



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

Формирование монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с
общим недоразвитием речи III уровня посредством театральной деятельности

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения - очная

Выполнила:
студентка группы ОФ-206-173-2-1
Филипова Татьяна Александровна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Проверка на объём заимствований:

72,08 % авторского текста

Работа рекомен. к защите

рекомендована/не рекомендована

«14.12» 2022 г. стр. 15

зав. кафедрой СПиПМ

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	7
1.1 Становление монологической речи в процессе онтогенеза.....	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	17
1.3 Особенности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	23
1.4 Театрализованная деятельности в развитии монологической речи старших дошкольников с ОНР III уровня	27
Выводы по 1 главе.....	34
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ.....	36
2.1 Организация и содержание обследования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	36
2.2 Состояние монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	43
Выводы по 2 главе.....	55
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ коррекционно-педагогической РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	57
3.1. Коррекционно-педагогическая работа по формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с включением средств театрализованной деятельности	57
3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	70
Вывод по 3 главе	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	82
СПИСОК ИСПОЛИЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	86
ПРИЛОЖЕНИЕ	90

ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста является одной из актуальных в логопедической теории и практике, так как овладение монологической речью является важным условием успешной подготовки к школьному обучению. В психолого-педагогической литературе монологическая речь рассматривается как связное, логически последовательное высказывание, которое длится относительно долго и не рассчитано на немедленную реакцию слушателей, имеет сложную структуру и выражает мысль одного человека.

С учетом специфики дошкольного образования как фундамента всего последующего общего образования, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, разработана Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи. Программа является документом, с учетом которого организации, осуществляющие образовательную деятельность на уровне дошкольного образования самостоятельно разрабатывают и утверждают основную общеобразовательную программу дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) представлены задачи образовательной области «Речевое развитие». Полноценное развитие детей не возможно без речи, без общения, без коммуникативной деятельности. В соответствии с ФГОС ДО (где указаны требования к структуре образовательной программы дошкольного образования), программа обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных

видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

Согласно исследованиям А.Н. Гвоздева, В.К. Лотарева, О.С. Ушаковой, в старшем дошкольном возрасте ребенок начинает усваивать морфологический, синтаксический и грамматический строй родного языка, поэтому овладевает монологической речью.

Значительные трудности в формировании монологической речи встречаются у детей с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи, по мнению Р.Е. Левиной, – это разнообразные сложные речевые нарушения, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики), при нормальном слухе и интеллекте. У детей с ОНР III уровня возникают трудности в оформлении речи и в отборе языковых средств, способствующих ее реализации (С.Н. Шаховская, Р.Е. Левина, В.А. Ковшиков, В.К. Воробьева и др.)

Несформированность монологической речи негативно сказывается на способности детей к обучению и полноценной адаптации к жизни в обществе. Своевременная диагностика речевых нарушений и их грамотная коррекция позволяет развить у ребенка способность к монологической речи, что облегчает его социальную адаптацию, позволяет наладить контакты со сверстниками и взрослыми, безболезненно перейти в школу, где большую роль играет планирование и осуществление логопедической речи. Исследователи, занимающиеся данной проблемой, отмечают, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР III уровня формирование монологической речи имеет особое значение в силу структуры дефекта и становится основной целью всего коррекционного процесса, который требует длительной и тщательной работы логопеда, воспитателей, родителей и самого ребенка.

В связи с выше сказанным, теоретическое и практическое изучение вопросов формирования монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня является актуальной проблемой.

Объект исследования: монологическая речь детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: условия психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ОНР III уровня в процессе формирования монологической речи с включением средств театрализованной деятельности.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня
2. Изучить уровень сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и проанализировать полученные результаты.
3. Определить условия психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с ОНР III уровня в процессе формирования монологической речи с включением средств театрализованной деятельности. и оценить эффективность их включения в коррекционно-образовательный процесс.

Гипотеза исследования: процесс формирования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективным если:

- определены параметры изучения монологической речи, подобраны методики для ее изучения;
- разработаны и внедрены условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в коррекционно-образовательной работе по формированию монологической речи с использованием средств театральной деятельности.

Методы исследования: библиографический, беседа, наблюдение, описание, сравнение, анализ полученных данных, эксперимент.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– уточнены теоретические вопросы формирования монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня; выделены необходимые параметры, характеризующие монологическую речь детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

— определены научно-теоретические основы коррекционно-педагогической работы по формированию монологической речи детей с общим недоразвитием речи III уровня с использованием средств театрализованной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается:

— в определении и апробации методов и приемов изучения монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

— в разработке и внедрении условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе формирования монологической речи с использованием средств театральной деятельности.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, трех глав и выводов по ним, списка использованных источников и приложения.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 7 группа компенсирующей направленности.

В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1 Становление монологической речи в процессе онтогенеза

Важнейшим условием всестороннего развития ребенка является правильное формирование речи. Уровень развития последнего определяет способность ребенка к познанию действительности, определяет характер его отношений со сверстниками и взрослыми, характеризует психическое развитие.

Успешное овладение и развитие речи ребенка в дошкольном возрасте является одним из важных условий его развития, а также формирования личности [2].

Речь – это вид коммуникативной деятельности человека, использующего языковые средства для общения с другими членами языкового сообщества. Речь понимается и как процесс говорения (речевая деятельность), и как его результат [11].

Речь, в которой отражены все значимые аспекты ее предметного содержания, называется связной речью.

Основной функцией связной речи является коммуникативная функция. Она реализуется в двух формах: монологической (монолог) и диалогической (диалог).

В лингвистической и психологической литературе диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их сравнения. Они различаются по коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе.

С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский считают, что диалогическая речь – первичная по происхождению форма речи, которая возникает при непосредственном общении двух или нескольких собеседников и состоит в

основном в обмене репликами. Главная особенность диалога заключается в том, что один собеседник попеременно говорит и слушает, после чего говорит другой [10]. Именно в глубине диалогической речи начинает формироваться монологическая речь.

Монологическая речь рассматривается в психологической литературе как связное, логически последовательное высказывание, на формирование которого уходит относительно много времени и которое не рассчитано на немедленную реакцию слушателей. Она имеет сложную структуру и передает мысль одного человека, неизвестного аудитории [15]. У нее наиболее сложное строение, где выражается мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Поэтому высказывание должно быть полным, развернутым. В монологе необходима внутренняя подготовка, более широкое предварительное обдумывание высказывания и концентрация мыслей на главном. Невербальные средства (жесты, мимика, интонация) и умение говорить эмоционально, живо, выразительно также важны здесь, но они занимают подчиненное место. Монолог характеризуется: законченностью, полнотой речи, логической завершенностью; литературной лексикой; синтаксической формальностью (продуманной системой связующих элементов); один говорящий обеспечивает связность монологической речи [4].

В трудах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Л.П. Якубинского раскрывается психологическая природа монологической речи.

С.Л. Рубинштейн, характеризуя монологическую речь с точки зрения доступности и адекватности формирования речи, отмечает, что «она отражает в плане речи все существенные отношения ее предметного содержания», т.е. содержание монолога должно быть понятно из самого контекста. Автор подчеркивает, что мысль, произнесенная вслух, более доступна для проверки и понимания, то есть монологическая речь выполняет функцию понимания [14].

Л.С. Выготский утверждает, что монологическая речь должна быть целенаправленной по своему содержанию и, характеризуя ее по субъективному мотиву, выделяет несколько последовательных этапов: ориентировка, планирование речи, реализация плана речи, контроль. Монолог здесь рассматривается и как мыслительный процесс, и непосредственно как результат словесно-мыслительной деятельности человека.

Л.П. Якубинский отмечает в качестве дифференцирующих признаков монолога односторонность высказывания, начальное обдумывание и наличие заданного высказывания [35].

Будучи особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой реализации речевых функций. Она использует и обобщает такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формообразование и словообразование, а также синтаксические средства.

В работах М.М. Бахтина, Т.А. ван Дейка, А.А. Кибрик монологическая речь рассматривается как дискурс, в ходе которого роль говорящего отводится одному и тому же лицу (М.М. Бахтин, Т.А. ван Дейк, А.А. Кибрик и др.), как динамический процесс языковой деятельности, вписанный в социальный контекст. Результатом языковой деятельности является текст.

Это определение имеет важное методологическое значение для изучения монологической речи, так как позволяет рассматривать не только структурную организацию дискурса, не только само произведение (текст), но и деятельность (весь процесс и результат), в результате которой производится речемыслительный продукт.

Кроме того, необходимо учитывать коммуникативную общность диалогической и монологической речи и рассматривать монологическую речь как особую речевую деятельность, в процессе которой реализуется взаимодействие «говорящий – слушающий». Отмечается, что

диалогические отношения лежат в основе каждого высказывания, которое обладает адресностью (поскольку нет адресата без слушателя, нет адресата без адресанта) и хронотопностью (поскольку высказывание имеет смысл только в определенной коммуникативной ситуации). Согласно этому утверждению, структура монологического высказывания с позиции теории дискурса может быть рассмотрена в лингвистическом аспекте.

Теория речевых актов повлияла на развитие коммуникативной лингвистики, которая рассматривает монологическую речь с точки зрения дискурса. Это направление занимается изучением правил языковой коммуникации, структурирования и упорядочивания в семантическом и формальном аспектах линейно развивающегося дискурса - отбором языковых средств и построением высказываний в соответствии с требованиями характера передаваемой информации, способа ее передачи, с учетом статусных ролей коммуникантов и т.д.

С точки зрения лингвистики монолог характеризуется использованием предложений с различной структурой, многочастных и полных предложений со сложным синтаксисом, наличием стихотворных слов, риторических вопросов, привлекающих внимание аудитории, клише, слов-связок, отражающих последовательность высказываний.

В.В. Виноградов, Т.Г. Винокур изучают монологическую речь как объемный речевой отрезок, состоящий из высказываний, которые связаны между собой по содержанию и структуре, обладают смысловой завершенностью и специфической композиционной формой.

Устная монологическая речь может быть, как подготовленной, так и неподготовленной (спонтанной). Необходимость предварительной подготовки устного монолога, структурирования и развития высказывания приближает устный монолог к письменной речи. Однако, независимо от подготовки, устный монолог осуществляется в ходе непосредственного общения, что влияет на выбор языковых средств, построение

синтаксических структур - допускается инвертированный порядок слов, повторы и междометия, и приближает его к разговорной речи.

Е.А. Земская, А.А. Кибрик, О.Б. Сиротина отмечают, что монологическая речь характеризуется всеми свойствами устной речи, т.е. монолог предполагает: контактность (возможность быстрой обратной связи), регулярность, новизну, фрагментарность, клише, высокий темп речи [18].

А.А. Леонтьев подчеркивает тот факт, что говорящий обычно планирует (программирует) весь монолог как целое сообщение, а не только каждое отдельное высказывание. Автор выделяет такие особенности монологической речи, как относительная дисперсия, большая произвольность и программируемость [24].

Л.С. Выготский характеризует монологическую речь как высшую форму речи, которая развилась намного позже, чем диалог. Монолог он рассматривает в особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов [22].

С.Л. Рубинштейн, рассматривая монологическую речь с психологической точки зрения, полагал, что любая речь, передающая мысль, желание говорящего, является связной, ходе развития изменяются только формы связности речи [35]. Автор выделяет существенную особенность такого вида речи в том, что она понятна на основе ее собственного предметного содержания. Частная ситуация, в которой она произносится, совершенно не важна. Важен для понимания лишь собственный контекст речи, из чего автор заключает, что связная речь – контекстная речь.

Как указывает Е. И. Пассов, монологическая речь представляет собой одну из форм общения, которая реализуется не только в устной, но и в письменной форме. Согласно определению Е.И. Пассова, монологическим высказыванием является такой отрезок речи, который находится между

двумя соседними высказываниями и обладает определенными параметрами [29].

Согласно А.Р. Лурия монологическая речь (монолог) - это связное высказывание одного лица, коммуникативной целью которого является соотнесение каких-либо фактов, явлений действительности [9]. Это форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), иногда к самому себе; активный вид речевой деятельности, рассчитанный на восприятие. В отличие от диалогической речи, она характеризуется экспансивностью (что связано с попыткой широко охватить тематическое содержание высказывания), связностью, логичностью, обоснованностью, смысловой завершенностью, наличием общих конструкций, грамматической формальностью. В отличие от диалога, монологическая речь, предполагает ответственность за осуществление коммуникации только на говорящем без четкой зависимости от восприятия речи слушающим (читающим). Среди признаков монологической речи выделяют также непрерывность, степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельная речь), степени подготовки (подготовленная, частично подготовленная и неподготовленная речь [2]).

О.А. Нечаева выделяет следующие разновидности монологической речи: описание, которое представляет собой относительно подробное словесное описание предмета или явления, показывающее его основные свойства, характеристики, повествование - это изложение фактов в последовательной связи.

При описании сообщаются факты действительности, которые опираются на отношения одновременности. Описание - это относительно подробное словесное описание предмета, явления, показывающее его основные свойства или признаки, данное «в статическом состоянии». Повествование сообщает о фактах, которые находятся в отношениях последовательности. Рассуждения представляют собой особый тип

высказываний, которые отражают причинно-следственные связи каких-либо фактов (явлений).

Таким образом, описание, повествование и элементарные рассуждения являются основными видами воспроизведения монологической речи в старшем дошкольном возрасте [8].

Необходимыми условиями успешного овладения монологической речью являются создание специальных мотивов, необходимость использования односложных высказываний, формирование различных видов контроля и самоконтроля, владение определенными синтаксическими средствами построения развернутого сообщения (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.). С появлением функции планирования появляется возможность построения связных высказываний, овладения монологической речью. (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.). Как отмечает ряд авторов, занимающихся данной проблемой, дети овладевают умением планировать свои монологические высказывания уже в старшем дошкольном возрасте (Л.Р. Голубева, Н.А. Орланова и др.) [8].

Эффективное овладение навыком построения монологических высказываний возможно с использованием всех компонентов речи, а также когнитивного развития детей, и в то же время способствует их совершенствованию. Следует отметить, что овладение монологической речью возможно только тогда, когда сформирован определенный уровень словарного запаса и грамматической структуры высказываний. Именно в старшем дошкольном возрасте у детей формируются языковые средства, совершенствуются способы формирования мыслей и построения осознанного высказывания, выбора его формы и содержания. В старшем дошкольном возрасте ребенок уже имеет большой словарный запас. Обогащается лексический состав речи (расширяется словарный запас языка, увеличивается количество слов, используемых ребенком), накапливается запас слов, сходных (синонимов) или противоположных (антонимов) по

значению, увеличивается количество слов с несколькими значениями. Монологическая речь в старшем дошкольном возрасте достигает достаточно высокого уровня.

При усвоении монологической речи для наглядности необходимо учитывать тесную связь развития речи с психическим развитием детей, развитием их мышления, представлений, наблюдений. Также важно умение использовать интонацию, логические (фразовые) ударения, выбор слов, подходящих для выражения той или иной мысли, умение строить сложное предложение, использование языка для связи предложений. От уровня сформированности навыков речевой коммуникации, в свою очередь, зависит эффективность речевого общения и всего процесса обучения.

Так, психологи и лингвисты выделяют три механизма связывания текстов, характерных для детей старшего дошкольного возраста: связность, повторение, следование. Также были выделены формы связей внутри текста: использование родственных слов, цепная связь (местоимение, лексический повтор, синонимический обмен), пучковая связь, параллелизм, порядок предложений и т.д. В старшем дошкольном возрасте происходит процесс усложнения видов детской деятельности и форм общения с другими людьми. В этом возрасте потребность в общении у детей очень велика, но она не всегда может быть полностью удовлетворена. Высока вероятность несоответствия между желанием передать информацию обо всем новом, что они видят, и неумением связно выражать мысли в разных формах, передавать полученные знания так, чтобы описать все признаки и содержание объекта (явления, события) с разных его сторон.

В функциональной лингвистике в аспекте теории речевых актов анализируется прагматическая направленность монологической речи.

Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и говорящий сам выбирает ее содержание и языковые средства. Грамотное построение монолога требует внутренней подготовки, более длительного предварительного обдумывания высказывания, концентрации мыслей на

главном. Монолог характеризуется: длиной речи, литературной лексикой, законченностью, логической завершенностью, синтаксической формальностью. Поэтому, монологическая речь является более сложным, свободным, координированным видом речи и поэтому требует специальной логопедической работы по ее формированию.

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».

Представленность смысловых отношений в речевом оформлении автор называет речевым контекстом, а речь, обладающую таким качеством – контекстной или связной.

Сам процесс выстраивания графического плана можно рассматривать как модель превращения определенного замысла в линейную последовательность предложений.

Выделенные в тексте предметы речи и предикаты составляют бинарные (двойные) конструкции, объединение которых по определенным правилам и образует смысловое единство внутреннего плана сообщения.

Сформулированные автором правила объединения смысловых отрезков явились базовыми для типологии текстов и их подразделения на тексты цепной и параллельной организации.

В текстах цепной организации мысль каждого последующего предложения вытекает из мысли предыдущего предложения. Смысловая связь в таком тексте обеспечивается тем, что в двух соседних предложениях говорится об одном и том же предмете, а развитие мысли осуществляется или за счет появления новых предметов речи, или за счет предикатов, т.е.

того нового, что сообщается о новом предмете. Таким образом, разрозненные предложения превращаются в единое цельное сообщение.

В текстах параллельной структуры все предложения объединяются их смысловой направленностью на описание одного предмета сообщения. Такой предмет характеризуется с разных сторон.

А.А. Леонтьев, соединяя два понятия: «монолог» и «текст», ввел новое понятие – «текст монологической речи», выделив в качестве основных его характеристик цельность и святость.

Цельность рассматривается как психологическая категория, заключающаяся в намерении говорящего реализовать задуманное по четкому, последовательному, продуманному плану. Такое намерение обеспечивается умением осуществлять два вида планирования:

- планирование всего рассказа как речевого целого, т.е. составление «большой программы» монологического сообщения, и
- планирование каждого отдельного предложения, входящего в рассказ, т.е. составление так называемых «малых программ».

Подчеркивая целесообразность переноса акцента с исследования связности на исследование цельности, А.А. Леонтьев указывает на практическую значимость изучения проблемы цельности, связывая ее с вопросами адекватного восприятия и понимания сообщения в процессе коммуникации, т.к. если текст «плохой» в смысле цельности, то он плохой и в смысле восприятия, понимания и воспроизведения. За цельный текст автор предлагает принять такой, который сохраняет смысловое единство при его воспроизведении, когда неизбежно теряются незначительные для передачи содержания смысловые элементы.

Категория связности характеризует внешний план и проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов в предложениях, интонационном оформлении, особой системе паузирования, соотнесенности предложений по длительности звучания.

Разнообразие подходов к анализу текста бывает разным, так что одно и то же текстовое явление получает подчас разное определение. Так, наряду с термином «цельность» используются и такие определения, как «целостность».

Во внутренней речи цельность связного речевого сообщения выступает в виде некоего представления, являющегося абстрактным образом события или ситуации и содержащего в себе «смысловой сгусток» всего рассказа [18]. Для того чтобы этот «сгусток» мыслей превратить в рассказ, понятный слушателю, и необходимо научиться строить четкую смысловую программу.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Общее недоразвитие речи (ОНР) – нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) [27].

Общее недоразвитие речи, как самостоятельное нарушение речи, впервые было выделено и объяснено с научной позиции в середине XX века Р. Е. Левиной [4] и коллективом исследователей: Г.И. Жаренковой, Г. А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В.Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. в разработке педагогической классификации аномалий речевого развития.

Исследования в психологии и педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению численности детей со сложными нарушениями речевого развития. При ОНР (общее недоразвитие речи) наблюдаются разные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех

компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

Выделяют как внешние, так и внутренние факторы, приводящие к недоразвитию речи (Р.Е Левина, Т.Б. Филичева и др.).

Внутренние: сложное течение беременности матери – тяжелые заболевания, резус-конфликт, переливание крови; возникновение гипоксии у ребенка в период беременности и родов, родовые травмы; черепно-мозговые травмы (ЧМТ) в раннем детстве, частые болезни и общее ослабленность организма, приводящая к возникновению ММД – минимальной мозговой дисфункции; наследственность.

Внешние: неблагоприятные условия в доме, психологическая депривация; отсутствие условий для своевременного развития речи (дефицит общения с родителями вследствие проблем со слухом и речью у последних или мнением, что ребенок «еще ничего не понимает», билингвизм в семье, няня-иностранка и т.п.).

ОНР характеризуется нарушением всех сторон формирования речевых навыков. Главным отличительным признаком является, наличие проблем как со звуковой стороной (произношением), так и с лексической и грамматической. При этом старшие дошкольники с общим недоразвитием речи не имеют нарушений слуха и интеллекта [1].

ОНР старших дошкольников имеет разную степень выраженности:

- полное отсутствие средств речевой коммуникации;
- развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

По степени выраженности дефекта выделяют четыре уровня недоразвития речи у старших дошкольников. Три первых уровня выделены и описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой [5]. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, которые задерживают формирование речевых компонентов.

Е.М. Мастюкова характеризует клинические причины возникновения общего недоразвития речи и большое количество детей, у которых развивается тяжелая речевая недостаточность на поздних сроках беременности матери или в результате неблагоприятного течения тяжелых родов. Известно, что структура речевой недостаточности и компенсаторных процессов зависит от сроков поражения головного мозга. Неблагоприятные воздействия различного характера (интоксикация, инфекция), возникающие в начале эмбрионального развития, обычно приводят к формированию тяжелых поражений головного мозга. В период максимальной дифференцировки нервных клеток, т. е. на третьем-четвертом месяце жизни в утробе матери, в структуре головного мозга происходят значительные изменения. В первую очередь нарушается речевая функция, если именно в этот период более интенсивно развивается лобная доля левого полушария.

Е.М. Мастюкова выделяет три основные группы детей с общим недоразвитием речи.

В первую группу входят дети с так называемым неосложненным вариантом общего недоразвития речи, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение ЦНС. Недоразвитие всех компонентов речи у таких детей сопровождается малыми неврологическими дисфункциями (недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность мышечных дифференцировок и пр.), некоторой эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности и т.д.

Для второй группы детей характерен осложненный вариант общего недоразвития речи, когда собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких как синдром повышенного черепного давления, цереброастенический и неврозоподобный синдром, синдром двигательных расстройств и пр. У детей этой группы отмечается крайне низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость.

Третью группу составляют дети с глубоким и стойким недоразвитием речи, обусловленным органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, это дети с моторной алалией.

Психолого-педагогический подход Р. Е. Левиной позволил представить целостную картину нарушений развития у детей по многим параметрам, отражающим состояние средств речи и коммуникативных процессов. Р.Е. Левина выделяла три уровня развития речи. Т.Б. Филичева указывает на четвертый уровень общего недоразвития речи.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичных дефектов и вторичных эффектов, замедляющих развитие зависимых от него компонентов речи. Переходы с одного уровня на другой определяются появлением новых языковых компетенций, повышением речевой активности, изменением мотивационной стороны речи и ее тематического смыслового содержания, набором компенсаторных фонов (Левина Р. Е.).

В рамках нашего исследования нам необходимо рассмотреть характеристику детей, имеющих третий уровень речевого развития.

Третий уровень развития характеризуется обыденной речью старших дошкольников становится более развитой, больше нет грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. В устной речи отмечаются отдельные аграмматические фразы, неточное употребление некоторых слов, а фонетические недостатки менее разнообразны. Старшие дошкольники используют простые общие предложения из трех или четырех слов. В детской речи нет сложных предложений. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, не передается логика событий.

К ошибкам флексии относятся: смешение в косвенных падежах окончаний существительных; замена окончаний существительных среднего рода окончанием женского рода; ошибки в падежных окончаниях существительных; неправильное соотношение существительных и

местоимений; ошибочное ударение в слове; не различение вида глаголов; неправильное согласование прилагательных с существительными; неточное согласование существительных и глаголов.

Звуковая сторона речи на этом уровне гораздо более сформирована, дефекты произношения относятся к сложным артикуляционным звукам, часто шипящим и звучным. Перестановки звуков в словах касаются только воспроизведения незнакомой, сложной слоговой структуры слов [4].

ОНР может наблюдаться при синдроме дизартрии, ринолалии, алалии.

При дизартрии может быть общее недоразвитие речи связано с недостаточным развитием речи языковой системы обусловленное тем, что у детей нарушается, отмечается произносительные возможности и могут быть трудности формирования лексико-грамматической стороны речи.

При ринолалии искажается звукопроизношение и тембр голоса вследствие нёбной патологии. Проявления алалии характеризуются специфическими речевыми симптомами, отражающим системное недоразвитие речи.

Детям с общим недоразвитием речи, помимо общей соматической ослабленности и замедленного развития локомоторных функций, характерно отставание в развитии двигательной сферы. Анализ анамнестических данных позволяет подтвердить этот факт. Двигательная недостаточность может проявляться в виде неуверенного воспроизведения точных движений, недостаточной скорости и ловкости их выполнения, нарушенной координации сложных движений. Дети испытывают затруднения при точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, а при выполнении последовательности элементов действия, могут опускать его составные части.

Помимо общей слабости организма и недоразвития двигательной функции, для детей с общим недоразвитием речи характерно отставание в развитии двигательной сферы. Дискинезия может проявляться в виде

неуверенного воспроизведения точных движений, недостаточной скорости и ловкости его выполнения, дискоординации сложных движений. Дети испытывают трудности с точным воспроизведением двигательных заданий с точки зрения пространственно-временных параметров и могут пропускать компоненты при выполнении последовательностей элементов действия.

В работах у Т.Н. Волковской, Г.Х. Юсуповой, говорится о том, что внимание у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня характеризуется быстрым истощением и недостаточной устойчивостью что ведет к снижению темпа активности во время работы [8].

Речевое отставание влечет за собой и трудности в формировании памяти. У детей с ОНР III уровня значительно снижены вербальная память и продуктивность запоминания, несмотря на то, что смысловая и логическая память относительно сохранены. Дети данной категории часто меняют последовательность предлагаемых им заданий, нередко опускают часть элементов инструкции или же забывают трех-четырёхступенчатые инструкции. Часто возникают ошибки при описании предметов, дети начинают повторять уже проговоренные ими слова. Некоторые специфические особенности мышления обуславливаются связью между сторонами психического развития и речевыми нарушениями. Без специального обучения дети с трудом овладевают сравнением, анализом и синтезом, так как они отстают в развитии наглядно-образной сферы мышления, хоть и обладают полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями. У многих детей может наблюдаться ригидность мышления.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня недостаточно сформирована моторная сфера. Имеются патологические особенности в артикуляционном аппарате, нарушения тонких дифференцированных движений пальцев рук, изменение тонуса мышц, недоразвитие общей моторики и оптико-пространственного праксиса. В устном речевом общении дети стремятся избегать сложные для

них слова и фразы. Испытывают серьезные сложности при непосредственном формулировании предложений. На фоне безошибочных предложений встречаются и аграмматичные, которые появляются, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Важно учитывать взаимовлияние речевых, двигательных и психических нарушений в динамике развития ребенка.

Исследования, посвященные выявлению особенностей формирования коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Р.Е. Левина, Б.Н. Гриншпун, С.Н. Шаховская, Л.Б. Халилова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова указывают, что у таких детей наблюдаются стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения речи. Спонтанное формирование речевых навыков у них либо невозможно, либо осуществляется дисгармонично. Это приводит к неблагоприятному в сфере общения, к затруднениям осуществления коллективных видов деятельности, эмоциональной неустойчивости, к возникновению негативных особенностей личности, искажению самооценки, трудностям социальной адаптации.

1.3 Особенности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Общее недоразвитие речи представляет собой комплекс сложных речевых нарушений, при которых у детей с нормальным слухом и интеллектом нарушается формирование всех компонентов системы речи, связанных с ее звуковой и смысловой сторонами (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) [27].

Наше исследование должно учитывать особенности детей на третьем уровне речевого развития. Е.М. Мастюкова констатирует, что с точки зрения клинического подхода к третьей группе относятся дети с глубокой и стойкой речевой недостаточности, обусловленной органическим поражением речевых зон коры головного мозга. В эту группу входят дети с

моторной алалией. Т.Б. Филичева характеризует III уровень речевого развития ребенка, наличие расширенных фразовых глаголов с ярко выраженными элементами лексико-грамматической и фонематическим недоразвитием. По мнению исследователей, дети относительно свободно могут общаться с окружающими, но нуждаются в постоянной помощи взрослых для дачи адекватных пояснений в речи.

Самостоятельное общение ограничивается знакомыми ситуациями и по-прежнему затруднено. В самостоятельной речи детей звуки слышны недостаточно отчетливо, несмотря на то, что они могут их правильно произносить. Характерным признаком является то, что дети произносят несколько звуков, в основном шипящих, свистящих, аффрикатов, сонор, неразличимо. Один звук часто заменяется двумя или более звуками той или иной фонетической группы одновременно. Словарный запас ребенка представлен небольшим количеством обобщенных понятий. Зачастую это игрушки, одежда, посуда, цветы. Синонимов практически нет, и дети редко используют антонимы [27].

В старшем дошкольном возрасте дети могут осуществлять связные высказывания. Выделяются основные признаки монологической речи у детей старшего дошкольного возраста: единство темы, соответствие высказывания главной мысли. Структурное оформление речи имеет правильную форму: начало, середина, конец. Связность речи характеризуется логической связью между предложениями и частями монолога.

Без особого внимания к тому, как они говорят, эти дети малоактивны, редко иницируют общение, плохо общаются со сверстниками, редко задают вопросы взрослым. Это приводит к снижению коммуникативной направленности их речи.

Своевременный переход от ситуативной речи к контекстуальной и последовательный процесс развития речи затруднены тем, что дети с трудом овладевают грамматическим строем и лексикой родного языка.

По сравнению с нормально говорящими сверстниками у детей с ОНР III уровня значительно снижена вербальная память и продуктивность памяти, несмотря на относительно сохранный семантическую и логическую память. Дети этой категории часто меняют порядок выполнения заданий, опускают некоторые элементы инструкции или забывают трех- или четырех шаговые инструкции. Часто возникают ошибки в описании предметов, и дети начинают повторять уже сказанные слова (Т.Н. Волковская).

Некоторые особенности мышления определяются аспектами психического развития и их связью с нарушением речи. Без специальной подготовки у детей имеются полноценные предпосылки к овладению мыслительными манипуляциями, но они отстают в развитии своих областей наглядно-образного мышления, которое осуществляет сравнения, редко осваиваются анализ и синтез. У многих детей может наблюдаться ригидность мышления.

В устной беседе дети склонны избегать трудных для них слов и словосочетаний. Испытывают серьезные трудности при формулировании предложения напрямую. На фоне безошибочных предложений, как правило, выделяются и неграмматические предложения, возникающие из-за сочинительных и административных ошибок. Важно учитывать взаимное влияние речевых, двигательных и психических расстройств на динамику развития ребенка.

В своей работе Г. В. Чиркина утверждает, что процесс овладения языком у детей с нарушениями речи уникален и неудобен из-за первичного недоразвития языковой компетенции, отсутствия сформированности функциональных языковых обобщений. По мнению В.П. Глухова, дети на 3-м уровне развития речи начинают использовать уже сложившиеся фразовые глаголы, но имеют некоторые недостатки в лексике, грамматике, фонетике и фонемах. Выраженность этих недостатков отчетливо прослеживается в различных видах монологической речи (пересказ, рассказ, описание).

Т.Д. Барменкова характеризует пересказ старших дошкольников с ОНР III уровня, наличием ошибок при передаче логического порядка событий, пропуском определенных звеньев, «потерей» действующих лиц [3].

Часто описание рассказа сопровождается лишь конкретным перечислением предметов и их частей. Сложно описать предмет по предложенному логопедом плану. Дети часто заменяют повествование описанием частей предметов или конкретных функций, но при этом нарушается последовательность утверждений. Дети возвращаются к тому, что им сказали раньше, и не заканчивают начатую мысль.

Творческое повествование часто не сформировано и очень трудно поддается изучаемой категории детей. Выполнение творческих заданий можно заменить пересказом знакомых текстов.

Выразительная речь детей может служить средством общения, когда взрослые оказывают словесную помощь (вопросы, намеки, рассуждения). Т. Б. Филичева отмечает, что в устном речевом общении старшие дошкольники, у которых речь III уровня в целом недоразвита, стараются избегать трудных для них слов и выражений, четко видны пробелы в речевом развитии, когда требуется употребление грамматических и грамматических разрядов. Обычно дети не сопровождают игровые ситуации рассказами и не задают вопросы взрослым, но в редких случаях дети могут быть инициаторами общения [25].

На фоне правильно построенных предложений встречаются и неграмматические предложения, обычно вызванные ошибками в согласовании и управлении. Эти ошибки не являются постоянными. Одна и та же грамматическая категория (форма) может употребляться как правильно, так и неправильно в разных ситуациях.

Т. А. Ткаченко отмечает, что для развернутых семантических описаний детей с ОНР III уровня характерны фрагментарность, отсутствие конкретных последовательностей изложения, неразличимость

действующих лиц, внимание только к внешним поверхностным впечатлениям, отличается направленностью. При воспроизведении текста по образцу, при повторении текста по памяти отставание более выражено, чем у нормально говорящих сверстников.

В.П. Глухов пишет, что дети дошкольного возраста ОНР используют мало связных фразеологических высказываний в игровой деятельности и учебном процессе и испытывают большие трудности при составлении развернутых синтаксических конструкций. При составлении самостоятельных монологических высказываний старшие дошкольники используют короткие фразы, испытывают трудности с подбором подходящих лексем, непреднамеренно строят развернутые предложения, используют связи между элементами сообщения, не соблюдая смыслового построения высказываний [8].

Поэтому детям дошкольного возраста ОНР III уровня трудно программировать содержание расширенных высказываний и их языковое оформление. Разные типы высказываний (пересказы, разные виды рассказов) имеют следующие характеристики: смысловые пропуски, нарушенная последовательность и связность высказывания, низкий уровень развития используемой фразовой речи.

На основании выявленных особенностей мы определяем важность и необходимость коррекционно-педагогической работы по формированию монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

1.4 Театрализованная деятельности в развитии монологической речи старших дошкольников с ОНР III уровня

Наиболее важным средством, представляющим особое значение в развитии монологической речи, является театрализованная деятельность.

По мнению С. Н. Томчиковой, театрализованная деятельность – это специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которой участники осваивают доступные средства сценического искусства,

и согласно выбранной роли, участвуют в подготовке и разыгрывании театральных представлений, приобщаются к театральной культуре [61].

Театрализованная деятельность, как отмечает Л.С. Выготский, является одним из эффективных средств, которая основана на действии, совершаемом самим ребенком и связывает художественное творчество с личным переживанием.

Театрализованная деятельность – это творческая деятельность ребёнка, связанная с моделированием образов, отношений, с использованием различных выразительных средств: мимики, жестов, пантомимики [11].

Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение для детей всегда имеет нравственную направленность, позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица персонажа. Это помогает преодолевать робость, неуверенность в себе и застенчивость [1].

Воспитательные возможности театрализованной деятельности заключаются: в знакомстве детей с окружающим миром, в развитии умения ставить вопросы, думать, анализировать, делать выводы и обобщения. Использовать выразительные собственные высказывания, совершенствует диалоги детей, тем самым четко, ясно, понятно изъясняться [22].

Благодаря театрализованной игре монологическая речь детей становится более мотивированной и осмысленной, облегчается осознание собственных действий. Самостоятельная театрально-игровая деятельность, импровизации, инсценировки, театрализованные игры способствуют развитию связной монологической речи [1].

Для дошкольника наиболее важной является игра. Выделяют две группы игр: творческие (сюжетно-ролевые, строительно-конструктивные, режиссерские, театрализованные) и игры с правилами (дидактические, подвижные, настольно-печатные, компьютерные) [65].

Театрализованная деятельность является обобщённым понятием, включающим в себя разные виды театрализованных игр, организуемых совместно со взрослыми или самостоятельно детьми. [1].

Театрализованная игра является эффективным средством социально-эмоционального, речевого, художественно-эстетического развития. Она имеет непосредственное отношение к игровой и художественной деятельности, что определяет ее «рубежный» характер (А. Н. Леонтьев). Связь с игровой деятельностью придает театрализованной игре характер импровизации. Сюжетно-ролевой характер театрализованных игры ставит их в разряд привлекательных, действенных, эффективных [22].

Театрализованные игры развивают все стороны речи детей: восприятие и понимание речи, словарь, образность речи, грамматический строй, умения связно рассказывать [81].

Работа над развитием театрализованной игры способствует не только пополнению знаний и умений, но является средством формирования игровых навыков, связной монологической речи, личностных качеств ребёнка, его поведения в разнообразных ситуациях. Театрализованные игры пользуются у детей большой любовью, увлекают их. Дети быстро запоминают слова персонажей, самостоятельно импровизируют, используют пословицы и поговорки, придумывают сказки, инсценируют эпизоды [21].

Исследования А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунской, О. В. Акуловой показали, что театрализованная игра как разновидность художественной деятельности предполагает необходимость работы по трем направлениям: восприятие литературного текста, развитие художественно-игровых умений и самостоятельная творческая деятельность детей. [22].

Существуют разные подходы к классификации театрализованных игр, которые составляют театрализованную деятельность.

Л.С. Фурмина выделяет в театрализованных играх: предметные игры (с игрушками и куклами) и непердметные (дети в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль) [4].

Н. А. Реуцкая разделила театрализованные игры в зависимости от художественного оформления на: игры – драматизации (фланелеграф, теневой театр Бибабо), игры с настольным театром (плоскостные фигурки, объемные фигурки, игры с марионетками) [4].

Л.В. Куцакова, С.И. Мерзлякова предлагают следующую классификацию театрализованных игр: игры в кукольный театр (настольный театр, театр на руке, напольные куклы, стендовый театр, верховые куклы, театр живой куклы), игры-драматизации (инсценирование потешек, песен, сказок, литературных текстов), игры-спектакли (драматический спектакль, музыкально-драматический спектакль, детская опера, спектакль на хореографической основе, спектакль ритмопластики, пантомима, мюзикл), театрализованное действие (праздники, развлечения, шоу) [4].

Театрализованные игры Л. В. Артёмова делит на две группы: игры-драматизации (с куклами Бибабо, с куклами на пальчики, игры-имитации образов животных, литературных персонажей; ролевые диалоги на основе текста; инсценировки произведений; постановки спектаклей по одному или нескольким произведениям; игры-импровизации с разыгрыванием сюжета), режиссёрские игры (настольный театр, теневой, плоскостной, бибабо, пальчиковый, марионеток, на фланелеграфе и др.) [4].

Таким образом, данные игры способны помочь ребенку увидеть и познать мир с помощью эмоциональных средств, с помощью образов, звуков и предметов. Каждое театрализованное представление имеет моральную и нравственную ценность, которая присутствует в каждой сказке, в каждом произведении, что обязывает отыскать место в постановках. Игра дает возможность уподобить себя с героем сказки, что в

свою очередь оказывает немаловажное воздействие на воспитание и развитие ребенка.

Влияние театрализованной деятельности на развитие общения детей 5-6 лет с ОНР III уровня очевидно. С целью развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи театрализованные игры позволяют заинтересовать воспитанников на занятиях, удержать их внимание, раскрепостить, развивать репродуктивное и элементы творческого воображения, элементарно-логическое мышление, память и, главное, формировать внутреннюю мотивацию речевого высказывания. Театрализованные игры представляют собой инсценировку, проигрывание сказок.

В соответствии с ФГОС ДО в группе компенсирующей направленности создается соответствующая развивающая предметно-пространственная среда. В рамках создания предметно-пространственной среды создаются театрализованные уголки, для развития самостоятельной и совместной деятельности детей. Ребёнок может свободно выбрать тот или иной вид деятельности.

Руководство театрализованной деятельностью не возможно без знания особенностей ее развития у детей. Для нашего исследования представляет особый интерес развитие театрализованной деятельности старших дошкольников с ОНР III уровня. В старшей группе развиваются следующие театральные-игровые умения: «зритель» становится помощником и советчиком; «артист» самостоятельно выражает своё отношение к персонажу с помощью средств выразительности; «режиссёр» способен воплощать свои замыслы самостоятельно; дети овладевают навыками оформителя – костюмера [55].

Основным условием развития монологической речи в театрализованной деятельности является планомерное осуществление и руководство развитием самой театрализованной деятельности детей.

В задачи развития театрализованной деятельности входит: создать условия для поэтапного освоения детьми видов театрализованной деятельности, знакомства детей всех возрастных групп с различными видами театра; для совместной и самостоятельной театрализованной деятельности детей; для взаимосвязи театрализованной и других видов деятельности в образовательном процессе; приобщать детей к театральной культуре; совершенствовать артистические навыки детей в плане переживания и воплощения образа, моделирование навыков социального поведения в заданных условиях через театрализованные игры и постановки; развивать речь, воображение, творческие способности, внимание, память, мышление и т.д. [2].

К условиям, обеспечивающим развитие театрализованной деятельности относят: систематическое привлечение детей к элементам театрализации с раннего детства; воспитание у детей интереса к данному виду игр; создание необходимой предметной среды, содействующей возникновению театрализованных игр; подбор интересных литературных произведений для данных игр; правильное руководство театрализованными играми, которое предусматривает делать акцент на подготовительном этапе игры. [3]

Театрализованную деятельность можно организовать в разных формах: совместная театрализованная деятельность; театрализованные занятия; театрализованные игры на праздниках, развлечениях; самостоятельная театральная деятельность; мини-игры на других занятиях; посещение детьми театра совместно с родителями, мини-сценки с куклами.

В процессе совместных форм театрализованной деятельности детей со взрослыми используют разные методические приемы: просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним; игры - драматизации; упражнения по дикции; упражнения на развитие интонационной выразительности; игры превращения, образные упражнения; упражнение на развитие пластики; ритмические минутки; пальчиковый игротренинг для свободного кукловождения; элементы искусства пантомимики; театральные этюды;

отдельные упражнения по этике во время драматизации; подготовка и разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок; знакомство с текстом сказки и средствами ее драматизации [2].

Но, особое внимание следует уделять приемам, связанным с развитием речи: игры-инсценировки; театрализованные представления (выступления); кукольный театр (режиссерские игры); игры - драматизации; упражнения по дикции (артикуляционная гимнастика); задания для развития интонационной выразительности; ритмические минутки (логоротмика); театральные этюды; подготовка и разыгрывание сказок и инсценировок. [2].

Сказка является наиболее универсальным, комплексным методом коррекционной работы (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Н.М. Погосова, Д.Ю. Соколов и др.). Сказка – это образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, а, следовательно, влияют на развитие связной речи.

Принимая на себя определенную роль, ребенок пытается мимикой, речью и движениями передать настроение своего героя, его характер, особенности поведения. Движения становятся более уверенными, эмоционально яркими, речь – интонационно выразительнее. Инсценировка сказок помогает обучиться творческому рассказыванию, которое играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, предоставляя большие возможности для самостоятельного выражения ребенком своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем мире. В коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи всегда необходимо опираться на их эмоциональный мир, познавательный интерес. Ребенок, усваивая свою роль в сказке, попадая в конкретную этническую среду, проявляет активность и

заинтересованность в участии в театрализованной деятельности, несмотря на ограниченные речевые возможности.

Таким образом, в процессе формирования монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня необходимо стимулировать развитие мышления, фантазии, воображения, а также умение анализировать увиденное и прочитанное. У детей постепенно формируется и развивается речь, активизируется и совершенствуется словарный запас, грамматический строй речи. Речь становится связной и выразительной. Театрализованная деятельность является частью человеческой культуры, эффективным средством социально-эмоционального, речевого и художественно-эстетического развития. Она развивает все стороны речи дошкольников, в том числе и монологическую речь. Театрализованная игра оказывает влияние на развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня только в том случае, если вызывает интерес и желание включиться в игру, а также учитывает возрастные и индивидуальные особенности детей.

Коррекционную работу по развитию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня мы планируем провести по методике В.К. Воробьева.

Выводы по 1 главе

Таким образом, монологическая речь – это связное, логически последовательное высказывание, служащее для целенаправленной передачи информации. Исследователями, занимающимися изучением монологической речи, отмечаются такие свойства, как развернутость изложения, логическая последовательность сообщения, высказывание имеет односторонний и непрерывный характер, содержание монолога ориентировано на слушателей, невербальные средства передачи информации употребляются ограниченно.

Значительный запас слов для овладения основными типами монологической речи (рассказом и пересказом) у ребёнка накапливаются уже к старшему дошкольному возрасту. В этот период продолжает расширяться лексический строй речи (словарный состав языка, совокупность слов, употребляемая ребёнком), запас слов, сходных или противоположных по смыслу, увеличивается, расширяется словарь многозначных слов.

Дети с общим недоразвитием речи III уровня уже владеют развернутой фразовой речью, но с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Развернутые смысловые высказывания детей изучаемой категории характеризуются нарушенной последовательностью изложения, отрывочностью, акцент в рассказах делается на внешние впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц, нарушена четкость и логика повествования.

Наиболее эффективным методом и приемом коррекционного обучения и воспитания данной категории детей. Одним из методов является театрализованная деятельность.

Театрализованная деятельность – это средство для интенсивного развития речи детей, обогащения словаря, формирования правильного звукопроизношения, развития мышления, воображения, творческих способностей. Театрализованная деятельность детей является целенаправленной, то есть позволяет успешно решить многие воспитательно – образовательные задачи дошкольного учреждения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

2.1 Организация и содержание обследования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Цель констатирующего этапа эксперимента: выявление уровня развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

1. Определить уровень развития монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

3. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

Экспериментальной базой исследования является: МДОУ Д/С № 7 Копейского городского округа.

В эксперименте принимала участие группа детей старшего дошкольного возраста в количестве десяти человек, которые посещают логопедическую группу и имеют речевые нарушения.

Основу организационной рамки эмпирического исследования составили диагностические методы и методика, выбор которых был опосредован спецификой темы и задач исследования, теоретико-методологическим анализом состояния проблемы развития монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня в психолого-педагогическом научном знании, возрастными особенностями выборки, критериями и показателями оценки монологической речи.

Для оценки монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня нами была подобрана диагностическая методика В.К. Воробьевой.

Такая методика соответствовала цели нашего исследования, его задачам, возрастными особенностями выборки, выделенным критериям и показателям.

Процедура проведения диагностики следующая:

Изучение монологической речи у детей с ОНР проводилось по следующим направлениям:

1. Изучение умений воспроизведения текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста). Использовали знакомую детям сказку «Репка».

Цель подробного пересказа текста: отследить умения детей воссоздавать полную программу сообщения, которая представлена необходимыми предложениями, для составления последовательного и логически правильно построенного рассказа.

Предложенный характер воспроизводства, данного логопедом сообщения, позволяет понять в какой степени ребенок способен понять предложенный ему текст.

Сказка зачитывалась логопедом дважды, перед повторным чтением повторилась установка на полный пересказ.

После выполнения задания на полный пересказ детям предложили пересказать кратко этот же текст.

Цель краткого пересказа: выявить уровень умения детей к осознанному выделению смысловых компонентов, которые необходимо отбирать из текстового сообщения при составлении плана.

Анализ результатов выполнения данного задания позволил проследить навык осуществления детьми смысловой переработки текста, способность воссоздания полной смысловой программы, способность выделять опорные смысловые звенья (главную мысль) в заданном тексте. Кроме того, данное задание даёт представление о том, в какой мере дети овладели навыком межфразовой связи и какими лексическими и синтаксическими средствами они владеют.

Полученные данные оцениваются по параметрам, представленными в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии оценки уровня выполнения заданий направленных на выявление репродуктивных возможностей речи детей (по В.К. Воробьевой)

Уровень выполнения задания	Полный пересказ заданного текста	Краткий пересказ
I	Уровень полного неумения передавать смысловую программу сообщения.	Представлен речевой продукцией, дублирующей вариант выполнения задания типа «полный пересказ» с некоторыми дополнениями и изменениями
II	Уровень частичного умения репродуцировать полную программу сообщения.	Относятся ответы значительной части детей, созданные на основе формального усечения количества смысловых вех программы безотносительно к их содержательной нагрузке.
III	Уровень относительного умения воспроизводить полную программу сообщения.	Ответы, в которых прослеживается тенденция к адекватному сжатию полной программы до опорных смысловых вех, но такое сжатие не доводится до завершения.
IV	Уровень достаточного умения репродуцировать полную программу сообщения.	Ответы тех детей, которые справились с заданием.

2. Изучение умений самостоятельного составления связного рассказа с опорой на заданную программу.

Цель: выявить представления о логико-фактологической цепочки действий, которые изображены на картинках серии; определить способны ли дети создавать рассказ, опираясь на найденную программу; проследить выбор детей способов лексико-синтаксического связывания предложений в цельное текстовое сообщение.

Детям было предложено самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события, затем было предложено составить рассказ по найденной программе, которая должна быть составлена в определенной последовательности.

При исследовании результатов прослеживается особенность составления фраз (грамматическая правильность, смысловое соответствие, наличие пауз, характер наблюдаемого аграмматизма и др.).

Оценка речевых сообщений производится по параметрам, представленным в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии оценки уровня выполнения заданий направленных на выявление продуктивных речевых возможностей детей (по В.К. Воробьевой)

Уровень выполнения задания	Характеристика уровня
I уровень	Относятся ответы тех детей, которые не смогли расположить картинки в логической последовательности и составить рассказ.
II уровень	Представлен ответами детей, которые смогли расположить картинки в нужной последовательности, но не сумели выразить ее в речевой продукции.
III уровень	Составляют ответы детей, которые смогли расположить картинки в нужной последовательности, отразить ее в речи, но не сумели построить развернутый рассказ.
IV уровень	Относятся ответы детей, которые смогли расположить картинки в нужной последовательности, отразить ее в речи, и сумели построить относительно развернутый рассказ.

3. Изучение умений составлять продолжение рассказа по заданному зачину.

Целью данного направления является: выявить умение детей развить и продолжить тему, намеченную началом прочитанного сообщения

Детям предлагался зачин рассказа, после прослушанного отрывка предлагалось продолжить и развить заданную тему.

Полученные данные оцениваются по параметрам, представленным в таблице 3.

Таблица 3 – Критерии оценки уровня выполнения заданий на продолжения рассказа по заданному зачину (по В.К. Воробьевой)

Уровень выполнения задания	Характеристика уровня
----------------------------	-----------------------

I	Уровень «псевдосообщений» Относят ответы детей представляющих набор высказываний, не объединённых темой зачина, а соответствующих по замыслу широкой предметно- тематической области содержания начала рассказа.
II	Относят ответы детей продолжения зачина, которые мотивированы не основной его темой, а второстепенными смыслами, несущественными для развития сюжета рассказа, что и позволяет квалифицировать их как неадекватные.
III	Относят ответы детей продолжения, в которых тема, заданная в зачине, не развивается, а только адекватно завершается. Эти продолжения минимальны по своему объёму и равны одному-двум предложениям.
IV	Ответы детей характеризуются единством внутреннего плана изложения, умением развить предложенный замысел. Цельность сообщения обеспечивается возможностью смыслового согласования начала и продолжения сообщения.

4. Изучение умений придумывать сюжет и составлять рассказ по предметным картинкам.

Цель: определение способности детей к созданию первичного замысла, умению отбирать предметные картинки, из предложенного ряда, которые соответствуют замыслу, способности воплощения замысла в цельное речевое сообщение.

Детям предлагалось назвать все картинки в данном им наборе, затем, им нужно было отобрать картинки для собственного рассказа, который должен был быть объединен одной темой.

Полученные данные оцениваются по параметрам, представленным в таблице 4.

Таблица 4 – Критерии оценки уровня выполнения заданий на создание замысла рассказа с опорой на предметные картинки (денотаты) (по В.К. Воробьевой)

Уровень выполнения задания	Характеристика уровня
I	Определяется отсутствием замысла, когда цельное сообщение подменяется перечислением наименования картинок.
II	Определяется отсутствием замысла, а речевое сообщение представляет собой набор отдельных предложений, не подчиненных единой теме.
III	Определяется возникновением замысла в виде «смутной» мысли, не обеспечивающей адекватное согласование начала и конца сообщения и ведущей к формальному объединению разрозненных подтем.

IV	Определяется возникновением замысла цельного, развернутого сообщения, адекватного выбранной системе предметных значений.
----	--

5. Изучение умений самостоятельно находить тему и реализовывать ее в рассказе.

Цель: исследование возможности поиска самостоятельной темы связного сообщения и создания собственного мотива высказывания.

Детям была дана установка на придумывание какого-либо случая, и просьба придумать название своему рассказу.

Выполнение заданий оценивается по параметрам, представленным в таблице 5.

Таблица 5 – Критерии оценки уровня выполнения заданий по нахождению замысла (темы) самостоятельного связного речевого сообщения без опоры на заданные элементы содержания (зачин или предметные картинки) (по В.К. Воробьевой)

Уровень выполнения задания	Характеристика уровня
I	Представлен ответами тех детей, которые не могут придумать тему целого рассказа. Ответы детей представляют отдельные предложения, не связанные между собой единством содержания, или перечисляют отдельные действия, входящие в состав различных ситуаций.
II	Отнесены детские сочинения ассоциативно-репродуктивного характера, при котором создание собственного замысла связного сообщения подменяется припоминанием уже знакомого сюжета. Дети не пытаются найти и развить собственную тему, а припоминают готовые заученные образцы:
III	Ответы детей представлены высказывания, создание которых определяется не возникновением единого четкого замысла, а некоторой предметно-тематической общностью нескольких разнородных подтем. Отсутствие определенного замысла определило и отсутствие четкой программы изложения. Устные сочинения представляют собой скорее сумму высказываний, относящихся к широкой предметно-тематической области сообщения
IV	Ответы детей представлены рассказами, созданными уже на основе самостоятельно найденного замысла. Хотя рассказы и подчинены определенному замыслу, однако тема, выбранная детьми, полностью не раскрыта.

6. Изучение умений узнавать текстовые сообщения.

Цель: определение уровня умения детей сопоставлять текстовые образцы в смысловом и языковом отношении, активно вслушиваться в речь логопеда, способности к выделению характерных отличий структурно-семантической организации рассказа, которые служат ориентирами при узнавании текстового сообщения.

Детям было предложено прослушать два отрывка: небольшой по объему рассказ и нетекстовое сообщение (набор слов, отдельное предложение, деформированный вариант рассказа и т.д.). После прослушивания детям необходимо было сравнить эти высказывания и определить, какой отрывок является рассказом, а затем объяснить почему.

Ответы детей оцениваются по параметрам, представленным в таблице б.

Таблица б – Критерии оценки уровня выполнения заданий, направленных на выяснение состояния ориентировочной деятельности (по В.К. Воробьевой)

Уровень выполнения задания	Задания на сопоставление нормированных рассказов с различными, в том числе и ненормированными, образцами речи
I	Уровень проб и ошибок
II	Уровень интуитивного угадывания без опоры на существенные признаки
III	Уровень опознания рассказа по единичному признаку
IV	Уровень узнавания рассказа по совокупности признаков.

Дидактический и наглядный материал для изучения монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня представлен в Приложении 1.

Таким образом, изучение умений строить связные высказывания по представленным направлениям и серии заданий позволяет подробно рассмотреть продуктивные и непродуктивные речевые возможности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, проанализировать умение ребенка использовать опору (текст, тема, серия картинок, предметные

картинки и т.д.) для создания текстового сообщения, выявить способность опознавать связные высказывания.

2.2 Состояние монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Состояние монологической речи у данной категории детей изучалось по следующим направлениям:

1. Изучение умений воспроизведения текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста).

2. Изучение умений самостоятельного составления связного рассказа с опорой на заданную программу.

3. Изучение умений составлять продолжение рассказа по заданному зачину.

4. Изучение умений придумывать сюжет и составлять рассказ по предметным картинкам.

5. Изучение умений самостоятельно находить тему и реализовывать ее в рассказе.

6. Изучение умений узнавать текстовые сообщения.

Рассмотрим подробно анализ результатов изучения особенностей монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Анализ результатов изучения воспроизведения текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста) (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты изучения воспроизведения текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста)

Направление обследования	Имя ребёнка \ выявленный уровень выполнения заданий									
	Саша Д.	Катя Г.	Оля Ж.	Дима О.	Толик В.	Аня П.	Вова С.	Вахтанг Т.	Дана У.	Лиза В.
Полный пересказ заданного текста	I	III	II	III	I	III	III	II	II	II

Краткий пересказ заданного текста	I	II	II	II	I	III	II	I	II	I
-----------------------------------	---	----	----	----	---	-----	----	---	----	---

Результаты диагностики воспроизведения текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста) представлены на рисунке 1.

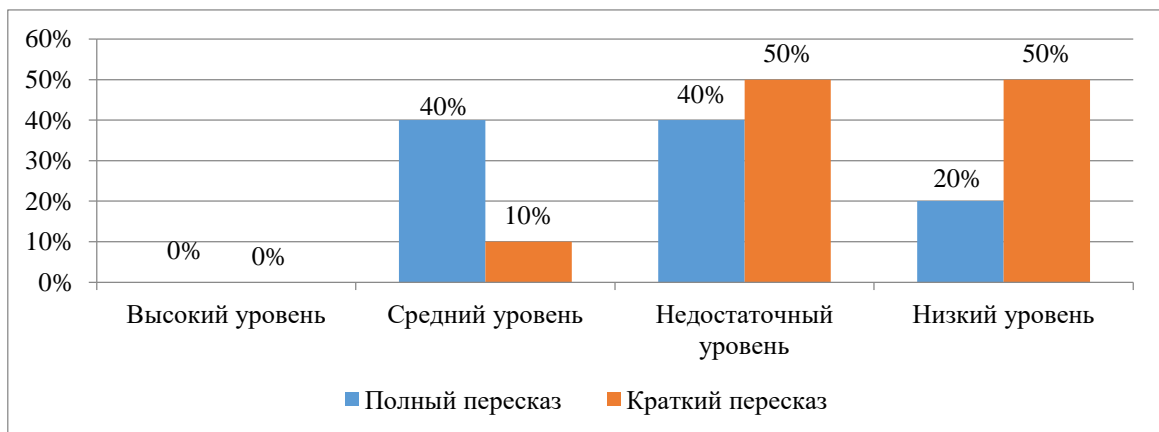


Рисунок 1 – Результаты диагностики воспроизведения текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста).

Анализ данных по выполнению задания, направленного на умение воспроизвести подробный пересказ услышанного текста, мы определили, что у 4 обследуемых детей (Катя Г., Дима О., Ани П., Вова С), выявлен уровень относительно полное умения воспроизводить программу сообщения. В ответах детей наблюдаются некоторые трудности со связями между фразами. Например: *Дед репку посадил. И говорит расти, ты большая-большая. Потом дед пошёл хотел вытянуть репку не вытянул. Позвал бабу. И дальше они. Бабу за дедку, дедка репку. Тянут потянут вытянуть не могут. Тогда позвали они внучку.* Наблюдается наличие аграмматических конструкций. Например: *«Потянули, потянули не вытащили звать стали собаку на помощи как там ее Жучку». «И потом потянули, на помощь они, не вытащили, мышка стали звать, не вытянули.*

Ответы четырех детей (Оля Ж., Вахтанг Т., Дана У., Лиза В.), речевая продукция которых относятся ко второму уровню. Отмечаются

многочисленные паузы, хезитации, сопровождающие выбором нужного слова. Полностью воспроизвели часть смысловой программы, т.е. только один смысловой отрезок программы. Например: *Дед посадил репку, и потом говорит расти, ты большая-большая. И потом, потом дед пошёл хотел вытянуть репку не вытянул. Потом позвал бабуку. И Бабука за дедку, дедка потом за репку, и вытянуть не могут. И потом позвала бабука внучку, и тогда внучка за бабуку, бабука за дедку, и дедка за репку не могут вытянуть. Потом внучка позвала кошку, а кошка мышку. Ну и вытянули репку.*

В данном случае дети наиболее полно воспроизводят первый фрагмент текста. Целостность и смысловая последовательность остальной части текста нарушена.

Двое детей (Саша Д., Толик В.) имели перечисление отдельных действий, которые дети вспоминали в процессе воспроизведения. Заданный текст распадается и не выглядит целым сообщением. При пересказе требовалась помощь в виде стимулирующих и наводящих вопросов. Например: «Внучка потом за бабуку, а бабушка потом за дедку и вот дед за репку . (Что дальше?) Не вытянули... (Что дальше было? стали они звать собачку (А как звали собачку) Не помню (Что дальше?) Стали они тянуть не вытянули (Кого позвали?) мышку и вытянули.

В случае кратких пересказов высказывания четырех детей (Саша Д., Толик В., Вахтанг Т., Лиза В.) идентичны вариантам задания типа «полный пересказ» с некоторыми дополнениями и изменениями.

А посадил дед репку. А потом репка большая выросла. И дед потянул репку не вытянул. Потом позвал бабуку. потом потянули они не вытянули. Позвали они внучку. Потом потянули не вытащили. Потом позвали жучку не вытянули. Ну и позвали кошку и мышку. И все вместе вытянули. Вот.

Катя Г., Оля Ж., Дима О., Вова С, Дана У. сжимают соответствующим образом на основе формального усечения содержания смысла. *Посадил дед репку. И репка выросла дед потянул не вытянул. Позвал бабуку они тянули не вытянули. Позвали они внучку. И потом потянули они не вытащили. И*

потом позвали собачку, кошку ну и мышку. Потом они потянули и вытянули.

Ответ Аня П сжимает соответствующим образом что соответствует к адекватному сжатию полной программы до опорных смысловых элементов, но это сжатие не доводится до завершения. *Дед посадил репку. Выросла репка большая Дед потянул не вытянул. Бабку позвал они тоже не вытянули. Позвали они внуку не вытянули. Тогда позвали Жучку тоже не вытянули. И, кошку звали не вытянули. А пришла мышка они все вместе вытянули.*

Таким образом, на основе анализа полученных данных по исследованию способности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня к воспроизведению текстового сообщения можно отметить, что у детей выявлены разные уровни воспроизведения текстовых сообщений. Для большинства детей характерно относительно полное воспроизведение программы сообщения, краткий пересказ которого создается на основе формального усечения количества смысловых компонентов программы без учета ее содержательной нагрузки.

Анализ результатов изучения самостоятельного составления связного рассказа с опорой на заданную программу.

Выявленный уровень выполнения заданий направленных на выявление продуктивных речевых возможностей детей представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты изучения продуктивных речевых возможностей детей с ОНР III уровня

Имя ребёнка	Саша Д.	Катя Г.	Оля Ж.	Дима О.	Толик В.	Аня П.	Вова С	Вахтанг Т	Дана У	Лиза В
Выявленный уровень выполнения заданий	I	IV	II	III	I	III	III	II	III	II

Результаты выполнения заданий направленных на выявление продуктивных речевых возможностей детей представлена на рисунке 2.

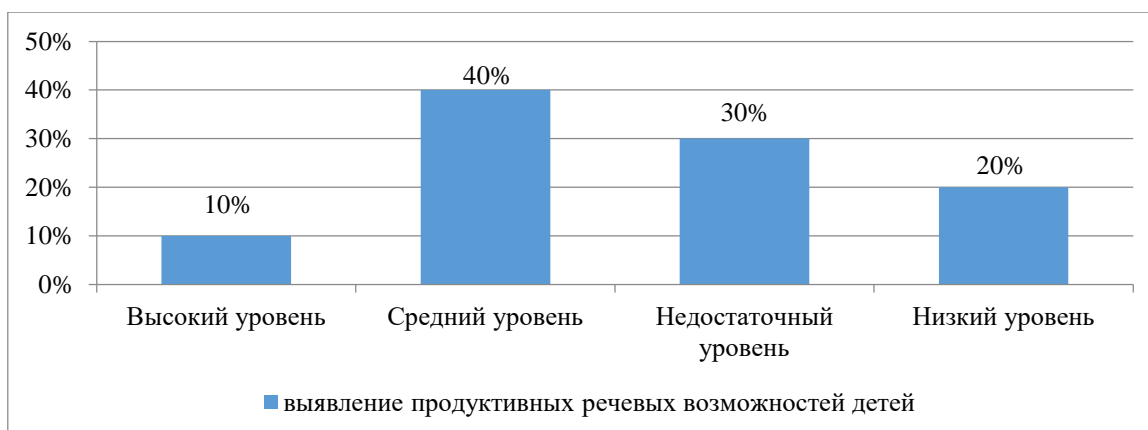


Рисунок 2 – Результаты выполнения заданий, направленных на выявление продуктивных речевых возможностей детей.

Анализ задания на выявление способности детей к продуктивному речепроизводству показал, что не все дети смогли выполнить это задание с одинаковой степенью успешностью. Катя Г. расположила картинки в нужной последовательности и составила относительно полные и развернутые сообщения. Рассказ передавал не только линейно и временную программу сообщений, но и причинно-следственные связи между отдельными фактами действительности. Например, *«Зимой зайчик захотел есть. На поляне он увидел снеговика. он хотел съесть морковку, но не смог до нее дотянуться. Тогда он взял лестницу, но и это не помогло. Зайчик не заметил, что солнце вышло и стало греть. Зайчик думал, как её достать. Потом увидел, что снеговик растаял, он съел эту морковку»*.

Ответы четырех детей (Дима О., Аня П., Вова С., Дана У.) лишь условно можно назвать рассказами из-за отсутствия развернутости, которая является основным качеством монологической речи. Временной порядок, отраженный в высказываниях детей, является основным фактором распределения смысловых компонентов в речевом сегменте. Их рассказы коротки и состоят из нескольких предложений, и эти предложения являются названиями картинок. Например: *«Кролик хотел взять морковку. Сначала у него не получалось, потом не получалось, потом не получалось, потом*

получилось и он съел морковку». С точки зрения лексико-синтаксического оформления высказывания, отсутствие связности в речевой продукции обусловлено преобладанием межфразовых связей твердого типа, т.е. каждое предложение рассказа оказывается сильно коммуникативным и начинается с одного и того же предметного сообщения, что лишает гибкости речи. Например: *«Кролик строил снеговика. Затем кролик захотел морковку. Кролик не смог ее достать. Снег растаял, и кролик съел морковку»*.

Оля Ж., Вахтанг Т., и Лиза В. смогли расположить картинки в правильном порядке, но не смогли сформулировать сообщения.

Дети правильно расположили картинки, но в описании сообщения сводится к констатации разрозненных факторов и действий. Например: *«Зайчик достает морковку. Не смог. Стоит на лестнице и тянулся не смог ее достать. Зайка думает, как достать. Тут снеговик растаял, и зайчик съел морковку»*.

Саша Д., и Толя В., не смогли расположить картинки в логической последовательности и составить сообщение. Дети затруднялись в создании целостной картины события. Их рассказ строился на основе деформированного сообщения. Например: *«Зайчик сидит. Здесь зайчик ест морковку. Тут зайчик хочет взять морковку. А тут он прыгает»*.

Результаты анализа этого задания показали, что данная категория детей при выполнении этого задания, выявили различные причины несформированной монологической речи. В качестве основного можно выделить несформированность операций, строить относительно развернутый рассказ, и перевод смысловой программы в связное и цельное сообщение.

Анализ результатов изучения составления продолжения рассказа по заданному зачину (таблица 9).

Таблица 9 – Результаты изучения составления продолжения рассказа по заданному зачину

Имя ребёнка	Саша Д.	Катя Г.	Оля Ж.	Дима О.	Толик В.	Аня П.	Вова С.	Вахтанг Т.	Дана У.	Лиза В.
Выявленный уровень выполнения заданий	I	III	III	III	II	III	III	II	III	II

Динамика результатов выполнения заданий, направленных на составление продолжения рассказа по заданному зачину представлена на рисунке 3.

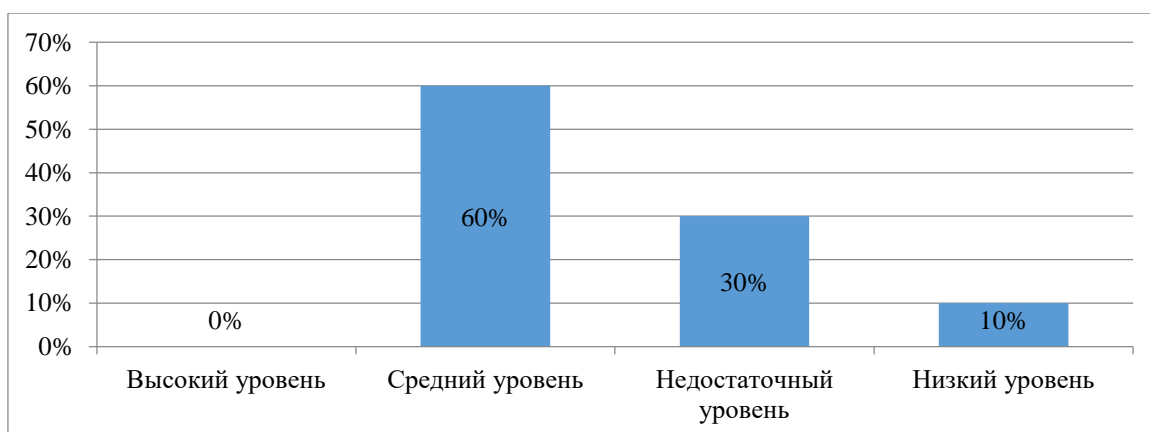


Рисунок 3 – Результаты выполнения заданий, направленных на составление продолжения рассказа по заданному зачину.

Третьи серии заданий направлено на выявление особенностей составления и развития замысла связного сообщения на исходный зачин.

У шестерых детей (Катя Г., Оля Ж., Дима О., Вова С., Дана У., и Аня П.) тема заданного зачина, которая давалась изначально, не развивалась, а лишь только адекватно завершалась. Продолжения рассказа по заданному зачину, маленькие по своему объему и состоят из одного или двух предложений. Например: *«Мальчик побежал домой и начал собаку искать»*. *«А это был не волк, а Шарик. И потом они нашли ребят»*. *«Собака нашла и спасла мальчика»*. *«И все закончилось хорошо»* *«Потом нашелся Шарик, потом друзья увиделись и убежали все домой»* *«Всё»*

Ответы трех детей (Толик В., Вахтанг Т., и Лиза В.) продолжают рассказ не основной темой зачина, а второстепенным смыслом, не несущим

главную мысль для развития сюжета рассказа. Например: «Он испугался ну и залез на дерево и стал ждать, когда, когда ну его спасут». «Миша напугался волка и побежал, и потерялся». «Он напал на него. И всё, съел».

Ответ Саши Д. в свою очередь представлен перечислением высказываний, которые не объединены темой зачина, но тем не менее соответствует по замыслу большой предметно-тематической области содержания начала рассказа. Продолжение рассказа строится из ряда стереотипных предложений усвоенного ранее материала. Например: *Серый волк съел, а потом, а потом его нашли и вытащили ребёнка*.

Таким образом, большинство детей испытывают значительные трудности в овладении умением развивать дальше предложенную тему.

Анализ результатов придумывания сюжета и составления рассказа по предметным картинкам (таблица 10).

Таблица 10 – Результаты придумывания сюжета и составление рассказа по предметным картинкам

Имя ребёнка	Саша Д.	Катя Г.	Оля Ж.	Дима О.	Толик В.	Аня П.	Вова С.	Вахтанг Т.	Дана У.	Лиза В.
Выявленный уровень выполнения заданий	I	III	II	III	I	III	II	II	II	II

Распределение по уровням выполнения заданий, направленных на придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам представлена на рисунке 4.

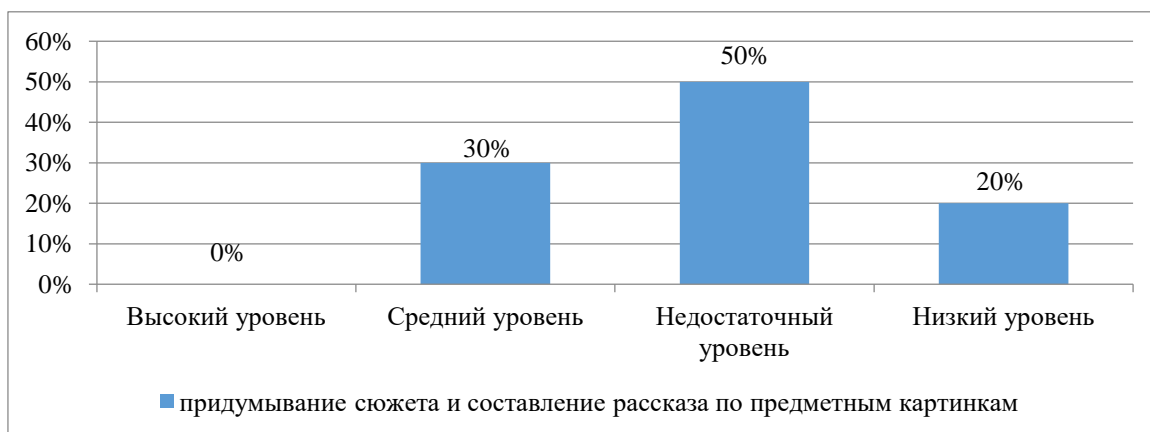


Рисунок 4 – Результаты выполнения заданий, направленных на придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам

У трех детей (Катя Г., Дима О., и Аня П.) есть начальный замысел, когда она пытается придумать свою собственную историю на основе иллюстраций, но замысел не получает дальнейшего развития. Рассказы, которые создают дети, характеризуются малым объемом, имеются смысловые пробелы и незавершенностью. Так отобрав из составляющего количества денотатов ряд определенных картинок: «мальчик- собака- карандаши- кисточка-краски-котенок- телевизор- дерево-окно- стол». Дети придумали, например: *«Мальчик хотел нарисовать собаку. Он рисовал красками и цветными карандашами, потом, потом он немножко старался, но получилась кошка.» «У мальчика была собака и кошка. И это, он хотел их нарисовать красками. Потом он смотрел телевизор»;*

Рассказ, в котором участвуют четверо детей (Оля Ж., Вова С., Вахтанг Т., Дана У), характеризуется нарушением целостности языкового сообщения, так как отсутствует единый замысел. Однако языковой ответ сводится к серии предложений, структурированных по предметным картинкам. Например, *«Мальчик рисовал, а кот смотрит из окна на дерево».* *«Это мальчик смотрел телевизор. Потом в окне он увидел на дереве кошку. Собака лаяла на кошку»* *«Мальчик рисовал карандашами и красками. А собака лаяла на кошку»*

Ответы (Саша Д., и Толик В.) характеризуются отсутствием единого замысла, связное цельное сообщение представляет собой перечисление названия предметных картинок. Например: *«И, это мальчик рисует, тут ... стол тут, тут окно...там кошка,»;* *«На столе, карандаши, краски. А мальчик потом это телевизор. А там кошка, дерево».*

Таким образом, большинство детей испытывают трудности при составлении самостоятельных рассказов не умение развивать задуманную тему в развернутое связное сообщение даже с помощью предметных картинок.

Анализ результатов изучения самостоятельного нахождения темы и ее реализации в рассказах (таблица 11).

Таблица 11 – Результаты самостоятельного нахождения темы и ее реализации в рассказах

Имя ребёнка	Саша Д.	Катя Г.	Оля Ж.	Дима О.	Толик В.	Аня П.	Вова С.	Вахтанг Т.	Дана У.	Лиза В.
Выявленный уровень выполнения заданий	I	III	I	III	I	III	III	II	II	I

Распределение по уровням выполнения заданий, направленных на самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах представлена на рисунке 5.

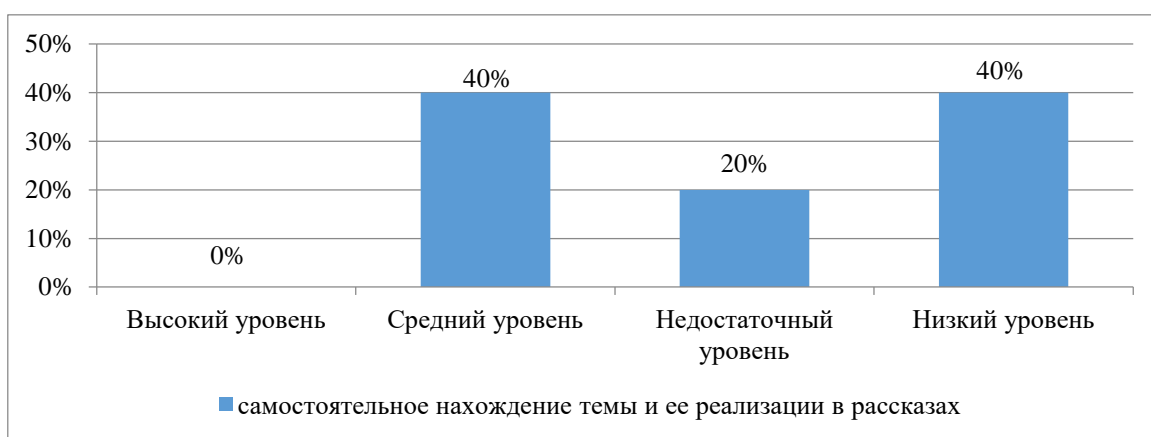


Рисунок 5 – Результаты выполнения заданий, направленных на самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах

Ответы четырех детей (Катя Г., Дима О., Аня П и Вова С) представлены такими рассказами без четкой определенной идеи и носят разносторонние разные подтемы. Например: *«Вчера я пришла домой и поужинала. Мой папа уже был дома. В выходные мы вместе строили гараж... со строительным набором».* *«Я проснулся, позавтракал потом мы пошли кормить птиц. Потом пришёл домой играл в телефон. А еще делали задания»* *«Мы с сестрой делали печенье к нам потом в гости пришла бабушка»* *«А еще потом я рисовала принцессу».* *«Я на выходных всё было хорошо, я кушал гречку с мясом ещё я играл чуть-чуть Телефон посмотрел*

чуть-чуть потом полежал телевизор смотрел. В садике я дружу с Мишей. Я вчера в гости ходил со своей сестрой маленькой Ну и всё»

Ответы двух детей (Вахтанг Т., и Даны У.) представлены рассказами знакомых историй. Например: *«Когда я лежал кто-то шуришал у мой кровати. Там был это кот он загнал мышку в валенок» «У мальчика была собака она потерялась он пошел ее искать и нашел.»*

Остальные дети (Саши Д., Оли Ж. и Толика В.) давали ответы в виде отдельных предложений и не связанные единством содержания. Например, *«Мама купила сладости, сестра сделала уроки все». «Я каталась в магазин покупала вот эту блузку. А я ещё катала хомяка в коляске. Ещё это мы заказали суши». «Вчера я пришел с садика играл, смотрел телевизор и всё» «Прихожу домой играю».* Найти тему своих рассказов детям было нелегко.

Таким образом, многим детям было трудно придумывать свои собственные истории без заданной программы, а поиск собственных тем оказался им не по силам.

Анализ результатов узнавания текстовых сообщений (таблица 12).

Таблица 12 – Результаты узнавание текстовых сообщений

Имя ребёнка	Саша Д.	Катя Г.	Оля Ж.	Дима О.	Толик В.	Аня П.	Вова С.	Вахтанг Т.	Дана У.	Лиза В.
Выявленный уровень выполнения заданий	I	III	III	III	I	III	III	II	III	I

Распределение по уровням выполнения заданий направленных на узнавание текстовых сообщений на рисунке 6.

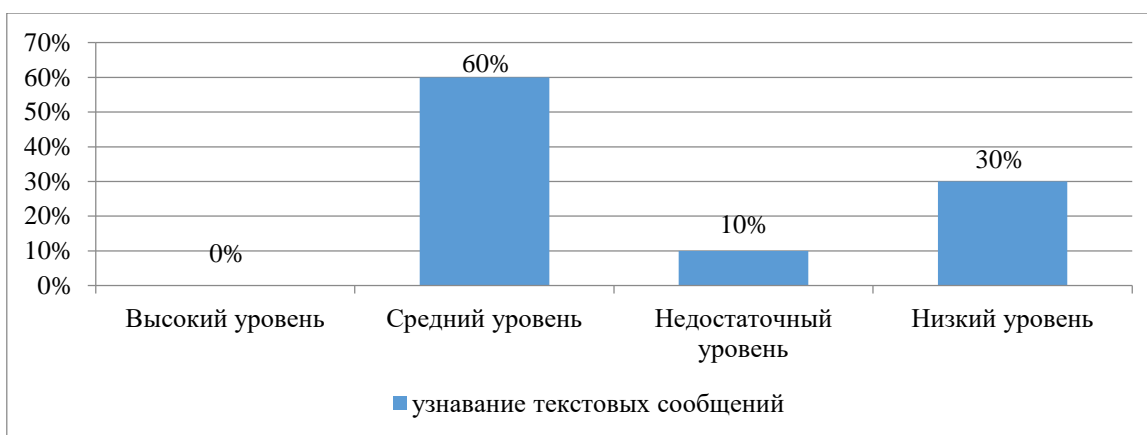


Рисунок 6 – Результаты выполнения заданий направленных на узнавание текстовых сообщений

Задание на сравнение нормированных рассказов с различными речевыми образцами (в том числе и нестандартными) свидетельствует о том, что ориентировочная деятельность большинства детей (Кати Г. Оли Ж., Димы О., Ани П., Вовы С., Даны У) приобретают черты узнавания. То есть дети не только определяют текстовые сообщения по основным признакам, но и пытаются словесно объяснить свой выбор. Например: *«Который подлиннее, это рассказ». «Один хорошо идет, а второй плохо, значит тот рассказ». «В первом много слов, а во втором почти нет». «Тут короче, а тут длиннее». «Этот не быстрый, а тот долгий». «Потому что тот большой. Понятно».*

Вахтанг Т интуитивно опознал рассказ, но затруднился объяснить почему он пришел к этому выводу. Например: *«Первый рассказ, а второй нет».* На вопрос почему ты так решил? *«Не знаю».*

Остальные дети (Саша Д., Толик В., Лиза В.) принимают все представленные отрывки как рассказы, что свидетельствует о том, что они испытывают трудности в определении признаков структуры повествования/смысловой структуры. Например: *«Первый рассказ, и второй рассказ». «Тут два рассказа» «Второй рассказ, нет первый рассказ наверно».* На вопрос почему ты так решил? *«По тому, потому я не знаю».*

Таким образом, можно сделать вывод, что результаты констатирующего этапа эксперимента показывают, что у детей старшего

дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня возникают существенные затруднения в освоении связной монологической речи: пересказом; созданием самостоятельного рассказа из нескольких сюжетных картинок с предварительным расположением в последовательности сюжета; составлением рассказа с опорой заранее указанный на заданный зачин и самостоятельного распознавания текстового сообщения.

Главные причины нарушений операций первого вида прослеживаются в несформированности умений:

- передавать смысловую программу заданного текста;
- устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий;
- находить и развивать замысел;
- опознавать связные высказывания.

Несформированность этих операций ведет к нарушению смысловой цельности речевых высказываний.

Нарушение второго вида операций прослеживается в несформированности:

- лексико-синтаксического оформления предложений,
- выбора слов, в особенности глагольной лексики,
- выбора средств межфразовой связи,

Несформированность этих двух операций приводит к нарушению монологической речи.

Характеристика монологической речи детей исследуемой категории доказывает необходимость проведения, коррекционной работы которые будут осуществляться через ряд специальных условий.

Выводы по 2 главе

Диагностическое исследование проводилось по следующим направлениям: воспроизведение текстового сообщения (подробный и

краткий пересказ заданного текста); самостоятельное составление связного рассказа с опорой на заданную программу; составление продолжения рассказа по заданному зачину; придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам; самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах; узнавание текстовых сообщений.

Анализ результатов исследования показал, что многие из обследуемых детей испытывают трудности с языковой реализацией идей, отсутствием семантических связей и построением правильного синтаксиса. Часто встречаются ошибки, связанные с употреблением предлогов и глагольных форм.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1. Коррекционно-педагогическая работа по формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с включением средств театрализованной деятельности

В соответствии с описанными результатами констатирующего эксперимента состояния монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи определена необходимость проведения коррекционной работы.

В рамках реализации третьей задачи исследования нами были определены психолого-педагогические условия формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с включением средств театрализованной деятельности.

Содержание коррекционно-педагогической работы определяется принципами, разработанными Л. С. Выготским, Р. Е. Левиной, А. А. Леонтьевым и др.

1. Принцип учета специфики познавательной деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Необходимо расширять подготовительный этап работы, который должен включать в себя развитие следующих высших психических функций: слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, а также мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

2. Принцип учета хронологического порядка этапов формирования речевых умений. То есть, весь речевой материал и дидактические игры

необходимо подбирать, учитывая текущий уровень сформированности той или иной стороны речи, постепенно усложняя задания

3. *Принцип учета последовательности этапов становления связной речи в онтогенезе.*

4. *Принцип учета ведущей деятельности.* В дошкольном возрасте ведущей деятельностью детей является игра. Дидактические игры способствует формированию психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений и навыков. По этой причине во время коррекционной работы рационально проводить занятия с использованием заданий в игровой форме.

5. *Принцип системности.* Процесс коррекции должен предполагать воздействие на все компоненты речевой системы.

6. Важнейшим в работе является принцип *коммуникативного подхода* к развитию монологической речи у дошкольников. Коммуникативный подход предполагает широкое использование форм и приемов обучения (включая игровые), способствующие активизации разнообразных речевых проявлений у ребенка [17]. Работа по развитию монологической речи строится также в соответствии с общедидактическими принципами (системность и последовательность в обучении, учет возрастных и индивидуально психологических особенностей детей, направленность обучения на развитие их активности и самостоятельности) [28].

Содержание коррекционно-педагогической работы рассматривается в соответствии Примерной адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В программе определены следующие задачи относительно коррекционной работы по формированию связной речи:

– составлять различные виды описательных рассказов (описание, повествование, с элементами рассуждения), соблюдая цельность и связность речевого высказывания;

- составлять творческие рассказы;
- использовать все виды словесной регуляции в процессе продуктивной деятельности (словесный отчёт, словесное сопровождение, словесное планирование своей деятельности);
- пересказывать литературные произведения;
- составлять рассказ по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание этих рассказов должно отражать игровой, познавательный, трудовой и эмоциональный опыт детей

В коррекционно-педагогической работе особую роль играет реализация условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе формирования монологической речи с использованием средств театрализованной игры:

1. Создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды, учитывающей особенности детей с ТНР.
2. Использование специальных дидактических пособий и методик.
3. Реализация комплексного взаимодействия специалистов дошкольной образовательной организаций при реализации АООП.
4. Взаимодействие с родителями и законными представителями детей с ОНР III уровня.
5. Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий с логопедом.

Для речевого развития дошкольников одним из важных условий является *создание предметно-развивающей среды как части образовательной среды*, представленной специально организованным пространством, материалами, оборудованием и пр., для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития (ФГОС ДО).

В соответствии с ФГОС ДО в каждой группе должна быть так организована среда, чтобы ребёнок мог свободно выбрать тот или иной вид деятельности. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Развивающая предметно-пространственная среда в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР представлена уголками.

В группе оформляется специальная книжная выставка — книжный уголок, где находятся книги, выполненные полиграфическим способом и книжки-самоделки, которые дети изготавливают дома вместе со взрослыми. Содержание книжного уголка постоянно обновляется согласно лексической теме недели календарно тематического планирования. Дети под руководством воспитателя, организуют игры по сюжетам этих произведений.

Театрализованный уголок – важный объект развивающей среды. Для организации театрально-игровой деятельности в группе созданы необходимые условия: оборудована зона театрализованной деятельности, в которой находятся различные виды театра (театр на фланелеграфе, теневой театр, магнитный театр, кукольный театр, пальчиковый театр), ширмы, реквизит, элементы костюмов (шапочки, маски др.). Все это доступно для детей и мобильно.

Для речевого развития дошкольников вторым из важных условий является *использование специальных дидактических пособий и методик.*

При планировании и осуществлении коррекционной работы мы опирались на вариативную примерную адаптированную основную образовательную программу для детей с тяжелыми нарушениями речи под ред. проф. Л. В. Лопатиной, при подборе речевого материала – ориентировались на методические рекомендации, предлагаемые В.К. Воробьевой, О.С. Ушаковой,

Развитие монологической речи у детей старшего дошкольного возраста осуществлялось нами в следующих формах работы с детьми: в процессе организованной образовательной деятельности, самостоятельной деятельности детей.

Важную роль при формировании монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня оказывают театрализованные игры, которым уделяется особое внимание так как благодаря им решаем такие задачи как:

- учить детей имитировать движения, голоса, преображаться в процессе театрализованных игр;
- учить детей пересказывать произведение от лица разных персонажей, используя языковые (эпитеты, сравнения, образные выражения);
- интонационно-образные (модуляция голоса, интонация) средства выразительности речи;
- учить детей формулировать главную идею литературного произведения и давать словесные характеристики главным и второстепенным героям.

Таким образом театрализованные игры и игровые упражнения, направленным на выработку мимики и пантомимики. Благодаря этим упражнениям дети учатся использовать в общении паралингвистические средства языка (мимика, жесты, движения интонация). В процессе театрализованной деятельности идёт расширение словарного запаса, активное употребление грамматических форм и выразительности речи. В процессе обучения необходимо применять игровые коммуникативные ситуации. Применение игровых коммуникативных ситуаций обеспечивает интерес детей к овладению речевыми умениями и высокую речевую активность детей в обучении.

Игры-имитации последовательных действий человека, животных и птиц в соответствии с заданной ситуацией для театрализации и демонстрации различных эмоций человека.

Игры-импровизации по сюжетам сказок, рассказов и стихотворений, которые читает педагог (дети прослушивают в аудиозаписи).

Игровые импровизации с театральными куклами (бибабо, куклы на рукавичках, куклы-марионетки, пальчиковые куклы), игрушками, во время чтения сказок и литературных произведений.

В работе по формированию монологической речи и развития словаря были применены: дидактические игры и пособия, игрушки и персонажи сказок для описания, картинки для фланелеграфа, сюжетные картинки и иллюстрации по лексическим темам, были использованы книги. Картинный материал схемы для обучения составлению различных типов текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания. Обучение детей творческому рассказыванию на основе творческого воображения с использованием представлений, хранящихся в памяти, и ранее усвоенных знаний. Формирование умения четко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи, осознавать структурную организацию текста представлен в Приложении 2.

Для формирования навыка составления репродуктивных (заучивание, пересказ) и самостоятельных рассказов повествовательного, описательного, объяснительного и творческого характера использована различная наглядность (игрушки, натуральные объекты, фотографии, репродукции, иллюстрации, коллажи, сюжетные картины, детские рисунки и т. д.).

Следующим специальным условием является *комплексное взаимодействия специалистов дошкольной образовательной организаций при реализации АООП.*

Коррекционная работа по формированию связной монологической речи детей с ОНР осуществляется как в ходе режимных моментов, игровой

деятельности и др., так и на специальных коррекционных занятиях и возможно только при комплексной работе всех педагогов и специалистов ДООУ, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОНР.

Основным специалистом является логопед, который организовывал и координировал коррекционно-педагогическую работу с детьми в группе компенсирующей направленности.

Работа проводилась во взаимодействие воспитателей и логопеда. Воспитатели знакомили детей с художественными произведениями. Речь воспитателя на этом этапе служит образцом для подражания. Дети выступают в роле зрителей они наблюдают, как взрослый говорит, действует за персонажей, имитирует ролевые движения для того чтобы овладеть в полном объеме этими навыками.

Особое внимание при этом уделяется анализу сюжета игры, характеристике действий, совершаемых предметами, явлениям, их значению. Дошкольники сравнивают героев, выявляют отличительные признаки предметов, «оживающих» в театрализованных играх. Воспитатель организует прослушивание аудиозаписей для эмоционального восприятия образного содержания сказки.

Так же воспитатели закрепляют приобретённые знания, полученные детьми на коррекционных занятиях. Взаимодействие воспитателя и логопеда отражено в тематическом плане по формированию связной монологической речью представлены в Приложении 3, в котором представлено содержание работы для воспитателя по подготовке к занятиям логопеда и закреплению навыков связной речи.

Музыкальный руководитель работает на своих занятиях над развитием общей и мелкой моторики, выразительностью мимики, пластикой движений и развитием слухового внимания. Также музыкальный руководитель вводит элементы фонетической и логопедической ритмики для развития речевого дыхания детей. Работа по формированию

словоизменения и словообразование осуществляется через применение элементов драматизации, постановки музыкальных и кукольных спектаклей. Данные формы работы способствуют развитию диалогической и монологической речи. Обязательным элементом на музыкальных занятиях должно быть обогащение словаря по лексическим темам и знакомство детей с музыкальными терминами. Развитие коммуникативных навыков осуществляется через участие дошкольников в развлечениях, праздниках, представлениях.

Инструктор по физическому воспитанию осуществляет работу над развитием дыхания (физиологического и речевого), темпо – ритмических способностей (как с использованием музыки, так и словесным сопровождением), мимики и жестов.

Педагог-психолог в свою работу включает игры и упражнения на развитие внимания, памяти, операций мышления. Психологом проводятся тренинги уверенного поведения и психогимнастика.

Логопед, воспитатели и специалисты работают в рамках одной лексической темы. Тематический подход к созданию плана обеспечивает изучение материала и способствует успешному накоплению речевых средств, активному использованию их детьми в коммуникативных целях. Таким образом, развитие речи у дошкольников осуществляется во всех видах деятельности: в игре; на занятиях; в общении с другими людьми и т.д. при взаимодействии всех участников образовательного процесса (педагогов, специалистов, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию; родителей, ДОУ)

План совместной работы над связной монологической речью у детей старшего дошкольного возраста учителя-логопеда с педагогами ДОУ представлен в Приложении 4.

Важным условием преодоления речевых нарушений является *взаимодействие с родителями и законными представителями* для

установление доверительных отношений между всеми участниками психолого-педагогического сопровождения.

Привлечение к этой работе родителей и законных представителей, было направлено на закрепление полученных знаний детьми в повседневной жизни.

С целью повышения педагогической компетентности в вопросах формирования связной речи у детей мы использовали совместные мероприятия в театрализованной деятельности, объясняли данные задачи на родительских собраниях; привлечение внимания родителей к важности связной речи для обучения в школе. Проводились консультации на которых объясняли важность семейного чтения по развитию связной речи детей.

Консультации-практикумы в рамках, которых родители знакомились с особенностью работы по обсуждению прочитанного произведения, закреплению у детей полученных навыков и знаний. С целью повышения эффективности коррекционной работы был проведен мастер-класс цель которого показать возможность развития связной монологической речи дома, используя домашний театр при обыгрывании сказок.

Для наилучшего закрепления пройденного материала детьми давались домашние задания. При этом обязательно при выполнении домашнего задания большую роль отводили рассказыванию: пересказ прочитанной сказки, рассказывание по серии сюжетных картинок.

Индивидуальные беседы проводились как по инициативе учителя-логопеда, так и по инициативе родителей и законных представителей в ходе которых родители и законные представители получали ответы на интересующие вопросы о значении связной речи.

Оформляли информационные стенды для привлечения внимания родителей к вопросам развития связной речи ребенка. На информационном стенде для родителей мы выставляем книги с пройденными художественными произведениями, рекомендуемыми вопросами для

беседы, заданиями для закрепления и повторения лексико-грамматических категорий, стихами и песнями, разучиваемыми с детьми.

План взаимодействия учителя – логопеда с родителями и законными представителями детей с ОНР III уровня представлен в Приложении 5.

Анализ полученных в процессе обследования связной монологической речи детей с ОНР III уровня данных позволил выявить особенности изучаемого процесса, на основании которых мы определили содержание коррекционной работы.

Для реализации образовательной программы следующим специальным условием является *проведение соответствующих занятий индивидуальных и подгрупповых* на которых осуществлялась непосредственно логопедическая работа по формированию монологической речи.

Коррекционно-логопедическая работа проводилась с детьми систематически и поэтапно с включением элементов театрализованной деятельности один раз в неделю в первой половине дня. Общее продолжительность занятия с включением элементов театрализованной деятельности составляла не более 30 минут.

Логопед, опираясь на полученные детьми знания, продолжает работу, в свою очередь выдвигая на первый план речевые задачи:

- закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;
 - формирование навыков построения связных монологических высказываний;
 - развитие навыков самоконтроля за построением связных высказываний;
 - целенаправленное воздействие на развитие и активизацию ряда психических процессов (восприятие, памяти, воображения, мышления), тесно связанных с формированием навыков устного речевого сообщения;

В качестве средства коррекции мы использовали один из видов театрализованной деятельности – театрализованную игру.

Основная цель предлагаемого вида деятельности – развитие монологической речи.

Театрализованные игры были равномерно распределены по сложности: сначала детям предлагаются несложные инсценировки небольших сказок, где старшие дошкольники расширяют словарный запас, совершенствуют свои голосовые и интонационные возможности, упражняются в составлении лексико-грамматических конструкций и т.д.

Затем закрепление всех полученных речевых и театрализованных навыков осуществляется в процессе усложнения инсценировок.

На логопедических занятиях, театрализованная игра способствовала не только развитию связной речи, но и развитию речевой активности и творческой инициативы. В занятия включались различные упражнения: «Пройди, как кошка, как медведь», «Пробеги, как собака, как волк, как мышка», которые вызывали интерес к говорению и действиям сказочных героев. Дети имитировали ролевые движения, наблюдали друг за другом, старались лучше выполнять задания. В театрализованных играх использовалась музыка, подчеркивающая характер героев и помогающая ребятам имитировать движения персонажей, при этом совершенствуется чувство ритма. Театрализованные игры включались во все этапы работы над связной речью детей: от развития ее понимания до умения связно рассказывать, чувствовать и передавать текст интонационно, пользоваться движениями, мимикой, жестами.

Они имели разные варианты – это и игры-драматизации, и инсценировки всего произведения или его части, и появление сказочного персонажа на занятиях по развитию речи, ознакомлению с художественной литературой.

При организации театрализованных игр использовались разные виды театра: кукольный, бибабо, на фланелеграфе, пальчиковый, теневой, плоскостной, театр игрушек, нагрудники, шапочки героев, костюмы и т. д.

В каждой театрализованной игре мы решали несколько речевых задач. Закрепление навыков и умений, полученных на занятиях, а с другой – в интересной и увлекательной форме вызывали потребность в познании нового, творчества в составлении рассказа.

Содержание логопедических занятий было определённно календарно тематическим планированием, организацией проведения логопедических в соответствии с разработанным планом по коррекции связной речи.

При разработке календарно тематический план по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, учитывались методические рекомендации В.К. Воробьевой, О. С. Ушаковой.

Календарно-тематический план по коррекции связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня представлен в Приложении 6.

При обучении детей старшего дошкольного возраста построению развернутого монологического высказывания решались задачи формирования элементарных знаний о структуре текста и представления о связях между предложениями и структурными частями высказывания; умения раскрыть тему и основную мысль высказывания; умения правильно использовать интонацию для оформления структурного единства и смысловой законченности текста в целом; обучения разным типам монологических высказываний по способу передачи информации: описание, повествование, рассуждение.

Постепенный переход от построения монологических высказываний по речевому образцу к самостоятельным высказываниям, от высказывания с опорой на наглядность к высказываниям по собственному замыслу.

Данные логопедические занятия мы выстраивали с учётом требований специальной и общей дошкольной педагогики. Речевой лексический материал мы отбирали с учетом темы и цели занятия, в которые включаем разнообразные интересные игровые и дидактические упражнения обыгрывание каждого материала. В рамках изучаемой лексической темы.

Коррекция связной речи детей с ОНР III уровня на индивидуальных логопедических занятиях включает умения построения предложений, развитие грамматически правильной связной речи, лексических компонентов языка, пополнение словарного запаса.

Целенаправленное формирование у старших дошкольников с ОНР III уровня монологической речи предусматривает дифференцированный и индивидуальный подход в зависимости от состояния монологической речи и индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка. Работа по формированию каждого вида монологического высказывания имеет свои особенности (пересказ, составление рассказов по картине и серии картин, описательный рассказ, творческий рассказ) и отрабатывается не только на групповых, но и на индивидуальных занятиях.

Формирование связной монологической речи у детей с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Организация обучения детей с ОНР предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации и определять содержание своего высказывания.

В театрализованной деятельности тесно взаимосвязаны с одной стороны, развитие речи с другой развитие эмоций, познавательной деятельности.

Итак, театрализованная деятельность способствует развитию личности ребенка в целом и его речи в частности. Используя театрализованную игру, педагог может ненавязчиво и непринужденно в игровой, понятной детям форме развивать и отрабатывать связную речь.

Таким образом, в ходе формирующего этапа экспериментальной работы были созданы специальные условия для эффективного обучения старших дошкольников монологической речи, была осуществлена логопедическая работа, по формированию связной монологической речи посредством театрализованной деятельности, которая направлена на коррекцию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня были учтены индивидуальные особенности каждого ребенка.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

Для оценки эффективности проведенной коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент проводился на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 7 города Копейска Челябинской области в период с 10 по 27 апреля 2023 года.

В контрольном эксперименте приняли участие десять детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, прошедших констатирующий и обучающий эксперимент. В рамках обучающего эксперимента была проведена работа по формированию устной монологической речи детей с применением специальных условий.

Задачи контрольного этапа:

- провести повторную диагностику монологической речи дошкольников;
- •сделать сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, сделать выводы.

Контрольный эксперимент проводился по тем же направлениям, с использованием той же методики и параметров оценки, как и констатирующем эксперименте. Рассмотрим более подробнее анализ результатов контрольного эксперимента изучения особенностей монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Анализ результатов изучения воспроизведения текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста) (таблица 13).

Таблица 13 – Результаты изучения воспроизведения текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста)

Имя ребёнка	Направление обследования \ выявленный уровень выполнения заданий			
	Полный пересказ заданного текста		Краткий пересказ заданного текста	
	До	После	До	После
Саша Д.	I	II	I	II
Катя Г	III	IV	II	III
Оля Ж	II	III	II	III
Дима О	III	III	II	III
Толик В	I	II	I	II
Аня П.	III	IV	III	III
Вова С	III	III	II	III
Вахтанг Т	II	III	I	II
Дана У	II	III	II	III
Лиза В	II	III	I	II

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на выявление воспроизведения текстового сообщения подробный пересказ детей на этапах констатирующего и контрольного эксперимента представлен на рисунке 7.

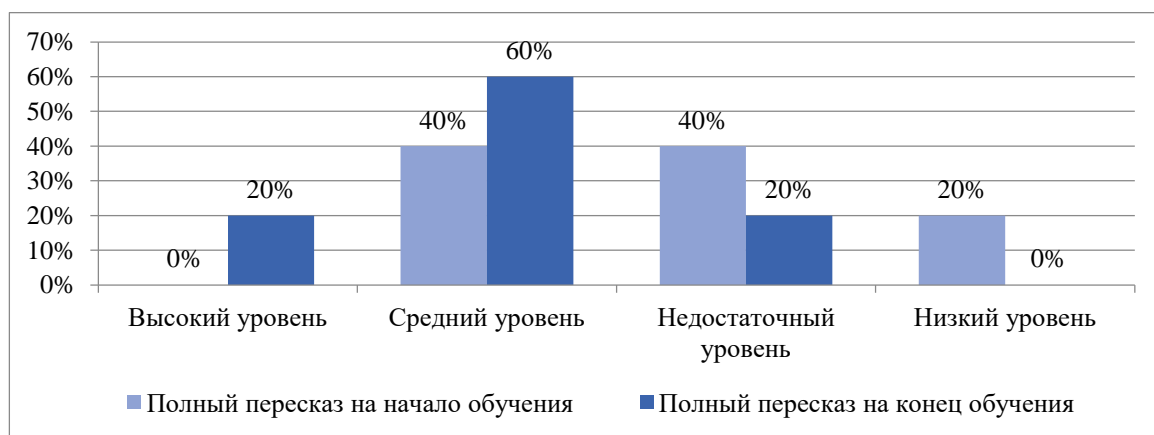


Рисунок 7 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на выявление воспроизведения текстового сообщения

подробный пересказ детей на этапах констатирующего и контрольного эксперимента.

Исходя из результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что в процессе обучающего эксперимента дети научились пересказывать тексты. Двое детей вышли на более высокий уровень развития при подробном пересказе заданного текста.

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на выявление воспроизведения текстового сообщения краткого пересказа детей на этапах констатирующего и контрольного эксперимента представлен на рисунке 8.

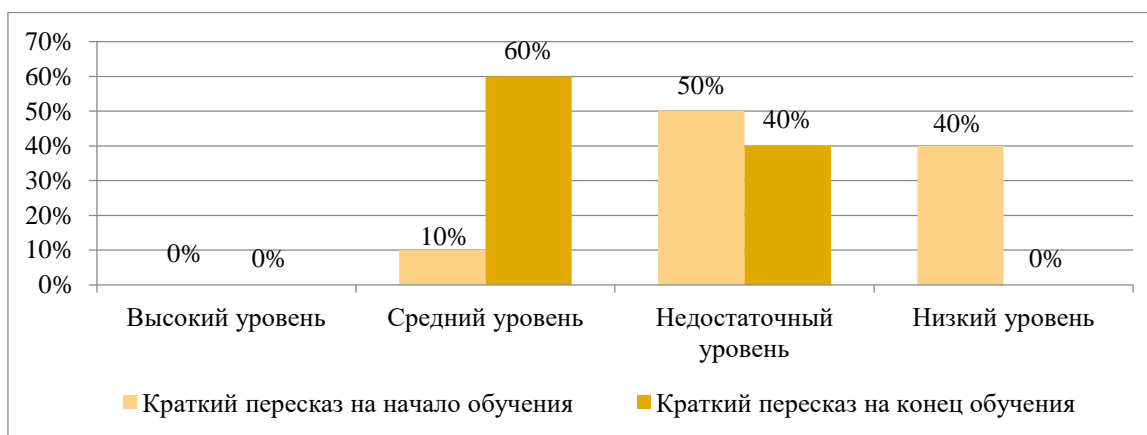


Рисунок 8 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на выявление воспроизведения текстового сообщения краткого пересказа детей на этапах констатирующего и контрольного эксперимента.

При выполнении этого вида задания также, как и до коррекционного воздействия вызвали большие затруднения у детей, чем предыдущие. Но была отмечена положительная динамика развития ряда показателей, характеризующих уровень владения детьми кратким пересказом. У большинства детей при выполнении заданий прослеживается тенденция к сжатию текста соответствующим образом, что соответствует адекватному сжатию полной программы до опорных смысловых элементов, но это сжатие не доводится до завершения.

Анализ результатов изучения самостоятельного составления связного рассказа с опорой на заданную программу.

Выполнения заданий направленных на выявление продуктивных речевых возможностей детей представлен в таблице 14.

Таблица 14 – Результаты изучения продуктивных речевых возможностей детей с ОНР III уровня

Имя ребёнка	Выявленный уровень выполнения заданий	
	До	После
Саша Д.	I	III
Катя Г	IV	IV
Оля Ж	II	III
Дима О	III	IV
Толик В	I	II
Аня П.	III	IV
Вова С	III	III
Вахтанг Т	II	III
Дана У	III	IV
Лиза В	II	III

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на выявление продуктивных речевых возможностей детей на этапах констатирующего и контрольного эксперимента представлен на рисунке 9.

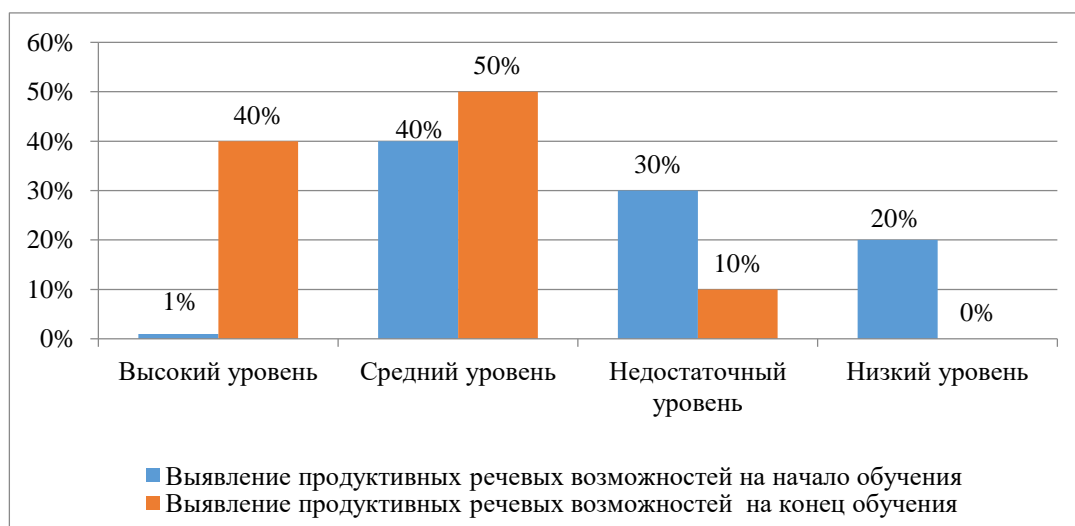


Рисунок 9 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на выявление продуктивных речевых возможностей детей на этапах констатирующего и контрольного эксперимента.

Задания: Все дети справились с заданием на составление предложений по наглядной опоре, при этом в ряде случаев отмечались единичные ошибки в лексико-синтаксического оформления высказывания, отсутствие связности в речевой продукции обусловлено преобладанием межфразовых связей твердого типа, т.е. каждое предложение рассказа оказывается сильно коммуникативным и начинается с одного и того же предметного сообщения, что лишает гибкости речи. Например: *«Кролик строил снеговика. Затем кролик захотел морковку. Кролик не смог ее достать. Снег растаял, и кролик съел морковку»*.

Из представленного рисунка 9 видно, что результаты выполнения заданий направленных на выявление продуктивных речевых возможностей детей старшего дошкольного возраста значительно повысился. На начало эксперимента, детей, имеющих высокий уровень речи был 1 ребенок, после проведенной работы стало 4 детей, т.е. увеличился на 3 человека, количество детей со средним уровнем тоже повысился (было 40, стало 50), с недостаточным уровнем уменьшилось на 2 ребенка (было 3, стало 1) и как видно из показателей детей с низким уровнем не стало на начало было 2 ребенка.

Результаты анализа этого задания показали, что все дети справились с выполнением этого задания, большинство детей смогли построить относительно развернутый рассказ, и перевод смысловой программы в связное и цельное сообщение.

Анализ результатов изучения составления продолжения рассказа по заданному зачину (таблица 15).

Таблица 15 – Результаты изучения составления продолжения рассказа по заданному зачину

Имя ребёнка	Выявленный уровень выполнения заданий	
	До	После
Саша Д.	I	II
Катя Г	III	IV
Оля Ж	III	III

Дима О	III	III
Толик В	II	III
Аня П.	III	IV
Вова С	III	III
Вахтанг Т	II	III
Дана У	III	IV
Лиза В	II	III

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на составления продолжения рассказа по заданному зачину на этапах констатирующего и контрольного эксперимента представлен на рисунке 10.

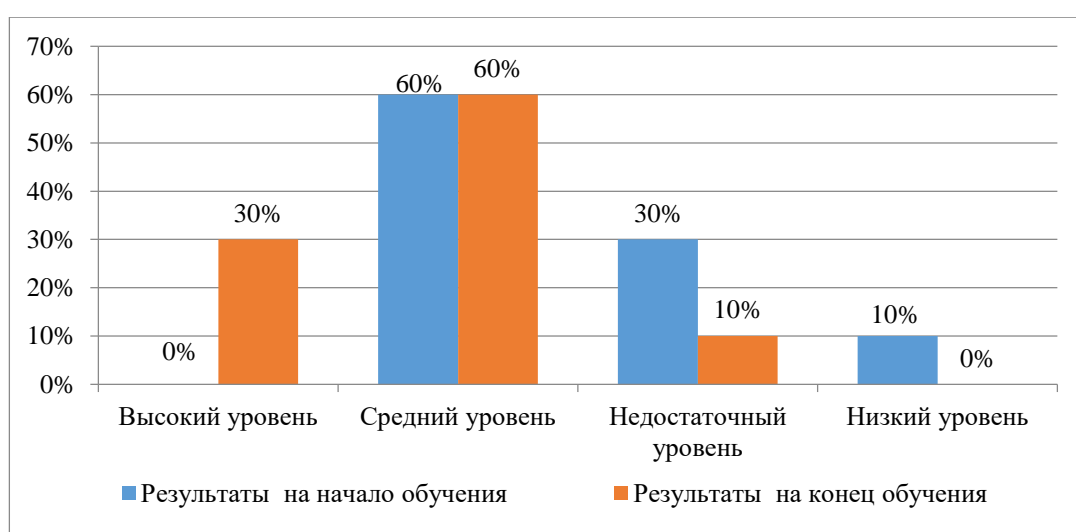


Рисунок 10 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на составления продолжения рассказа по заданному зачину на этапах констатирующего и контрольного эксперимента.

Третьи серии заданий направлено на выявление особенностей составления и развития замысла связного сообщения на исходный зачин. Данные приведенные на рисунке 10 дают возможность более наглядно оценить продвижение детей в обучении рассказыванию и развитию замысла связного сообщения на исходный зачин до и после коррекционного обучения. Количественный анализ результатов контрольного эксперимента показывает, что почти все дети из экспериментальной группы после коррекционного обучения набрали большее количество баллов, при этом трое детей вышли на более высокий уровень развития навыков связной

монологической речи, трое детей – остались на прежнем среднем уровне. и как видно из показателей детей с низким уровнем не стало на начало был 1 ребенок.

Анализ результатов придумывания сюжета и составления рассказа по предметным картинкам (таблица 16).

Таблица 16 – Результаты придумывания сюжета и составление рассказа по предметным картинкам

Имя ребёнка	Выявленный уровень выполнения заданий	
	До	После
Саша Д.	I	II
Катя Г	III	IV
Оля Ж	II	III
Дима О	III	IV
Толик В	I	II
Аня П.	III	IV
Вова С	II	III
Вахтанг Т	II	III
Дана У	II	IV
Лиза В	II	III

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам на этапах констатирующего и контрольного эксперимента представлен на рисунке 11.

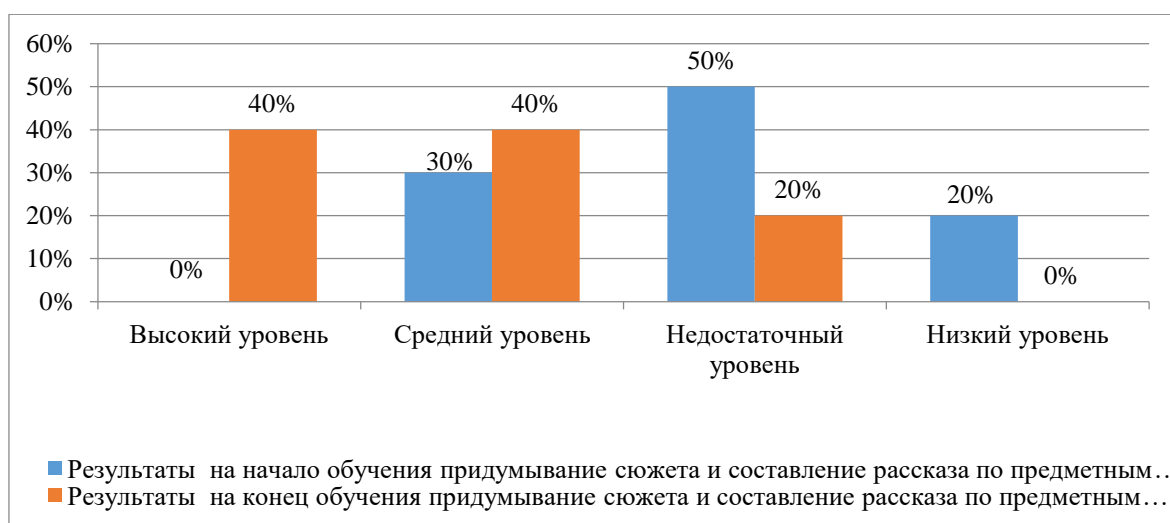


Рисунок 11 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на придумывание сюжета и составление рассказа по

предметным картинкам на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

Выполняя данное задание на создание замысла рассказа с опорой на предметные картинки был предложен тот же банк набора картинок на тему «Как мальчик рисовал собаку» При выполнении этого задания четверо детей составляли предложения ко всем предложенным картинкам. Дошкольники смогли составить рассказ. У детей появился замысел, который они смогли его развить в относительно цельного, логически завершенное высказывание.

Например: *«Мальчик взял карандаши нарисовал собаку. Телевизор посмотрел стал рисовать дальше. Взяв со стола кисточку и краски он нарисовал дерево и котенка.»*

Из представленного рисунка 11 видно, что результаты выполнения заданий, направленных на придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам для детей старшего дошкольного возраста значительно повысился. На начало эксперимента, детей, имеющих высокий уровень речи не было, после проведенной работы стало 4 детей, количество детей со средним уровнем тоже повысился (было 30, стало 40), с недостаточным уровнем уменьшилось на 3 ребенка (было 5, осталось 2 ребенка) и как видно из показателей детей с низким уровнем не стало на начало было 2 ребенка.

Результаты анализа этого задания показали, что все дети справились с выполнением этого задания, большинство детей смогли создать замысел относительно цельного, логически завершенного высказывания, соответствующим предметным изображениям хотя большинство высказываний состоят из простых не распространенных предложений.

Анализ результатов изучения самостоятельного нахождения темы и ее реализации в рассказах (таблица 17).

Таблица 17 – Результаты самостоятельного нахождения темы и ее реализации в рассказах

Имя ребёнка	Выявленный уровень выполнения заданий	
	До	После
Саша Д.	I	I
Катя Г	III	III
Оля Ж	I	II
Дима О	III	III
Толик В	I	III
Аня П.	III	III
Вова С	III	III
Вахтанг Т	II	III
Дана У	II	II
Лиза В	I	II

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах на этапах констатирующего и контрольного эксперимента представлен на рисунке 12.

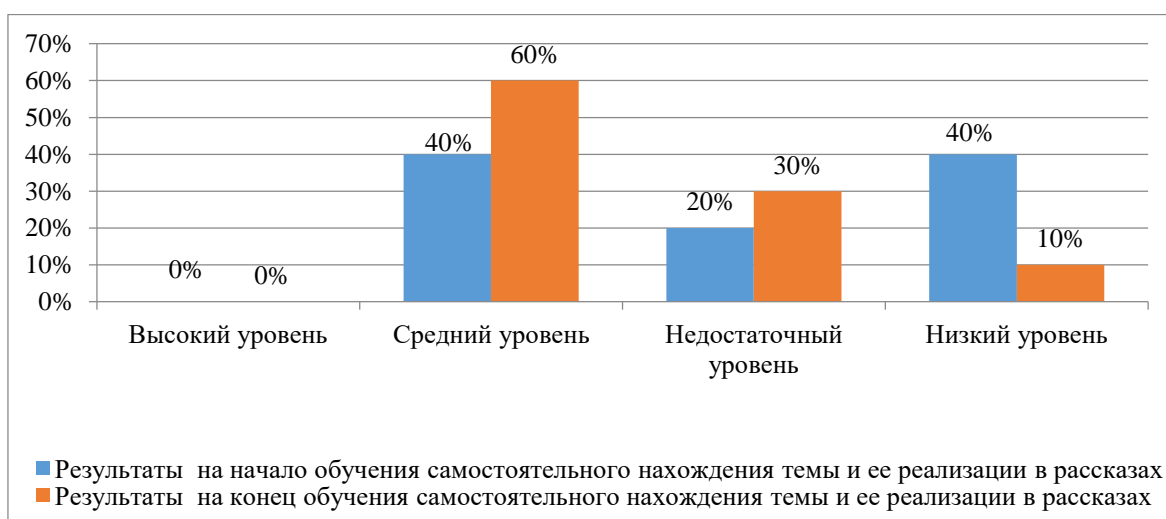


Рисунок 12 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий, направленных на самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах на этапах констатирующего и контрольного эксперимента.

Из представленного рисунка 12 видно, что результаты выполнения задания №5, направленного на обследование умения самостоятельного нахождения темы и реализации её в рассказах, оказались неоднородными. 10% детей (Саша) остались на прежнем уровне, 30% детей (Оля, Дана, Лиза) показали недостаточный уровень данные ответы были представлены

рассказами знакомых историй. Остальные воспитанники справились с заданием на среднем уровне.

Таким образом, результаты анализа этого задания показали, что детям довольно трудно придумывать свои собственные истории без заданной программы.

б. Анализ результатов узнавания текстовых сообщений (таблица 18).

Таблица 18 – Результаты узнавание текстовых сообщений

Имя ребёнка	Выявленный уровень выполнения заданий	
	До	После
Саша Д.	I	III
Катя Г	III	IV
Оля Ж	III	IV
Дима О	III	III
Толик В	I	II
Аня П.	III	IV
Вова С	III	IV
Вахтанг Т	II	III
Дана У	III	IV
Лиза В	I	III

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий направленных на узнавание текстовых сообщений на этапах констатирующего и контрольного эксперимента на рисунке 13.

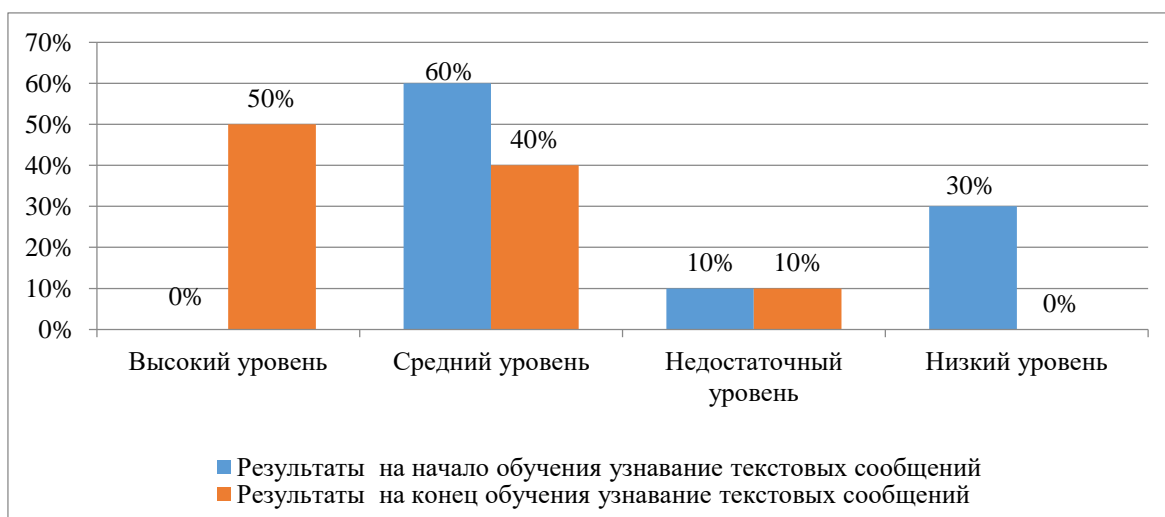


Рисунок 13 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий направленных на узнавание текстовых сообщений на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

Последняя серия заданий направлено на сравнение нормированных рассказов с различными речевыми образцами (в том числе и нестандартными) свидетельствует о том, что ориентировочная деятельность большинства детей (Кати Г. Оли Ж., Ани П., Вовы С., Даны У) результаты улучшились они не только узнали какой отрывок является рассказом, но и дали своему выбору обоснование на основе осознанного выделения существенных признаков связного сообщения.

Так данные приведенные на рисунке 13 дают возможность более наглядно оценить продвижение детей направленных на узнавание текстовых сообщений до и после коррекционного обучения.

Количественный анализ результатов контрольного эксперимента показывает, что почти все дети из экспериментальной группы после коррекционного обучения набрали большее количество баллов, при этом пять детей вышли на более высокий уровень развития навыков связной монологической речи, четыре ребенка показали средний уровень и как видно из показателей детей с низким уровнем не стало на начало было 3 дошкольника.

Исходя из результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что в процессе обучающего эксперимента удалось повысить уровень сформированности монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня. Самую высокую положительную динамику показали результаты выполнения задания №6, где нужно было выполнить сравнение нормированных рассказов с различными речевыми образцами (в том числе и нестандартными).

Исходя из результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что в процессе обучающего эксперимента удалось сформировать монологическую речь у дошкольников посредством театрализованной деятельности.

Вывод по 3 главе

В третьей главе на основе анализа методической литературы по вопросу формирования связной монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня были определены принципы, этапы и содержание коррекционной работы. С учетом результатов констатирующего эксперимента был проведен обучающий эксперимент, который осуществлялся через ряд специальных условий.

Нами были разработаны условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в коррекционно-педагогической работе по формированию монологической речи с использованием средств театрализованной деятельности.

В своей работе мы применили системный подход к пониманию условий психолого-педагогического сопровождения, который обеспечивает эффективность коррекционно-развивающей работы по формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством театрализованной деятельности.

По окончании обучающего эксперимента был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого была проведена оценка эффективности проведенной коррекционной работы. Проанализировав результаты контрольного эксперимента, можно сделать вывод о положительной динамике формирования монологической речи у детей с ОНР. При выполнении заданий у обучающихся наблюдается меньшее количество ошибок в логической последовательности построения высказывания, в грамматическом оформлении высказывания, требуется меньшее количество наводящих и стимулирующих вопросов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по рассматриваемой проблеме позволил сделать вывод, о том, что связная монологическая речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. У детей недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания. Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний требует мобилизации речевых и познавательных возможностей одновременно. Развитие связной речи является одной из центральных задач речевого воспитания детей дошкольного возраста. Необходимо научить каждого ребёнка содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли в монологической речи. Речь дошкольника должна быть живой, эмоциональной, выразительной.

Группа детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, является одной из самых многочисленных среди детей, имеющих нарушения речи. У таких детей имеются нарушения в развитии всех компонентов речевой системы, значительное отставание в формировании навыков повествовательной речи. Серьёзные затруднения возникают у таких детей при пересказе и составлении рассказов. Уровень сформированности связной речи является одним из важных показателей готовности детей к обучению в школе, потому вовремя не проведенная коррекционная работа, может стать причиной школьной неуспеваемости.

Целью нашего исследования являлось теоретически обосновать, апробировать специальные условия коррекционной работы по формированию монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня с включением средств театрализованной деятельности.

В ходе исследования мы провели диагностику монологической речи дошкольников с ОНР III уровня, определили содержание специальных условий коррекционной работы по формированию связной монологической речи и оценить ее эффективность.

В первой главе был проведен теоретический анализ научной литературы, в результате которого были сделаны выводы о том, что при нормальном речевом развитии дети к 6 годам свободно владеют фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. В монологической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдаются нарушения в логической последовательности построения высказывания, преобладание употребления простых предложений над сложными, ошибки в грамматическом оформлении высказывания и т.д. Для проверки теоретической части исследования был проведен констатирующий эксперимент. В результате которого, было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи следующие недостатки монологической речи:

- пересказ; создание самостоятельного рассказа из нескольких сюжетных картинок с предварительным расположением в последовательности сюжета;

- составление рассказа с опорой на заранее заданный зачин и самостоятельного распознавания текстового сообщения.

Главные причины нарушений операций первого вида прослеживаются в несформированности умения:

- - передавать смысловую программу заданного текста;
- - устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий;

- - находить и развивать замысел;

- - опознавать связные высказывания.

Несформированность этих операций ведет к нарушению смысловой цельности речевых высказываний.

Нарушение второго вида операций прослеживается в несформированности:

- лексико-синтаксического оформления предложений;
- выбора слов, в особенности глагольной лексики;
- выбора средств межфразовой связи.

Несформированность этих двух операций приводит к нарушению монологической речи.

Также в рамках констатирующего эксперимента нам удалось выявить необходимость коррекционной работы по формированию связной речи у данной группы детей. Были определены условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе формирования монологической речи с включением средств театрализованной деятельности:

1. Создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды, учитывающей особенности детей с ТНР.
2. Использование специальных дидактических пособий и методик.
3. Реализацию комплексного взаимодействия специалистов дошкольной образовательной организаций при реализации АООП.
4. Взаимодействия с родителями и законными представителями детей с ОНР III уровня.
5. Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий с логопедом.

Данные условия были реализованы в ходе обучающего эксперимента.

Был составлен календарно-тематический план проведения занятий.

Для оценки эффективности проведения коррекционных мероприятий был проведен контрольный эксперимент, в рамках которого проводился сопоставительный анализ данных полученных в ходе констатирующего и контрольного экспериментов. Контрольный эксперимент показал, что у детей повысился уровень сформированности монологической речи.

Результаты контрольного эксперимента показали, что составленный и проведенный нами комплекс мероприятий по реализации условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе формирования монологической речи посредством театрализованной деятельности способствовал повышению уровня развития монологической речи воспитанников.

Наблюдая за детьми в различной, свободной деятельности, а также в непосредственно образовательной деятельности, мы увидели, что речь детей стала более совершенной. Дети достаточно связно и последовательно стали излагать свои мысли.

Для проведения констатирующего и контрольного эксперимента применялась методика В. К. Воробьевой.

Результаты исследования могут быть использованы в коррекционно-педагогической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня логопедами, воспитателями и специалистами, работающими с детьми с нарушениями речи.

Проанализировав результаты, мы сделали вывод о том, что определенные нами специальные условия коррекционной работы по формированию связной монологической речи повышают ее эффективность. Наблюдается положительная динамика коррекционной работы

Результаты работы послужили основанием для подтверждения поставленной гипотезы.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи исследования решены.

СПИСОК ИСПОЛИЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акулова О. А. Театрализованные игры [Текст] /О. А. Акулова. // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 57–64.
2. Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду: игры, упражнения, сценарии [Текст]/ Е.А. Антипина.- М.: ТЦ Сфера, 2006.- 128с.
3. Арсентьева В.П. Игра - ведущий вид деятельности в дошкольном детстве: учеб. пособие [Текст]/ В. П. Арсентьева. – М.: Форум, 2009. – 144 с.
4. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников: Книга для воспитателя дет. сада. [Текст]/ Л. В. Артемова - М.: Просвещение, 2001. – 127 с.
5. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников [Текст]: учебное пособие / М.М. Алексеева, В. И. Яшина. - 5-е изд., доп. и перераб. - М.:Академия, 1999. – 160 с.
6. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.03/ Барменкова Татьяна Дмитриевна. – Москва, 1996. – 177 с.
7. Бочкарева Л.П. Театрально-игровая деятельность дошкольников. Методическое пособие для специалистов по дошкольному образованию [Текст]/ Л.П. Бочкарева. - Ульяновск, ИПКПРО, 2010. - 80 с.
8. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004. – 103 с.
9. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В.К. Воробьева. – М.: Астрель ; Транзиткнига, 2006. – 158 с.
10. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для

студентов педвузов / В.П. Глухов – М.: АСТ: Астрель, 2005. - 351 с.

11. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.

12. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2000. – 320 с.

13. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию [Текст]: Пособие для воспитателей детского сада / Э.П. Короткова. - М.: Просвещение, 1982. - 128 с.

14. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст]/ А.А. Леонтьев - 3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. - 287 с.

15. Логопедия: учебник для дефектологических ВУЗов [Текст] / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 680 с.

16. Лопатина, Л.В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелым нарушением речи. [Текст] / Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.

17. Миронова, С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи [Текст] / С.А. Миронова . – М.: А.П.О., 1993г. – 36- 43 с.

18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Т.1. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.

19. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / В.И. Селиверстов. – М.: ВЛАДОС, 1997.

20. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР [Текст]: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов. / И.А. Смирнова. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – 315 с.

21. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е.Ф. Соботович. - М.: Классикс стиль, 2003. - 400 с. 18.

Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 1984. – 296 с.

22. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе [Текст] / А.В. Текучев - 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1980. - 413,с.

23. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е.И. Тихеева. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

24. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

25. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова.–М. : Изд-во Института психотерапии: Институт дошкольного воспитания и семейного образования, 2001. – 240 с

26. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2009 – 189 с.

27. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: 1993. – 103 с.

28. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника [Текст] / Т.Б. Филичева. Екатеринбург: АРГО, 1996. - 80 с.

29. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей. [Текст]/ Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М., 1993.

30. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.: ил.

31. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

32. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для пед. вузов дефект. фак [Текст] / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. - М.: Академия, 2003. – 240 с.

33. Щербак, С.Г. Коммуникативно-когнитивный подход к формированию коммуникативно-речевых навыков монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] //Сборник научных статей VII Международной конференции. Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина; Российская ассоциация дислексии, 29 мая 2015г., - СПб: Изд-тво: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва). – М., 2017. – ISBN

34. Щербак, С.Г. Особенности словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья материалы Всероссийской научно-практической конференции. Отв: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск, 2016.

35. Щербак, С.Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.03: защищена 02.06.11 / Щербак Светлана Геннадьевна. – Москва: Институт коррекционной педагогики, 2011. – 159 с.

36. Эльконин, Д.Б. Психология игры. [Текст] / Д.Б. ЭльконинМ.: Владос, 1999 г. – 360 с.

37. Ядэшко, В.И., Дошкольная педагогика [Текст] / В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохин. – М. :Просвещение, 1978. – 344 с.

38. Якубинский, Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование [Текст] / Л. П. Якубинский // Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1986. – С. 17–58.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Дидактический и наглядный материал для обследования монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (по В.К. Воробьевой).

Исследование репродуктивной монологической речи.

Сказка «Репка»

Посадил дед репку. Выросла репка большая-пребольшая. Пошёл дед репку рвать: тянет-потянет, вытянуть не может!

Позвал дед бабку: бабка за дедку, дедка за репку — тянут-потянут, вытянуть не могут!

Позвала бабка внучку: внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку — тянут-потянут, вытянуть не могут!

Позвала внучка Жучку: Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку — тянут-потянут, вытянуть не могут!

Позвала Жучка кошку: кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку — тянут- потянут, вытянуть не могут!

Позвала кошка мышку: мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку — тянут-потянут, — вытянули репку!

Адаптированная сказка «Репка»

Посадил дед репку. Большая выросла репка, сам дед тянул — не справился, на помощь пришла бабка, не смогли они вдвоем репку выдернуть. Внучка прибежала на помощь, а потом и — собачка, кошка, даже мышка. Дружно взялись — и вытянули.

Исследование продуктивных видов монологической речи.



Составление продолжения рассказа по прочитанному зачину:

Шарик нашелся.

Летом Миша жил на даче. Там он подружился с собакой Шариком. Однажды Шарик пропал. Миша искал его день, другой, третий. Нигде нет Шарика. Как-то раз позвали ребята Мишу в лес за грибами. Собирая грибы, мальчик и не заметил, как остался один. Пошел Миша искать ребят и вдруг ему показалось, что из-за дерева выглянул серый волк...

Придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам, которые дети должны отобрать из общего банка предметных картинок: Возможный вариант темы «Как мальчик рисовал собаку». Мальчик – собака – карандаши – кисточка – краски – котенок – телевизор – дерево – окно - стол.





Исследование ориентировки в признаках связной речи

Рассказ повествовательного характера. Я проснулась среди ночи. Кто-то шуршал около моей кровати. Когда я пригляделась в темноте, то увидела нашего кота Ваську. Васька вцепился в валенок и не хотел его отдавать. Оказывается, в валенок он загнал маленького мышонка.

Отдельное предложение. Кто-то шуршал около моей кровати.

1. Сравнение рассказа и набора слов из него

Упражнение «Гербарий»

Проблемная ситуация:

«Мои соседки - Маша и Катя (на доске выставляются две картинки-портрета) вчера смотрели по телевизору один и тот же мультфильм. У Маши телевизор показывал хорошо, а у Кати - плохо: то включался, то выключался. Вечером девочки пришли ко мне в гости и решили пересказать мне содержание мультфильма. Послушайте, что рассказала мне Маша (выставляется карточка- иллюстрация к рассказу) и что получилось у Кати (выставляется карточка с набором отдельных предметов, соответствующих названным)».

Рассказ	Набор слов
<p>Жила-была девочка. Рядом с ее домом на лужайке рос большой клен. Когда наступила осень то листочки на клене стали желтеть и краснеть. Девочка решила собрать опавшие листочки и засушить. Чтобы в свободное время сделать красивую поделку из листочков и подарить ее маме».</p>	<p>Девочка, лужайка, клен, осень, листочки, поделка, мама.</p>

-У кого из девочек получился рассказ, у Маши или у Кати?

-Почему у Маши рассказ получился?

-А у Кати, почему не получился?

Выслушав ответы, детей подвести их к выводу:

-У Маши получился, потому, что в ее рассказе есть событие, а у Кати рассказ не получился, потому, в нем есть отдельные слова, события никакого не происходит (выставляются к «портретам» девочек карточки-символы

«рассказ-не рассказ», «событие-нет события»).

Демонстрационный материал:



2. Упражнение на сравнение рассказа и бессвязного набора предложений

Сказка «Пых»

Проблемная ситуация:

«Моей дочке Верочке подарили на День рождения книгу. В книге были рассказы с картинками. Маленький брат решил вырезать из книги картинки и нечаянно разрезал на мелкие полоски и сами рассказы. На помощь пришла бабушка. Она взяла чистый лист бумаги и наклеила на него полоски с предложениями. Но бабушка старалась сделать это побыстрее и не успела найти свои очки. Угадайте, где рассказ из книги, а где страница, склеенная бабушкой (на доске выставляются карточки с изображениями книги и бабушки). Далее детям предъявляется карточка-иллюстрация к рассказу и читается рассказ. Затем выставляется набор сюжетных картинок, часть из которых относится к рассказу, а часть - нет. Зачитывается набор бессвязных предложений».

<i>Рассказ повествовательного характера</i>	<i>Бессвязный набор предложений</i>
Жили-были дедушка, бабушка да внучка Алёнка. И был у них огород. Росли в огороде капуста, свекла, морковка и репка жёлтенькая. Захотелось однажды дедушке репки покушать. Прошёл дед в огород репку вытаскивать. Только наклонился, чтоб репку вытащить, а	Жили-были дедушка, бабушка да внучка Алёнка. И был у них старый огород. И в саду растут деревья молодые и старые. Прошёл дед в огород репку вытаскивать. В магазине тоже продаются овощи. Взяла Алёнка репку, ёжика в передничек положила — и домой.

<p>с грядки кто-то как зашипит на него. Испугался дед и бежать. Еле-еле до хаты добрался. Сел на лавку, отдышаться никак не может. Поглядела на деда внучка Алёнка, пожалела. Сама пошла Алёнка в огород. Сорвала репку и увидела под кустом ежика. Взяла Алёнка репку, ёжика в передничек положила — и домой. Принесла и репку, и ежика.</p>	<p>Испугался дед и бежать. Кто любит читать книжки. Принесла и репку, и ежика.</p>
---	--

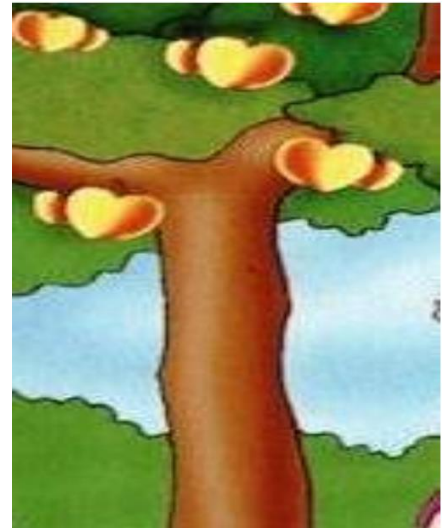
3. Упражнение на сравнение рассказа и отдельного предложения.

Рассказ «Яблоня»

Проблемная ситуация:

«Витя и Алена пришли из сада с полной корзиной яблок. Они стали рассказывать бабушке про чудесную яблоню, которая растет в саду. Алена рассказала подробно, а Витя торопился и рассказал очень кратко. Догадайся и ответь, какой рассказ составила Алена, а какой Витя?»

Рассказ повествовательного характера	Одно предложение
<p>Мы с Витей гуляли по саду и вдруг увидели красивую яблоню. На ее ветках висели крупные, красные яблоки. Мы решили набрать яблок, чтобы угостить всех. Мы собрали полные корзины яблок и довольные пошли домой. Яблоки были сладкие и сочные, всем понравились.</p>	<p>На ветках висели крупные, красные яблоки.</p>



Работа с карточками-картинками и карточками-символами. Определение: где картинка про которую рассказала Алена, где картинка про которую рассказал Витя? Можно ли Витин рассказ назвать рассказом? Почему нельзя? У Алены рассказ можно назвать рассказом. Почему у Алены получился рассказ?

Вывод: одно предложение не может быть рассказом. Рассказ получается, когда все предложения выстраиваются по порядку и рассказывают об одном событии. Предложения сравниваются с елочной гирляндой, где каждое колечко цепляется друг за друга таким образом гирлянда стает длинной. Вводится новый вид карточек – карточка с буквой С (событие) или пустая карточка.

4. Упражнение на сравнение рассказа и его деформированного варианта.

Рассказ «Сыроежка» (по Пришвину)

Проблемная ситуация:

«Мои дети: Вера и маленький Алеша на выходных днях ездили в лес за грибами. Там они видели удивительный случай. Когда они вернулись, то оба захотели рассказать мне об этом событии. Маленький Алеша очень торопился похвастаться тем, что они увидели. А Вера не торопилась и все рассказывала по-порядку.

Послушайте и скажите, что рассказал мне Алеша и, что рассказала мне Вера.
У кого из них получился рассказ, а у кого нет и почему».

Рассказ	Деформированный вариант рассказа
Осенью в лесу выросла красная сыроежка. У сыроежки от старости загнулись края шляпки. В шляпки накопилась дождевая вода. Воду нашли лесные птички. Птички стали пить дождевую воду. Так дождевая вода спасала птичек от жажды.	Птички стали пить дождевую воду. Осенью в лесу выросла красная сыроежка. Так дождевая вода спасала птичек от жажды В шляпки накопилась дождевая вода. У сыроежки от старости загнулись края шляпки. Воду нашли лесные птички.

Работа с карточками-картинками и карточками-символами.

Определение: где картинка про которую рассказал Алеша, где картинка про которую рассказала Вера? Можно ли Алешин рассказ назвать рассказом? Почему нельзя? А Верин рассказ можно назвать рассказом. Почему у Веры получился рассказ?

Вывод: одно предложение не может быть рассказом. Рассказ состоит из предложений. Предложения все связаны друг с другом. и выстраиваются по порядку, В нем рассказывается об одном событии. Предложения сравниваются с поездом, в котором все вагоны пронумерованы по-порядку и вводится новый вид карточек - паровозик с пронумерованными вагончиками.



5. Сравнение рассказа и его некомплектного варианта

Рассказ «Утята»

Проблемная ситуация:

«Моя сестра живет в деревне! Как-то она позвонила и начала моему сыну рассказывать о забавном случае, который произошел у них. Вначале он ее хорошо слышал, но потом в трубке что-то захрюкало и затрещало. Так продолжалось некоторое время, затем связь снова наладилась, и стало опять все хорошо слышно. На следующий день сестра перезвонила и повторила свою историю мне. Кто из нас услышал рассказ: я или мой сын?»

Рассказ повествовательного характера	Некомплектный вариант рассказа
У нас была утка, а у нее пушистые желтые утята. Однажды лиса утащила нашу утку. Некому стало водить утят к речке. А еще у нас была собака, очень умная. И папа научил нашу собаку водить к реке утят. Она всегда ходила впереди, а утята цепочкой за ней — топ-топ. Собака шла очень важно, медленно, а утята быстро-быстро перебирали лапками и спешили за ней. А когда утятакупаются в реке, то пасутся на лугу, щиплют травку. А собака сидит и охраняет их.	У нас была утка, а у нее пушистые желтые утята. Однажды лиса утащила нашу утку. Некому стало водить утят к речке. А еще у нас была собака, очень умная. А когда утятакупаются в реке, то пасутся на лугу, щиплют травку.

В каком случае можно прочитанный пример считать рассказом?

Вывод:

«Первый отрывок – рассказ. В нем рассказывается о случае (событии). Это событие можно нарисовать или придумать. Рассказ состоит из предложений. Предложения все связаны друг с другом. К рассказу можно придумать название (заголовок)».

В. Бианки «Аришка – трусишка».

Жила – была на свете Федора, работала она в колхозе. Была у нее дочь,

звали ее Арина, люди по — простому прозвали Аришкой – трусишкой. А все вот почему, была Арина очень трусливым ребенком, еще и лентяйкой. Однажды в летнюю пору весь колхоз трудился на поле, убирал сено. Аришка, как всегда, подле матери, не позволяет Федоре трудиться, тянет за юбку. Надоело это матери, она и отправила дочь в лес, по малину. Когда девочка из леса вернулась, то сказала, что нет в лесу зверей, а только один мишка маленький, да и тот от нее на дереве спрятался. Федору чуть удар не хватил. Аришка сказала, что медвежонок совсем нестрашный, она еще на помощь дяденьку звала, который рядом в кустах ворчал, чтоб помог Мишутку с дерева снять, только он не помог. Матери вовсе плохо стало, поняла она, что это медведица была, а не дяденька, сына хотела защитить. Мужики — колхозники, как услышали, что происходит, схватили, что под руку попадет, и побежали в лес. Медвежонок поймали и Аришке привели.



Знакомство с правилами смысловой связи в рассказе

Детям предлагается «записать» рассказ не словами, а картинками».

Первый квадрат – это первое слово, далее стрелка – это тоже слово, второй квадрат – это еще одно слово. Все вместе составляет целое предложение. Посчитаем количество предложений в нашем рассказе – их шесть.

Далее детям предлагается найти предметные картинки к первому предложению и правильно заполнить ими строчку. В качестве проверки правильности выполнения задания дети «прочитывают» данное

предложение и переходят к последующему. Так дети, подбирая предметные картинки ко всем предложениям, постепенно заполняют всю схему.

Чтобы сосредоточить внимание детей на стыке двух предложений, целесообразно закрыть экраном все предложения, кроме первых двух.

Анализируя предметную канву начальных предложений, они замечают, что в двух соседних предложениях говорится об одном и том же предмете, а в графическом плане это фиксируется двумя одинаковыми картинками.

Так дети подводятся к выводу о том, что именно за счет такого повтора предметных картинок осуществляется связь отдельных предложений в единое целое – рассказ.

Рассказ «Лакомка»

Наша **кошка Мурка** всем на удивление любила **мед**.

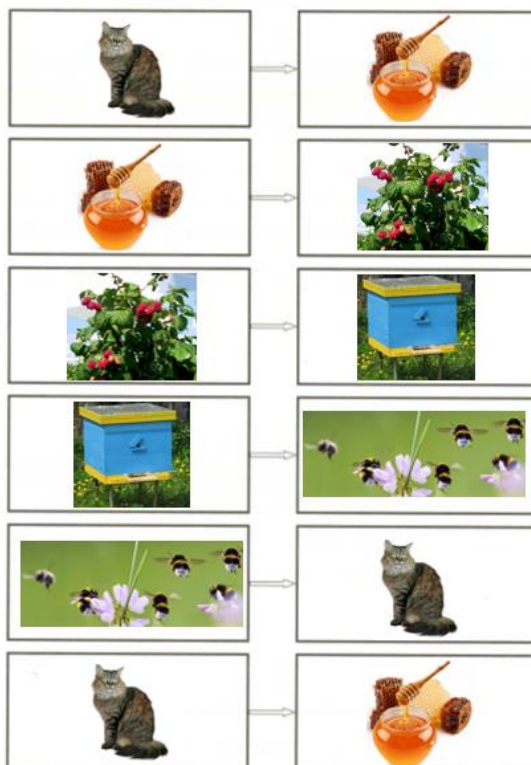
Запах **меда** шел из **малинника**.

В **малиннике** стоял **улей**.

Улей охраняли **пчелы**.

Пчелы и покусали нашу **кошку Мурку**.

Теперь **Мурка** близко не подходит к **меду**.



Обучение пересказу по картинно-графическому плану

Рассказ «Под елкой»

Рано утром **Даша** на цыпочках зашла в **комнату**.

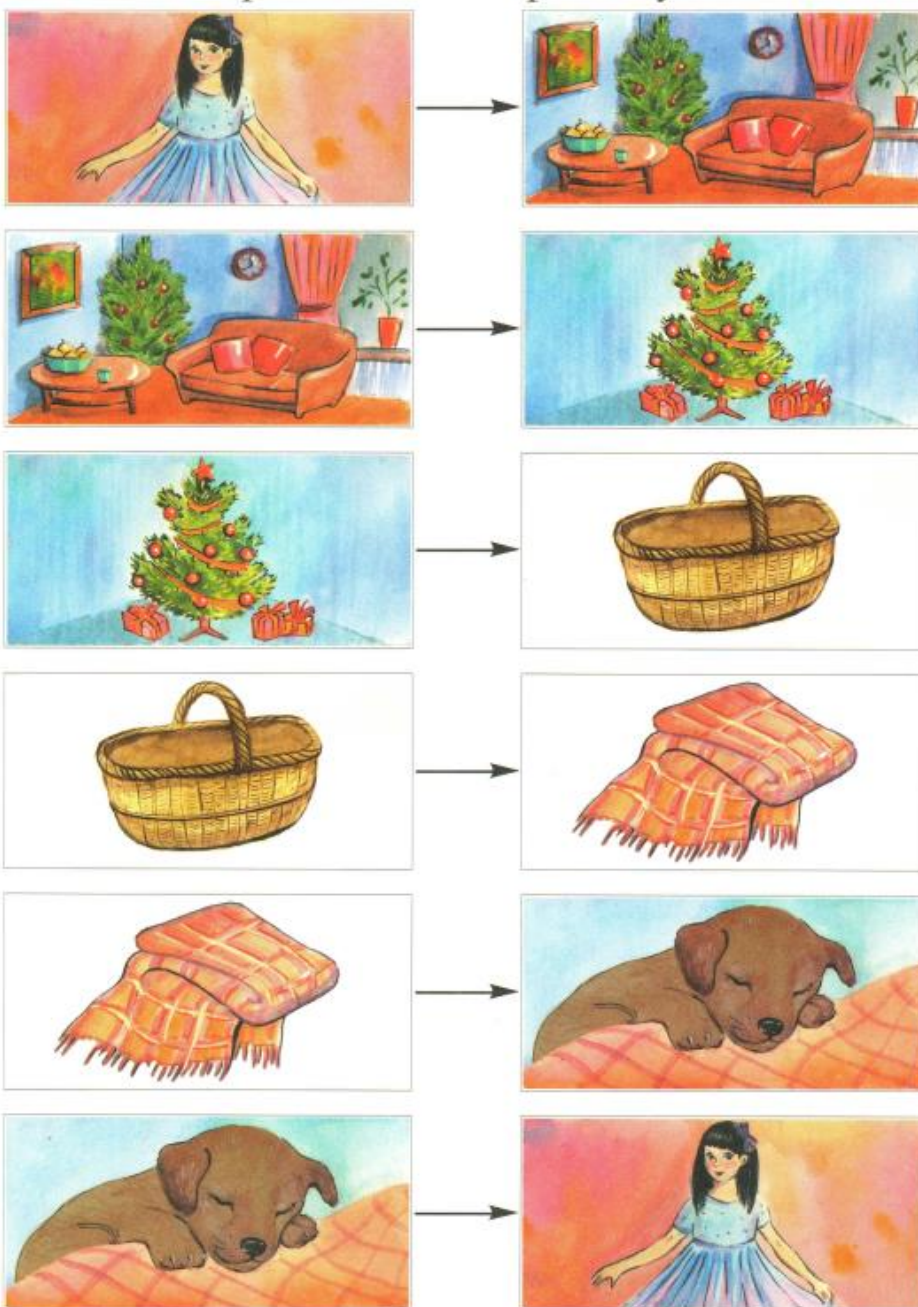
В **комнате** стояла **нарядная ёлка**.

Под **ёлкой** стояла большая **корзина**.

Корзина была накрыта **платком**.

Под **платком** сладко спал **щенок**

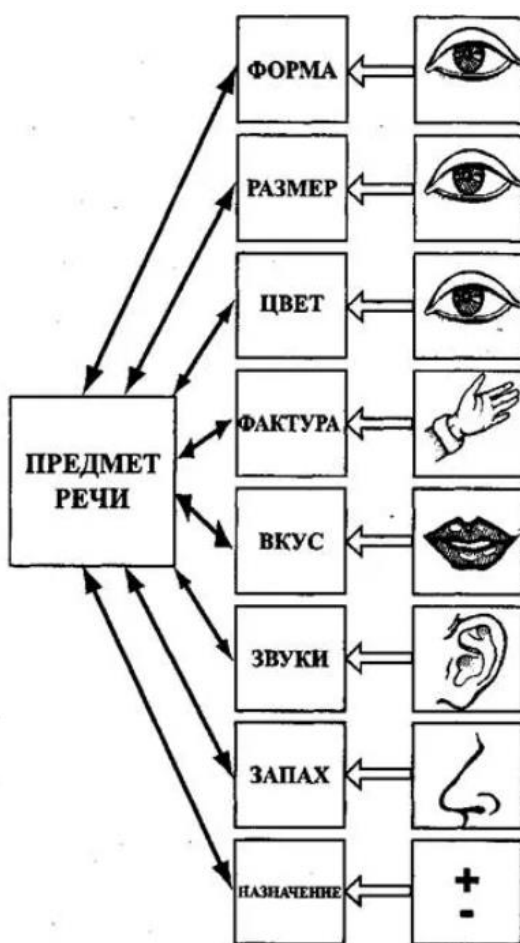
О таком **щенке** давно мечтала **Даша**



Формирование навыков связной описательной речи

Рассказ «Подарок» (по Е Пермяку)

«Хороший подарок прислал дедушка своему внуку Алику. Одна половинка подарка синяя-синяя, как небо в ясный день. Другая половинка красная-красная, как ясное солнышко. А посередине поясочек золотистый пробегает. И весь он такой блестящий, гладкий, величиной с маленький арбуз. Все подарком любят, глядят его. Ребята просят Алика поиграть с ними. Ему и самому хочется посмотреть, как дедушкин подарок скачет. Но жалко, ведь дорога-то пыльная».

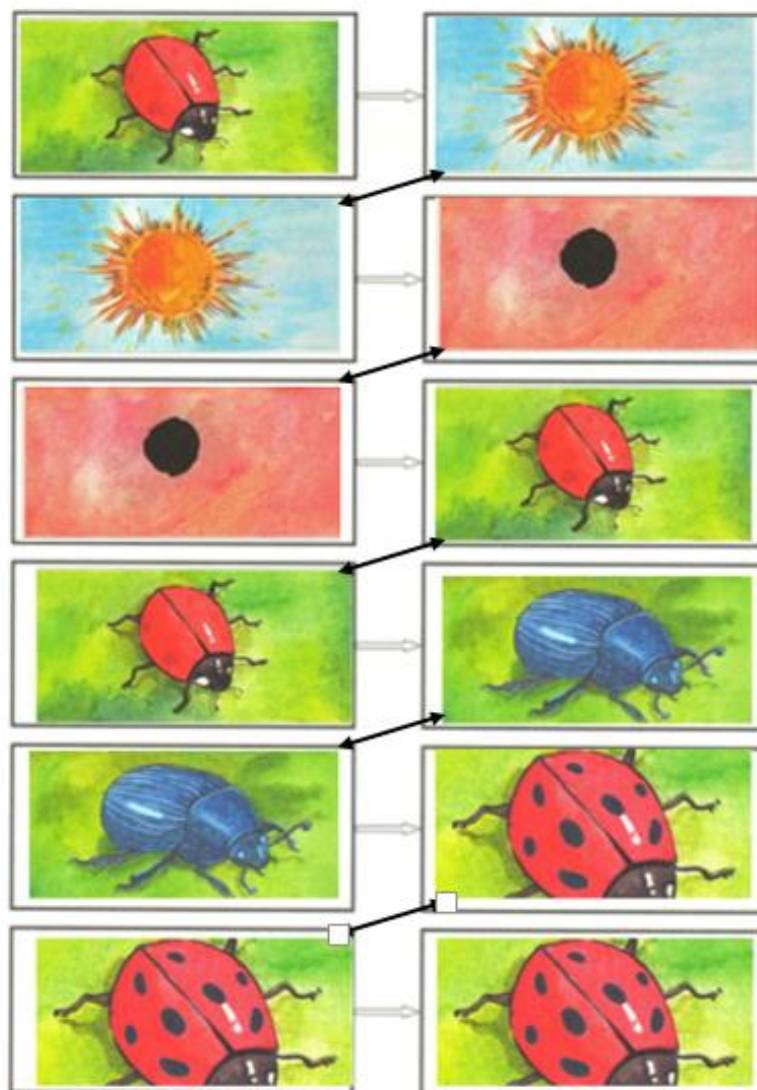


Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

Придумайте рассказ к данному картинному плану. Рассказ должен называться: «Божья коровка». Обратите внимание на то, все ли предложения в рассказе дружат между собой.

Рассказ «Божья коровка» (по Н. Сладкову)

В жаркий день **божья коровка** загорала на **солнышке**.
Солнышко оставило на её спинке **чёрные пятнышко**.
Это **пятнышко** расстроило **божью коровку**.
Божья коровка попросила стереть это пятнышко жука.
А **жук** раскрасил чёрными пятнышками всю **спинку божьей коровки**.
С тех пор её **спинка** стала ещё **нарядней**.



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 19. Тематический план взаимодействия логопеда и воспитателя

Тема недели	Содержание работы воспитателя
«Краски осени»	<p>Беседа на тему: «Деревья осенью».</p> <p>Составление рассказов по серии картин «Осень»</p> <p>Чтение художественной литературы: К. Ушинского «Четыре желания»,</p> <p>Создание речевой среды:</p> <p>Внесение в речевой уголок: Книг. Выставка книжная «Осень золотая»; подборка иллюстративного материала «Осень на полотнах русских художников»;</p> <p>Дидактические игры</p> <p>«Назови месяц»,</p> <p>«Что наденем на прогулку»</p> <p>Загадки, пословицы и поговорки об осени</p> <p>Атрибуты для сюжетно-ролевой игры «Грибники»;</p>
«Урожай» «Огород. Овощи»	<p>Беседа «Чем полезны овощи?»</p> <p>Заучивание стихов о огороде. Составление рассказа мы собрали урожай.</p> <p>Чтение художественной литературы: сказка Мужик и медведь», К. Ушинского «Хлеб»</p> <p>Создание речевой среды: Уголок Картинки с изображением людей, работающих в огороде;</p> <p>Д.И.:</p> <p>Заучивание пословиц и поговорок.</p> <p>Д/и «Вершки и корешки»,</p> <p>«Кто быстрее соберет овощи»</p> <p>«4-й лишний»</p>

	<p>«Отгадай по описанию»</p> <p>Пальчиковая гимнастика «Овощи»</p> <p>Кукольный театр: инсценировка сказки «Репка»</p>
<p>«Урожай» (Сад, фрукты.)</p>	<p>Беседа «Чем полезны фрукты?»</p> <p>Чтение художественной литературы:</p> <p>Чтение сказки «Крошечка-хвощечка» «Колосок»</p> <p>Внесение в речевой уголок: - картинный материал с изображением сада;</p> <p>Знакомство с поговорками, пословицами об урожае.</p> <p>Отгадывание загадок</p> <p>Д/и «Один-много»,</p> <p>«Кто быстрее соберет фрукты»</p> <p>«4-й лишний»</p> <p>Игра «Слова-родственники»</p> <p>«Отгадай что на вкус»</p> <p>«Угадай по описанию»</p> <p>Пальчиковая игра «Будем мы варить компот»</p> <p>Пальчиковый театр «Колосок»;</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 20 План совместной работы учителя-логопеда с педагогами ДОУ

Тема	Цель	Форма взаимодействия	Целевая аудитория
«Результаты первичной логопедической, педагогической, психологической диагностики детей».	Определению специальных коррекционных методов обучения, которые могут оказать помощь в преодолении выявленных трудностях.	педагогическое совещание:	Воспитатели групп компенсирующей направленности специалисты ДОУ
«Особенности психофизического развития у детей с ОНР III уровня»	Систематизировать знания педагогов об особенностях психофизического развития у детей с ОНР III уровня.	Консультация	Воспитатели групп компенсирующей направленности
«Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим	Познакомить педагогов ДОУ с особенностями развития связной речи у детей старшего дошкольного	Круглый стол	Воспитатели групп компенсирующей направленности специалисты ДОУ

недоразвитием речи III уровня»	возраста с общим недоразвитием речи III уровня		
«Обучение детей пересказу с использованием предметно - графических схем на занятиях по развитию связной речи»	Познакомить с приемами обучения дошкольников пересказу с использованием предметно - графических схем на занятиях по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня»	Семинар-практикум	Воспитатели групп компенсирующей направленности
«Организация индивидуальной коррекционно-речевой работы во второй половине дня».	Развитие познавательной деятельности, речи, закрепление навыков и умений, связанных с усвоением образовательной	Беседа	Воспитатели групп компенсирующей направленности

	и коррекционной программы.		
«В игры играем- речь развиваем»	Подбор дидактических игр по развитию связной речи для создания картотеки по лексическим темам.	Игровой тренинг	Ст. воспитатель воспитатели, специалисты.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица 21 План взаимодействия учителя – логопеда с родителями детей с ОНР III уровня

Тематика	Форма проведения	Цель
Информация о задачах на новый учебный год и задачах по развитию связной речи детей	Оформление Информационный материал на стенде «родительский уголок»	Привлечь внимание родителей к вопросам развития связной речи ребенка в детском саду.
«Добро пожаловать в детский сад»	День открытых дверей	Познакомить с развивающей средой группы, логопедического кабинета, кабинета психолога, музыкального и физкультурного зала.
«Развитие связной речи» «Как и что мы читаем?».	Анкетирование	Выявить проблемы, возникающие у родителей по данной тематике, а также определить уровень информированности родителей по вопросам речевого развития детей.
«Роль семьи в развитии связной речи ребенка»	Консультация	Вовлечь родителей в деятельность по развитию

		<p>монологической речи.</p> <p>Объяснение важности семейного чтения и обсуждение прочитанного.</p>
<p>«Развитие связной монологической речи у детей. Посредством театральной деятельности»</p>	<p>Мастер – класс</p>	<p>Показать возможность развития связной монологической речи дома, используя приемы обыгрывания сказок.</p>
<p>Книжка-самоделка «Моя любимая сказка», «Сказка за сказкой»</p>	<p>Детско – родительский проект по созданию книжки-самоделки из детских рисунков по сказкам</p>	<p>Повышение родительской мотивации в отношении сотрудничества со специалистами ДОУ в ходе работы по развитию связной монологической речи.</p>
<p>«Взаимодействие семьи и логопеда»</p>	<p>Семинар практикум</p>	<p>Познакомить родителей с особенностью работы по закреплению у детей полученных навыков и знаний.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Таблица 22 – Календарно- тематический план по коррекции связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Месяц	Неделя	Лексическая тема	Тема занятия	Цель и задачи занятия
1-2 неделя диагностическое обследование				
Сентябрь	3	«Краски Осени»	Формирование ориентировки в смысловой цельности связного сообщения Рассказ «Гербарий».	Учить детей определять, что является рассказом: непосредственно небольшой рассказ или перечень 7 слов взятый из текста рассказа;
	4	Урожай «Огород .Овощи»	Формирование ориентировки в смысловой цельности связного сообщения Сказка «Пых».	Учить детей определять, что является рассказом: непосредственно небольшого рассказа и бессвязного набора предложений.
Октябрь	5	Урожай «Сад. Фрукты ».	Формирование ориентировки в смысловой цельности связного сообщения Рассказ «Яблоня».	Учить детей определять, что является рассказом: непосредственно небольшой рассказ и отдельное предложение.

6	«Грибы».	Формирование ориентировки в смысловой цельности связного сообщения Рассказ «Сыроежка». (по Пришвину)	Учить детей определять, что является рассказом: непосредственно небольшой рассказ и его деформированный вариант.
7	«Домашние птицы».	Формирование ориентировки в смысловой цельности связного сообщения Рассказ «Утята»	Учить детей определять, что является рассказом: непосредственно небольшой рассказ и его некомплектного варианта
8	«Я - человек. Части тела»	Формирование ориентировки в языковых средствах рассказа. Парные загадки.	Учить детей определять, что об одном и том же событии или предмете можно рассказать по-разному.
9	«Моя семья»	Развитие навыка связной речи практическими методами Рассказ В. Бианки «Аришка – трусишка».	Развитие навыка по овладению основными видами рассказывания без обращения к правилам построения монологического сообщения. «Игры на установление правильного расположения картинок, серии»

	10	<p>«Домашние животные»</p> <p>Знакомство с правилами смысловой связи в рассказе</p> <p>Рассказ «Лакомка»</p>	<p>Познакомить детей с правилами строения цепного текста. Обучение связному последовательному пересказу текста с опорой на графическую схему, составлению предложений линейно, по цепочке.</p> <p>Совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи.</p>
		<p>«Новый год».</p> <p>Обучение пересказу по картинно-графическому плану</p> <p>Рассказ «Под елкой»</p>	<p>Обучение связному последовательному пересказу текста с опорой на графическую схему, составлению предложений линейно, по цепочке.</p> <p>Совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи.</p>
		<p>«Игрушки»</p> <p>Формирование навыков связной описательной речи</p> <p>Рассказ «Подарок» (по Е Пермяку)</p>	<p>Познакомить детей с программой описательного рассказа</p>

	«Животные жарких стран».	Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи. Рассказ «Слоненок» (по Р. Кипплингу)	Развитие операции замысла, подготовить к переходу составлению рассказов из собственного опыта.
	«Насекомые»	Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи. Рассказ «Божья коровка» (по Н. Сладкову)	Развитие умения детей самостоятельно рассказывать о предмете