



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА
КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
код, направление
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Выполнил(а):
Студент (ка) группы ОФ-206/173-2-1
Мирошникова Ольга Юрьевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Дружинина Л.А.

Работа _____ к защите
_____ рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 20__ г.
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2016

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	8
1.1. Понятие связной речи в психолого-педагогической литературе	8
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	23
1.3. Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	38
1.4. Роль театрализованной деятельности в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	49
Выводы по первой главе.....	65
Глава 2. Экспериментальная работа по процессу коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	69
2.1. Результаты исследования состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	69
2.2. Содержание коррекционной работы по развитию связной речи детей дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности.....	81
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	89
Выводы по 2 главе.....	92
Заключение	95
Библиографический список	99

Введение

Психолого-педагогическое сопровождение процесса коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством театрализованной игры играет ведущую роль в процессе развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по формированию речи в детском саду.

Дошкольный возраст - наиболее благоприятный период развития ребёнка. Каждый ребёнок должен научиться в детском саду содержательно, грамматически правильно, связно, именно связно и последовательно излагать свои мысли. В то же время речь детей должна быть живой, непосредственной, выразительной.

Связность речи неотделима от мира мыслей: связность речи - это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребёнка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, чёткой, логичной речи. По тому, как ребёнок умеет строить своё высказывание, можно судить об уровне его речевого развития и психологического в целом.

Связная речь является основным средством нормального общения между людьми. Не владея правильной связной речью, ребёнок не может понятно объяснить взрослым и сверстникам свои желания, рассказать о своих достижениях, выразить своё мнение, задать вопрос. Недопонимание со стороны окружающих может привести к речевому негативизму (отказ от речевого общения) и даже полному отказу от общения с окружающими людьми. Успешность обучения детей в школе также зависит от уровня овладения ими связной речью.

Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем. Владение навыками связной речи позволяет ребенку вступать в свободное общение со сверстниками и взрослыми, дает возможность

получить необходимую ему информацию, а также передать накопленные знания и впечатления об окружающем.

Проблеме развития связной речи посвящены исследования в психолингвистике, психологии, педагогике. В исследованиях ученых заложены основы методики, дана характеристика становления связной речи у детей дошкольного возраста (А.А.Леонтьев, Н.И.Жинкин, Д.Б.Эльконин, М.М.Кониная, Э.П.Короткова, А.М.Леушина, Л.А.Пеньевская, Е.И.Тихеева, Е.А. Флериная и др.).

Психологи в своих работах подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого воспитания детей (Л.С.Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.А.Леонтьев, А.В.Запорожец и др.).

Связная речь является основным средством нормального общения между людьми. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в четкой, правильной, логической последовательности.

Общее недоразвитие речи влечет за собой не только задержку речевого развития и обуславливает происхождение дефектов произношения, но и оказывает отрицательное влияние на общее развитие детей.

Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Третий уровень общего недоразвития речи у детей характеризуется следующими недостатками:

1. На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих необходимых слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов и почти не используются в речи более сложные предлоги.

2. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются.

3. В активной речи используются преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные).

4. У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

5. Понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами.

Театрализованная деятельность воздействует на все психические процессы ребёнка: развивает память, внимание к речи других, мышление. В театрализованной деятельности ребёнок получает социально-бытовые навыки, навыки общения с другими детьми.

Необходимость сопровождения развития связной речи в дошкольном возрасте и доказывает **актуальность** выбранной нами темы.

Существуют различные пути развития связной речи у детей, самым эффективным из которых по праву считают игру как ведущую деятельность на данном этапе развития.

Цель: теоретически изучить и практически доказать возможность коррекции связной речи в процессе театрализованной деятельности

Объект: процесс развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет: особенности психолого-педагогического сопровождения процесса коррекции связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня посредством театрализованной деятельности.

Гипотеза. Развитие связной речи в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективным если:

- учитывать возрастные и психологические особенности детей с общим недоразвитием речи;
- организовать предметно-развивающую среду, обеспечивающую условия для творческой деятельности каждого ребенка с опорой на зону ближайшего развития;
- систематически использовать в работе театрализованные игры в образовательном процессе.

Для успешного достижения цели нами был поставлен ряд **задач**:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить уровень развития связной речи у детей экспериментальной группы.
3. Разработать содержание психолого-педагогического сопровождения процесса коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и апробировать ее в процессе экспериментального исследования посредством театрализованной деятельности.

Методы исследования: анализ психологической, лингвистической, педагогической литературы по проблеме исследования; наблюдение; сравнение; полученных данных.

Теоретическая значимость исследования заключена в том, что:

- подтверждены теоретические представления о взаимосвязи между недоразвитием речи дошкольников и состоянием их связной речи;

- доказано положительное влияние использования театрализованных игр на развитие связной речи дошкольников.

Практическая значимость работы состоит в том, что:

- существенно дополнены сведения о психолого-педагогическом сопровождении процесса коррекции связной речи детей с ОНР III уровня при использовании театрализованной деятельности;

- предложены направления и специальные приемы работы по развитию связной речи детей с ОНР III уровня, обеспечивающие комплексность и оптимизацию коррекционно-педагогического процесса с учетом возрастных и индивидуальных психофизических особенностей данной категории детей;

- разработана и внедрена в практику система работы по сопровождению процесса коррекции связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня, что позволяет совершенствовать деятельность воспитателей и учителей-логопедов;

- материалы исследования могут быть использованы в процессе подготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях, а также на курсах повышения квалификации и переподготовки специалистов дошкольного образования.

База исследования: МКДОУ ДС №11 "Сказка" с. Варны Челябинской области.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, 2-х глав, заключения, списка литературы. Рукопись включает 105 страниц, в тексте диссертации содержится 10 таблиц, 5 рисунков.

Глава 1. Теоретические основы проблемы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

1.1. Понятие связной речи в психолого-педагогической литературе

Речевая деятельность изучается в логопедии. Речевая деятельность есть объект, изучаемый также психолингвистикой и другими науками: язык есть специфический предмет, реально существующий как составная часть объекта (речевой деятельности) и моделируемый психолингвистами в виде особой системы для тех или иных теоретических или практических целей.

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь - высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Т.В.Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Ф.А. Сохин и др.).

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах многими педагогами (К.Д.Ушинский, Е.И.Тихеева, Е.А.Флерица, А.М.Леушина, А.М.Бородич и др.), психологами (С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.) и логопедами (А.В.Ястребова, Т.А.Ткаченко, Т.Б.Филичева, В.К.Воробьева и др.).

Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С.Выготского, А.А.Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают сложный характер связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания (А.А.Леонтьев, Л.В.Щерба).

Во многих трудах по дошкольной педагогике обучение детей рассказыванию рассматривается как одно из основных средств

формирования связной речи, развития речевой активности и творческой инициативы (А.М.Бородич, Э.П.Короткова и др.). Отмечается влияние занятий по обучению рассказыванию на формирование психических процессов и познавательных способностей детей.

Изучением связной повествовательной речи занимались Е.И.Тихеева, Ф.А.Сохина, Л.П.Федоренко, А.М.Бородич и др.

Связная монологическая речь, представляя собой многоаспектную проблему, является предметом изучения разных наук - психологии, лингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей и специальной методики.

В психолого-педагогической литературе часто при определении сущности данного вида речи акцент делается на слове «связная». Поэтому под определение «связная речь» попадает даже такая единица языка, как предложение, на основании того, что все слова в предложении связаны друг с другом.

Вместе с тем в психологической и психолингвистической литературе связная (или монологическая, или контекстная) речь рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, нежели предложение или диалогическая речь [5, 67, 68]. Именно этим определяется тот факт, что даже хорошо сформированный навык владения фразой не обеспечивает в полной мере умения создавать связные сообщения.

В отличие от диалога монолог как длительная форма воздействия на слушателя впервые был выделен Л.П. Якубинским. В качестве дифференциальных признаков этой формы общения автор называет обусловленную длительностью говорения связанность, «настроенность речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику партнера; наличие заданности, предварительного обдумывания» [67].

С.Л. Рубинштейн, развивая учение о монологической речи, в первую очередь отмечает, что строится она на умении раскрыть мысль в связном речевом построении.

Сложность монологической речи, отмеченную исследователями, автор объясняет потребностью «передать в речевом плане более или менее обширное речевое целое, предназначенное для постороннего слушателя и ему понятное» [52].

Предпочитая термину «монологическая речь» термин «связная речь», автор подчеркивает, что именно учет слушателя организует ее таким образом, когда становится необходимым все существенные связи предметного содержания отразить в речевом плане, т.к. «...всякая речь говорит о чем-то, т.е. имеет какой-то предмет; всякая речь вместе с тем обращается к кому-то - к реальному или возможному собеседнику или слушателю». Представленность смысловых отношений в речевом оформлении автор называет речевым контекстом, а речь, обладающую таким качеством — контекстной или связной.

Таким образом, С.Л. Рубинштейн четко выделяет в контекстной речи два взаимосвязанных плана: мыслительный и речевой, что позволяет подойти к анализу связной речи как особого вида речемыслительной деятельности.

К. В. Воробьева рассматривает связную речь на современном этапе развития науки как вид речемыслительной деятельности, результатом которой является текстовое сообщение .

По мнению А. В. Текучева, под связной речью следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое[65]. В соответствии с этим каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого

изложения. Основная функция связной речи — коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах — диалоге и монологе[1,2].

Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова выделяли диалог как форму речи, состоящую из реплик, из цепи речевых реакций. Он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора(беседы) двух или нескольких участников. Опирается диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь.

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой — сообщение о каких-либо фактах действительности (А. Р. Лурия, Л. И. Федоренко). Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, развернутость, логическая последовательность изложения. Особенность этой формы речи состоит в том, что содержание ее, как правило, заранее определено говорящим и предварительно планируется.

Проблема развития связной речи занимает важнейшее место в современной отечественной логопедии.

В исследованиях ряда авторов (Г.С.Гуменная, Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, В. К. Воробьева, Л. Г. Парамонова, О. В. Правдина, М. Е. Хватцев, Л.Ф.Спирова, М. Е. Хватцев, О. В. Правдина, Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина, С.Н.Шаховская, А.В.Ястребова и др.) отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности усвоения лексических закономерностей родного языка.

Связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь - высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка.

Связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, т.к. она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля за этими знаниями.

Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе. Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания.

Обучение связной речи детей в отечественной методике имеет богатые традиции, заложенные в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого. Основы методики развития связной речи дошкольников определены в работах М.М. Кониной, А.М. Леушиной, Л.А. Пенъевской, О.И. Соловьевой, Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, Е.А. Флериной. Проблемы содержания и методов обучения монологической речи в детском саду плодотворно разрабатывались А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградовой, Л.В. Ворошниковой, В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.А. Орлановой, Е.А. Смирновой, Н.Г. Смольниковой, О.С. Ушаковой, Л.Г. Шадринной и др. Особенности развития связной речи изучались Л.С.Выготским, С.Л.Рубинштейном, А.М.Леушиной, Ф.А.Сохиным

Большинство педагогических исследований посвящено проблемам развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. Дальнейшей разработки требуют вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса формирования связности речи в старшей группе с учетом возрастных и индивидуальных различий детей старшего дошкольного

возраста.

Пятый год жизни - период высокой речевой активности детей, интенсивного развития всех сторон их речи (М.М. Алексеева, А.Н. Гвоздев, М.М. Кольцова, Г.М. Лямина, О.С. Ушакова, К.И. Чуковский, Д.Б. Эльконин, В.И. Ядэшко и др.). В этом возрасте происходит переход от ситуативной речи к контекстной (А.М. Леушина, А.М. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

В научно-методической литературе содержатся противоречивые данные о возможности использования сюжетных картинок в обучении рассказыванию детей пятого года жизни. Так, ряд педагогов считает, что детям данного возраста при обучении рассказыванию необходимо предлагать лишь одну сюжетную картинку, так как рассказывание по серии сюжетных картин им недоступно (А.М. Бородич, В.В. Гербова, Э.П. и др.).

В исследованиях же О.С. Ушаковой, а также работах, выполненных под ее руководством, доказывается, что уже в средней группе детского сада возможно использование серии сюжетных картинок при обучении рассказыванию, но их количество не должно превышать трех.

Учитывая наличие разных точек зрения на вопросы изучения и развития связной речи детей, в перекрестных экспериментах проверяли особенности связных высказываний детей в зависимости от ситуации общения.

Речевая деятельность изучается различными науками. Речевая деятельность есть объект, изучаемый психолингвистикой и другими науками: язык есть специфический предмет, реально существующий как составная часть объекта (речевой деятельности) и моделируемый психолингвистами в виде особой системы для тех или иных теоретических или практических целей.

Большой вклад в разработку проблемы внесли Ф.И. Буслаев, В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский, Л.И. Поливанов, В.П. Шереметевский, В.В. Голубков, А.Д. Алферов, М.А. Рыбникова, К.Б. Бархин, Н.М. Соколов, Л.С.

Троицкий, С.А. Смирнов, Н.В. Колокольцев, А.А. Липаев, современные ученые К.В. Мальцева, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, В.Я. Коровина, О.Ю. Богданова, Н.А. Демидова, Л.М. Зельманова, Т.Ф. Курдюмова, Н.И. Кудряшев, М.В. Черкезова и др.

Овладение языком, речью – необходимое условие формирования социально активной личности. Научиться ясно и грамматически правильно строить свою речь, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому человеку.

Однако нельзя не признать, что формирование навыков связной речи зачастую не имеет систематического подхода, системы необходимых упражнений, нужных для этой работы пособий. Это приводит к тому, что в настоящее время школа сталкивается с огромной проблемой безграмотности, несвязности, бедности не только устной, но и письменной речи большинства учащихся.

Из анализа литературных источников, следует что понятие “связная речь” относится как к диалогической, так и к монологической формам речи. А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.П. Глухов считают, что диалогическая (диалог) – первичная по происхождению форма речи, возникающая при непосредственном общении двух или нескольких собеседников и состоит в основном обмене репликами. Отличительными чертами диалогической речи являются: эмоциональный контакт говорящих, их воздействие друг на друга мимикой, жестами, интонацией и тембром голоса; ситуативность.

По сравнению с диалогической, монологическая речь (монолог) – это связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев к основным свойствам монологической речи относят: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическую последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное

употребление невербальных средств передачи информации. Особенность этой формы речи состоит в том, что ее содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется.

А.А. Леонтьев отмечает, что, являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также синтаксические средства. Вместе с тем в монологической речи реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля за процессом речевой деятельности с опорой как на слуховое, так и на зрительное восприятие. По сравнению с диалогом, монологическая речь более контекста и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных синтаксических конструкций. Таким образом, последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

Однако А.Р. Лурия и ряд других авторов наряду с существующими различиями отмечают определенную схожесть и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи. Прежде всего, их объединяет общая система языка. Монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии органично включается в разговор, беседу.

Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний. Леонтьев А.А. определяет термин “высказывание”

как коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой. К характеристикам любого вида развернутых высказываний относятся: связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей.

В дошкольном возрасте развитие формальной структуры, грамматических форм речи часто опережает развитие мышления. Между речевой формой и ее мыслительным содержанием, между внешней и внутренней, смысловой, стороной речи у детей часто существует расхождение; первая опережает вторую. Поэтому их нельзя отождествлять: наличие у ребенка определенных речевых форм еще не означает, что он осознал и то мыслительное содержание, для выражения которого они служат; наличие слова или термина не гарантирует его понимания. Поэтому существенная задача психологического исследования заключается в том, чтобы проследить, как совершается усвоение смыслового содержания тех речевых форм, которые ребенок усваивает в процессе обучения.

Определенный уровень развития мышления является предпосылкой каждого дальнейшего шага в речевом развитии ребенка. Но речь в свою очередь оказывает определенное влияние на умственное развитие ребенка, включаясь в процесс формирования его мышления.

Основным в речевом развитии ребенка является все перестраивающееся и совершенствующееся умение пользоваться речью как средством общения. В зависимости от изменения форм этого общения изменяются и формы речи. Сначала общение у ребенка происходит лишь с его ближайшим непосредственным окружением. Постепенно вводимые отдельные высказывания, просьбы, вопросы и ответы отливаются в разговорную диалогическую форму. Лишь после этого появляется потребность передать, отобразив его в речевом плане, более или менее обширное смысловое целое (описание, рассказ), предназначенное и для

постороннего слушателя и ему понятное. Тогда развивается связная речь, умение раскрыть мысль в связном речевом построении. Всякая подлинная речь, прежде всего для самого говорящего, передающая мысль, желание говорящего, является связной речью, но формы связности в ходе развития изменились. Связной в специфическом смысле слова называют такую речь, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо потому, что, будучи представлены в мысли говорящего, эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. Связность речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего с точки зрения ее понятности для слушателя. Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания. Для того, чтобы ее понять, нет необходимости учитывать ту частную ситуацию, в которой она произносится; все в ней понятно для другого из самого контекста речи; это контекстная речь.

Речь маленького ребенка сначала отличается обратным свойством: она не образует такого связного смыслового целого – такого контекста, чтобы на основании только его можно было ее понять; для ее понимания необходимо учесть ту конкретную наглядную ситуацию, в которой находится ребенок и к которой относится его речь. Смысловое содержание его речи становится понятным, лишь будучи взято совместно с этой ситуацией: это ситуативная речь.

Различая ситуативную и контекстную речь по главной ее черте, нельзя, однако, внешне их противопоставлять. Всякая речь имеет хоть некоторый контекст, и всякая речь связана и обусловлена некоторой ситуацией. Ситуативные и контекстные моменты всегда находятся во внутренней взаимосвязи и взаимопроникновении; речь может идти лишь о том, какой из них является в каждом данном случае господствующим.

Основная линия развития речи ребенка в том, что от исключительного господства только ситуативной речи ребенок переходит к овладению и контекстную речью. Когда у ребенка развивается контекстная связная речь, она не наслаивается над ситуативной, не вытесняет ее; ребенок, как и взрослый, пользуется то одной, то другой в зависимости от содержания, которое надо передать, и характера самого общения. Ситуативная речь – это речь, которой естественно пользуется и взрослый в разговоре собеседником, находящимся с говорящим в общей ситуации, когда речь идет о непосредственном ее содержании; к контекстной речи, понятной независимо от ситуации, переходят тогда, когда требуется связное изложение предмета, выходящего за пределы наличной ситуации, притом изложение, предназначенное для широкого круга слушателей. По мере того, как в ходе развития изменяются и содержание, и функции речи, ребенок, обучаясь, овладевает формой связной контекстной речи.

Проведенное исследование А.М. Леушиной было посвящено изучению развития связной речи у дошкольника, особенностями его ситуативной речи. Ситуативность в речи ребенка проявляется в многообразных формах. Так, ребенок в своей речи либо вовсе упускает подразумеваемое им подлежащее, либо заменяет его местоимениями. Речь его наполнена словами "он", "она", "они", хотя в самом контексте нигде не указано, к кому эти местоимения относятся. Одно и то же местоимение "он" или "она" в одном и том же предложении относится к различным субъектам. Точно так же речь полна наречиями ("там", без указания, где именно, и прочее).

В качестве характеристики предмета фигурирует слово "такой", причем подразумеваемое содержание этого эпитета поясняется наглядным показом: ручками демонстрируется, такой ли большой или такой маленький. Чтобы понять мысль ребенка, одного речевого контекста недостаточно, ее можно восстановить, лишь учтя конкретную ситуацию, в которой находился ребенок. Характерной особенностью такой ситуативной речи является то, что она больше выражает, чем высказывает.

Лишь постепенно ребенок переходит к построению речевого контекста. Переходный этап на этом пути показательно выступает в одном частном, но симптоматическом явлении. Преимущественно у старших дошкольников регулярно появляется интересная речевая конструкция: сначала ребенок произносит местоимение ("он", "она" и т.п.), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения и необходимость его пояснить, он вслед за местоимением вводит поясняющее его существительное; "она – девочка – пошла", "он – мяч – покатился". Эта форма изложения не случайное явление, а типичное, вскрывающее существенный этап в речевом развитии ребенка. Ребенок произвольно строит свою речь исходя из того, что ему представляется непосредственно понятным.

Каждый ребенок должен научиться в детском саду содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. В то же время речь детей должна быть живой, непосредственной, выразительной.

Умение связно, последовательно, точно и образно излагать свои мысли (или литературный текст) оказывает влияние и на эстетическое развитие ребенка: при пересказах, при создании своих рассказов ребенок использует образные слова и выражения, усвоенные из художественных произведений. Умение рассказывать помогает ребенку быть общительным, преодолевать молчаливость и застенчивость, развивает уверенность в своих силах.

Связная речь должна рассматриваться в единстве содержания и формы. Умаление смысловой стороны приводит к тому, что внешняя, формальная сторона (грамматически правильное употребление слов, согласование их в предложении и т. п.) опережает в развитии внутреннюю, логическую сторону. Это проявляется в неумении подобрать слова, нужные по смыслу, в неправильном употреблении слов, в неумении объяснить смысл отдельных слов.

Однако нельзя недооценивать и развитие формальной стороны речи. Расширение и обогащение знаний, представлений ребенка должно быть

связано с развитием умения правильно выразить их в речи. Таким образом, под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно.

Взаимосвязь диалогической и монологической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку.

Очевидно, что навыки и умения диалогической речи являются основой овладения монологом. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием. Этому помогает и связность диалога: последовательность реплик, обусловленная темой разговора, логико-смысловая связь отдельных высказываний между собой. В раннем детстве формирование диалогической речи предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм речи протекает параллельно.

Ряд ученых считают, что хотя овладение элементарной диалогической речью первично по отношению к монологической и подготавливает к ней, качество диалогической речи в ее зрелой развернутой форме во многом зависит от владения монологической речью. Таким образом, обучение элементарной диалогической речи должно подводить к овладению связным монологическим высказыванием и потому, чтобы последнее могло быть как можно раньше включено в развернутый диалог и обогащало бы беседу, придавая ей естественный, связный характер.

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые

средства.

В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь – характер монолога. Но, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную – с монологической. И монологическая речь может иметь ситуативный характер.

Важным в связи с обсуждением сущности связной речи является уяснение понятия «разговорная речь». Дети дошкольного возраста овладевают прежде всего разговорным стилем речи, который характерен, главным образом, для диалогической речи. Монологическая речь разговорного стиля встречается редко, она ближе к книжно-литературному стилю.

В педагогической литературе чаще подчеркивается особая роль связной монологической речи. Но не менее важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании «диалогические отношения. Это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни».

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем.

Психологи подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить

(Ф. А. Сохин) .

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

Обучение связной речи оказывает влияние и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей.

Итак, в связной речи наглядно выступает осознание ребенком речевого действия. Произвольно выстраивая свое высказывание, он должен осознать и логику выражения мысли, связность речевого изложения.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. К моменту поступления в школу связная речь у детей, не имеющих речевых патологий, развита достаточно хорошо.

Таким образом, в нашем исследовании мы будем придерживаться следующего определения, которое дал В.П. Глухов: Связная речь, по его мнению – это совокупность, тематически объединенных фрагментов речи, которые находятся в тесной взаимосвязи и представляют собой единое смысловое структурное целое.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Психологи, педагоги и логопеды отмечают тесную связь между развитием речи и интеллекта детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Именно это и делает часто дифференциальный диагноз между умственным и речевым недоразвитием весьма затруднительным, так как умственное недоразвитие (олигофрения) всегда в той или иной степени сопровождается недоразвитием речи, с другой стороны, при выраженном речевом недоразвитии у ребенка также часто отмечается задержанное и аномальное развитие его интеллекта. В некоторых случаях в целях дифференциальной диагностики бывает необходимо динамическое наблюдение ребенка в процессе проведения с ним логопедических и педагогических занятий.

Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Условно можно выделить три уровня общего недоразвития речи, причем первые два характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Дети 5-6 лет, а иногда и старше имеют скудный активный словарь, состоящий из звукоподражаний и звуковых комплексов. Эти звуковые комплексы, сопровождаемые жестами, образованы самими детьми и непонятны для окружающих. Так, вместо машина поехала ребенок говорит «биби», вместо

пол и потолок – «ли», сопровождая речь указательным жестом, вместо дедушка – «де» и т.д.

На этом уровне недоразвития речи способность к восприятию и воспроизведению слоговой структуры слова еще не сформировалась вовсе. Лишь у отдельных детей, находящихся на верхней границе данного уровня, можно отметить появление единичных трехи четырехсложных слов с достаточно постоянным составом звуков. Обычно это слова, часто употребляемые в обиходе. Они составляют своего рода образец, по которому в дальнейшем перестраивается вся речь.

Для первого уровня общего недоразвития речи у младших дошкольников характерно:

1. Активный словарь в зачаточном состоянии. Он состоит из звукоподражаний, лепетных слов и лишь небольшого количества общеупотребительных слов. Значения слов неустойчивы и недифференцированы.

2. Пассивный словарь шире активного, однако понимание речи вне ситуации весьма ограничено. Фразовая речь почти полностью отсутствует.

3. Способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова еще не сформирована.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестом, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств.

Второй уровень речевого развития плохо говорящих детей характеризуется следующим:

1. Активный словарь расширяется не только за счет существительных и глаголов, но и за счет использования некоторых (преимущественно качественных) прилагательных и наречий.

2. Происходит некоторое обогащение речи за счет использования отдельных форм словоизменения. Наблюдаются попытки детей изменять слова по родам, числам и падежам, глаголы по временам, однако эти попытки чаще всего оказываются неудачными.

3. На втором уровне речевого развития дети начинают пользоваться фразой.

4. Улучшается понимание речи, расширяется пассивный и активный словарь, возникает понимание некоторых простых грамматических форм.

5. Произношение звуков и слов, как правило, нарушено резко. Легко обнаруживается неподготовленность детей к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей, находящихся на первом и втором уровнях развития речи.

Третий уровень общего недоразвития речи у детей характеризуется следующими недостатками:

1. На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов и почти не используются в речи более сложные предлоги.

2. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются.

3. В активной речи используются преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные).

4. У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

5. Понимание обиходной речи в основном хорошее но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами.

Многолетнее изучение речи 6–7-летних дошкольников позволило установить, что выделяется еще одна категория детей, которая оказывается за пределами выше описанных уровней и может быть определена как четвертый уровень речевого развития (Т.Б. Филичева) – нерезко выраженное недоразвитие речи.[40] При четвертом уровне отсутствуют ошибки в употреблении простых предлогов, незначительно проявляются затруднения в согласовании прилагательных с существительными. Однако остаются выраженными трудности в использовании сложных предлогов, в согласовании числительных с существительными. Наиболее ярко эти особенности выступают в сравнении с нормой.

Особую сложность представляют для этих детей конструкции предложений с разными придаточными:

1) пропуски союзов (*мама предупредила, я не ходил далеко* – “чтобы я не ходил далеко”);

2) замена союзов (*я побежал, куда сидел щенок* – «где сидел щенок»);

3) инверсия (*наконец, все увидели долго искали которого котенка – «увидели котенка, которого долго искали»*).

Следующей отличительной особенностью детей четвертого уровня является своеобразие их связной речи.

1. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;

2. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями.

3. Остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.[53]

В процессе логопедического воздействия динамика развития речи и психической деятельности на разных возрастных ступенях могут находиться в разном соотношении друг с другом. Так, из наблюдений некоторых специалистов (Р. Е. Левина, 1968; Р. А. Белова-Давид, 1969; Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, 1999; А. П. Воронова, 1994 и др.) известно, что некоторые дети при оказании им эффективной логопедической помощи быстро продвигались в речевом развитии, оставаясь почти на одном и том же уровне психического развития. В дальнейшем на первый план у этих детей выступала задержка психического развития.

Современные исследования в области изучения нарушений речи рассматривают речевые отклонения как результат неполноценного интеллектуального развития ребенка.

В силу того, что психические нарушения имеют различное происхождение (генетическое, социальное, социально-психологическое), критерием для их подразделения в логопедической практике является наличие или отсутствие в структуре психического нарушения симптомов органического ряда. Как известно, практически любое длительное

патологическое воздействие на мозговые системы приводит к отклонениям в психическом развитии, что действительно наблюдается у детей с общим недоразвитием речи.

Проявления такого рода различны по своей этиологии, очаговой локализации дисфункционирования регуляторных систем, объему поражения и степени его распространения, а также времени возникновения повреждения мозговых систем. «Наиболее вероятна опасность длительного патологического воздействия в том случае, если повреждение произошло в самом раннем периоде развития ребенка (во время беременности матери или в первые годы его жизни) и, кроме того, не исключается возможность задержки развития мозговых систем в результате неблагоприятного влияния социального окружения, в котором долгое время находится ребенок»(И. А. Исаев, 1982). Поэтому необходимо подробное изучение патогенеза мозговых структур, что позволит выявить дефективно функционирующую мозговую систему и уровень недоразвития речевой функции.

По данным исследований Р. Е. Левиной и Н. А. Никашиной, «патологии мозговых систем оформляют не только картину речевого недоразвития, но и всю психическую деятельность ребенка, что способствует затруднению его контакта с окружающими, возникновению частых реакций негативизма, склонности к образованию стереотипий, отрицательного отношения к новому, трудностей при переключении содного вида деятельности на другой, медлительности всех психических процессов, скованности и неловкости моторики».

Как отмечают Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, при первичном общем недоразвитии речи у детей формирование речи и мышления имеет свои качественные особенности. Так, начальные этапы психического развития детей с недоразвитием речи (на первом году жизни) не нарушены, предречевое развитие также в ряде случаев протекает правильно.

У этих детей в более ранние сроки развивается первое понимание обращенной речи (обычно к 1-1,5 годам), к концу первого года жизни у них формируется дифференцированное отношение к окружающему, они выделяют близких, дифференцированно относятся к игрушкам. Обращает на себя внимание выраженный познавательный интерес этих детей, достаточное развитие предметной и игровой деятельности.

Уже в младшем дошкольном возрасте у детей с общим недоразвитием речи прежде всего выявляется диссоциация речевого и психического развития. Психическое развитие этих детей опережает развитие речи. Находясь на первом уровне речевого развития и почти не владея словесными формами общения, эти дети отличаются эмоционально избирательным отношением к окружающему, у них рано формируется критичность к своей речевой недостаточности, проявляется выраженный интерес и стремление к познавательной деятельности.

Несмотря на несколько замедленный темп интеллектуального развития, в сравнении с возрастной нормой, у детей с ОНР третьего уровня постепенно формируется обобщенное мышление, функция сравнения, появляется возможность выделения предметов по их существенным признакам. Дети с общим недоразвитием речи хорошо используют элементы помощи, способны применять приобретенные знания в новой ситуации. Хотя для детей данной категории все же требуется помощь во время формирования у них обобщенного образа действия и обобщенного мышления.

Недостаточность обобщенного, абстрактного мышления выявляется прежде всего в неспособности ребенка с общим недоразвитием речи установить сходство и различие между предметами и явлениями по существенным признакам, в затруднениях при выполнении заданий на классификацию и выделение четвертой лишней картинки, в непонимании основного смысла рассказа, в больших трудностях формирования абстрактного счета.

Интеллектуальная деятельность детей с ОНР третьего уровня часто требует специальных побуждений и стимуляции, многие из них легко теряют конечную задачу, не могут составить внутреннего плана ее решения, т.е. в этих случаях можно предполагать недостаточное развитие динамики мыслительных процессов и внутренней речи. Их интеллектуальные возможности часто оказываются крайне неравномерными: отчетливо выявляется диссоциация в выполнении речевых и безречевых заданий. Для многих детей с ОНР третьего уровня требуется больше времени при овладении абстрактным счетом и решением арифметических задач (Н. С. Жукова, Е. М.Мастюкова, Т. Б. Филичева).

О нарушении мышления у детей старшего дошкольного возраста при ОНР третьего уровня говорят Т. Б. Филичева и Г. В.Чиркина: связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Для некоторых детей характерна ригидность мышления.

И. Т. Власенко отмечает, что у детей с ОНР III уровня обнаруживается недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычленить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов. Наиболее страдает у детей с ОНР третьего уровня абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение. Дети с ОНР третьего уровня с трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия.

В целом, по данным И. Т. Власенко, мышление детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным. При выполнении какого-либо задания дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, замедленностью.

Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина отмечают, что интеллектуальная деятельность детей с ОНР третьего уровня часто требует специальных побуждений и стимуляции, многие из них легко теряют конечную задачу, не могут составить внутреннего плана ее решения, т.е. в этих случаях можно предполагать недостаточное развитие динамики мыслительных процессов и внутренней речи.

А. Н. Корнев указывает, что для детей с ОНР третьего уровня наряду с нарушением мышления характерна и недостаточная сформированность и других психических процессов и функций. Так, например, нарушение внимания проявляется у таких детей в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки; не замечают неточностей в рисунках-шутках; не всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредотачивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространственные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки деятельности.

А. В. Ястребова указывает: «Для всех детей с общим недоразвитием речи характерен пониженный уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, трудности включения, распределения и переключения внимания».

О. Н. Усанова выделяет следующие особенности внимания детей с ОНР третьего уровня:

- нарушения концентрации внимания как следствие утомления;
- неадекватные колебания внимания;
- ограниченный объем внимания. Дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы; в связи с этим осуществление деятельности замедляется;
- «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках. Ребенок не может сосредоточиться на существенных признаках из-за трудностей дифференцировать раздражители по степени важности, у него наблюдается зависимость внимания от внешних воздействий;
- персеверация («прилипание») внимания, выражающееся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Описанные нарушения внимания у детей с ОНР третьего уровня отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность овладения знаниями, умениями и навыками, в том числе и речевыми.

В структуре дефекта познавательной деятельности детей с ОНР третьего уровня большое место занимают нарушения памяти. У детей с ОНР третьего уровня нарушена как произвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей произвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей. Наглядный материал детьми запоминается лучше вербального, а произвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное.

У детей с ОНР третьего уровня страдает как механическая, так и логическая память. Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации.

Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания,

нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов.

Как пишут Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова и Т. Б. Филичева, «при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Нередки ошибки - привнесения, повторное название предметов, картинок. Дети забывают сложные инструкции (трех-четырёх-ступенчатые), элементы и последовательность предложенных для выполнения действий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности».

Сенсорное развитие детей с нарушениями речи также имеет свои особенности: они затрудняются в обследовании предметов, выделении нужных свойств, а главное - в обозначении этих свойств словом. Дети путают названия цветов, геометрических фигур, с трудом ориентируются в пространственных и временных отношениях, далеко не всегда используют те возможности восприятия, которыми обладают.

Слуховое восприятие детей с ОНР третьего уровня - слуховое внимание, тембровый, звукочастотный слух, ритмическое чувство, - также формируются у детей данной категории со значительной задержкой (А.П. Воронова, 1994).

Наряду с общими психологическими особенностями детям с ОНР третьего уровня присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части.

В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности.

Третий уровень ОНР при этом характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения ("Мамой ездила асыпак. А потом ходила, де летька, там зьвана. Потом аспальки не били. Потом посьли пак" - С мамой ездила в зоопарк. А потом ходила, где клетка, там обезьяна. Потом в зоопарке не были. Потом пошли в парк).

Свободное же общение крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Например, ребенок заменяет звуком с', еще недостаточно четко произносимым, звуки с ("сяпоги" вместо сапоги), ш ("сюба" вместо шуба), ц ("сяпля" вместо цапля).

Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения ("Кола посол в лес, помал маленькую белку, и тыла у Коли кетка" - Коля пошел в лес, поймал маленькую белку, и жила у Коли в клетке).

Улучшаются произносительные возможности ребенка (можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, характер их нарушения), воспроизведение слов разной слоговой структуры и звукозаполняемости. Дети обычно уже не затрудняются в назывании

предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ ("Кошка пошла к курице. И вот она хочет сыпьятках есть. Они бежать. Кошку погана куица. Сыпьятках много. Шама штоит. Куица хоеша, она погана кошку" - Кошка пошла к курице. И вот она хочет цыпляток есть. Они бежать. Кошку прогнала курица. Цыпляток много. Сама стоит. Курица хорошая, она прогнала кошку).

На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно.

Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами ("Миша зяпьякаль, атому упал" - Миша заплакал, потому что упал). При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо.

Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, специальное обследование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов (болото, озеро, ручей, петля, локоть, ступня, беседка, веранда, подъезд и др.), неточное понимание и употребление ряда слов (подшивать - зашивать - кроить, подрезать - вырезать). Среди лексических ошибок выделяются следующие:

а) замена названия части предмета названием целого предмета (циферблат - "часы", доньшко - "чайник");

б) подмена названий профессий названиями действия (балерина - "тетя танцует", певец - "дядя поет" и т.п.);

в) замена видовых понятий родовыми и наоборот, (воробей - "птичка"; деревья - "елочки");

г) взаимозамещение признаков (высокий, широкий, длинный - "большой", короткий - "маленький").

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий.

Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова.

Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. Так, наряду с правильно образованными словами появляются ненормативные ("столенок" - столик, "кувшинка" - кувшинчик, "вазка" - вазочка). Подобные ошибки в качестве единичных могут встречаться у детей в норме на более ранних ступенях речевого развития и быстро исчезают.

Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и т.д. ("пухный", "пухавый", "пуховный" - платок; "клюкин", "клюкный", "клюконный" - кисель; "стекляшкин", "стекловый" - стакан и т.п.).

Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие:

а) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже ("Книги лежат на большими (большие) столах" - Книги лежат на больших столах);

б) неправильное согласование числительных с существительными ("три медведем" - три медведя, "пять пальцем" - пять пальцев; "двух карандаши" - двух карандашей и т.п.);

в) ошибки в использовании предлогов - пропуски, замены, недоговаривание ("Ездили магазин мамой и братиком" - Ездили в магазин с мамой и братиком; "Мяч упал из полки" - Мяч упал с полки);

г) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа ("Летом я был в деревне у бабушки. Там речка, много деревьев, гуси").

Фонетическое оформление речи у детей с III уровнем ОНР значительно отстает от возрастной нормы: у них продолжают наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, дефекты озвончения и смягчения).

Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах ("Гимнасты выступают в цирке" - Гимнасты выступают в цирке; "Топовотик чинит водовот" - Водопроводчик чинит водопровод; "Такиха тет тань" - Ткачиха тклет ткань).

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

Итак, совокупность перечисленных пробелов в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи ребенка служит серьезным препятствием для овладения им программой детского сада общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы.

Звуковая сторона речи на описываемом уровне значительно более сформирована; дефекты произношения звуков позволяют обнаруживать закономерные затруднения; в различении фонем, принадлежащих лишь к родственным группам. Прежняя диффузность смещений, случайный их характер исчезают. Поэтому на данном уровне становится возможным не только подготовительное, но и непосредственное обучение чтению и письму. Однако чтение и письмо детей с этим уровнем развития речи оказываются неполноценными.

На данном уровне дети пользуются полной слоговой структурой слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечаются перестановки звуков, слогов и слов (колбаса– «кобалса», сковорода – «соквешка»). По сравнению с предыдущим уровнем речевого развития, здесь нарушения слоговой структуры слова проявляются значительно реже, главным образом при воспроизведении незнакомых слов.

Таким образом, в целом «можно сказать, что у детей с ОНР третьего уровня отмечается значительное замедление темпа развития неречевых психических функций, по сравнению с нормой»[53].

Тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики. В устном речевом общении дети стараются "обходить" трудные для них слова и выражения, но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо. Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники.

1.3. Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Третий уровень речевого недоразвития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов («в», «на», «под» и т.д.).

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей, находящихся на первом и втором уровнях развития речи.

Характерно, что дети с общим речевым недоразвитием пользуются только самыми простыми предложениями. При необходимости построить более сложные предложения, выражающие, например, цепь взаимосвязанных действий с разными предметами, дети испытывают большие затруднения. В одних случаях они стараются длинные предложения разделить на несколько коротких, в других случаях им совершенно не удается включить в последовательные действия все данные в ситуации предметы. Так, например, ребенок не мог рассказать по картинке, что девочка наливает воду из крана в стакан. Он говорит так: «Девочка наливает из стакана воду из крана... из трубы, из крана и в стакан» и т.д. Иногда они упускают из виду какой-либо предмет, но стоит указать на этот предмет, как предложение свободно дополняется.

У детей с недоразвитием речи в самостоятельных высказываниях очень часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения. Так, желая рассказать о весне, мальчик говорит: «Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц».

Мальчик понимает, что сначала растаял снег, а потом прошел месяц, но выразить эти причинно-следственные отношения в предложении ему не удалось.

Общее недоразвитие речи этого уровня проявляется прежде всего в познании, неточном знании и употреблении некоторых слов, в неумении

изменять и образовывать слова. Ошибки такого рода не часты, однако можно видеть, как, не зная того или иного слова, дети употребляют другое слово, обозначающее сходный предмет (*кондуктор* – «кассир», *кресло*– «диван»). Иногда нужное слово заменяется другим, близким по звуковому составу (*смола*– «зола»).

Тоже самое происходит и с названиями некоторых мало знакомых детям действий: вместо *строгать* ребенок говорит «чистить», вместо *вязать* – «плести» и т.д.

Иногда дети прибегают к пространным объяснениям вместо того, чтобы назвать предмет или действие.

На этой стадии речевого развития у детей еще очень ограниченный речевой запас, поэтому в измененной ситуации происходит неточный отбор слов. Так, например, девочка составляет предложение: *Мать моет ребенка в корыте*. Заменить глагол *моет* глаголом *купает* ей долго не удастся. Очевидно, слово *купает* у нее связано с определенной ситуацией (купаться в реке).

Некоторые слова, хотя и знакомые детям, оказываются еще недостаточно закрепленными в речи вследствие редкого их употребления, поэтому при построении предложений дети стараются обходить их (*памятник* – «героям ставят», *растопливает печь* – «кладет в печку дров и зажигает»). Такие, казалось бы, знакомые глаголы, как *поить* и *кормить*, у многих детей зачастую недостаточно дифференцируются по значению.

Замены слов, как и на предыдущем уровне, происходят как по смысловому, так и по звуковому признакам.

Так обстоит дело с употреблением в речи имен существительных и глаголов, которые составляют наибольшую часть речевого запаса.

Что касается имен прилагательных, то из их числа употребляются преимущественно качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки предметов – величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов (*сладкий, теплый, твердый, легкий* и др.).

Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений (*мамина сумка, Колин портфель*).

На этой стадии развития речи сравнительно благополучно обстоит дело с употреблением местоимений различных разрядов, но речь очень обедняется из-за редкого употребления наречий, хотя многие из них детям знакомы.

Дети на этой ступени речевого развития довольно часто пользуются простыми предложениями, особенно для выражения пространственных отношений (*в, к, на, под, за, из* и др.), но и здесь допускается большое количество ошибок, предлоги могут опускаться, заменяться и т.д. Один и тот же предлог при выражении различных отношений может опускаться или заменяться («положить в шкаф», но «играть городки»). Это указывает на неполную сформированность понимания значений даже наиболее простых предлогов.

Можно отметить, что на этой стадии уже возникает потребность в употреблении предлогов, поэтому дети часто предпринимают упорные поиски правильного применения того или другого из них («Я взял книжку у... в... из шкафа»). Характерно, что с помощью предлогов дети стараются выразить главным образом пространственные отношения. Всякие другие отношения (временные, причинные, сопроводительные, разделительные) с помощью предлогов выражаются значительно реже. Особенно редко используются предлоги, выражающие не только отношения, но и обстоятельства, характеристику действия или состояния, свойства предметов или способ действия (*около, между, через, сквозь* и др.). Из них более часто употребляется предлог *около* (*около дома, около школы*), значения других мало знакомы детям.

Бедный запас слов, выражающих оттенки значений, характеризует речь детей на этой стадии ее развития. Эта бедность частично обусловливается неумением различить и выделить общность корневых значений. Отмечается

довольно большое количество ошибок в словоизменении, вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях.

К числу таких ошибок могут быть отнесены: смешение окончаний некоторых существительных мужского и женского рода («висит ореха... одна ореха... орех... одна орех-ня»), замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода (*копыто*– «копыта», *корыто*– «корыта», *зеркало*– «зеркалы»), склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода («пасет стаду», «зашиб копыту»), неправильные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный («солит соли», «нет мебели»), неправильное соотнесение существительных и местоимений («солнце низко, он греет плохо»), ошибочные ударения в слове («с пола, постволу»), неразличение вида глаголов («сели, пока не перестал дождь», вместо *сидели*), ошибки в беспредложном и предложном управлении («пьет воды», «кладет дров», «для стенгазета»), неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода («небо синяя», «солнце огненная»). Реже встречается неправильное согласование существительных и глаголов («мальчик рисуют»).

Особенно заметны затруднения в словоизменении при выполнении специальных заданий. Так, не всегда дети могут образовать множественное число существительных и глаголов от слов, данных в единственном числе, и наоборот (*стул* – «стулы», *брат* – «братья», *уши* – «уша», *пишет* – «пиши», «пишите» и др.).

Неумение пользоваться способами словообразования приводит к весьма ограниченной возможности варьировать слова. Сама задача преобразования слова нередко оказывается для детей малодоступной. Об этом свидетельствуют примеры подбора однокоренных слов. Так, по заданию подобрать однокоренные слова к слову *озеро* дети подбирают «реки», «моря», по заданию преобразовать прилагательное *вишневый* в родственное существительное (название предмета) дети отвечают «из фруктов», к слову

золотой в качестве однокоренного подбирают слово «железо». Эти и подобные примеры показывают, что средства фонетического выражения значений и морфологический состав слов еще недостаточно подмечаются.

Не удивительно поэтому, что дети с этим уровнем речевого развития с трудом выполняют школьные упражнения на подбор однокоренных слов. Способы их образования крайне бедны, они часто сводятся к стереотипным изменениям в роде или числе (*снег* – «снеги», *лес* – «лесы», *лед* – «леды», *час* – «часы» и т.п.). Очень редко дети прибегают к более сложным приемам с использованием суффиксов, приставок и т.д. Во многих случаях подбор слов оказывается совсем неправильным. Так, к слову *гриб* подбирается слово «гребцы», *садовник* – «сад-ник», *роса* – «рос» и т.д.

Процесс преобразования слов затруднен и звуковыми смешениями. Так, к слову *город* подбирается в качестве родственного слово «голодный», к слову *свисток* – «цветы» и т.д. В первом случае, очевидно, сказалось смешение *р-л*, во втором – смешение *с* и *ц*.

Понимание обиходной речи на этой ступени значительно полнее и точнее, чем на описанных выше уровнях.

Лишь изредка возникают ошибки в понимании речи, связанные с недостаточным различением форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных, временных форм глагола.

Чаще на этом уровне страдает понимание оттенков значений однокоренных слов, а также тех выражений, которые отражают причинно-следственные, временные, пространственные и другие связи и отношения.

Звуковая сторона речи на описываемом уровне значительно более сформирована; дефекты произношения звуков позволяют обнаруживать закономерные затруднения; в различении фонем, принадлежащих лишь к родственным группам. Прежняя диффузность смешений, случайный их характер исчезают. Поэтому на данном уровне становится возможным не только подготовительное, но и непосредственное обучение чтению и письму.

Однако чтение и письмо детей с этим уровнем развития речи оказываются неполноценными.

На данном уровне дети пользуются полной слоговой структурой слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечаются перестановки звуков, слогов и слов (*колбаса*– «кобалса», *сковорода*– «соквояшка»). По сравнению с предыдущим уровнем речевого развития, здесь нарушения слоговой структуры слова проявляются значительно реже, главным образом при воспроизведении незнакомых слов.

Недоразвитие речи имеет различное происхождение и соответственно различную структуру аномальных проявлений.

Нередко причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В этих случаях наблюдается пониженная способность к восприятию речевых звуков при сохранном слухе для всех прочих акустических раздражителей. Прямой результат первичного нарушения слухового восприятия – недостаточное различение акустических признаков, характерных для каждой фонемы; вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

Общее недоразвитие речи часто возникает также вследствие речедвигательных нарушений, связанных органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также отклонениями в строении и функции артикуляционного аппарата.

В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые (вместо «встал из-за стола» — «встал из стола» и т.д.). На данном уровне детям становятся доступны словообразовательные операции.

Изучение данной категории детей показывает, что действительно имеет место положительная динамика в овладении системой морфем и способов манипулирования ими. Ребенок с общим недоразвитием речи 3-го уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям.

Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы («горшок для цветка» — «горшочный», «человек, который домастроит» — «доматель» и пр.), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик» — «мой-чик»; вместо «лисы» — «лисник» и пр.). Очень часто попытки ребенка провести словообразовательные преобразования приводят к нарушению звуко-слоговой организации производного (т.е. вновь образованного) слова, вместо «нарисовал» — «са-явал», вместо «мойщик» — «мынчик» и т.д. Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением. Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Тенденция к множественным семантическим заменам по-прежнему сохраняется (вместо «корзина» — «сумка», вместо «перчатки» — «эти, на руки которые» и т.д.).

Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры, например «водопроводчик чинит водопровод» — «водопаvotes тинит водовот», «экскурсовод проводит экскурсию» — «икусавод паводит икуси» и т.д.

Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети с трудом выполняют задания на выделение первого и последнего звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук и т.д. Таким образом, у ребенка с 3-им уровнем речевого развития операции звукослогового анализа и синтеза

оказываются недостаточно сформированными, а это, в свою очередь, будет служить препятствием для овладения чтением и письмом.

Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону. Например, Дима К. составил следующий рассказ посерии картин «Зимние развлечения»: «Дети гуляли на дворе. А там снег. Взяли пальто, шапки, взяли эти, на руки которые. Мальчик катал, и этот тоже катал. Сделали неневики (снеговиков). Потом он на санков катал собаку. Нет, это не он, это другой. А другой на горке сидел, а потом здесь бегал (показывает рукой на картинку «каток»»).

Связная речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок и прежде всего нормального созревания и функционирования центральной нервной системы. Однако речь является важнейшей социальной функцией, поэтому для ее развития одних биологических предпосылок недостаточно, она возникает только при условии общения ребенка с взрослым. При этом ведущее значение имеет общение ребенка с эмоционально близким для него взрослым (матерью). Анализ психологической литературы позволил сделать вывод о том, что процесс становления у детей первой функции речи, т.е. овладение речью как средством общения, в течение первых 7 лет жизни (от рождения и до поступления в школу) проходит три основных этапа.

На первом (довербальном) этапе, охватывающем первое полугодие жизни, ребенок еще не понимает речи окружающих и не умеет говорить сам, но здесь постепенно складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем. Ребенок реагирует не на слово, т.е. не на смысл сказанного, поскольку оно является для него лишь звуковым раздражителем. Реакция возникает на силу звука, интонацию, тембр голоса, совокупность параллельно действующих раздражителей и, как правило, завершается двигательным актом. Понятно, что успешность «прохождения» этого этапа

развития речи зависит, прежде всего, от состояния сенсорных систем ребенка и, прежде всего, слуховой и зрительной.

На втором этапе – возникновения речи – осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Этот этап служит переходной ступенью между двумя эпохами в общении ребенка с окружающими людьми – довербальной и вербальной. Несмотря на такое промежуточное положение, он растянут во времени и охватывает обычно около года – от второй половины первого до второй половины второго года жизни. Основное содержание второго этапа составляют два события: возникает понимание речи окружающих взрослых, и появляются первые вербализации – период лепета, или послоговой речи.

Третий этап охватывает все последующее время вплоть до 7 лет, когда ребенок овладевает речью и все более совершенно и разнообразно использует ее для общения с окружающими взрослыми. Это этап развития речевого общения. За этот длительный срок ребенок проходит громадный путь, овладевая к его концу словом и научившись с большим искусством применять его для общения. Речевое общение развивается по двум основным линиям: во-первых, изменение содержания общения и развитие соответствующих этому функций речи как средства общения; во-вторых, овладение произвольной регуляцией речевыми средствами.

На каждом этапе становление и развитие речи испытывает влияние многочисленных и весьма разнообразных факторов. Решающую роль играют факторы коммуникативного характера. Ребенок начинает говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого партнера. Именно в общении с взрослым перед ребенком встает особая разновидность коммуникативной задачи – понять обращенную к нему речь взрослого и произнести вербальный ответ. Коммуникативный фактор влияет на развитие речи у детей на всех трех этапах ее становления, но такое влияние неодинаково проявляется и сказывается на каждом из этих этапов.

Владение родным языком – это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться рассказывать: не просто называть предмет (Это - яблоко), но и описать его, рассказать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий. Такой рассказ состоит из ряда предложений. Они, характеризуя существенные стороны и свойства описываемого предмета, события, должны быть логически связаны друг с другом и разворачиваются определенной последовательности, чтобы слушающий полно и точно понял говорящего. В этом случае мы будем иметь дело со связной речью, т.е. с речью содержательной, логичной, последовательной, достаточно хорошо понятной самой по себе, не требующей дополнительных вопросов и уточнений.

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия наблюдательности. Чтобы хорошо и связно рассказывать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать и отбирать основные свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. Но связная речь – это все-таки речь, а не процесс мышления, не размышления, не просто «думанье вслух». Поэтому для достижения связной речи необходимо уметь не только отобрать содержание, которое должно быть передано в речи, но и использовать для этого необходимые языковые средства. Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя. Это не значит, однако, что развивать связную речь ребенка можно только тогда, когда он очень хорошо усвоил звуковую, лексическую и грамматическую стороны языка.

Формирование связной речи начинается раньше. Малыш может не уметь еще чисто произносить все звуки, не владеть большим объемом словаря и сложными синтаксическими конструкциями, но работа по развитию связной речи уже должна начаться.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

Важной характеристикой детей с общим недоразвитием речи третьего уровня является то, что они понимают недостаточность своей речи и стесняются ее. Поэтому вступление в контакт с незнакомыми детьми и взрослыми у них затруднено. Это нужно всегда иметь в виду родителям, которые должны поощрять попытку дошкольника пообщаться с другими людьми. Ни в коем случае нельзя допускать, чтобы над ребенком смеялись и передразнивали его.

1.4. Роль театрализованной деятельности в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Совершенствование коррекционно-развивающего воздействия требует использования таких педагогических технологий, которые должны обеспечить детям гармоничное развитие личности, создание психологической базы для последующего обучения и социальной адаптации.

В настоящее время актуальным является разработка и внедрение в педагогическую практику инновационных технологий на основе различных видов искусства (музыки, литературы, изобразительного искусства, театра и т.д.).

Театрализованная деятельность и игра – это ведущие виды деятельности дошкольников. Несомненно, игра имеет наиболее существенное значение для формирования основных психических функций и процессов ребенка-дошкольника. Но является ли игровая деятельность основой его образа жизни и определяет ли она в конечном счете самый стержень личности ребенка как общественного существа? Не отрицая значения игры, определяющим для формирования личности как общественного существа компонентом все же является не игровая повседневная бытовая деятельность ребенка, направленная на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива. Как в преддошкольный период основным в развитии ребенка является овладение предметными действиями и речью, так в дошкольном возрасте основным является развитие поступка, регулируемого общественными нормами. Его формирование является основоположным приобретением или новообразованием дошкольного периода в развитии человека, что никак не исключает значения игры для формирования психики ребенка и обогащения его духовной жизни.

Ведущую роль игры в формировании психики ребенка отмечали крупнейшие педагоги и психологи (К.Д.Ушинский, А.С.Макаренко, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Ю.Ф. Гаркуша, Н.В. Дубова, И.С. Зайцев, С.А. Игнатъева, Е.О. Канунникова, О.О. Косякова, О.С. Павлова, Е.С.Парахина, А.В. Запорожец, Д.Б. Менджерицкая, В.С. Мухина и др.).

Ценность театрализованной деятельности заключается и в том, что она обладает наибольшими возможностями для формирования детского общества. Именно в ней наиболее полно активизируется общественная жизнь

детей; она как никакая другая деятельность позволяет детям уже на самых ранних стадиях развития создавать самодеятельным путем те или иные формы общения. В игре (в том числе театрализованной) как в ведущем виде деятельности активно формируется или перестраиваются психические процессы, начиная от самых простых и кончая самыми сложными.

В игровой деятельности складываются особо благоприятные условия для развития интеллекта, для перехода от наглядно-действенного мышления к элементам словесно-логического мышления. Именно в игре развивается способность ребенка создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, мысленно преобразовывать их [3,4,23].

Значение игры в воспитании ребенка рассматривается во многих педагогических системах прошлого и настоящего. Большинство педагогов расценивают игру как серьезную и нужную для ребенка деятельность.

Развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития дошкольников [2, 43]. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной речи, у них отмечаются трудности программирования содержания высказываний и их языкового оформления. Для высказывания (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная ситуативность и фрагментарность, низкий уровень употребляемой фразовой речи. Наличие у детей старшего дошкольного возраста с ОНР вторичных отклонений в развитии высших психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображение) создает дополнительные затруднения в овладении связной речью.

Таким образом, к числу в важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связных высказываний. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Целью обучения связной речи является формирование речевых умений: пересказать текст, подготовить описание, сообщение на заданную тему (или свободную тему), составить рассказ;

- логически последовательно раскрыть заданную тему;
- обосновать правильность своих суждений, включая в свою речь элементы рассуждения, аргументации.

Одним из важнейших условий развития связной речи ребенка старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня является использование в данном процессе театрализованной деятельности.

Условно все игры детей дошкольного возраста можно разделить на сюжетно-ролевые (творческие), игры (игры на бытовые темы, строительные, игры забавы, театрализованные игры, развлечения) и игры с правилами (дидактические и подвижные игры).

Ребенок в своем взрослении проходит ряд этапов, и так же поэтапно развивается игра: от экспериментирования с предметами, ознакомления с ними к отображению действий с игрушками и предметами; затем появляются первые сюжеты, потом прибавляется вхождение в роль и, наконец, драматизация сюжетов.

Исходя из этого мы видим, что театрализованная игра появляется в определенный период как бы вырастает из сюжетно-ролевой. Это происходит в тот момент, когда в более старшем возрасте дети уже не удовлетворяются только воспроизведением сюжетов реальных взаимоотношений взрослых. Детям становится интересно основывать игру на литературных произведениях, раскрывая свои чувства, совершать желаемые поступки, разыгрывать сказочные сюжеты, придумывать истории.

Сюжетно-ролевая и театрализованная игры имеют общую структуру (строение). Они включают замысел, сюжет, содержание, игровую ситуацию, ролевое действие, правила.

Различие между сюжетно-ролевой и театрализованной играми в том, что в сюжетно-ролевой игре дети отражают жизненные явления, а в

театрализованной берут сюжеты из литературных произведений. В сюжетно-ролевой игре нет конечного продукта, результата игры, в театрализованной игре результатом может стать подготовленный спектакль, инсценировка.

Настоящий интерес к театрализованной деятельности появляется только у старших дошкольников, но это не означает, что приобщать детей к данному виду игры можно только в старшем возрасте. Детям младшего дошкольного и даже раннего возраста интересны игры с куклами, небольшие инсценировки. Маленьким детям нравится выражать свои эмоции в образно-двигательных импровизациях под музыку.

В педагогической литературе понятие «театрализованная деятельность» тесно сочетается с понятием «игра-драматизация». Одни ученые отождествляют эти понятия, другие считают игры-драматизации разновидностью сюжетно-ролевых игр. Одной из наиболее обоснованных представляется нам точка зрения Л. С. Фурминой, по мнению которой театрализованные игры – это игры-представления, в которых в лицах с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, т.е. воссоздаются конкретные образы [19].

Дошкольный возраст является периодом наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы, когда возникают личностные механизмы поведения, складывается предпосылки к самоконтролю и саморегуляции. Наиболее интенсивно и эффективно все это происходит в сюжетно-ролевой игре (Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б.Эльконин).

Однако классические исследования игры проводились в 50-60-х годах прошлого века, когда общественные отношения и общество в целом во многом были другими. С тех пор произошли значительные изменения в жизни взрослых людей, а также в условиях воспитания детей. Все это не могло не отразиться на детской игре. Опытные воспитатели детских садов отмечают, что за последние 5-6 лет произошли существенные изменения в играх дошкольников. Однако, эти изменения остаются не исследованными.

Характер этих изменений чрезвычайно важно понять, поскольку особенности игры современных дошкольников отражают своеобразие их внутреннего мира, их интересов, ценностей, представлений и пр.

Значимость данной темы обостряется в последнее время в связи с предполагаемым снижением сроков начального обучения до 5 лет и повышенным вниманием к различным видам обучения дошкольников. Дошкольное образование все более превращается в подготовку к школе, которая понимается как усвоение знаний и умений. Выявление влияния раннего обучения на игровую деятельность дошкольников и на особенности их личностного развития является крайне актуальной задачей.

За последние десятилетия социо-культурные условия жизни ребенка значительно изменились. В последнее время наблюдается разрыв между поколениями детей и родителей. (В. И. Слободчиков, Л. А. Венгер, Б. Д. Эльконин). Повышенная занятость родителей снижает их участие в воспитании детей, что приводит к отчуждению детей и взрослых. Наблюдается явный дефицит эмоциональных и содержательных отношений с родителями и положительных контактов со сверстниками. С другой стороны появились новые профессии, суть которых закрыта для ребенка (программист, менеджер, дизайнер, стилист). Характер поведения взрослого в этих случаях не может быть смоделирован в игре. Мир взрослых стал более закрыт для детского понимания, и еще более сузилась сфера возможного участия детей в труде взрослых. В связи с этим утрачивается возможность представленности идеального образа взрослости и совместная жизнь со взрослым не дает содержания для игровой деятельности ребенка.

В современных условиях, сокращается также реальная возможность включения дошкольника в совместную деятельность и общение со старшими детьми. Дети разного возраста разобщены, дворовое и соседское общение становится редкостью. Все это затрудняет естественную трансляцию игровой деятельности от одного поколения детей к другому.

Активное внедрение информационных технологий в повседневную жизнь детей и взрослых ведет к повышению ценности интеллекта, начиная с раннего возраста. Родители хотят, чтобы дети учились с самого раннего возраста. Все эти изменения не могли не отразиться на игровой деятельности дошкольника, а следовательно и на особенностях развития детей. Можно полагать, что обозначенные выше общественные трансформации нарушают психолого-педагогические условия и театрализованной деятельности и, следовательно, ведут к снижению уровня развития сюжетно-ролевой игры. Это в свою очередь неизбежно отражается на особенностях развития детей. Поскольку сюжетно-ролевая игра и театрализованная деятельность способствует прежде всего становлению потребностно-мотивационной сферы и произвольности, можно полагать, что редукция этой деятельности ведет к отклонениям в развитии этих важнейших сторон личности ребенка.

Игра и театрализованная деятельность детей старшего дошкольного возраста, как способ познания действительности, есть одно из главных условий развития детского воображения. Не воображение порождает игру, а деятельность ребенка, познающего мир, творит его фантазию, его воображение.

Развитие связной речи средствами театрализованной деятельности будет эффективно при условии:

- систематического использования театрализованной деятельности в воспитательном процессе;
- учета возрастных и психологических особенностей детей дошкольного возраста;
- создания комфортных психологических условий, для становления гармонично-развитой подрастающей личности.

Игровой метод включения ребенка в театрализованную деятельность предполагает личностный подход, когда воспитатель ориентирован на личностный подход в целом. Игра – не развлечение, а особый метод

вовлечения детей в творческую деятельность, метод стимулирования их активности.

Дошкольный возраст – важный период развития человека, становление личности со своим внутренним мировоззрением. Как же мы раскрываем ребенка в дошкольном возрасте?

Как помочь ему адаптироваться в окружающем мире? Прежде всего, через самые разнообразные детские игры, так как игра – это ведущая деятельность дошкольника. Именно через игру ребенок вступает в мир социальных отношений, в игре активно развивается речь ребенка. Игра – это полноценная и содержательная для детей деятельность, это творческий процесс, в котором раскрываются все качества, заложенные природой в ребенка. И только через игру можно найти подход к детям застенчивым и замкнутым, так как именно в игре ребенок сам стремится научиться тому, что его интересует, накапливая знания, развивая мышление, воображение и речь.

Речь является главным компонентом общения, который зависит от воспитания и обучения и формируется под влиянием речевого окружения. Речь не является врожденной способностью и развивается в процессе становления личности. При создании эмоционально-благоприятных условий речь ребенка формируется и совершенствуется, возникает желание активно общаться со сверстниками. И именно театрализованная деятельность помогает создать такие ситуации, в которых даже самые необщительные и скованные дети вступают в речевое общение и раскрываются. Поэтому целью занятий по развитию речи является формирование качественной стороны речевой деятельности детей в процессе общения. В ходе театрализованной деятельности активизируется слуховое внимание, формируется фонематическое восприятие, накапливается активный словарь.

Несмотря на многообразие и широту исследований, посвященных развитию связной речи в процессе театрализованной деятельности данная проблема остается серьезной и требует тщательного изучения.

Театр близок и понятен детям. Он как и игра, дает ребенку представление о мире в котором он живет, формирует опыт социальных навыков поведения, дает возможность показать себя в воображаемой ситуации. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Творческий характер театральных игр открывает для дошкольника каждый раз что-то новое, интересное, помогает обнаружить в себе ранее неизведанное, возможность стать сильным, смелым, прикладывая необходимые усилия на преодоление трудностей, обусловленных речевой патологией.

У младших дошкольников совершенствуется понимание речи (понимание словесной инструкции, указаний взрослого, несложного сюжета литературного произведения). Речь в этот период развития является не только средством общения, но и источником получения знаний посредством словесных объяснений взрослого. Более сложное и разнообразное общение ребенка со взрослыми и сверстниками создает благоприятные условия для развития речи: обогащается ее смысловое содержание, расширяется словарь, главным образом за счет существительных и прилагательных. Кроме величины и цвета, дети могут выделять и некоторые другие качества предметов. Ребенок много действует, поэтому его речь обогащается глаголами, появляются местоимения, наречия, предлоги (употребление этих частей речи характерно для связного высказывания). Появляются первые придаточные предложения времени (когда...), причины (потому что...). Для детей 3 лет доступна простая форма диалогической речи (ответы на вопросы), но они только начинают овладевать умением связно излагать свои мысли. Их речь все еще ситуативна, преобладает экспрессивное изложение. Здесь театрализованные игры – это пальчиковые игры, где пальчик может стать зайчиком, мишкой и любым персонажем знакомой сказки. Кукла- это игрушка, с которой малыш умеет отделять игру от реальности, чтобы создать свой собственный мир. По воле ребенка кукла ведет себя так, как это нужно ее хозяину. Часто, в построении предложений дошкольники младшего

возраста допускают аграмматизмы, у них затруднено согласование существительных сопределениями. Если ребенок не может правильно повторить предложение или слово, то кукла, надетая им на пальчик, будет повторять и вместе с ребенком и со взрослым. Обучение разговорной речи и ее дальнейшее развитие является основой формирования монологической речи. [42]. Если у вас есть кукла – перчатка, то с ее помощью можно и попеть, и рассказать интересные истории, и поиграть в разные игры. Перчаточная кукла помогает вызывать положительные эмоции и ослаблять нервное напряжение у ребенка. Кукла, выступающая в роли собеседника, концентрирует все внимание на себе и помогает свободно вступать в разговор, побуждает к активным речевым действиям.

Диалогическая речь дошкольников этого возраста спонтанна, основана на простых предложениях даже тогда, когда от них ждут полного развернутого высказывания, структура речи еще несовершенна. При употреблении сложноподчиненных предложений опускается главная часть (обычно они начинаются с союзов "потому что, что, когда").

Дети постепенно подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по сюжетным картинкам, по игрушке. Но рассказы детей не отличаются развернутостью, раскрытием темы, детям трудно установить причинно-следственные связи, выделить линию сюжета. В этот период работы по развитию речи хорошо включать инсценировку сказок.

Начинать кукольные инсценировки удобнее с диалогов, что дается детям легко и весело. Они овладевают разнообразием языковых средств эмоциональной и развернутой связной речью.

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает довольно высокого уровня.

Развитие детских представлений и формирование общих понятий является основой совершенствования мыслительной деятельности — умения обобщать, делать выводы, высказывать суждения и умозаключения, что характерно для старших дошкольников. В диалогической речи дети

пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. У дошкольников старших и подготовительных групп на более высоком уровне проявляется умение формулировать вопросы, давать конкретные ответы, грамотно обосновывая их, поддерживать диалог с собеседником.

Под влиянием совершенствующейся мыслительной деятельности происходят изменения в содержании и форме детской речи, проявляется умение вычленять наиболее существенное в предмете или явлении. Старшие дошкольники более активно участвуют в беседе или разговоре: спорят, рассуждают, довольно мотивированно отстаивают свое мнение убеждают товарища. Они уже не ограничиваются названием предмета или явления и неполной передачей их качеств, а в большинстве случаев вычленяют характерные признаки и свойства, дают более развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления.[3] На этом уровне речевого развития с детьми возможно разыгрывать сценки, которые передают различные эмоции. Так, можно выразить настроение словами, интонацией, мимикой, взглядом.

Можно использовать перчаточные куклы «Азбука настроений». Основная цель использования этих кукол не только научить детей распознавать эмоции, но и развить способность говорить об эмоциях, что способствует межличностному взаимодействию. Дети с удовольствием становятся артистами кукольного театра в постановках сказок и пьесок с несколькими действующими лицами. Не секрет, что куклы могут и учить, и лечить. В театрализованной деятельности персонажами становятся любые предметы, живые и фантазийные существа, сам ребенок.

Именно в этом возрасте активно развивается монологическая речь детей. В этом возрасте дети могут дать грамотный ответ, формулируя в голове правильную постановку высказывания, используя в изложении распространенные и сложные предложения.

В речи детей с ОНР третьего уровня словарь, грамматическая форма речи – это только абстрактное представление об уровне развития детской

речи. Главным в речевом развитии ребенка является постоянно совершенствующая, и изменяющаяся с возрастом способность использовать речь как средство общения. Постепенно отдельные высказывания, просьбы, вопросы или ответы сводятся к диалогической речи. Также со временем у ребенка развивается способность описывать, объяснять, пересказывать все то, что он осознает по возрасту. Так развивается связная речь. Развитие такой речи, когда ребенок может раскрывать свои мысли в связанном тексте, имеет особое значение в дошкольный период.

Овладение словарем, умение правильно пользоваться накопленными знаниями также помогают развитию связной речи, важным компонентом которой является грамматический строй. На повышение его уровня оказывает положительное влияние знакомство с окружающим миром, в процессе которого дети получают систематизированные знания о причинно-следственных и временных связях. Знакомство с художественной литературой, занятия по развитию речи, по подготовке к грамоте, организованные игры (словесные, сюжетно-дидактические, ролевые, театрализованные), творческие задания – все это дает положительную динамику в развитии связной речи детей дошкольного возраста. Так как такая речь связывает между собой все предметы и явления, образует определенную последовательность слов и предложений, которые связаны между собой определенными мыслями и понятиями.

Театрализованная деятельность позволяет решать многие задачи программы детского сада: от ознакомления с общественными явлениями, развития речи, формирования элементарных математических представлений до физического совершенствования. Разнообразие тематики, средств изображения, эмоциональность театрализованных игр дают возможность использовать их в целях всестороннего воспитания личности.

Велико значение театрализованной деятельности для речевого развития (совершенствование диалогов и монологов, освоения выразительности речи). В театрализованной деятельности осуществляется эмоциональное развитие:

дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, утверждают понятия «добро» и «зло», осваивают способы их внешнего выражения, осознают причины того или иного настроения. Театр является средством самовыражения и самореализации ребенка.

Театрализованная деятельность в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения – события жизни, измененные детской фантазией, сюжетом игры. Особенность театрализованных игр состоит в том, что они имеют готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом predetermined текстом произведения [4, с. 11].

Участвуя в таких театрализованных играх, ребенок вживается в образ, перевоплощается в него, живет его жизнью. Поэтому, театрализованная игра является самым любимым и наглядным видом творчества. Дети сами сочиняют сценарии, импровизируют роли, инсценируют понравившийся готовый литературный материал. Это словесное творчество детей планомерно развивает постановку логического ударения, просодику, ритм и темп речи.

Дети словесно могут передавать свои впечатления, переживания, то есть монологическая речь становится четкой и выразительной.

Театрально-игровая деятельность дошкольников, по мнению Л. С. Фурминой, принимает две формы: когда действующими лицами являются предметы (игрушки, куклы) и когда дети сами в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль. Первые игры (предметные) – это различные виды кукольного театра; вторые (непредметные) – это игры-драматизации [4].

Таким образом, театр для детей в соответствии с делением на предметную и не предметную театрализованную деятельность предстает в двух видах – кукольном и драматическом.

Кукольный театр – особая игровая форма взаимодействия ребенка и взрослого, где кукла выступает как посредник, которому ребенок доверяет. Специалисты советуют начинать приобщение детей к театрализованной игре именно с кукольного театра как наиболее эмоционально близкой ведущей игровой деятельности детей. Кукольный театр удовлетворяет желания детей познавать мир, отражает его в образах-символах, показывает способ общения с игрушкой.

Игра-драматизация – это игра, которая обычно не требует специальной подготовленности играющих, так как чаще всего не преследует цели поставить спектакль для зрителя.

Вместе с тем игра-драматизация при соответствующем оформлении легко может перерасти в драматический театр, в театральную постановку. При этом игра «для себя» превращается в «спектакль для других», что диктует и совершенно разные методические подходы к педагогическому руководству театрализованной игрой. В первом случае педагог заостряет внимание на поддержании интереса к игровому процессу; во втором случае мотив деятельности переключается с процесса на результат. Опыт работы показал нам, что здесь очень важно соблюсти необходимую меру: стремление показать зрелище родителям во что бы то ни стало, требует частых репетиций, которые приносят больше разочарований, чем радости. В такого рода постановках игра уходит на задний план, творчество не развивается. Силы детей не беспредельны, от дошкольников нельзя требовать настоящих, вызываемых в результате многократных повторений актерских эмоций; главное состоит в том, что театрализованная игра должна, прежде всего, дать детям радость от самого процесса игры. Главное в театрализованной игре – сама игра.

Чаще всего, говоря о театрализованной деятельности, мы имеем в виду наиболее ее яркие продукты - инсценировки, спектакли, концерты, которые могут вноситься в содержание праздников и развлечений. Это, в определенной степени, уже итоговый результат поэтапной работы.

Работая с детьми старшего дошкольного возраста, мы используем приведенные ниже формы театрализованной деятельности:

Игры-хороводы включают в себя индивидуальные кратковременные выходы героев в их четкой последовательности и ориентированы на выразительное исполнение текста.

Этюды – эмоционально-игровые ситуации, в которых ребенок по предложенной взрослым теме создает определенные художественные образы («Расцветает цветок», «Котята просыпаются»). Такие этюды можно назвать играми-этюдами, так как в них на первый план выступает игровая составляющая. Этюды требуют от детей умения включаться в импровизацию, проживать ее, используя все выразительные возможности перевоплощения в какой-либо персонаж. Обычно этюды сопровождаются музыкой.

Упражнения и игры-разминки – служат для оттачивания какого-либо навыка, но и здесь художественно-игровая задача выходит на первый план. Упражнения требуют активного движения, но обязательно с постановкой художественных задач, использования образных сравнений («Маши руками как бабочка крылышками; еще мягче, легче»). Как и этюды, упражнения сопровождаются музыкой, соответствующей определенному движению, настроению.

Театрализованная игра на занятиях - во время занятий педагоги включают театрализованную игру как игровой прием и форму обучения детей. В занятие вводятся персонажи, которые помогают детям усвоить те или иные знания, умения и навыки. Игровые приемы, используемые на занятии, помогают более доступно объяснить детям тот или иной материал; привлекают своей ненавязчивостью, отсутствием жесткой регламентации

деятельности, излишней сухости в изложении материала. Игровая форма проведения занятий способствует раскрепощению ребенка, созданию атмосферы свободы и игры.

Театрализованная игра в свободной совместной деятельности детей и взрослых – куда включаются:

- игровые ситуации прогулок;
- организация игр в игровых комнатах;
- чтение художественной литературы с последующим обыгрыванием сюжетных эпизодов в течение дня;
- игры-рисования на свободную тему;
- строительные игры с драматизацией.

Диалоги - для вовлечения детей в ролевое взаимодействие используются стихи с ярко выраженной формой диалога. Вопросно-ответные интонации легко усваиваются играющими, вопросы и ответы дети могут исполнять по очереди, меняясь ролями.

Инсценировки – т.е. (по определению Фурминой), игры-представления, в которых по ролям с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, т. е. воссоздаются конкретные образы.

Спектакли кукольного театра: настольный, на ширме, пальчиковый, на фланелеграфе и т. д.

Таким образом, все перечисленные различные формы театрализованной деятельности стимулируют двигательную, интонационно-речевую, творческую активность детей. В процессе игр, этюдов, упражнений педагоги заботятся о развитии интонации, мимики и произвольных движений детей, что положительно влияет на всю речевую деятельность ребенка.

Выводы по первой главе

Связная речь является смысловым развернутым высказыванием, которое обеспечивает общение и взаимопонимание людей. Формирование связной речи, изменение ее функций является следствием усложняющейся деятельности ребенка и зависит от содержания, условий и форм общения ребенка с окружающими. Функции речи складываются параллельно с развитием мышления, они неразрывно связаны с содержанием, которое ребенок отражает посредством языка.

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь - высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки детей к обучению в школе.

Третий уровень речевого недоразвития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения.

У детей с ОНР третьего уровня страдает как механическая, так и логическая память. Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов. Сенсорное развитие детей с

нарушениями речи также имеет свои особенности: они затрудняются в обследовании предметов, выделении нужных свойств, а главное - в обозначении этих свойств словом. Слуховое восприятие детей с ОНР третьего уровня - слуховое внимание, тембровый, звуочастотный слух, ритмическое чувство, - также формируются у детей данной категории со значительной задержкой.

Интересные экспериментальные данные о психическом состоянии детей от 5 до 8 лет с речевыми нарушениями приводят В. М. Шайтор, Л. А. Захирина и Е. А. Пономарева (2001). Результаты их психологического исследования показали, что у половины обследуемого контингента детей наблюдалось недостаточное развитие речемыслительной деятельности. Только у 37% из числа обследованных детей было выявлено удовлетворительное развитие речемыслительной деятельности. Произвольное внимание сформировано в достаточной степени у большинства детей (87%), развитие слуховой кратковременной памяти у 75% детей находится на среднем уровне, развитие зрительной кратковременной памяти у 50% обследованных детей - на низком уровне. Исследование психоэмоционального статуса, проведенное авторами, показало, что в 75% случаев у детей наблюдаются тревожность, внутреннее напряжение как личностные, внеситуативные характеристики. Такое же количество детей (75%) чувствуют в отношениях сокрушающей средой отчуждение, нехватку эмоциональной теплоты. При исследовании особенностей внутрисемейных отношений с помощью проективных психологических методик оказалось, что большинство (86%) детей данного контингента не считают свою семью сплоченной, не видят в ней объединяющей общей деятельности. Половина обследованных детей занимают эгоцентрическую позицию в семье, ставят себя на первое место в семейных отношениях. 43% детей чувствуют тревожность, напряженность во внутрисемейных отношениях.

Третий уровень ОНР при этом характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Театрализованная деятельность и игра – это ведущие виды деятельности дошкольников. Велико значение театрализованной игры для речевого развития (совершенствование диалогов и монологов, освоения выразительности речи).

Театрализованные деятельность в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения – события жизни, измененные детской фантазией, сюжетом игры. Особенность театрализованной деятельности состоит в том, что она имеет готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом predetermined текстом произведения [4, с. 11].

Участвуя в таких театрализованной деятельности, ребенок вживается в образ, перевоплощается в него, живет его жизнью. Поэтому, театрализованная деятельность является самым любимым и наглядным видом творчества. Дети сами сочиняют сценарии, импровизируют роли, инсценируют понравившийся готовый литературный материал. Это словесное творчество детей планомерно развивает постановку логического ударения, просодики, ритм и темп речи. Дети словесно могут передавать свои впечатления, переживания, то есть монологическая речь становится четкой и выразительной.

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста способны создать высказывание повествовательного типа в ходе специального обучения на основе использования игрушек, серии сюжетных картинок в ситуациях общения детей друг с другом, педагогом. При этом дети используют в текстах разнообразные виды связей. Совершенствуется синтаксический

строй речи дошкольников, они чаще включают разнообразные синтаксические конструкции. И именно тогда, когда педагог обращается за помощью к детям, предлагает рассказать для сверстников, привлекает их к театрализованной деятельности. Их речь становится связной, интересной для слушателей. Дети стараются подбирать точные, доступные для окружающих слова и фразы, выражающие их замысел, соответствующие содержанию текста. Применение театрализованной деятельности сделало процесс коррекции связной речи привлекательным для ребёнка и более результативным.

Глава 2. Экспериментальная работа по процессу коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

2.1. Результаты исследования состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Обследование связной речи у детей дошкольного возраста экспериментальной группы было проведено по методике В.П. Глухова

Для изучения состояния связной речи детей дошкольного возраста с ОНР используются следующие методы:

- обследование словарного запаса по специальной схеме;
- исследование связной речи с помощью серии заданий;
- наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;
- изучение медико-педагогической документации (данные анамнеза, медицинских и психологических исследований, педагогические характеристики и заключения и т.п.); использование данных бесед с родителями, воспитателями и детьми.

Лексический и соответствующий иллюстративный материал отбирается с учетом следующих принципов:

- семантического (в словарь-минимум входят слова, обозначающие разные предметы, их части, действия, качественные характеристики предметов; слова, связанные с определением временных и пространственных отношений, например: «далеко-близко», «вверху-внизу», «сначала-потом» и др.);
- лексико-грамматического (в словарь включаются слова разных частей речи — существительные, глаголы, прилагательные, наречия, предлоги — в количественном соотношении, характерном для словарного запаса старших дошкольников с нормальным речевым развитием)*;

— тематического, в соответствии, с которым в пределах отдельных разрядов слов лексический материал группируется по темам («Игрушки», «Одежда», «Посуда», «Овощи и фрукты» и т.д.; физические, обиходно-бытовые, профессиональные действия; слова, обозначающие цвет, форму, величину и другие качественные характеристики предметов и т.д.). Выясняется знание ребенком названий наблюдаемых природных явлений, понятий о времени суток и года.

В целях комплексного исследования связной речи детей используется серия заданий, которая включает:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия» по терминологии Л.С. Цветковой);
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта;
- составление рассказа-описания.

С учетом индивидуального уровня речевого развития ребенка программа обследования может быть дополнена доступными заданиями с элементами творчества:

- окончание рассказа по заданному началу;
- придумывание рассказа на заданную тему.

Комплексное обследование позволяет получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний — от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом учитываются характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний, выявленные у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе проведения специальных исследований.[16]

Индивидуальный качественный анализ высказываний детей с ОНР и с нормальным речевым развитием (на основе приведенной методики исследования) позволяет установить несколько уровней выполнения заданий по каждому из видов рассказа. Основными критериями оценки являются: степень самостоятельности при составлении рассказа, адекватность поставленной задаче, семантическая наполненность, связность и последовательность изложения, соответствие грамматического оформления высказывания языковым нормам.

Приведенная ниже схема используется в динамических исследованиях (обследование детей в динамике), проводимых до и в ходе специального, целенаправленного обучения.

Может быть использована также оценка в баллах соответственно выявленному уровню выполнения задания: хороший — 4, удовлетворительный — 3, недостаточный — 2, низкий — 1, что дает возможность более наглядно оценить продвижение детей в обучении рассказыванию в динамических исследованиях, в том числе по суммарной балльной оценке уровня овладения навыками рассказывания в целом. (Суммарная оценка в пределах 16-20 баллов характеризует достаточно высокий или «хороший» уровень навыков рассказывания, сумма баллов от 11 до 15 соответствует «удовлетворительному» уровню, от 6 до 10 — «недостаточному» и от 1 до 5 — «низкому»).

Индивидуальная оценка детских рассказов дает возможность установить, на какие моменты следует обратить внимание при обучении ребенка конкретному виду рассказывания, а также получить объективные сравнительные данные в первичном и динамических исследованиях. Данные фиксируются в индивидуальной карте ребенка по следующей схеме:

№ п/п	Вид задания	Запись рассказа ребенка	Отмечаемые особенности и недостатки	Уровень выполнения задания
-------	-------------	-------------------------	-------------------------------------	----------------------------

При анализе и оценке рассказов детей с недоразвитием речи специальное внимание обращается на недостатки в грамматическом оформлении высказываний. Для рассказов таких детей характерны бедность и однообразие используемых средств фразовой речи — короткие фразы, недостаточное употребление осложненных и сложных предложений, что ограничивает возможности детей в составлении информативно полноценного сообщения. Чаще всего отмечаются ошибки при построении предложений — неправильное оформление связи и пропуски слов, ошибки в употреблении глагольных форм, дублирование элементов фразы и др.; выявляются серьезные недостатки в синтаксической организации высказываний — нарушение синтаксической связи между фразами, прежде всего из-за несоответствия видовременных форм глаголов в следующих друг за другом предложениях, пропуски глаголов-предикатов и др. Часто возникают лексические затруднения, ошибки, связанные со слабостью лексических дифференцировок. Указанные особенности необходимо учитывать при проведении коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи.

По данным исследования для каждого ребенка составляется индивидуальный оценочный «профиль» состояния связной монологической речи (см. Рисунок 2).

Такой «профиль» наглядно показывает, в каких видах развернутых высказываний у ребенка отмечаются наибольшие трудности и на что можно опираться в ходе последующей коррекционной работы.

Перейдем к описанию полученных результатов.

Изучение развития связной речи детей дошкольного возраста осуществлялось с пятью детьми из старшей логопедической группы.

Ф.И.О. ребенка	Дата рождения	Логопедическое заключение
Сабрина А.	24 мая 2009	ОНР III уровня, стертая форма дизартрии, дисфония
Виолетта Д.	11 ноября 2009	ОНР III уровня, стертая форма дизартрии
Вика К.	3 июля 2009	ОНР III уровня, стертая

		форма дизартрии
Настя К.	8 марта 2008	ОНР III уровня
Андрей К.	17 сентября 2009	ОНР III уровня, стертая форма дизартрии

Особое внимание следует уделять анализу связности детских высказываний. К неявно выраженным нарушениям связности относятся пропуски отдельных, важных в смысловом отношении слов, фраз, единичные случаи отсутствия смысловой и синтаксической межфразовой связи. При значительных нарушениях связности отмечаются повторное отсутствие в рассказе смысловой и синтаксической связи между смежными фразами, пропуски слов или частей текста, влияющие на логическую организацию высказывания, нарушение смысловой связи между двумя фрагментами текста. Пропуск нескольких фрагментов, отсутствие смысловой связи между рядом последовательных предложений, незавершенность частей текста, а также сочетание различных недостатков приводят к существенным нарушениям связности рассказа.

Первое задание используется для определения способности ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию). Ему предлагается поочередно несколько (5-6) картинок примерно следующего содержания:

- 1) «Мальчик поливает цветы»;
- 2) «Девочка ловит бабочку»;
- 3) «Мальчик ловит рыбу»;
- 4) «Девочка катается на санках»;
- 5) «Девочка везет малыша в коляске» и т.п.

При показе каждой картинке ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?». В результате выясняется, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии

фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик / девочка?»).

Таблица 1

Результаты составления предложений по отдельным
ситуационным картинкам

Обследуемая группа	Дети с ОНР III уровня				
	Сабрина	Вика	Настя	Виолетта	Андрей
Особенности выполнения					
Смысловое соответствие	+	+	+	+	+
Грамматическая правильность	-	-	+	-	-
Наличие пауз	длительные	короткие	отсутствуют	отсутствуют	короткие
Характер наблюдаемого аграмматизма	отсутствие грамматических средств, пропуски предлогов	+	+	неправильное словоизменение	нарушение порядка слов в предложении
Уровень выполнения задания	недост.	средний	средний	средний	Средний

Второе задание — составление предложения по трем картинкам (например, «девочка», «корзинка», «лес») направлено на выявление способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания. Ребенку предлагается назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах.

Таблица 2

Результаты составления предложения по трем картинкам, связанным
тематически

Обследуемая группа	Дети с ОНР III уровня				
	Сабрина	Вика	Настя	Виолетта	Андрей
Особенности выполнения					
Наличие фразы, адекватной предложенному заданию	+	+	+	+	+
Семантическая «наполненность»	-	-	-	-	-

Синтаксическая структура	нарушена	+	+	+	нарушена
Аграмматизмы	неправильное словоизменение	+	+	+	нарушение порядка слов в предложении
Уровень выполнения задания	недостаточный	средний	средний	средний	недостаточный

Третье задание имеет целью выявление возможностей детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Для этого могут быть использованы знакомые детям сказки: «Репка», «Теремок», «Курочка Ряба», короткие реалистические рассказы (например, рассказы Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др.).

Таблица 3

Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)

Обследуемая группа	Дети с ОНР III уровня				
	Сабрина	Вика	Настя	Виолетта	Андрей
Особенности выполнения					
Полнота передачи содержания текста	-	+	+	-	-
Наличие смысловых пропусков	-	-	-	-	-
Соблюдение логической последовательности изложения	нарушена	+	+	+	нарушена
Наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа	-	-	+	-	-
Уровень выполнения задания	низкий	недост.	удовл.	недост.	низкий

Четвертое задание используется для выявления возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Рекомендуется использовать серии из трех-четырёх картинок по сюжетам Н. Радлова («Ежик и гриб», «Кошки и птичка» и др.), а также серии с подробно представленным сюжетом (5-6 картинок), например «Медведь и зайцы»* и т.п. В качестве примера приведем рассказы по серии картинок «Медведь и зайцы» ребенка с ОНР.

«Медеть встстий зачинов... Показывает... Побезаи... Деево...Деево катни... Отдуда птеи... Стаи кусаться. Упай... Они убезаи».

(Рассказ Сабрины., 5 лет, общее недоразвитие речи, СФД, дисфония).

Рассказ составлен с помощью педагога (использовались вспомогательные вопросы). Отмечаются: пропуск существенных моментов действия, выраженная ситуативность; отсутствует достаточное воспроизведение наглядно представленной сюжетной ситуации, характерны длительные паузы между отдельными словами, свидетельствующие о затруднениях в составлении рассказа, обращает на себя внимание бедность употребляемых языковых средств, их несоответствие задаче построения связного развернутого высказывания.

Таблица 4

Результаты составления рассказа по серии сюжетных картинок

Обследуемая группа	Дети с ОНР III уровня				
	Сабрина	Вика	Настя	Виолетта	Андрей
Особенности выполнения					
Смысловое соответствие содержания	+	+	+	+	+
Соблюдение логической связи	-	+	+	-	-
Уровень выполнения задания	недост.	удовл.	удовл.	недост.	недост.

Пятое задание — составление рассказа на основе личного опыта — имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду («На нашем участке», «Игры на детской площадке», «В нашей группе» и др.), и дается план из нескольких вопросов-заданий.

Таблица 5

Результаты сочинения рассказа на основе личного опыта

Обследуемая Группа	Дети с ОНР III уровня				
	Сабрина	Вика	Настя	Виолетта	Андрей
Особенности выполнения					
Степень самостоятельности составления рассказа	+	+	+	+	+
Объем рассказа	недостаточ	нормал	нормал	недостаточ	недостаточ
Связность	нарушена	+	+	нарушена	нарушена
Степень информативности рассказа	низкая	нормальная	нормальная	средняя	низкая
Уровень выполнения задания	недостаточ	удовл.	хороший	недостаточ	недостаточ

Для шестого задания — составления описательного рассказа — детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов. Можно использовать такие игрушки, как куклы, в том числе персонажи известных сказок, игрушки, изображающие домашних животных (кошка, собака), грузовая машина-самосвал и др. Ребенку предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану.

Таблица 6

Результаты составления рассказа-описания

Обследуемая группа	Дети с ОНР III уровня				
	Сабрина	Вика	Настя	Виолетта	Андрей
Особенности выполнения					
Степень самостоятельности составления рассказа	-	+	+	+	+
Полнота и точность описания	+	+	+	+	+
Наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения	-	+	+	+	-
Последовательность в описании признаков и деталей предмета	нарушена	нормальная	нормальная	нарушена	нарушена
Уровень выполнения	недостаточ.	удовл.	удовл.	удовл.	недостаточ.

задания					
---------	--	--	--	--	--

Седьмое задание — продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картинки) — имеет целью выявить возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ребенку показывают картинку, изображающую кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывается текст незавершенного рассказа и предлагается придумать его продолжение.

Приведем пример такого текста.

Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шел полесной тропинке. Вот он вышел на опушку и увидел домики своей деревни. Вдруг из-за деревьев выскочит четыре больших волка. Коля бросил портфель и быстро влез на дерево. Волки окружили дерево и, щелкая зубами, глядели па мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его...

Что было дальше?

Содержание картинки: мальчик на дереве; внизу под деревом, волки; вдали виднеется деревня.

Для рассказов, составляемых детьми с ОНР, в большинстве случаев характерны нарушения связности повествования. Приведем примеры.

1. Продолжение рассказа по данному началу (задание 7):

Пхыгнул, не схватил... Они лес ушли... Вольки стали лизать а деево. Коля спытался... и его не нашли воышш... На деево... Пасисел домой. Пьиди Коля двей. Дола, а воышш уели.

(Андрей, 5,5 лет).

В приведенном продолжении рассказа имеются значительные нарушения связности повествования из-за отсутствия смысловой и синтаксической связи между отдельными фразами и пропусков

существенных моментов действия; нарушена последовательность в передаче событий (несмотря на ее заданность, вытекающую из сюжетной ситуации начала рассказа). Отмечаются явно выраженные недостатки в языковой реализации замысла.

Таблица 7

Результаты продолжения рассказа по заданному началу

Обследуемая группа	Дети с ОНР III уровня				
	Сабрина	Вика	Настя	Виолетта	Андрей
Особенности выполнения					
Смысловое соответствие высказывания ребенка содержанию предложенного начала	+	+	+	+	+
Соблюдение логической последовательности событий	-	+	+	-	-
Особенности сюжетного решения	недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий	составлен с небольшой помощью	соответствует поставленной творческой задаче	отмечаются нерезко выраженные нарушения связности	с наводящими вопросами, беден по содержанию
Грамматическая правильность речи	-	+	+	-	-
Уровень выполнения задания	недостаточный	удовл.	хороший	удовл.	недостат.

Статистическая обработка результатов эксперимента

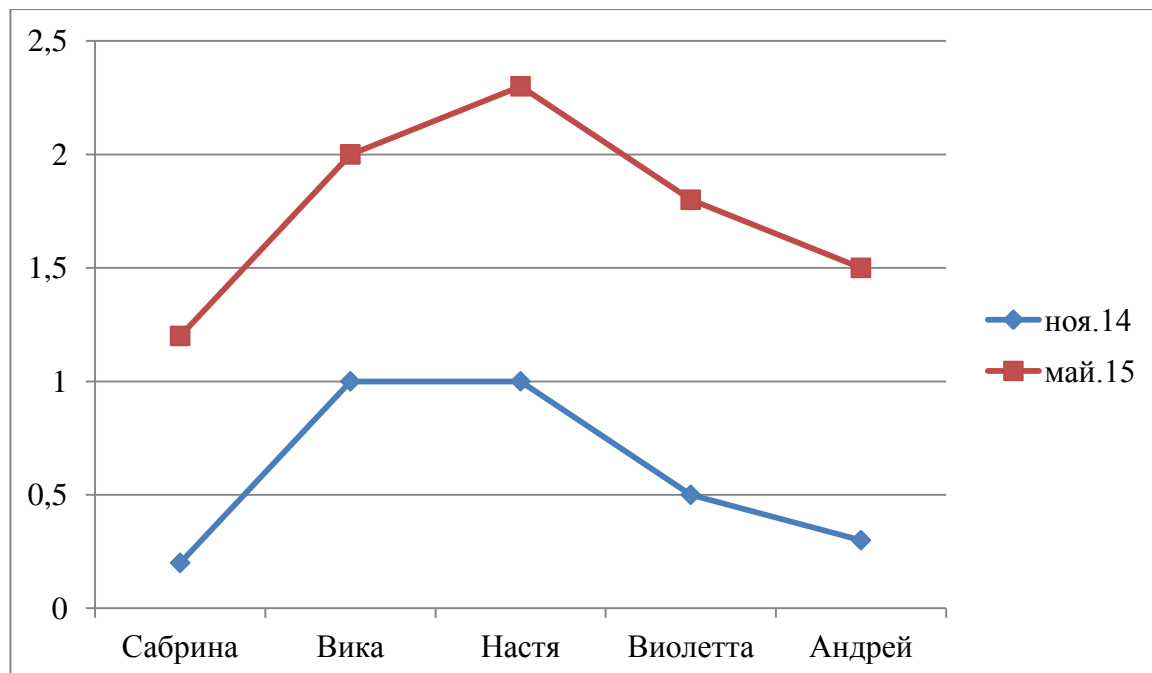


Рисунок 1. Сравнительная диаграмма результатов исследования ноябрь 2014/ май 2015

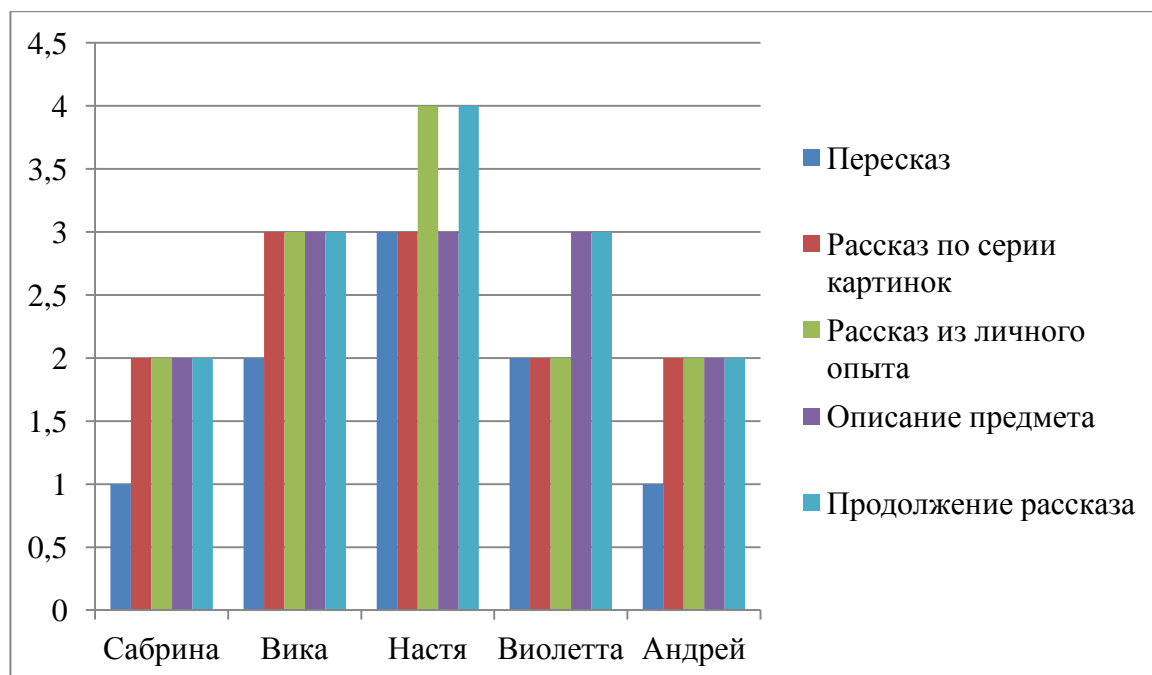


Рисунок 2. Индивидуальный профиль состояния связной монологической речи детей с ОНР III уровня

На основании полученных результатов мы пришли к выводу о необходимости психолого-педагогического сопровождения процесса

коррекции связной речи с использованием театрализованной деятельности, а также комплексном взаимодействии специалистов и воспитателя, воспитателя и родителей, логопеда и родителей.

2.2. Содержание коррекционной работы по развитию связной речи детей дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности

Театрализованная деятельность в сопровождении образовательного процесса является условием, в котором развиваются коммуникативная деятельность, умение понять своего партнера, опираясь не только на вербальные высказывания, но и на эмоциональность и выразительность его лица, действий и поступков. Формирование выразительных средств для передачи образа героя предполагает выработку навыка выразительной речи, накопление двигательного опыта в передаче различных по характеру образов, а также формирование чувства партнера, т. е. умения действовать совместно с другими детьми.

Так как театральная деятельность есть творчество коллективное, и успех представления зависит от слаженной работы каждого в отдельности и всей группы артистов, у детей возникает новое содержание потребности в общении – сопереживание и взаимопонимание. У ребенка возрастает потребность во взаимодействии со сверстниками, формируется умение сопереживать, появляется признание достоинств ровесника, восхищение товарищем, формируется чувство симпатии, в результате чего резко снижаются количество и острота конфликтов, реже проявляются агрессивность и застенчивость.

В тесной взаимосвязи между действием в роли персонажа и своими личностными характеристиками обогащаются представления ребенка о сущности социальных взаимоотношений между людьми, преодолеваются нелогичность поведения, а также эмоциональная нестабильность.

Очень часто материалом для сценического воплощения служат русские народные сказки, несущие в себе активизирующее воздействие как на речевую деятельность, так и на эмоциональную сферу ребенка. Сказка, являясь одним из элементов культуры, создает возможности для развития творческого воображения ребенка. При этом социализируется вся сенсорная система: зрение, слух, осязание, пространственно-моторные механизмы. Сказка дает возможность использовать диалоговые методы коррекции.

В театрализованной деятельности активно развивается диалог как форма социализированной (коммуникативной) речи. Сценические диалоги идеальные, «правильные», т. е. выверенные хронологически, логически, эмоционально. Заученные во время подготовки к спектаклю литературные образцы речи дети используют впоследствии как готовый материал в свободном общении. Происходит практическое усвоение формальной и содержательной стороны речевой коммуникации.

Работа над образом включает в себя использование всех выразительных средств в разных вариациях и интерпретациях, позволяющих детям реализовать свои коммуникативные потребности и возможности: экспрессивно-мимические (взгляд, улыбка, мимика, выразительные вокализации, выразительные движения тела), предметно-действенные (локомоторные и предметные движения, позы, используемые для общения).

Театрализованная деятельность детей характеризуется синкретичностью, так как содержит элементы самых разных видов художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, речевой, игровой).

Отличительная особенность драматической формы – соединение артиста, зрителя, декоратора в одном лице, т. е. театральное творчество имеет характер синтеза, в процессе которого опосредованно корректируются психофизические, эмоциональные, речевые процессы.

Поэтому начиная уже с младшего дошкольного возраста, мы начинаем знакомить детей с театром как с храмом искусства: его устройством,

театральными профессиями, театральными постановками. Дети усваивают навыки поведения в театре и знают его внешние признаки как культурного учреждения:

- наличие специального здания для постановки спектаклей;
- наличие рекламы (афиша, информация о спектаклях);
- внутренние помещения (фойе, гардероб, зрительный зал, буфет, примерные, мастерские).

Дети знакомятся с театральными профессиями: актер, режиссер, художник-декоратор, гример, сценарист, осветитель, хореограф, дирижер, оркестрант.

Начиная со среднего дошкольного возраста, мы начинаем привлекать детей к оформлению спектаклей. Л. С. Выготский подчеркивал, что спектакль от занавеса и до развязки должен быть сделан руками детей, тогда это представление будет по-настоящему дорого детям. Поэтому в подготовительный к спектаклю период мы объединяем детей в творческие группы. Группа режиссеров отбирает претендентов на роли, делает замечания, относительно качества исполняемой роли. Группа актеров репетирует роли для постановки. Группа художников-декораторов рисует пригласительные билеты, афиши, элементы декораций. Группа костюмеров готовит элементы костюмов (часто с родителями). Группа гримеров в день представления готовит исполнителей к выходу на сцену.

Распределяя роли в драматизации, мы учитываем речевые возможности каждого ребенка в определенный период логопедической работы. Очень важно дать ребенку выступить наравне с другими хотя бы с самой маленькой ролью, чтобы дать ему возможность, перевоплощаясь, отвлечься от речевого дефекта или продемонстрировать правильную речь, учиться преодолевать речевые трудности и справляться с застенчивостью. Мы убедились, что желание получить роль какого-либо персонажа – мощный стимул для продуктивного усвоения навыков правильного звукопроизношения.

Наиболее сложным этапом театрализованной деятельности и, вместе с тем, заветным желанием большинства детей является участие в представлениях. Конечно, исполнение роли сказочного или реального персонажа под силу далеко не каждому ребенку логопедической группы, но практика работы показала, что многие дети, освоившие определенные сценические движения, овладевшие основными приемами выразительной и чистой по качеству звукопроизношения речи, достаточно хорошо справляются с выбранной ролью. Постичь «премудрости» актерской профессии им помогают занятия в театральной студии «В гостях у сказки».

Для осуществления систематического обучения детей приемам выразительной речи, художественного чтения при логопедическом кабинете детского сада уже несколько лет функционирует кружок «Золотое перышко».

Для развития речевых и творческих способностей детей через театрализованные игры нами была организована предметно-развивающая среда, обеспечивающая условия для творческой деятельности каждого ребенка с опорой на зону ближайшего развития. В каждой группе детского сада были созданы мини-уголки для театрализованных представлений. В уголках располагаются:

- различные виды театра (бибабо, настольный, теневой, марионетки, тантамарески, перчаточный, пальчиковый, варежковый и т. д.);
- реквизит для разыгрывания спектаклей (многофункциональные ширмы для различных видов театра, маски, костюмы);
- атрибуты для различных игровых ситуаций (грим, декорации, сценарии, афиши, касса, билеты, богатая фонотека с записями театральных шумов и музыкальных произведений и т. д.).

В музыкальном зале детского сада имеется занавес для театральных представлений. В распоряжении детей предоставлены гримерная, костюмерная; имеется художественная мастерская, где дети занимаются изготовлением элементов декораций и костюмов, оформляют пригласительные билеты.

К созданию предметно-развивающей среды для театрализованной деятельности детей были привлечены и родители наших воспитанников, которые не только помогают в изготовлении афиш, костюмов и декораций, но часто и сами участвуют в спектаклях в качестве исполнителей.

Систематически осуществляя работу по интеграции театрализованной деятельности в коррекционный процесс по преодолению речевых нарушений, мы пытались подтвердить выдвигаемую нами гипотезу:

коррекция нарушений речевого развития у детей с общим недоразвитием речи будет эффективной при условии:

- систематического использования театрализованных игр в образовательном процессе;
- учета возрастных и психологических особенностей детей с общим недоразвитием речи;
- организации предметно-развивающей среды, обеспечивающей условия для творческой деятельности каждого ребенка с опорой на зону ближайшего развития.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что применение театрализованной деятельности как средства коррекции эмоциональной и коммуникативной сферы детей с общим недоразвитием речи оказывает положительное влияние на развитие эмоциональной сферы, экспрессивной речи, воображения, развитие адаптивного процесса общения, формирования основ образного мышления и, таким образом, повышает эффективность коррекции речевых нарушений.

Наблюдается значительное повышение речевой активности и коммуникативной направленности речи, использование различных типов коммуникативных высказываний, (обращение-побуждение, обращение-вопрос, обращение-сообщение); овладение схемой «беседы», усвоение способов невербального (неречевого) общения: овладение смысловым аспектом человеческой мимики, естественных и экспрессивных жестов,

использование их в практике общения; развитие связной, диалогической речи.

Все это свидетельствует об эффективности использования театрализованной деятельности в коррекции эмоционально-личностной, речевой, коммуникативной сферы у детей с ОНР третьего уровня.

В соответствии с их речевыми возможностями детей старшего дошкольного возраста, мы постарались сами систематизировать материалы, в которые входят игры, стихи, потешки, сказки, рассказы, картины и т.д. Были изготовлены маски животных, специальные театры (настольный, пальчиковый, би-ба-бо, пиктограммный).

Театрализованные игры проходят поэтапно. На первом этапе систематически выполняются игровые упражнения, направленные на выработку мимики и пантомимики, что служит своеобразным прологом к будущим драматизациям. Благодаря им движения приобретают большую уверенность и управляемость. Дети начинают легче переключаться с одного движения на другое, обучаются самостоятельно решать двигательную задачу, понимать нюансы выражения лица, жестов и движений другого человека.

На втором этапе вводятся игры и упражнения на развитие дыхания и свободы речевого аппарата, правильной артикуляции, четкой дикции, разнообразной интонации, логики речи.

На третьем этапе следует переходить к драматизации стихов, прибауток, потешек. Дети заранее с родителями или воспитателями заучивают тексты, затем разыгрывают их, используя настольный или пальчиковый театр.

На четвертом этапе можно перейти к более сложному виду деятельности - драматизации рассказов и сказок. Для этого подойдут рассказы: «Как Маша стала большой» (по Е. Пермяку), «Почему кот моется после еды» (литовская сказка), «Как собака себе друга искала» (мордовская сказка) и др. Здесь используются разные виды театров: настольный, пальчиковый, би-ба-бо. Дети могут разыгрывать текст как актеры, используя

маски или элементы костюмов. Один и тот же текст подойдет для разных инсценировок. На этом этапе необходимо «оживлять» картинки, рассказы и сказки («Спор животных», «Это я виноват» и др.).

Умелое использование театрализованных игр позволяет не только сформировать у детей разнообразные умения и навыки, но и решить очень важные задачи коррекционно-воспитательной работы. Они помогают развитию связной речи, значительно пополняют словарный запас, делают речь более грамотной, выразительной. Среди них существуют игровые упражнения, используемые на разных этапах театрализованной деятельности, такие как:

- Игры на снятие мышечного напряжения. Релаксационные упражнения с использованием технических средств – я на солнышке лежу, на берегу моря, на лесной полянке и т.д.

- Игры на развитие мимики. Передать мимикой различные образы – сердитый дедушка, грязная бумажка, рассердился на драчуна, встретил хорошего знакомого, ем лимон, собака выпрашивает колбаску, умеем лукавить – подмигивание, обиделся, удивился, испугался и т.д.).

- Игры на развитие пантомимики. Передать с помощью пантомимических движений образы, как падает снежинка, зуб болит, как скачет солнечный зайчик, прыгаем через лужу, сосулька тает, ем вкусное варенье, котенок на солнышке: жмурится, потягивается, нежится, бабочка порхает, расцвели, как цветы, завяли и т.д.

- Игры – превращения. Чтобы движение доставляло удовольствие исполнителю и нравилось зрителям, нужно научиться владеть своим телом (например, произвольно напрягать и расслаблять мышцы: сейчас ты тряпичная кукла, а теперь ты деревянный Буратино, встряхнуть воду с платочков, представьте, что вы деревья на лесной опушке – могучий дуб, а затем стройная березка).

- Пластические игры развивают двигательную способность, моторику разных частей тела, координацию движений (куклы-марионетки, имитировать катание на лыжах, на коньках, на санках и т.д.).
- Пальчиковые игры без речевого сопровождения (Зайчик, Коза – рогатая, Бабочка и т.д.) и игры с речевым сопровождением (Сорока-белобока, Дружные пальчики, Варежка и т.д.).
- Артикуляционная гимнастика (общий комплекс артикуляционных упражнений для губ, языка, челюсти).
- Игры на развитие дыхания (задуй свечу, подуй на бабочку, греем руки, осенний ветерок, листопад, вертушка, воздушный шарик, свистульки, мыльные пузыри, весенние кораблики и т.д.).
- Скороговорки на развитие дикции (Жук над лужею жужжа, ждал до ужина ужа. Волки рыщут, пищу ищут. Шла Саша по шоссе и сосала сушку и т.п.).
- Игры на развитие интонационной выразительности (исполнить песенку Козы из сказки «Волк и семеро козлят» сначала голосом Козы, потом – Волка; предложить ребенку попросить у друга игрушку: вежливо, собидой, умоляя; произнести заданное предложение с разной интонацией; произнести фразу с различной эмоциональной окраской; чтение стихов с интонационной выразительностью и т.д.).
- Театральные этюды. Развивают воображение детей, обучают выражению различных эмоций и воспроизведению отдельных черт характера (берем снежинку в руки и говорим ей хорошие слова, говорим быстро, пока не растаяла; снеговик, которому весеннее солнце напекло голову, испуганный, ощущает слабость и недомогание, мальчик гладит котенка, который прикрывает глаза от удовольствия, мурлычет, трется головой о руки и т.д.).

- Игры-драматизации (Драматизации стихотворений, прозы, стихотворных речевых диалогов, сказок – Колобок, Теремок, Три медведя и т.д.).

Таким образом, театрализованная деятельность является огромным стимулом для развития и совершенствования речи детей. Применение театрализованной деятельности как средства коррекции эмоциональной и коммуникативной сферы детей с общим недоразвитием речи оказывает положительное влияние на развитие эмоциональной сферы, экспрессивной речи, воображения, развитие адаптивного процесса общения, формирования основ образного мышления и, таким образом, повышает эффективность коррекции речевых нарушений.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

По истечении формирующего эксперимента в мае 2015 года (длительность эксперимента шесть месяцев) нами была проведена повторная диагностика уровня развития связной речи детей экспериментальной группы с использованием вышеописанных методик.

Цель контрольного эксперимента заключалась в оценке эффективности экспериментальной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста, составляющих экспериментальную группу.

Нами выявлены положительные изменения в уровне развития связной речи детей (см. таблицу 8).

Таблица 8

Результаты изучения уровня развития связной речи

Имя ребенка	Серии						Итог
	составление предложений по отдельным ситуационным картинкам	составление предложения по трем картинкам, связанным тематически	пересказ текста	составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок	сочинение рассказа на основе личного опыта	составление рассказа-описания	
	Уровни развития связной речи						

Андрей	С	С	Н	Н	С	С	С
Вика	В	С	С	С	С	В	С
Настя	В	С	С	В	В	В	В
Сабрина	С	С	Н	Н	Н	С	Н
Виолетта	Н	С	Н	С	С	С	С

Условные обозначения:

В – высокий уровень развития связной речи;

С – средний уровень развития связной речи;

Н – низкий уровень развития связной речи.

Обобщенные (сводные) результаты исследования уровня развития связной речи детей экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 9 и рисунке 3.

Таблица 9

Сводные результаты изучения уровня развития связной речи

Уровни развития связной речи					
Высокий		Средний		Низкий	
Кол-во детей	%	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
1	20	3	60	1	20

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Высокий уровень развития связной речи показал один ребёнок (20 %); средний уровень развития связной речи у 3 дошкольников (60 %) и низкий уровень развития связной речи у 1 дошкольника (20%).

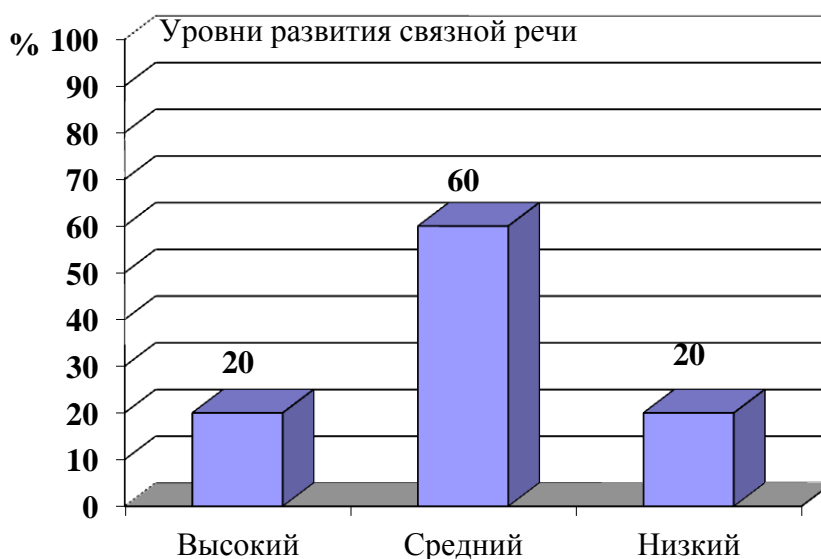


Рисунок 3. Результаты изучения уровня развития связной речи детей экспериментальной группы (контрольный этап)

Сравнительные результаты уровней развития связной речи детей экспериментальной группы до и после проведения коррекционной работы представлены в таблице 10 и рисунке 4.

Таблица 10

Сравнительные результаты уровней развития связной речи детей

Уровни развития связной речи(%)					
Высокий		Средний		Низкий	
До	После	До	После	До	После
0	20	20	60	80	20

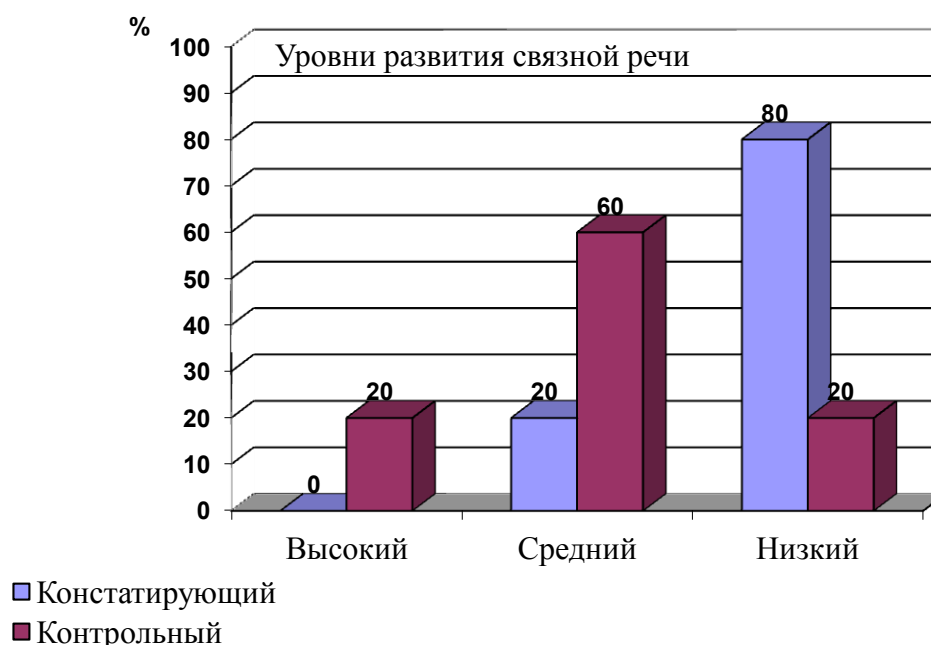


Рисунок 4. Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов по изучению уровней развития связной речи детей

Сравнительный анализ результатов обоих экспериментов позволяет сделать следующие выводы:

- значительного повышения уровня развития связной речи достиг один ребенок (Настя), перейдя со среднего уровня на высокий и показав самый высокий результат развития связной речи. Причина, по-нашему

мнению заключается в том, что родители уделяют большое внимание развитию ребенка и всегда выполняют все требования педагога.

- Виолетта, Вика и Андрей поднялись с низкого на средний уровень развития связной речи. Дети стали лучше составлять предложения по картинкам и сериям картинок, лучше стали пересказывать и рассказывать свои жизненные ситуации, пусть даже после наводящих вопросов взрослого.

- Наименьший уровень развития связной речи продемонстрировал один ребенок (Сабрина). По истечении формирующего эксперимента ее показатели по каждому из заданий методик не изменились, оставшись на низком уровне. Мы считаем, что причина этого заключается в том, что девочка, редко посещает детский сад, и родители не имеют желания заниматься с ней.

Таким образом, подавляющее большинство детей продемонстрировали заметное повышение уровня развития связной речи после проведенной с ними коррекционно-педагогической работы, которая осуществлялась на индивидуальных занятиях. Достигнутые результаты свидетельствуют об эффективности психолого-педагогического сопровождения процесса коррекции связной речи детей старшего дошкольного уровня.

Выводы по 2 главе

В ходе экспериментальной работы по развитию связной речи старшего дошкольного возраста на индивидуальных занятиях нами был проведен констатирующий, формирующий и контрольный этапы. На констатирующем этапе мы использовали методику В.П. Глухова, включающую в себя 6 серий заданий, предназначенных для комплексного определения уровня развития связной речи детей.

Подводя итоги констатирующего этапа экспериментальной работы, мы пришли к следующему выводу.

Ни один ребенок экспериментальной группы не показал высокого уровня развития связной речи. Один ребенок, показавший средний уровень развития связной речи, справился с заданием с помощью педагога, однако пересказ текста вызывал у нее затруднения, Настя не соблюдала логическую цепочку последовательности, пересказывала с помощью наводящих вопросов взрослого. Большинство детей (4 из 5) продемонстрировавшие низкий уровень развития связной речи, не понимали инструкцию педагога; на вопросы, заданные педагогом, отвечали односложными предложениями, с помощью наводящих вопросов. Связность речи была нарушена, пересказ текста сводился к минимуму, как правило, сопровождался длительными паузами.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что задания, связанные с составлением предложений по картинкам и рассказы (знакомых сказок или из личного опыта) вызывают у дошкольников серьезные затруднения. Дети не передавали смысловую нагрузку, наблюдались аграматизмы и длительные паузы. Названные затруднения во многом определяются стертой формой дизартрии, описанной у большинства детей экспериментальной группы.

Таким образом, мы пришли к необходимости психолого-педагогического сопровождения организованной коррекционной работы, осуществляемой на занятиях и интеграции театрализованной деятельности. Данная работа осуществлялась в процессе поэтапного формирования основных компонентов связной речи и взаимосвязи между ними, а также в процессе закрепления усвоенных знаний в типичных видах детской деятельности, преимущественно в процессе театрализованной деятельности.

В мае 2015 года нами была проведена повторная диагностика уровня развития связной речи детей экспериментальной группы.

По результатам, полученным в ходе экспериментальной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы.

Контрольный эксперимент показал значительное повышение уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. Этот факт свидетельствует об эффективности психолого-педагогического сопровождения и позволяет утверждать, что специально организованная, целенаправленная коррекционная работа на индивидуальных занятиях и с применением театрализованной деятельности старшего дошкольного возраста, учитывающая индивидуальные особенности детей, способствует развитию связной речи детей с ОНР III уровня.

Заключение

Недостаточная изученность проблемы сопровождения процесса коррекции связной речи детей с общим недоразвитием речи актуализирует изучение данной темы, особенно в контексте применения театрализованной деятельности. Театрализованная деятельность представляет собой интеграцию мыслительной и речевой активности ребенка, направленную на овладение связной речью и проявляющуюся в творческом использовании усвоенного ранее социального и речевого опыта.

Целью настоящего исследования было доказательство возможности коррекции связной речи с использованием театрализованной деятельности. Определение круга нерешенных вопросов позволило выделить основные направления исследования.

Разработанная методика, направленная на определение уровня развития связной речи в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи, позволила определить несформированность творческого компонента, как доминантного. Это было обусловлено трудностями актуализации социально-коммуникативного опыта, комбинированием полученных ранее представлений, отражением увиденного в речи, а также особенностями речемыслительной деятельности. В целом трудности обозначились в отсутствии навыков композиционного построения рассказа, логике повествования, что в свою очередь обуславливало низкую содержательность речевого сообщения. Узкий диапазон использования лексических средств, синонимии слов, малое использование эмоционально-выразительных средств имели определенное соответствие с трудностями грамматического оформления предложений. Особенно ярко это выступало в самостоятельном рассказывании.

В исследовании установлено, что без специальной работы по развитию компонентов связной речи дошкольники с общим недоразвитием речи

самостоятельно не овладевают рассказыванием или неустойчиво применяют имеющиеся знания в речевой деятельности.

Успешное овладение связной речью определялось рядом условий (мотивация детей, комплексная структура занятий, развитие познавательной деятельности, мышления и воображения, обогащение словаря и т.д.), а также тесной взаимосвязью системы воспитания и образования в дошкольном учреждении. Эффективность коррекционной работы определялась систематичностью, последовательностью и комплексностью педагогического воздействия. Старшие дошкольники успешно овладели такими видами заданий как придумывание конца событий рассказа, самостоятельный рассказ детей на темы из личного опыта, пересказ сказки, составление рассказа-описания и т.д.

Проводимая логопедическая работа имела общеразвивающий характер. На занятиях формировались мыслительные операции, возможности анализа и синтеза, выделение общего и частного. В процессе обучения детей параллельно осуществлялась работа по обогащению представлений об окружающей действительности и развитию связной речи, оказывало положительную динамику в музыкальной, изобразительной, игровой и других творческих видах деятельности.

Театрализованная деятельность независимо влияет на личностные характеристики дошкольника: совершенствует восприятие, внимание, положительно влияет на формирование чувств и эмоций, развивает эмпатию и сотрудничество, сочувствие.

В процессе формирующего эксперимента нами представлены научно-методические рекомендации, которые раскрывают вопросы совершенствования коррекционно-логопедических занятий с использованием приемов театрализованной деятельности; привлечения к этой работе других специалистов педагогического профиля, родителей; направленности

коррекционной работы на преодоление речевых и внеречевых нарушений, ее сгруппированности вокруг общелогопедических задач.

Коррекционно - развивающий эффект предложенной модели обучения позволил прогнозировать значимость ее применения в практике воспитателей и логопедов в обучении дошкольников с особенностями в развитии.

Обобщая вышесказанное можно отметить, что:

1. Составной частью развития связной речи дошкольника с общим недоразвитием речи является применение театрализованной деятельности, которое базируется на определенном уровне сформированности психических процессов, жизненного и речевого опыта ребенка.

2. Театрализованная деятельность представляет собой интегрированное овладение его основными компонентами: структура речевого сообщения (композиционное построение и логическая последовательность изложения), содержание речевого сообщения (разнообразие использования лексических средств, эмоционально-выразительных при грамматически правильном построении предложений), творческий компонент рассказа (самостоятельность изложения, использование собственного опыта, «новизны», находки).

3. Овладение театрализованной деятельностью идет по пути первичной эмоциональной включенности, заинтересованности творчеством, ориентации на эмоционально-выразительный аспект рассказывания (в младшем дошкольном возрасте); далее - с опорой на речевой образец взрослого; позднее на собственный речевой опыт, преобразование имеющихся представлений об окружающем (в старшем дошкольном возрасте).

4. Трудности коррекции связной речи объясняются многими причинами: недостаточной сформированностью психических процессов — мышления, восприятия, воображения, малым жизненным опытом, неразвитой языковой способностью. Дети с общим недоразвитием речи нуждаются в создании условий, соответствующих специфике овладения компонентами творческого

рассказа в онтогенезе. Использование комплексной и систематической работы в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи результативно способствует коррекции речевого недоразвития, обеспечивая взаимосвязь речи и мышления.

5. Процесс сопровождения процесса коррекции связной речи с использованием театрализованной деятельности органически связан и положительно влияет на интеллектуальное развитие ребенка, познавательную деятельность, художественные и музыкальные способности, нравственные и эстетические, обеспечивает творческую направленность общего развития личности ребенка.

6. Последовательное и направленное овладение компонентами театрализованной деятельности, отработка умения пользоваться ими самостоятельно способствуют позитивным изменениям в структуре сложного дефекта при недоразвитии речи и развитию творческой личности дошкольника. Совмещение задач коррекционно-логопедической работы с использованием приемов театрализованной деятельности в целом повышает эффективность логопедической работы с этими детьми.

Мы пришли к выводу о необходимости психолого-педагогического сопровождения процесса коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Интегрируя в коррекционную работу по развитию связной речи, методы и приемы театрализованной деятельности, мы добились положительного и комплексного эффекта, как на речевое развитие, так и на развитие детей в целом.

Библиографический список

1. Абрамян, Л.А. Игра дошкольника [Текст] / Л. А. Абрамян и др.; под ред. С. Л. Новоселовой. – Москва: Просвещение, 1989. – 284 с.
2. Аксенова, Л.И. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов [Текст] / Л. И. Аксенова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 3-е изд., испр. – Москва: Academia, 2004. – 394 с.
3. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М.Алексеева, В.И.Яшина. - М.: изд. центр «Академия», 2000. – 400с
4. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников [Текст] / М.М.Алексеева, В.И.Яшина. - М.: изд. центр «Академия», 1999. – 158с.
5. Антипина, А. Е. Театрализованная деятельность в детском саду [Текст] / А. Е. Антипина. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 128 с.
6. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников : кн. для воспитателя дет. сада [Текст] / Артемова Л. В. – Москва: Просвещение, 1991. – 125 с.
7. Ахутина, Т. В. Единицы речевого общения, внутренняя речь и порождение речевого высказывания [Текст] / Психолингвистические исследования речевого мышления,- М.: Наука,1985.- с.99-116.
8. Баряева, Л. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии [Текст] / Л. Баряева и др. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 308 с.
9. Белошистая, А. Развиваем связную речь [Текст] / А. Белошистая, А. Смага // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 7. – С. 20–26.
10. Бенилова, С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика) [Текст] / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович; Рос. акад. образования, Моск.

- психолого-социал. ун-т. – Москва; Воронеж: МПСУ: МОДЭК, 2014. – 530 с.
11. Бородич, А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. "Дошкол. педагогика и психология" [Текст] / А. М. Бородич. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1981. – 255 с.
 12. Бурлакова, М. К. Коррекция сложных речевых расстройств: сб. упражнений [Текст] / М. К. Бурлакова. – Москва, 1997. – 348 с.
 13. Вакуленко, Ю. А. Театрализованные инсценировки сказок в детском саду [Текст] / Ю. А. Вакуленко. М.: Волгоград, 2007. — 393 с.
 14. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология" [Текст] / Г. А. Волкова. – Москва: Просвещение, 1985. – 191 с.
 15. Волкова, Л.С. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений [Текст] / Л. С. Волкова и др. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Владос, 2007. – 703 с.
 16. Выготский, Л. С. Детская речь [Текст] / Л. С. Выготский. — М., 1996–420 с.
 17. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. — М.: 1961. — 312 с.
 18. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи с детьми 4-6 лет: Старшая разновозрастная группа: кн. для воспитателя дет. Сада [Текст] / В. В. Гербова – Москва: Просвещение, 1987. – 206 с.
 19. Гербова, В.В. Работа с сюжетными картинками [Текст] // Дошкольное воспитание - 2005. - № 1. - с. 18-23.
 20. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. – Москва: АРКТИ, 2002. – 142 с.
 21. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: метод. пособие [Текст] / Г. Г. Голубева. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена: СОЮЗ, 2000. – 60 с.

22. Гризик, Т.И. Развитие речи детей четырех-пяти лет [Текст] / Т.И. Гризик – М.: Просвещение, 2004. – 221 с.
23. Доронова, Т. Н. Играем в театр [Текст] / Т. Н. Доронова. — М.: Просвещение, 2005. — 125 с.
24. Жукова, Н. С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, Е. М. Мастюкова. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1999. – 316 с.
25. Здоровьесберегающие и логопедические технологии в образовании: традиции, поиск, новаторство : сб. науч. тр. регион. науч. - практ. конф. [Текст] / [редкол.: Т. Г. Сазикова и др.]. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 108 с.
26. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А. Г. Зикеев. – Москва: Academia, 2000. – 198 с.
27. Калягин, В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031800 (050715) – Логопедия [Текст] / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Москва: Academia, 2006. – 318 с.
28. Караманенко, Т. Н. Кукольный театр – дошкольникам [Текст] / Т. Н. Караманенко. – Москва: Просвещение, 1982. – 192 с.
29. Козырева, О. А. Лексика, грамматика, связная речь : учеб. пособие для детей с ЗПР старшего дошкольного возраста [Текст] / О. А. Козырева, Н. Б. Дубяшко. – Москва: Владос, 2009. – 120 с.
30. Коноваленко, В. В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием: пособие для логопедов [Текст] / В. В. Коноваленко; Ассоц. авт. и издателей "Тандем". – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Гном-пресс, 1998. – 238 с.

31. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 1999. – 158 с.
32. Лалаева, Р.И. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов [Текст] / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 462 с.
33. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. для логопеда [Текст] / Р. И. Лалаева. – Москва: Владос, 1999. – 220 с.
34. Лапшина, Г. А. Праздники в детском саду [Текст] / Г. А. Лапшина. — М.: Волгоград, 2001–152 с.
35. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей: Печатается по решению ученого совета института дефектологии АПН РСФСР [Текст] / Р. Е. Левина // АПН РСФСР. - М. - 1958.
36. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1968. – 367с.
37. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – № 2. – с. 121 – 130.
38. Левина, Р. Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей [Текст] / Р. Е. Левина // Дефектология. – 1975. – № 2. – с. 12 – 16.
39. Леонтьев, А. А. Основы теории развития речи [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва: Наука, 1974. – 368 с.
40. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – Изд. четвертое, стер. – Москва: URSS: КомКнига, 2007. – 211 с.
41. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. — М.:,1986. — 144 с.
42. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] // Под ред. Е.Д. Хомской. - М., 2001.

43. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду: пособие для работников дошкольных учреждений [Текст] / М. Д. Маханева. – Москва: ТЦ «Сфера», 2009. – 128 с.
44. Микляева, Н. В. Развитие языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи (сравнительный аспект) [Текст] / Н. В. Микляева. – Москва: Академия естествознания, 2010. – 99 с.
45. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: кн. для логопеда [Текст] / С. А. Миронова. – Москва: Просвещение, 1991. – 204 с.
46. Миронова, С.А. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи: кн. для учителя: сб. ст. [Текст] / Ред. сост. С. А. Миронова. – Москва: Просвещение, 1987. – 139 с.
47. Нищева, Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе детского сада для детей с ОНР [Текст] / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2009. – 703 с.
48. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство пресс, 2007. – 560 с.
49. Пожиленко, Е. А. Волшебный мир звуков и слов: пособие для логопедов [Текст] / Е. А. Пожиленко. – Москва: Владос, 1999. – 214 с.
50. Пузанова, Б.П. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студентов средних пед. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Б. П. Пузанова. – 3-е изд., доп. – Москва: Academia, 2001. – 155 с.
51. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн – М., 1989.- 468 с.
52. Руденко, В. И. Логопедия : практическое пособие для логопедов, студентов и родителей [Текст] / В. И. Руденко. – изд. 5-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 287 с.

53. Селиверстов, В. И. Речевые игры с детьми : учеб. пособие [Текст] / В. И. Селиверстов. – Москва: Владос: Моск. пед. гос. ун-т, 1994. – 343 с.
54. Тихеева, Е. И. Развитие речи ребенка [Текст] / Е.И. Тихеева.- М.: Просвещение, 1972. - 120 с.
55. Туманова, Т. В. Формирование звукопроизношения у дошкольников : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей [Текст] / Т. В. Туманова ; под ред. Т. Б. Филичевой ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – Москва : Гном-Пресс, 1999. – 59 с.
56. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина - М.: Владос, 2004.- 288с.
57. Ушакова, О.С. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий [Текст] / О.С. Ушакова - Москва: ТЦ "Сфера", 2007. – 129 с.
58. Ушакова, О. С. Теория и практика развития речи дошкольника [Текст]/ О. С. Ушакова. – Москва: ТЦ Сфера, 2008. – 240 с.
59. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-метод. Рекомендации [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.– Москва: Дрофа, 2009. – 189 с.
60. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб. - метод. пособие для логопедов и воспитателей [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – Москва: Гном-Пресс, 1999. – 127 с.
61. Цапкова, Ю. А. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности [Текст] / Ю. А. Цапкова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 145-147.
62. Чиркина, Г.В. Коррекция нарушений речи: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи [Текст] / Под ред. Г. В. Чиркиной. – Москва: Просвещение, 2009. – 240 с.

63. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под ред. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд. доп. – Москва: АРКТИ, 2003. – 153 с.
64. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ [Текст] / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – Москва: АРКТИ. – 240 с.
65. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г.С. Швайко – Москва: Просвещение, 1983 – 64 с.
66. Швайко, Г. С. Книга для воспитателя детского сада [Текст] / под ред. В. В. Гербовой. – 2-е изд., испр. – Москва: Просвещение, 1988. – 63 с.
67. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. [Текст] / Д. Б. Эльконин; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва: Ин-т практ. психологии. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. – 414 с.
68. Якубинский, Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование [Текст] / Л.П. Якубинский - М., 1986. - с. 17-58
69. <http://www.logoburg.com>
70. <http://www.logoped.info>
71. <http://www.logopedplus.ru>
72. <http://www.neroli.ru/consultation/logopedija>
73. <http://www.logoped.ru>