



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в
процессе коррекции связной речи**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы магистратуры

**«Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями
речи»**

Форма обучения – заочная

Проверка на объем заимствований:

73,28 % авторского текста

Работа рецензия к защите

«20» 11 2020 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Дружикина Л. А.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306/173-2-2

Гончарук Ирина Владимировна

Научный руководитель:

канд. пед. н., доцент кафедры

СПиПМ

Резникова Елена Васильевна

Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретическое изучение проблемы нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	7
1.1. Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Особенности формирования связной речи у детей в онтогенезе.....	17
Выводы по первой главе.....	26
ГЛАВА 2. Характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	28
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	28
2.2. Особенности нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	33
2.3. Обзор методик по преодолению нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	40
Выводы по второй главе.....	56
ГЛАВА 3. Экспериментальная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр.....	58
3.1. Методики для изучения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	58
3.2. Состояние сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	66
3.3. Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр.....	71
3.4. Результаты экспериментальной работы.....	74
Выводы по третьей главе.....	79
Заключение.....	81
Список использованных источников.....	84
Приложение.....	92

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время создание специальных условий, способствующих развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста, актуально в силу того, что логопеды, воспитатели, методисты встречаются с затруднениями, как из-за недостаточной изученности этих условий, так и сложности самого процесса.

Понятие связная речь включает в себя правильное оформление собственных мыслей, которые можно выражать как письменно, так и устно и которые будут понятны окружающим.

Только при наличии развитой связной речи ребенок старшего дошкольного возраста имеет возможность успешно обучаться в школе. Развитая связная речь позволит ему в дальнейшем не испытывать затруднений для последовательного, полного, аргументированного и логичного изложения своих собственных суждений. Уровень развития связной речи играет большую роль и в воспроизведении ребенком в будущем содержания текстов как программных учебников, так и художественных произведений. И, конечно, неотъемлемым условием для написания заложенных в учебную программу изложений и сочинений является наличие высокого уровня развития связной речи у школьника.

Необходимо отметить изначальную сложность процесса развития связной речи у детей дошкольного возраста, усложнение которого многократно при общем недоразвитии речи (ОНР).

А.М. Бородич, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина, В.И. Тихеева, Т.А. Ткаченко и др. занимались проблемами развития связной речи у детей с ОНР.

Указанные ученые в своих работах отмечали особую роль, которая отводится развитию связной речи детей с ОНР в системе коррекционной работы с ними. Именно развитие связной речи, в силу структуры дефекта у этих детей, является наиболее сложной задачей, но при этом есть главная

конечная цель всего коррекционного процесса. Достижение этой цели достаточно сложный процесс, который охватывает работу, как логопеда, воспитателей, так и родителей и, конечно, ребенка.

Несмотря на достаточную изученность данной проблемы и освящения ее в научной и методической литературе, остается потребность в дальнейшем совершенствовании имеющихся приемов и методов коррекции, а также поиске, обоснованных наукой новых путей, позволяющих развивать связную речь детей старшего дошкольного возраста при общем недоразвитии речи III уровня.

На основании вышеизложенного можно заключить, что выбор темы исследования: «Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством дидактических игр» актуален.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность проведенной коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактической игры.

Объект исследования: коррекционная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: особенности использования дидактической игры как средства развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности нарушения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и определить методики для ее изучения.

3. Разработать содержание коррекционной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактической игры и определить ее эффективность.

Гипотеза исследования – развитие связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня будет эффективным, если на занятиях использовать специально отобранные дидактические игры, как средства коррекции связной речи.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической, психофизиологической и методической литературы по проблеме исследования), эмпирические (контрольный и формирующий эксперимент; качественный и количественный анализ экспериментальных данных).

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «ДС № 147 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Методологическая база исследования: концепция Л.С. Выготского; теория речевой деятельности А.А. Леонтьева; концепция системного подхода к изучению и коррекции речевых нарушений, многоаспектные исследования и теоретическое обоснование общего недоразвития речи детей Р.Е. Левиной; методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием В.П. Глухова.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе поставлена и исследована проблема нарушения связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня. Полученные в ходе исследования результаты дают более полное представление о работе по развитию связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня.

Практическая значимость исследования заключается в том, что был разработан и реализован на практике комплекс дидактических игр,

направленных на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Некоторые положения исследования были апробированы на XI Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск, 25-26 апреля 2019 год), а также в материалах статей: «Развитие связной речи у детей с ОВЗ и детей-инвалидов посредством дидактических игр», «Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр».

Структура исследования: работа состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

1.1 Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе

Для того, чтобы раскрыть понятие «связная речь», рассмотрим предварительно такое понятие, как «речь».

В психолого-педагогической литературе представлены взгляды на понятие «речь» разными исследователями.

В Лингвистическом энциклопедическом словаре О.С. Ахмановой под речью понимается «конкретное говорение, которое протекает во времени и облечённое в звуковую или письменную форму» [3].

В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой понятие речь трактуется так: 1) способность говорить, говорение; 2) разновидность или стиль языка; 3) звучащий язык; 4) разговор, беседа; 5) публичное выступление [44].

С. Л. Рубинштейн, определяя специфические особенности речи, отмечал, что «речью можно назвать деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения посредством языка» [50].

Р. С. Немов характеризует речь, как «систему используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и символов для представления, переработки, хранения и передачи информации» [41].

А.А. Леонтьев трактует речь как «деятельность человеческого познания, т.е. деятельность, заключающуюся в «распределении» действительности путем применения языка познавательных задач, обозначенных ходом общественной практики. Эта деятельность общения,

коммуникативная деятельность. Речь может выступать и как средство планирования речевых или неречевых действий» [37]. Он имеет в виду ряд умений ребенка – быстро ориентироваться в условиях общения, уметь запланировать свою речь, выбрать содержание вместе с языковыми средствами, чтобы его передать, умение создавать обратную связь общения и так далее.

Проблему соотношения мышления и речи исследовал Л. С. Выготский. В его трудах отражен переход от мысли к речи. Такой переход он видел, как сложный процесс расчленения мысли и воссоздания в словах.

Тесную взаимосвязь речи и мышления отмечала Е.И. Тихеева. Автор отмечает, что «главнейшим образом надо заботиться о том, чтобы всеми мерами при поддержке слова содействовать формированию в сознании детей богатого и прочного внутреннего содержания, способствовать точному мышлению, возникновению и упрочению значительных по ценности мыслей, представлений и творческой способности комбинировать их. При отсутствии всего этого язык утрачивает свою цену и значение» [54].

Самая сложная форма речевой деятельности – связная речь. Она характеризуется как последовательное систематическое развернутое изложение.

В условиях модернизации образования, современной науки и практики особую актуальность приобретает связная речь. Связная речь относится к группе основных, то есть которые имеют повышенную значимость в жизни человека, следовательно, ее формированию следует уделять особое внимание. Под связной речью понимается «стремление ребенка сделать свою речь понятной для других и готовность понимать речь окружающих» [40].

Под связной речью Е. В. Губайдуллина, Н. Д. Багрова понимают смысловое, развернутое высказывание, обеспечивающее общение и

взаимопонимание [16]. Основной функцией связной речи является передача и восприятие информации при помощи общения. Таким образом, связная речь является помощником в установлении связи с окружающими собеседниками, определении и регулировании поведения в обществе, что является собой решающее условие для его развития.

А. А. Синцова отмечает, что связной речью называют и непосредственно процесс, деятельность говорящего, и результат этого процесса, т.е. непосредственно создаваемый продукт, и раздел работы по развитию речи [51].

С. Л. Рубинштейн в качестве связной речи рассматривает в своих трудах речь, понятную «на базе ее собственного предметного содержания» [50].

В исследованиях Ф.А. Сохина связная речь рассматривается в качестве развернутого изложения определенного содержания, осуществляемого «логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно» [50]. Автор считает, что при развитии связной речи мы имеем возможность наблюдать тесную связь между речевым и умственным развитием детей. Процесс развития связной речи способствует развитию мышления, восприятия и наблюдательности детей.

А. М. Бородич определяет связную речь как смысловое высказывание, обеспечивающее взаимодействие и взаимопонимание людей. Осознание языковой реальности выступает, как выделение, вычленение новой для ребенка области объективных явлений, являясь значимым фактором обогащения его умственного воспитания и развития, имеет решающее значение для дальнейшего освоения родного языка на ступени начального образования [7].

Л. С. Выготский считает, что связная речь – это конечный этап речевого развития детей. Ребенок в речевом развитии постепенно переходит от отдельных слов, к объединению двух и более. Далее следует

простая фраза, а затем – сложное развернутое предложение. Ряд же нескольких развернутых предложений и есть связная речь [9].

В исследованиях А. А. Леонтьева отмечается, что связная речь – это не просто последовательность слов и предложений ребенка, а также последовательность его мыслей, которые связаны между собой логически. Эти мысли находят свое отражение в подборе точных слов и верном составлении предложений. Процесс развития речи и мышления, как отмечает ученый, находятся в тесной взаимосвязи: «ребенок учится мыслить, обучаясь говорить, но также он улучшает собственную речь, обучаясь мыслить» [36].

А. В. Текучев, рассуждая о связной речи, отмечал, что в широком смысле это любая единица речи. В этой единице речи все слова и сочетания, выступая в качестве базовых языковых компонентов, составляют единое целое, подчиненное законам логики и грамматическому языковому строю [51].

Е. О. Смирнова определяет связную речь как «умение ребенка практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые, (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности». Связная речь определяется как целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, достигающему цели (эффективное общение) и эмоционально благоприятному (психологически комфортное) для участников общению [49].

Г. С. Трофимова определяет связную речь как «интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленная опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности и развития». Автор разработала концепцию педагогической речи, методику ее измерения, дидактическую

модель и структурно-содержательные этапы формирования связной речи. Определены и теоретически обоснованы пути и способы формирования связной речи средствами дидактики, это подтверждает взгляд на обучение как общение и дает возможность использовать коммуникативную природу учебного процесса для целей активизации личностного потенциала обучаемых. При этом дидактические условия рассматриваются как фактор, который определяет успешность процесса формирования гуманистических качеств личности [45].

По мнению исследователей, существует две разновидности связной речи: диалогическая и монологическая. Каждая из указанных форм обладает своими особенностями, которые определяют последовательность их формирования.

Диалогическую речь можно назвать наиболее красочным проявлением такой функции языка, как коммуникативная. В том, что в процессе диалога чередуется процесс говорения и прослушивания двух собеседников, проявляется одна из важных характерных черт. Важным является и тот факт, что участниками диалога всегда осознается в определенный момент времени суть разговора, поэтому нет необходимости разворачивать мысль или высказывание.

Что касается монологической речи, то она не предполагает отклик слушателя в данную минуту и выражается в связном, логически сформированном высказывании, протекающем достаточно продолжительный период времени. Она представляет собой наиболее сложную структуру, выражает мысль одного человека, неизвестную находящимся вокруг слушателям. По этой причине высказывание, составляющее основу монологической речи, является достаточно развернутым, содержащим подробную информацию. Монологическая речь требует предварительной внутренней подготовки. Для этой формы связной речи требуется более продолжительное заблаговременное продумывание высказывания, концентрация мысли на главном. Для монолога

свойственна: литературная лексика; развернутость и логическая завершенность; синтаксическая оформленность (детальная концепция связующих компонентов); связность монолога гарантируется одним говорящим [40].

Связность является главным условием коммуникативности речи, независимо от того, в какой форме она выражается: монологической или диалогической. Для того, чтобы ребенок овладел такой значимой стороной речи, как связность, требуется развития у него навыков по составлению связного высказывания.

А. А. Леонтьев в своих исследованиях отмечал, что высказыванием являются единицы коммуникации, к которым относятся как отдельные предложения, так и целый текст. Такого рода коммуникативные единицы должны быть содержательными, интонационно-завершенными и иметь определенную структуру, с точки зрения грамматики и композиции. Развернутые высказывания, будь то описание, повествование и другие виды, характеризуются связностью, последовательностью и логико-смысловой организацией сообщения, которую определяет тема и коммуникативная задача [37].

Связность любого устного сообщения, согласно специальной литературе, характеризуется смысловыми связями частей рассказа, логическими и грамматическими связями предложений, связями между членами предложений и завершенностью выражения мысли того, кто высказывается. Эти характеристики называются критериями связности устного сообщения. Современная лингвистическая литература оперирует такой категорией, как «текст», характеризуя связную развернутую речь.

Т. А. Ладонежская называет последовательность изложения развернутого высказывания в качестве одной из важнейших его характеристик. В случае, когда по какой-либо причине последовательность нарушается, связность текста претерпевает негативное влияние. Автор также отмечает, что последовательность сложных соподчиненных

отношений, как временных, так и пространственных, а также причинно-следственных и качественных – это наиболее распространенный тип последовательности изложения в устном сообщении. Пропуск, перестановка членов в последовательности изложения, смешивание различных рядов последовательности, например, при незавершенном описании одного существенного свойства предмета к другому, а потом возврат к предыдущему – это одни из распространенных нарушений последовательности изложения сообщения [31].

И. А. Зимняя отмечает, что именно логико-смысловая организация высказывания определяет насколько выдерживается связность и последовательность в высказывании. На уровне текста она представляет собой сложное образование, включающее такие организации, как предметно-смысловая и логическая. Предметно-смысловая организация определяет адекватность отражения предметов реальной действительности, их связей и имеющихся между ними отношений. Логическая организация отражает ход изложения непосредственно мысли. Произвольное и осознанное осуществление речевой деятельности, т.е. четкое и спланированное изложение мысли формируется в случае овладения умениями логико-смысловой организации высказывания. При речевой деятельности действия человека подчиняются некой «внутренней логике» раскрытия всей структуры отношений между предметами [20].

В качестве элементарного примера можно назвать межпонятийную связь, ведущим типом которой является предикативная смысловая связь. Именно она формируется раньше, чем другие, в предикативном развитии.

Такие ученые, как Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и др. в своих работах анализируют различные связанные элементы механизма производства текста. К ним можно отнести функцию внутренней речи, механизм, с помощью которого осуществляется замысел в иерархии предикативных связей текста и др. А.А. Леонтьев подчеркивает значимую

роль при составлении связного речевого высказывания, которая отводится таким видам памяти, как долговременная и оперативная [37].

Анализ лингвистической и психологической литературы показывает, что диалог и монолог противопоставляются друг другу, так как по своей лингвистической и психологической природе являются различными. Различия монолога и диалога проявляются и в их коммуникативной направленности.

Рассмотрим некоторые особенности проявления диалога и монолога.

Диалог, происходящий в определенной ситуации, сопровождаются, как правило жесты, мимика, интонация. Диалогическая речь в большинстве своем наполнена шаблонами, различными клише, речевыми стереотипами, привычными положениями и разговорными темами, устойчивыми формулами общения. Диалог характеризуется использованием разговорной лексики, краткостью, недоговоренностью, обрывистостью [33].

Для монолога же внеречевые средства, такие, как жесты, мимика, интонация, возможны, но являются вторичными, так же как навык эмоционального изложения текста высказывания. Монолог, в отличие от диалога, характеризуется использованием литературной лексики, развернутостью высказываний, законченностью и логической завершенностью. Кроме того, если в диалоге подразумевается собеседник, то монолог может быть при наличии одного участника речевого процесса. Относительно диалога монологическую речь можно считать более организованной, поэтому она требует особого речевого воспитания.

Монологическую и диалогическую формы речи отличают и присущие им мотивы. Так, монологическая речь стимулирована внутренними мотивами. Диалогическая же речь стимулирована и внутренними, и внешними мотивами. В качестве внешних мотивов можно назвать ситуацию, в которой происходит диалог, реплики, произносимые собеседником. Поэтому монологическую речь относят к более сложной,

произвольной, более организованной форме речи, для развития которой требуется специальное речевое воспитание [5].

Диалогическая и монологическая речь, независимо от имеющихся принципиальных отличий, имеют неразрывную связь.

Несмотря на принципиальные различия, диалог и монолог неразрывно связаны друг с другом. Эта связь выражается во вплетении монолога в диалог в ходе коммуникации, а также в приобретении монологической речью в этом процессе свойств диалогической [30].

Такой российский исследователь диалога, как Л. П. Якубинский, в своих работах показал связь крайних случаев диалогической и монологической речи посредством ряда промежуточных форм. В качестве примера он приводит беседу, называя ее одной из промежуточных форм, так как от диалога ее отличает меньшая скорость обмена речевыми высказываниями, а также тот факт, что она отличается большим объемом. Беседу характеризует обдуманность и произвольность речи, в связи с чем она часто характеризуется как подготовленный диалог [23].

При реализации методики обучения ребенка родному языку очень важно учитывать указанную выше взаимосвязь диалога и монолога. Бесспорно, навыки и умения диалогической речи – база постижения монолога. В процессе обучения диалогической речи производятся предпосылки к овладению повествованием и описанием. С самого раннего детства становление диалогической речи происходит раньше формирования монологической, а затем работы с целью развития этих двух речевых форм происходят параллельно [6].

Выделяют такие два вида связной речи как ситуативная и контекстная. Первая становится понятной только в случае привязки к ситуации, о которой идет речь в высказывании, так как его речевые формы не отражают в полной степени мысль, без привязки к ситуации.

Контекстная же речь становится понятной независимо от ситуации, а непосредственно из контекста, что и отличает ее от ситуативной. Для

контекстной речи очень важно строить высказывания, опираясь непосредственно на средства языка, что и вызывает определенные сложности. Как правило, ситуативная речь реализуется в виде диалогической, а контекстная же, напротив, монологической. Но полного отождествления здесь проводить не следует, так как и монолог может выражаться в форме ситуативной речи.

Связная речь реализует наиболее важные социальные функции. Она создает ребёнку условия для установления связи с окружающими людьми, определения и регулирования нормы поведения в обществе, что можно обозначить как ключевое условие для становления и развития личности. При обучении связной речи оказывается влияние в том числе и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения способствуют развитию образности и выразительности речи, обогащению художественно-речевого опыта у детей [2].

Таким образом, связная речь представляет собой интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, которое проявляется в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида. Существует ряд подходов в понимании составляющих связной речи, однако все авторы сходятся во мнении, что, по существу, связная речь представляет собой способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с окружающими. По мнению исследователей, существует две разновидности связной речи: диалогическая и монологическая. Каждая из указанных форм обладает своими особенностями, которые определяют последовательность их формирования. Связность является главным условием коммуникативности речи, независимо от того, в какой форме она выражается: монологической или диалогической. Для того, чтобы ребенок овладел такой значимой стороной речи, как связность, требуется развития у него навыков по составлению связного высказывания.

1.2 Особенности формирования связной речи у детей в онтогенезе

Рассмотрим далее, как происходит формирование связной речи у детей в онтогенезе.

В случае отсутствия речевой патологии у ребенка, развитие у него связной речи обычно происходит постепенно, параллельно с совершенствованием мышления, соотносится с развитием деятельности и общения.

Ученые Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев в процессе своих исследований выявили закономерности речевого развития дошкольников.

Т. А. Ладыженская подмечает, что развитие связной речи должно носить целенаправленный, комплексный и планомерный характер, следует «отрабатывать» умения за умениями в определённой последовательности (подбор слов, выражающих нужную мысль; выбор грамматических элементов требующихся для использования слов в предложениях необходимой конструкции будущего высказывания; пошаговое внедрение основных коммуникативных компонентов повествования: начало, средняя часть, конец) [31].

М. С. Лаврика отмечает улучшение процесса связности устной речи, ее развернутости, привнесение новых сложных конструкций в ситуации письменной речи. В качестве примера можно привести дошкольника, диктовавшего свой пересказ, записываемый взрослым с целью прочтения малышам или включения в альбом. Соответственно, происходила мотивация деятельности ребенка [30].

А. М. Леушина провела специальное исследование развития связной речи у детей дошкольного возраста на основе которого выделила особую форму речи – «ситуативную речь», противопоставляя ее «контекстной речи». С точки зрения автора «ситуативная речь в полной мере не отражает содержания мысли в речевых формах. Ее содержание очевидно

собеседнику только при учете им той ситуации, о которой рассказывает ребенок, а также при учете им неязыковых средств речи. Контекстная речь напротив характеризуется тем, что ее сущность раскрывается в самом контексте и тем самым становится наиболее понятной для слушателя, вне зависимости от учета им той или иной ситуации».

В работе С. Л. Рубиштейна раскрываются закономерности развития связной речи в период дошкольного детства. Автор акцентирует внимание на том, что развитие связной речи начинается с процесса взаимодействия с окружающими ребенка взрослыми [50].

В исследованиях, проведенных Ф. А. Сохиным, О. С. Ушаковой и др. отмечается, что старший дошкольник обладает в норме уже достаточно высоким уровнем развития связной речи [52, 56].

К этому периоду развития в словаре дошкольника в норме уже около четырех тысяч слов, позволяющих ему выстраивать достаточно сложные по грамматике конструкции. Распространенные, сложноподчиненные и сложносочиненные предложения составляют в его высказываниях значительную долю. Ответ на вопросы взрослого или сверстника ребенок в этом возрасте дает довольно точный, краткий. Если же необходимо, то может ответить развернуто. Старший дошкольник проявляет активность, осваивая рассказы-рассуждения. При этом ребенком соблюдается логика изложения и используются художественные средства выразительности. В случае составления описательного или сюжетного рассказа на тему, которую предлагает педагог, действуют последовательно и четко.

Однако, умение транслировать при рассказе личную эмоциональную реакцию в отношении описываемых предметов или явлений развито недостаточно, поэтому детям свойственна необходимость в предшествующем образце воспитателя [49]. Под влиянием совершенствующейся мыслительной деятельности большая часть детей уже может высказывать суждения, делать умозаключения и вычленять из содержания беседы со сверстником или взрослым главную информацию.

Аспекты развития связной речи исследовались в разных направлениях такими учеными как А. М. Бородич, Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, и др. Авторы отмечают, что связная речь, которая характеризуется последовательным, систематическим, развернутым изложением информации, является самой сложной формой речевой деятельности [7].

Основы связной речи ребенка формируются в самый первый год его жизни. Этому способствует эмоциональное общение со взрослыми, которые окружают ребенка. Активной речи ребенка предшествует сначала достаточно примитивное понимание, служащее в дальнейшем основой формирования речевой деятельности.

Второй год жизни с точки зрения речевого развития ребенка характеризуется появлением первых слов, в которые вкладывается определенный смысл и появлением первых предложений. В дальнейшем ребенок начинает использовать слова для того, чтобы обозначать ими определенные предметы.

Третий год жизни ребенка является очень насыщенным в плане речевого развития. В это период происходит быстрый рост словарного запаса, понимания речи. Собственная активная речь также показывает высокий темп роста, становится монологической, контекстной. Рассказ ребенка становится уже более сложным по синтаксической структуре. Сложноподчиненные и сложносочиненные предложения используются все чаще. Связные высказывания различных типов формируются ребенком как при помощи наглядного материала, так и без него.

После трех лет расширяются функции речи, что связано с овладением ребенком в этом возрасте внутренней речью. Речь уже служит не только для общения, но и выполняет ряд других функций, в числе которых наиболее важной в этот период является функция познания.

Четвертый год жизни ребенка является очень насыщенным с точки зрения познания мира. Дети начинают задавать взрослым большое

количество вопросов. За счет овладения построением простого распространенного предложения делают попытки объяснения своих действий.

По достижении четырех лет с удовольствием заучивают и рассказывают небольшие стихотворения. В этом возрасте они способны пересказать хорошо знакомую им сказку, а уже в пять пересказывают после двукратного прочтения взрослым незнакомый короткий текст.

Пятый год жизни характеризуется ростом числа сложных предложений и использованием большинства придаточных предложений в речи ребенка. Не используется пока только определительное придаточное. Доля же сложных предложений составляет более десятой части от общего числа используемых в разговоре ребенка предложений.

По достижении пяти лет рассказ ребенка от том, что он видел или услышал очень подробный и отличается последовательностью. Ребенок уже без труда отличает рассказ от сказки в связи с выделением фантастического момента, осознавая, что так не может быть в реальной жизни. Пятилетний дошкольник способен составить рассказ по картинке и в устном рассказе может объяснить, как причину, так и следствие.

Шестилетний ребенок способен по образцу составить аналогичный рассказ, достаточно развернутый и логически правильно выстроенный. Уровень мышления и речевого развития в этом возрасте позволяет ребенку придумать как рассказ, так и сказку. Причем очень аргументированно может обосновать почему это рассказ, а это сказка [28].

Освоение грамматической структуры, звуковой стороны родного языка, обогащение словаря и, как следствие, развитие связной речи осуществляется весь период дошкольного детства, т.е. с трех до семи лет.

В этот период происходит последовательное совершенствование синтаксического строя предложения наряду с выразительностью, морфологической оформленности слов, а затем их звукового состава.

Играя, экспериментируя со словом, ребенок осваивает грамматический строй языка. Поэтому этот процесс изначально носит творческий характер с опорой на то, что ребенок постоянно исследует, проявляет активность. Для освоения же логического построения языка, его форм и основных правил требуется уже речевое и словесное творчество, инициативная продуктивная речь.

Совместная деятельность педагога и ребенка, процесс общения являются основой для развития речи дошкольника, возможностью его управления. Формы общения в процессе управления речевым развитием ребенка постепенно меняются и зависят от возраста детей [11].

Особенностью речевого развития детей старшего дошкольного возраста является интенсивное развитие личности ребенка, что оказывает непосредственно влияние на диалогическое общение. В связи с этим дети проявляют активность, пытаются найти собеседника, реального, а иногда и воображаемого, для того, чтобы, оперируя речевыми клише, которые им освоены на данный момент, поделиться о виденном или услышанном.

В старшем дошкольном возрасте вопросы, которые задает ребенок в процессе общения со взрослыми и сверстниками, имеют определенную цель и выстраиваются в логической последовательности.

Как отмечает В. В. Казаковская, в процессе игры ребенок может разговаривать от лица определенной игрушки. При этом за нее придумывает ответы, которые ей задает. А чтобы передать, что отвечает не ребенок, а игрушка может поменять свой голос и его интонацию [24].

Именно в старшем дошкольном возрасте совершенствуется диалогическая речь ребенка. В этот период, задавая вопрос, т.е. строя речевое высказывание в вопросительной форме, ребенок очень старается, так как желает получить на него подробный ответ. Его интересует, прежде всего, получение необходимой ему информации.

В работах А. С. Ушаковой [56] отмечается, что старшие дошкольники переходят от характерных для детей младшего возраста,

простых контактов к сложным, к пособничеству, которое в дальнейшем будет выражаться во внеситуативно-деловой форме общения.

Модернизируется выразительность оформления речи, применение в ней всей совокупности средств интонационной выразительности (интенсивности, темпа, ритма, логически словесного ударения и т.д.). невербальные средства выражения эмоций, дополняемые репликами, приемлемо используются в диалогической речи старшими дошкольниками. Непосредственная связь общения с развитием диалогической речи выделяет одну из самых главных целей развития диалогической речи старших дошкольников – обучение их использованию диалога как формы общения. Овладение диалогической речью осуществляется произвольно, потому как она тесно связана с практической деятельностью дошкольника., применяется или для установления контакта и сотрудничества со сверстниками и взрослыми в процессе игр и иных занятий. Из расчета того, что ребенок обращается ко взрослому и сверстнику со всевозможными вопросами, просьбами о помощи и т.д., этот вид речи можно назвать жизненно важным.

Речь дошкольника еще не до конца сформирована. Она, в основном, представляет собой набор простых предложений, является односложной. Также выявлено, что в старшем дошкольном возрасте применение диалогической речи у детей происходит в зависимости от контекста сжатой или развернутой формой изречения. Происходит стремление не только к назывному обозначению предметов, явлений, но также и совершаются попытки описания их характерных свойств и признаков (Т. П. Колодяжная [28], Л. Г. Шадрина [61], Н. В. Краснощекова [29], Ф. А. Сохин [52]). Активное освоение различных типов текстов (повествование, описание, рассуждение) является одной из главных характеристик речи старшего дошкольника. Дети, на этапе улучшения навыков связной речи, стремятся к применению различных типов связей

слов внутри предложения, между предложениями и частями высказываний, стремясь сохранить его структуру.

Старший дошкольник начинает рационально анализировать структуру любого предложенного им высказывания при построении собственных, и они уже правомочны давать очевидную оценку услышанному [16]. Развитие общения дает толчок на то, что в диалоге с собеседником дети стараются сделать свою речь более выразительной, колоритной, больше используют интонационные средства, а также ловки уже осваивать такие средства языка как сравнение, метафора, эпитет.

Особое значение в развитии дошкольников имеет диалог со сверстниками. Дети в этом аспекте по-настоящему чувствуют себя свободными, равными, раскованными. Они учатся здесь самостоятельности, самоконтролю. Наибольшее число исследователей в тоже время приходят к выводу о том, что диалогу необходимо учить. Однако, практика учебно-воспитательной работы с дошкольниками и наблюдения в дошкольных образовательных учреждениях говорят, что беседы с детьми проектируются не систематически, формированию диалогических навыков уделяют мало времени, во время беседы большая речевая нагрузка возлагается на воспитателя, а речевая активность детей приводится к минимуму, на занятиях не учат составлять и задавать вопросы, не применяются упражнения, игровые периоды, развивающие коммуникативные способности.

В конечном итоге выпускники детского сада не умеют самостоятельно строить диалог, вести беседу, наблюдается недостаточная речевая активность.

К периоду старшего дошкольного возраста наблюдается процесс усложнения речевых умений – это отражается в трансформации диалогической речи к разным формам монологической. Диалогическая речь в большей степени ситуативна, контекстна, произвольна, реактивна, не достаточно организована. Монологическая речь напротив требует от

говорящего развернутости, произвольности выражающейся в обдумывании содержания высказывания и выборе соответствующей языковой формы, а также организованности, отражающийся в умении дошкольника планировать и программировать всю свою речь, весь монолог как целое.

Монологическая речь, в отличие от речи диалогической, подразумевает детальный отбор адекватных лексических средств и применение сложных синтаксических конструкций.

При формировании связной речи четко устанавливается тесная взаимосвязь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Для того чтобы хорошо и логично рассказывать о чем-нибудь, надо ясно понимать объект трансляции во время рассказа, использовать умение анализа, проводить отбор основных фактов, устанавливать причинно-следственные отношения между предметами и явлениями и т.д. Помимо этого, с целью достижения связности речи необходимо не только отобрать содержание, которое должно быть передано в речи, но и использовать специальные языковые средства. Нужно грамотно применять интонацию, логические ударения, осуществлять подбор наиболее точно подходящих в данной ситуации слов, демонстрировать умение при построении предложений различной структуры и т.д. «Речь является способом формирования и способом формулирования мысли» и вместе с тем «средством сообщения, социальной связи и воздействия на окружающих».

Проведенные исследования некоторых авторов показывают то, что дети старшего дошкольного возраста приобретают навыки планирования монологических высказываний (Л. Р. Голубева, Н. А. Орланова, И. Г. Слита и др.).

По данным А. А. Люблинской и других авторов, процесс перехода от внешней речи во внутреннюю обычно осуществляется у детей в возрасте 4-5 лет (1968).

Н. А. Краевской было отмечено, что речь детей в этом возрасте кардинально не отличается по присутствию в ней этапа внутреннего программирования от речи взрослых.

Формирование навыков конструирования связных подробных высказываний требует использования всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно приводя к их усовершенствованию. Стоит отметить, что овладение связной речью возможно лишь при условии наличия определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Следовательно, на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть акцентирована и речевая работа по совершенствованию лексических и грамматических средств языка.

Многие исследователи отмечают важность работы над предложениями различной структуры для развития связной монологической речи (А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, Л. П. Федоренко и др.). Известный отечественный исследователь онтогенеза детской речи, А. Н. Гвоздев подчеркивал: «Предложение в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудия мышления и общения. Овладение родным языком в основном и протекает в виде усвоения предложений разных типов. Именно в предложениях формируются как отдельные словосочетания, так и отдельные грамматические категории с их внешним морфологическим выражением. Развитие предложения у ребенка и состоит во все большем усложнении предложений в отношении количества включаемых им элементов (слов) и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собой» [11].

«В монологической речи, – отмечает Л. П. Федоренко, – используется многообразие простых и сложных синтаксических конструкций литературного языка, обуславливающих связность речи (предложения с одно членами, сложносочиненные и сложноподчиненные

предложения). Для того чтобы дети могли понимать монологическую речь и тем более овладеть ею для передачи своих сообщений, надо, чтобы они овладели соответствующими синтаксическими конструкциями» [57].

Итак, к моменту перехода ребенка на этап обучения в школе развитие связной речи у детей с нормальным речевым развитием достаточно хорошее, происходит это последовательно и параллельно с развитием мышления, деятельности и общения.

Выводы по первой главе

Связная речь представляет собой интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, которое проявляется в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида. Существует ряд подходов в понимании составляющих связной речи, однако все авторы сходятся во мнении, что, по существу, связная речь представляет собой способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с окружающими. По мнению исследователей, существует две разновидности связной речи: диалогическая и монологическая. Каждая из указанных форм обладает своими особенностями, которые определяют последовательность их формирования. Связность является главным условием коммуникативности речи, независимо от того, в какой форме она выражается: монологической или диалогической. Для того, чтобы ребенок овладел такой значимой стороной речи, как связность, требуется развития у него навыков по составлению связного высказывания.

Развитию связной речи посвящены труды таких ученых как Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин, А. А. Синцова и др.

У детей с отсутствием речевых патологий процесс развития связной речи протекает поэтапно параллельно с развитием мышления,

деятельности и общения. Освоение грамматической структуры, звуковой стороны родного языка, обогащение словаря и, как следствие, развитие связной речи осуществляется весь период дошкольного детства, т.е. с трех до семи лет.

В этот период происходит последовательное совершенствование синтаксического строя предложения наряду с выразительностью, морфологической оформленности слов, а затем их звукового состава.

К периоду старшего дошкольного возраста наблюдается процесс усложнения речевых умений – это отражается в трансформации диалогической речи к разным формам монологической. Диалогическая речь в большей степени ситуативна, контекстна, произвольна, реактивна, не достаточно организована. Монологическая речь напротив требует от говорящего развернутости, произвольности выражающейся в обдумывании содержания высказывания и выборе соответствующей языковой формы, а также организованности, отражающийся в умении дошкольника планировать и программировать всю свою речь, весь монолог как целое.

Монологическая речь, в отличие от речи диалогической, подразумевает детальный отбор адекватных лексических средств и применение сложных синтаксических конструкций.

К моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо, происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Общим недоразвитием речи у дошкольников, которые имеют в норме слух и сохранный интеллект, называется нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка. В работах Р. Е. Левиной выделено три уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с наличием элементов лексико-грамматического и фонетического недоразвития [34].

При недостаточно развитой речевой деятельности у дошкольников наблюдаются особенности психического развития. ОНР сказывается на том, как у детей формируется сенсорная, интеллектуальная, а также волевая сфера. Именно связью речевых нарушений с формированием других сторон психического развития можно объяснить специфические особенности мышления: дети с ОНР отстают в развитии словесно-логического мышления, без особого обучения с большими трудностями постигают анализ и синтез, сравнение и обобщение [33].

На сегодняшний день в логопедической сфере выделяется две классификации общего недоразвития речи. Это клинико-педагогическая и психолого-педагогическая, рассматривающие расстройство речи в различных аспектах [33].

Разработанная Е. М. Мастюковой клинико-педагогическая классификация основывается на медицинских данных и по своему клиническому составу группирует детей. Благодаря этой классификации среди них выделяют три основные группы:

– неосложненный вариант общего недоразвития речи, при условии отсутствия явно выраженных указаний на поражение центральной нервной системы. Недостаточная развитость различных компонентов речи у детей сопровождается «малыми неврологическими дисфункциями»;

– осложненный вариант общего недоразвития речи, когда собственно речевой дефект существует параллельно с набором неврологических и психопатологических синдромов (синдром повышенного черепного давления, синдромы двигательных расстройств);

– грубое и стойкое недоразвитие речи, основанное на органическом поражении речевых зон в коре головного мозга. Как правило, эту группу составляют дети с моторной алалией [40].

Иной подход разработан и представлен Р. Е. Левиной и сотрудниками логопедического отделения в составе Института дефектологии. Ими была предложена психолого-педагогическая классификация. Данная классификация основана на лингвистических и психологических критериях, позволяющих применять её достаточно обширно условиях в коррекционно-воспитательной работы.

Результаты исследований в рамках эксперимента Т. Д. Барменково говорят о том, что дошкольники с ОНР находятся в условиях значительного отставания относительно своих по нормально развивающихся сверстников с позиции уровня сформированности логических операций. Автором выделяется четыре группы детей с общим недоразвитием речи в зависимости от степени сформированности логических операций [5].

Дети, входящие в первую группу, обладают достаточно высоким уровнем сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующим показателям детей с нормальным речевым развитием, познавательная активность, заинтересованность заданием высока. У них наблюдается устойчивость и планомерность целенаправленной деятельности.

Дети, которые входят во вторую группу характеризуются сформированностью логических операций на уровне, который ниже возрастной нормы. Дети этой группы имеют сниженную речевую активность, они испытывают проблемы с приемом словесной инструкции, показывают недостаточный объем кратковременной памяти, невозможность удержания словесного ряда.

У детей третьей группы целенаправленная деятельность нарушена при выполнении и вербальных, и невербальных заданий. Их характерными чертами являются: недостаточная концентрация внимания, пониженный уровень познавательной активности, малый объем представлений об окружающем, проблемы с установлением причинно-следственных связей. В то же время дети этой группы обладают потенциальными возможностями овладения абстрактными понятиями, если дефектологом будет оказана сопутствующая поддержка [5].

Дошкольники четвертой группы характеризуются недоразвитием логических операций. Дети этой группы отличаются крайней неустойчивостью логической деятельности, отсутствует планомерность, познавательная активность детей сильно понижена, контроль над правильным выполнением заданий отсутствует.

Согласно исследованиям О. Н. Усановой, Ю. Ф. Гаркуша, Т. А. Фотековой и др., внимание при ОНР III уровня обуславливается рядом особенностей: нестабильностью, пониженным относительно нормы уровнем критериев произвольности внимания, затруднениями при планировании своих действий. Дети с общим недоразвитием речи сталкиваются с определенными трудностями при попытках сосредоточения внимания на анализе условий, поиске различных способов и средств при выполнении задач [14].

Понижение уровня произвольного внимания у детей с ОНР III уровня ведет к несформированности или серьезному нарушению у них структуры деятельности. У дошкольников все виды контроля за

процессами (упреждающий, текущий, последующий) зачастую несформированы или серьезно нарушены, причем больше всего страдает упреждающий, завязанный на анализе условий задания, и текущий (на этапе выполнения задания) виды контроля. Специфика произвольного внимания у детей с ОНР ярко отражена в характере отвлечений.

В работах Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой выделяется то, что у детей с ОНР III уровня, несмотря на выраженную смысловую, логическую память, наблюдается заметное снижение вербальной памяти. У них имеются трудности с продуктивностью запоминания. Им сложно держать в памяти последовательность выполнения задания, его отдельные элементы. То же происходит и при наличии у задания сложной инструкции, которую они, как правило, забывают. Так же дети данной категории обладают низкой активностью припоминания, которая может сочетаться с ограниченными перспективами развития познавательной деятельности [34; 57].

Таким образом, у детей с ОНР III уровня формирование мышления, внимания и памяти значительно хуже, чем у сверстников с нормальным уровнем.

Наряду с общей соматической ослабленностью детям с общими нарушениями речи III уровня присуще и определенное отставание в развитии двигательной сферы: координация их движений плохо сформирована, ее скорость и четкость снижены. Наибольшие трудности выявлены при выполнении движений по словесной инструкции. У детей с общими нарушениями речи III уровня замечена ограниченная скоординированность в движениях по всем категориям моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

Индивидуально-личностные особенности детей с особенностями развития речи связаны с подвижностью эмоциональной сферы, впечатлительностью, ранимостью, желанием соответствовать определенным нормам коммуникаций. Анализ в работах Т. А. Марковой,

В. Г. Нечаевой, А. П. Усовой показывает нам необходимость коммуникаций между сверстниками как ключевой фактор созревания личности ребенка и его интеграции в социальную среду в лице других детей.

Исследователями Е. А. Аркиным и Л. И. Божович было проанализировано, что нарушение коммуникации, ведущее к отрицательному эмоциональному самочувствию, часто приводит к формированию отношений между сверстниками [4].

Дети с ОНР обладают малой активностью, малоинициативные в коммуникативном аспекте. В работах Ю. Ф. Гаркуши и В. В. Коржевиной выделяется:

- дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня имеют нарушения в коммуникативном взаимодействии, отражающееся в низком уровне развития мотивационно-потребностной сферы;

- трудности относятся к комплексам речевых и когнитивных дисбалансов;

- доминирующая форма коммуникаций со взрослыми у детей возрастом 5 лет ситуативно-деловая, что не является возрастной нормой [60].

Речевые нарушения накладывают отпечаток на характер взаимосвязи ребенка с окружающими людьми, на формировании его самосознания и самооценки. В исследованиях О. А. Слинько отмечается, что недостаточный набор средств общения может привести к появлению неблагоприятных отношений среди сверстников. Личность детей с нарушением речи формируется в условиях специфического развития в связи с наличием определенного дефекта. Своевременное развитие речи представляет собой одно из ведущих условий корректного развития детской психики. Задержка в проявлении вербального общения, скудный словарный запас и иные нарушения накладывают свой отпечаток на формирование детского самосознания и самооценки [62].

Дети с ОНР III уровня обладают определенными особенностями формирования процессов психики. Характерными чертами можно считать дестабилизацию внимания, низкий уровень речевой памяти, результативности процессов мышления и запоминания, недоразвитие словесно-логических мыслительных процессов. Вышеперечисленные особенности приводят к ситуации отсутствия навыка оперативной интеграции в учебно-игровую деятельность или переключения внимания с одного объекта на следующий. Им свойственны быстрая утомляемость, отвлекаемость, повышенная истощаемость.

Следовательно, у детей с третьим уровнем ОНР значительно хуже представлено развитие зрительного восприятия, пространственного мышления, внимания и памяти. Дети с третьим уровнем общего нарушения речи обладают низким уровнем активности, редко проявляют инициативу в коммуникации. Дошкольники с третьим уровнем общего нарушения речи обладают рядом нарушений в общении, проявляющихся в несформированности мотивационно-потребностной сферы; наличествующие трудности завязаны на комплексе речевых и когнитивных нарушений; доминирующая форма коммуникаций со взрослыми у детей возрастом 5 лет ситуативно-деловая, что не является возрастной нормой. Присутствие ОНР у детей способно приводить к перманентным нарушениям коммуникативной деятельности. При этом усложняется процесс межличностных коммуникаций у детей, и возникают значительные трудности в процессе общения и развития.

2.2 Особенности нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

В связную речь включаются все имеющиеся у ребенка достижения по овладению родной речью. Она отражает насколько полно ребенок освоил звуковую сторону родного языка, овладел его словарным запасом и

грамматическим строем [7]. Это обуславливает необходимость рассмотрения вопроса развития связной речи у детей с речевыми нарушениями. Так, в структуре дефекта при фонетико-фонематическом недоразвитии выступает, прежде всего, несформированность звуковой стороны речи. Однако у детей старшего дошкольного возраста с ФФН может отмечаться бедность словарного запаса, незначительная задержка грамматического строя, что оказывает неблагоприятное влияние на связную речь.

При общем недоразвитии речи в структуре дефекта отмечается недоразвитие имеющихся элементов системы речи, связанных с ее звуковыми и смысловыми аспектами. Наибольший интерес при рассмотрении детей старшего дошкольного возраста представляет третий уровень речевого развития при ОНР. Он характеризуется наличием развернутой фразовой речи, но с выраженным отставанием в фонетико-фонематической стороне речи и лексико-грамматическом строе.

Как отмечает В.П. Глухов, опираясь на данные, полученные в ходе специально проведенных исследований, для высказываний детей с ОНР характерны: развал связности и структурированности трансляции информации, логические «дыры», ярко выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, пониженный уровень применяемой фразовой речи [14].

У детей с ОНР III уровня связная речь несовершенна по своей структурно-семантической организации. Навык связно и структурированно доносить свои мысли развит недостаточно. Они применяют ограниченный и упрощенный набор слов и синтаксических конструкций, тяжело справляются с программированием высказываний, синтезом отдельных элементов в единое целое и в сортировке материала для различных целей. С проблемами содержательного программирования подробных высказываний связывают большие паузы и пропуски отдельных логико-смысловых звеньев.

Ограниченность словарного запаса, многократное употребление одинаково звучащих слов в различных смыслах и контекстах создать бедность и стереотипность общения у ребенка. Корректно воспринимая логическую последовательность событий, дети обращаются только к перечислениям действий. При собственной интерпретации дети с общим нарушением речи совершают ошибки в трансляции логики последовательности событий, упускают звенья логической цепи, могут потерять действующих лиц рассказа.

Зачастую дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня затрудняются составить развернутый рассказ, согласованный с предоставленной картинкой, серией картинок, связанных сюжетом, периодически сталкиваются с проблемой выделения основной мысли в повествовании, определения логики и последовательности во время изложения событий. Они создают рассказы с ударениями на внешние, неглубокие рефлексии, но не на взаимоотношение причины и следствия у действующих лиц в рассказе.

При интерпретации небольшого текста не всегда осмысленно осознают смысл прочитанного материала, пропускают необходимые для изложения факты, сбиваются с последовательности, могут допускать повторения, добавление излишних моментов или личных жизненных ситуаций. Также испытывают затруднения при выборе необходимых слов и словосочетаний.

Стоит отметить особенности описательного рассказа. Среди них: скудность, присутствие повторений, малый уровень использования предложенного плана, описательная часть представляет собой простое перечисление ряда признаков знакомого предмета или любимой игрушки. Подробные логико-смысловые предложения детей с ОНР III уровня не отличаются наличием четкости, последовательного изложения, связностью, присутствием акцентов на внешнюю и поверхностную рефлексию, но не на причинно-следственную связь у действующих лиц

рассказа. Наибольшие трудности у таких детей возникают при самостоятельном рассказе по памяти и любом виде творческого монолога. Но даже в проигрывании текстов в соответствии с образцом присутствует момент отставания относительно сверстников с нормальным уровнем развития речи. Что характерно, детям при заучивании стихов мешает слабое проявление чувства рифмы и ритма.

Отставание в речевом развитии негативно отражается и на уровне развития памяти. С учетом относительно присутствующей смысловой, логической памяти у данных детей существенно снижен уровень вербальной памяти и продуктивности запоминания относительно своих сверстников с нормальным уровнем развития речи. Дети нередко уходят от использования сложных инструкций, частично упускают некоторые звенья, изменяют этапы выполнения предлагаемых заданий. Довольно часты ошибочные дублирования в момент описания картинок и предметов.

При пересказе дети с ОНР совершают ошибки при трансляции логики последовательных событий, упускают некоторые звенья, ознакомившись с материалом, не всегда четко осознают смысл, вклинивают в речь повторы, пристыковывают лишние эпизоды или моменты собственного жизненного опыта, испытывают затруднения в момент выбора необходимых слов или словосочетаний.

Рассказ-описание мало доступен для них, обычно рассказ заменяется простым перечислением предметов и их составного содержания. Выделяются существенные сложности в момент описания предмета или игрушки в соответствии с данным педагогом планом.

Некоторые дети оказываются способными лишь к ответам на вопросы. Эмоциональная речь детей с вышеперечисленными спецификами является средством коммуникации только в специальных условиях, в которых требуется постоянная помощь и побуждение, основанное на прибавочных вопросах, подсказках, оценочных и поощрительных суждениях от логопеда или родителя.

Речь детей, находясь вне круга особого внимания, малоактивна, ребенок лишь изредка берет на себя инициативу начала диалога, наблюдается недостаток общения со сверстниками, они редко вступают в коммуникацию со взрослыми в познавательных целях, их игровые ситуации не сопровождаются рассказом. Это является причиной сниженной коммуникативной направленности их общения.

Проблематичность овладения словарным запасом и грамматикой родного языка у детей вызывает торможение процесса развития связной речи и, в первую очередь, соответствующий моменту шаг на ступень контекстной формы.

Творческий рассказ представляется детям с ОНР достаточно сложным, и они не способны сформировать его должным образом. Детям достаточно сложно определить замысел рассказа, последовательно развить выбранный сюжет и произвести его языковое воплощение. Часто при выполнении творческого задания осуществляется подмена пересказа знакомым текстом.

С. Н. Шаховская отмечает, что дети с тяжелыми нарушениями речи обладают большим пассивным запасом слов нежели активным, а перевод из пассива в актив крайне сложен в осуществлении. Дети не способны использовать имеющийся у них запас лингвистических единиц, не обладают навыками оперирования ими, что показывает несформированность языковых средств, невозможность осуществления спонтанного выбора языковых знаков и неспособность использования их в процессе речевой активности [36].

Для реализации речевого общения нужен навык выражения и передачи собственных мыслей. Данный процесс может быть реализован с помощью фраз. При дисбалансе речевого развития могут появляться трудности при построении выражений и оперировании ими в процессе речевой деятельности выступают достаточно ярко, проявляются в

аграмматизме речи, что говорит о недостаточной сформированности структурирования в пределах правил грамматики [32].

Н. Н. Траугот заявляет, что у детей с ОНР, обладающих нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, малый, выпадающий из нормы словарный запас и своеобразие его употребления, узконаправленный характер словаря. Дети лишь постепенно начинают применять в различных условиях речевого общения фразы, освоенные ими на уроках, при перемене ситуации упускают слова, казалось бы, прекрасно знакомые ими и используемые в иной обстановке.

О. Е. Грибова, анализируя нарушения словаря у детей с ОНР, указывает на то, что один из механизмов патогенеза – несформированные звукобуквенные обобщения. О. Е. Грибова полагает, что уровень несформированности звуковых обобщений напрямую завязан на уровне речевого развития [13].

Общее нарушение речи – это неравномерный, замедленный процесс постижения языковых средств родного языка. Дети не способны овладеть самостоятельной речью, и в процессе роста эти нестыковки становятся более явными. Исследования Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой показывают, что момент формирования первых слов у детей с ОНР не выходит за рамки нормы. Но в дальнейшем различаются сроки, во время которых дети начинают объединять слова в двусловное предложения вместо использования слов по-отдельности. Основные симптомы дизонтогенеза речи: стойкое и затяжное отсутствие речевого подражания новым словам, трансляция лишь открытых слогов, урезание слова за счет сокращения его отдельных частей. [13].

В работах В. К. Воробьевой, С. Н. Шаховской и др. можно выделить то, что несовершенной является самостоятельная связная речь у детей с недоразвитием речи именно по своей структурно-семантической организации. Они обладают недостаточно развитым навыком связанного и последовательного изложения мыслей. Они способны совладать с набором

слов и синтаксических конструкций в урезанном составе и сильно упрощенном формате, проявляют существенные трудности при программировании высказывания, при синтезе отдельных частей в единую структуру и при отборе материала для определенной цели.

Длительные паузы, упущения отдельных смысловых звеньев является следствием затруднений при программировании содержания развернутых высказываний [8].

Соответственно, самопроизвольное развитие речи у ребенка с общим недоразвитием речи происходит заторможенно и самобытно, поэтому различные элементы системы речи длительное время не формируются. Замедление процесса развития речи, сложности при освоении словарного запаса и грамматического строя в купе с спецификой восприятия обращенной речи ставят определенные ограничения на речевые контакты ребенка с старшими людьми и сверстниками мешают реализации полноценной речевой деятельности.

Соответственно, можно заключить, что ОНР – сложное речевое расстройство с нарушением формирования большинства компонентов системы речи, которые можно отнести к звуковой и смысловой сфере. У детей с общим недоразвитием речи III уровня можно отметить запоздалое речевое развитие, скудный словарный запас, аграмматизм, дефекты произношения и дефекты фонемообразования.

ОНР может быть представлено в разной степени: от отсутствия речи до развернутой, но с аспектами лексико-грамматического недоразвития. У детей с естественным речевым развитием, а также фонетико-фонематическим недостаточным речевым развитием к старшему дошкольному возрасту связная речь выходит на достаточно высокий уровень, но находится на пути совершенствования. Всё это наводит нас на разговор о необходимости организации целенаправленной работы с целью развития и совершенствования связной речи в формах, интересующих детей.

2.3 Обзор методик по преодолению нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Психолого-педагогическое сопровождение формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня относится к числу наиболее сложных видов оказания психолого-педагогической помощи детям.

Трудности в овладении связной речью будут влиять на процесс обучения в школе, но при этом этому важному разделу уделяется немного внимания при психолого-педагогическом сопровождении формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Так, в своей работе Н.В. Нищева [42] предлагает логопеду:

- учить детей уделять активное произвольное внимание речи, совершенствовать умение вслушиваться в обращенную речь, понимать её содержание, слышать ошибки в чужой и своей речи;
- учить составлять рассказы-описания;
- связно рассказывать о содержании серии сюжетных картинок и сюжетной картины по предложенному педагогом или коллективно составленному плану;
- совершенствовать навык пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов;
- совершенствовать умение «оречевлять» игровую ситуацию и на этой основе развивать коммуникативную функцию речи.

Также автор рекомендует игры и игровые упражнения: «Живые буквы», «Подними сигнал», «Слушай и считай», «Кто скорее?», «Кто за деревом?», «Утёнок гуляет», «Разноцветные кружки», «Назови гласные», «Раздели и заberi», «Когда это бывает?», «Бабочка и цветок», «У кого больше?» [27].

В своей программе Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина [59] дают краткое описание обследования связной речи старших дошкольников. Само

формирование связной речи представлено как одна из задач логопедических занятий, включающая обучение детей самостоятельному высказыванию. На основе сформированных навыков использования различных типов предложений у детей вырабатывается умение передавать впечатления об увиденном, о событиях окружающей действительности, в логопедической последовательности пересказывать содержание сюжетных картин и их серий, составлять рассказ-описание.

В другой своей программе [57] Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина формирование связной речи представляют, как одну из основных задач логопедических занятий. Но в самом планировании по периодам развитию связной речи уделяется мало внимания. Работа по развитию связной речи как таковая начинается в конце первого периода обучением составлению коротких рассказов. Во втором периоде детей учат составлять короткие рассказы по картине, серии картин, рассказы-описания, пересказ. В полной мере развитие связной речи начинается в третьем периоде обучения. В этот период закрепляется навык составления рассказов по картине и серии картин с элементами усложнения, составляются рассказы по теме с использованием ранее отработанных синтаксических конструкций. На формирование первоначальных навыков связной речи авторы отводят 6-7 занятий на один период обучения.

В программе под редакцией Л.В. Лопатиной [46] по формированию связной речи предлагается развивать навыки составления описательных рассказов (по игрушкам, картинам, на темы из личного опыта); обучать составлению различных типов текстов (описание, повествование с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания; обучать детей творческому рассказыванию на основе творческого воображения с использованием представлений, хранящихся в памяти, и ранее усвоенных знаний; формировать умения чётко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи.

Формирование связной речи, её основных функций (коммуникативной, регулирующей, познавательной) осуществляется, как указывает автор, в процессе рассказывания о предметах и игрушках, по сюжетным картинкам, отражающим бытовой, предметно-практический, игровой, эмоциональный и познавательный опыт детей. При этом широко используются символические средства, рисование, театрализованные игры. Развитие навыков составления описательных рассказов (по игрушкам, картинкам, на темы из личного опыта) начинается с составления различных типов текстов (описание, повествование с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания; совершенствование навыков смыслового программирования и языкового оформления связного высказывания; обучение детей творческому рассказыванию на основе творческого воображения с использованием представлений, хранящихся в памяти, и ранее усвоенных знаний; формирование умения чётко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи, осознавать структурную организацию текста (интеграция с логопедической работой) [26].

Таким образом, все авторы говорят о том, что формирование связной речи является одной из основных задач обучения детей старшего дошкольного возраста, и указывают, какие навыки надо развивать при психолого-педагогическом сопровождении, но при этом выделяют на это мало времени и почти не уделяют внимания тому, какое участие в этом должны принимать другие специалисты (психолог, музыкальный руководитель, руководитель по физкультуре).

В. К. Воробьева разработала способ показа смысловой структуры рассказа и способа связей предложений в нем, которые наглядно продемонстрируют детям, за счет каких компонентов осуществляется переход мысли от одного предложения к другому.

В предложенной системе развития связной речи существует четыре взаимосвязанных между собой раздела:

1 раздел. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения-рассказа. На этом этапе дети учатся сравнивать и отличать связное высказывание от других вариантов ненормированной речи. В помощь можно использовать графическую запись. Введение графической записи с условными обозначениями позволит детям перейти с наглядно-чувственной опоры на решение задач в уме [1].

2 раздел. Формирование первоначального навыка связного говорения. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи. Задачей раздела является ознакомление детей с правилами, по которым строится рассказ. Детям в этом может помочь план ответа на вопрос: «Почему рассказ получился?». Опираясь на план, дети доказывают правильность своего выбора, следуя при этом порядку его пунктов [8]. Предварительно прочитав ребенку рассказ, логопед при помощи графической записи предлагает найти предметные картинки к первому предложению и заполнить ими строчку схемы. Аналогично проделывается со всеми предложениями рассказа. Затем предлагается «прочитать» рассказ, но читать не по буквам, а по картинкам. Анализируя схему, дети замечают, в двух соседних предложениях говорится об одном и том же, так как две одинаковые картинки. Так детей подводят к выводу о том, что именно за счет такого повтора предметных картинок осуществляется связь отдельных предложений в единое целое - рассказ.

3 раздел. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи. В данном разделе логопед ставит задачи: закрепление усвоенных правил на материале тренировочных упражнений; постепенный переход к обучению навыкам самостоятельной связной речи.

4 раздел. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения. Обучение детей правилам построения более сложного текста, состоящего из нескольких смысловых частей. Минимальное обращение учащихся к

вербально-графической программе во время пересказа служит сигналом для снятия вербальной конкретизации и перехода на графическую программу. Таким образом, происходит постепенное свертывание «внешних опор» [8].

В. П. Глухов в своей работе [13] указывает, что в первом периоде первого года обучения дети должны овладеть навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и по картинкам, с последующим составлением коротких рассказов.

Во втором периоде совершенствуются навыки ведения диалога; вводится обучение детей составлению простого описания предмета, коротких рассказов по картинкам и их сериям, рассказов-описаний, простых пересказов.

В третьем периоде, наряду с совершенствованием диалога и навыков в указанных видах рассказывания, предусматривается обучение составлению рассказа по теме (в том числе - с придумыванием его конца и начала, дополнением эпизодов и др.). Главная задача этого периода - развитие самостоятельной связной речи детей. Содержание логопедической работы на втором году обучения предусматривает дальнейшее развитие связной речи. Особое внимание уделяется закреплению навыков связного и выразительного пересказа литературных произведений; значительное место отводится упражнениям по составлению сложных сюжетных рассказов, сказок, сочинений из собственного опыта.

Исходя из этого, учебная и внеучебная работа по развитию связной речи детей, проводимая логопедом и воспитателями логопедических групп, включает: коррекционное формирование лексического и грамматического строя речи, целенаправленное развитие фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию.

В. П. Глухов предлагает наблюдение за речью детей осуществлять в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности

(логопедические занятия и различные виды предметно-практических занятий, воспитательские занятия по родному языку). Основное внимание обращается на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи и на особенности речевого поведения [13].

Проводится запись ответов детей на занятиях монологической речи в виде отдельных высказываний, коротких сообщений, рассказов. В целях комплексного исследования связной речи детей используется серия заданий, которая включает: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически; пересказ текста; составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания.

С учетом индивидуального уровня речевого развития ребенка программа обследования может быть дополнена доступными заданиями с элементами творчества: окончание рассказа по заданному началу; придумывание рассказа на заданную тему.

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

В работе по формированию связной речи В.В. Коноваленко выделяет следующие этапы:

1. Подготовительный этап - предварительная работа по двум линиям:
 - интеллектуальное развитие, и прежде всего развитие мышления;
 - речевое развитие: развитие понимания речи, обогащение лексики, формирование грамматических категорий, исправление произношения.

Завершение данного этапа всегда однозначно определяется сформированностью фразы, умением самостоятельно пользоваться фразовой речью в речевом общении, что является выходом на III уровень речевого развития и первой ступенькой в развитии связной речи [26].

2. Начальный этап - овладение диалогической речью при частичном слиянии обоих процессов: развития мышления и речи. На данном этапе ставятся следующие задачи:

- научить детей отвечать на поставленные вопросы (краткие и полные ответы);
- научить постановке вопросов;
- воспитать способность свободно, непринужденно вести беседу.

3. Основной этап - формирование монологической речи: обучение рассказыванию (пересказу, составлению рассказов) при максимально возможном совпадении процессов мышления и речи на занятиях по обучению рассказыванию. Работа по формированию связной монологической речи – это обучение детей рассказыванию. Она проводится по двум направлениям:

- обучение пересказу, т.е. воспроизведению прослушанного (прочитанного) текста;
- обучение составлению рассказов (придумывание) по картинкам, предметам, предложенному сюжету, теме, по данному началу и т.д. [26].

Итак, навыки диалогической речи развиваются и закрепляются на логопедических занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка, связной речи и при проведении всех видов воспитательской работы с детьми (учебные занятия, тематические беседы, организованные игры, прогулки и экскурсии и др.). Развитие монологической формы речи осуществляется прежде всего на логопедических занятиях по формированию связной речи, а также на воспитательских занятиях по родному языку и предметно-практических занятиях. При обучении детей с третьим уровнем речевого развития особое внимание уделяется

формированию связной монологической (описательной и повествовательной) речи.

Овладение связной речью возможно, но только при совокупном сочетании некоторых факторов, например, наличие достаточно сформированного уровня грамматики и объема словаря, а значит, формирование связной речи должно быть основано на систематической работе по развитию лексических и грамматических средств языка.

По нашему мнению, одним из эффективных средств по преодолению нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, является дидактическая игра.

Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Дидактические игры – это не просто заполнение свободного времени детей, а спланированный и целенаправленный педагогический прием для расширения и закрепления полученных ими знаний. В процессе дидактических игр дети учатся на практике самостоятельно применять полученные на занятиях знания об окружающем в новых, игровых условиях, что весьма благоприятно влияет на их умственное развитие, осознанное усвоение окружающего.

Одним из важных значений игры является то, что она способствует развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста.

Когда дошкольник использует в своих играх перенятые коммуникативные навыки взрослых, он не только переносит их в свои контакты с младшим окружением, но и получает столь необходимый ему опыт успешного коммуникативного действия, в котором способен транслировать свое поведение и планы своим речевым оппонентам.

Данные навыки ребенок дошкольного возраста может использовать в будущем, например, в период поступления в школу, где самым

необходимым на первый момент будет успешная интеграция в новую социальную среду, а также успешное усвоение получаемых знаний и постижение навыков контроля собственной деятельности.

Сущность детских игр заключается в том, что в них заранее заложены стратегия и структура деятельности, где самым важным является нахождение в рамках поставленных условий с целью осуществления сущности игрового процесса. Обычно детские игры выражены в двух формах: активные и обучающие. В то же время данные формы трудно рассматривать отдельно друг от друга, поскольку данные игровые процессы тесно связаны друг с другом и являют собой игровой комплекс получения и усвоения нужных навыков для гармоничного и всестороннего развития ребенка [21].

Приведем аргументы в пользу игр, как средства преодоления необходимых обучающих задач:

1. Прививание необходимого навыка речевого общения в психике дошкольников
2. Удовлетворение потребности в постоянном и систематическом воспроизведении
3. Прививание дошкольникам ситуацию речевого выбора, предшествующей навыку спонтанного диалога в конкретной ситуации.

Дидактическая игра – это игровая ситуация, предлагающая детям определенные задачи, требующие приложения умственных усилий, но делает это в игровой форме. Таким образом, дети в условиях игровой ситуации осуществляют поиск выхода из ситуации. В данной обстановке логическая задача осознается ребенком как некий игровой практикум. Но в то же время данная деятельность является своего рода катализатором его мозговой активности. Совершенствование навыков восприятия у дошкольника в момент участия в обучающем игровом процессе также оказывает прямое влияние на совершенствование навыков логической обработки информации и навыков интерпретации своих мыслей

коммуникативными средствами. Во время игрового процесса перед ребенком ставится определенная цель и задачи, в которых он должен проявить свои навыки сравнения, проведения грани сходства и различия, способности к выведению определенных тезисов. Таким образом, ребенку прививаются навыки, образующие структуру оперативной логики. Данные навыки могут быть применены лишь тогда, когда дети уже имеют представление об определенных объектах и деятельности, без которых невозможно полноценное погружение в игровой процесс [19].

Существует определенная классификация дидактических игр в соответствии с их обучающей структурой, уровнем познавательной активности для детей, рамками возможных решений и условий их выполнения, иерархии и взаимовлиянию участников игры, уровню влияния руководителя игры (педагога). Выделенные факторы разделения имеют место на существование в любом игровом процессе, но с оговоркой на то, что в определенных игровых условиях один признак способен доминировать над остальными и наоборот, в связи с чем мы не можем выявить отчетливое разделение. Игровую деятельность можно классифицировать в соответствии с сущностью познавательной деятельности, такие как игры для выявления и развития уровня чувственного осознания процесса, игры словесного содержания, игровые процессы, связанные с явлениями и объектами природного характера и многие другие [19].

Порой игры могут быть ассоциированы с определенными материальными или нематериальными объектами:

Игровой процесс на основе имеющегося игрового объекта (осязаемого предмета). Такой вид игрового процесса наиболее интуитивно понятен детям, так как перед ним они непосредственно контактируют с объектом, что способствует взаимодействию ребенка с предметами как условие познания окружающего мира.

Настольные игры и печатные издания отличаются от игр с предметами тем, что в игровой ситуации наиболее задействован визуальный канал восприятия. Поэтому данный вид игрового процесса наиболее часто применяется с целью запуска у ребенка внутренней работы мозга.

Вербальные игры являются самыми сложными, так как в них не задействованы ни предметы, ни их визуальный образ. Детям нужно задействовать внутреннее восприятие, используя в качестве основы лишь словесную информацию. Но в то же время именно такие игры в наибольшей степени оказывают позитивное влияние на развитие навыков логических операций у ребенка, поскольку участвуя в подобном игровом процессе, ребенок начинает транслировать собственные умозаключения и выводы на основе предложенного материала, а также осознавать и высказывать свое мнение о неточностях и ошибках, опираясь лишь на собственное мнение.

Ещё одна возможная классификация игр основана на практической реализации игрового процесса, например, путешествие в игровом процессе, установка на выполнение задачи, установка на межличностную коммуникацию с целью принятия верного решения, игры для задействования навыка логического мышления, игры, развивающие коммуникативный аспект мыслительной деятельности [19].

Путешествие в игровом процессе крайне интересно для детей, поэтому они проявляют активный интерес и стремятся внести свой вклад в формирование и хронологический ход сюжета. Также они хотят добавить свои идеи в ход игровых действий и стремятся к конечному результату. Путешествие в игре несет в себе цель усиления эмоциональной среды ребенка, внести в познавательную деятельность неземной, выдуманный сюжет, обратить внимание детей на очевидные вещи, упускаемые ими. Данные игры способствуют совершенствованию концентрации внимания,

активизируют наблюдательную деятельность и осознание происходящего в игре, способствуют развитию целеустремленности ребенка.

В игре-поручении заложены принципы взаимодействия с имеющимися объектами, а также межличностное взаимодействие путем вербальной коммуникации. Производится постановка цели для ребенка с целью реализации данного типа игрового процесса.

Игры, основанные на предположении, предлагают ребенку задуматься над вопросами «А что если...?», «Как бы я поступил» и т.д.

Игра-загадка обычно проводится с целью выявления эрудированности ребенка и его навыков логических операций. Важнейшей чертой таких игр выделяют задачу, требующую логического осмысления. Ребенок может различными способами проводить логические операции и последовательности, реализуя главную цель этого вида игры – осуществление умственной деятельности. Игры-загадки являются одними из самых любимых видов игровой деятельности у детей. Они получают удовольствие от деятельности по сопоставлению, мыслительного процесса. В процессе осуществления подобной игровой деятельности происходит развитие навыков анализа, сопоставления и объединения, формирования рационального рассуждения и заключения.

В основе игр-диалогов заложено взаимодействие подрастающего поколения и педагога, а также коммуникация между детьми. Такая игра формирует навыки грамотного слушания не только педагога, но и своих сверстников, концентрации внимания на смысловом содержании, формирования собственного умозаключения. Данные навыки можно назвать явлением осмысленного процесса реализации поставленной цели и задач.

Методическая сущность данного игрового процесса – постановка цели и задач и создание условий их осмысления и реализации. Данные процессы нуждаются в сопоставлении имеющегося запаса знаний и конкретного условия и корректного выявления логических связей.

В соответствии со смыслом обучающих игр можно вывести такие условия [19]:

- игровой процесс следует строить на заинтересованности участников с целью получения удовольствия от игры;
- необходим соревновательный момент в данном процессе;
- дидактическая игра должна содержать в себе задания, способствующие воспитанию и развитию абстрактно-логического мышления у детей;
- необходимо присутствие цели, привлекающей и захватывающей детей, в процессе выполнения которой им придется столкнуться с определенными затруднениями и найти пути их решения;
- необходимо правильно сочетать дидактизм с занимательным, юморным, шуточным.

Увлеченность игровым процессом способствует активизации и оптимизации мыслительной деятельности и существенно упрощает реализацию поставленной цели [4].

Для игр устанавливаются различные требования. Данные требования гласят:

Соответствие игр конкретным учебно-воспитательным целям, методическим требованиям по отношению к багажу знаний, набору навыков и умений, а также соответствие государственным образовательным стандартам строго обязательно.

Игровой процесс должен быть составлен, опираясь на конкретный материал, осваиваемый в соответствующий период времени и базироваться на актуальном уровне подготовки объектов игр и их особенностях психики.

Игровой процесс должен быть основан на конкретном элементе образовательного процесса и на методике его использования. Знакомство с художественной литературой имеет огромное значение в процессе становления и совершенствования речи у подрастающего поколения всех

категорий и возрастов. В процессе обучения дети осваивают навыки формирования выводов на основе прочитанного материала, пересказа после прочтения фрагмента педагогом, выразительной декламации стихотворений. На момент достижения ребенком 7 речь ему следует правильно оперировать такими формами речи как монолог и диалог.

Ключевыми задачами при развитии навыков и умений по пересказу у дошкольников старшей группы является привитие навыка связного, пошагового и эмоционально выразительного пересказа фрагментов произведений литературы или небольших рассказов без участия педагога, верно интерпретируя диалоги, соблюдая интонационные перемены, характеризующие переживания участников диалога внутри рассказа, передавая смысл в соответствии с текстом и употребляя слова и выражения из авторского текста.

На подготовительном этапе дошкольного возраста нужно укрепить и совершенствовать коммуникативные навыки и умения, не освоенные в старшем дошкольном возрасте, посредством пересказа [31]. Дошкольники закрепляют умение связного изложения без замены смысла и повторов. Развивается навык эмоционального и интонационно выразительного пересказа диалогов с использованием смысловых ударений, логических микропауз, художественных выразительных средств. Проявляется способность детей к самостоятельному пересказу сказок.

В процессе обучения ребенка воспитатель (педагог) способствует развитию навыков подбора слов и словосочетаний, грамотному и лаконичному построению предложений, составления словесной логической цепочки, использования норм звукопроизношения и словопроизношения.

Преподаватель развивает весь речевой процесс ребенка, будь то лексический, грамматический или фонетический аспекты речи. В то же время рассказ и пересказ ускоряет процесс освоения языковых средств ребенком. Это связано с тем, что внимательное выслушивание рассказа

ребенка с ярковыраженным интересом вызывает у него потребность в более четких и понятных высказываниях, в связи с чем он совершает немалые усилия с целью формирования более понятной и выразительной речи. Дошкольники без труда создают в голове и затем транслируют в речи пространственно-временную цепочку событий, являющих собой соединение простых фраз в цельное предложение или ряд предложений.

Во время занятий в группах различных возрастов, начиная с среднего, начинают применяться различные материальные и визуальные объекты. В связи с тем, что дошкольникам крайне необходима своевременная поддержка взрослыми, крайне важно систематически развивать коммуникативные умения и навыки детей. Воспитателю-педагогу необходимо точно понимать, с какими трудностями сталкиваются дети и на чем стоит заострять их внимание. Первостепенная цель – привить ребенку навык верного начала речевого монолога по предложенной теме и развивать его, используя весь арсенал речевых навыков и умений [31].

В образовательном процессе необходимо контролировать крайне важный момент – внятность детского рассказа для слушателей. Эффективно построенная словарная работа и передача ребенку навыков применения грамматики являются неотъемлемой частью формирования связной речи в связи с тем, что таким образом педагог заблаговременно может избавить ребенка от стандартных недостатков дошкольных рассказов, среди которых синтаксическое однообразие, постоянные повторы слов, частей, предложений и фраз. Обучение при построении предложений несет в себе несколько главных аспектов, среди которых совершенствование навыка построения простых распространенных предложений, развитие навыка использования речевых конструкций с наличием однородных членов предложений, а также сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Необходимо вести образовательный процесс так, чтобы дошкольники впоследствии применяли доступные

средства родного языка, а также средства выразительности речи. Повышение эффективности образовательного процесса можно осуществить путем правильной установки для детей, когда объекты обучения активно выполняют условия образовательного процесса и показывают свой интерес к нему.

Часы обучения, отведенные на освоение и совершенствования навыков пересказа, являются одними из ключевых в методическом процессе по постановке связной речи. Наблюдается крайне высокое влияние художественных произведений на умственную деятельность и на речевые навыки ребенка не в момент его слушания рассказов и сказок, передаваемых педагогом, а в момент его собственного пересказа и рассказа. Следует выделить следующую последовательность действий: сперва педагог должен донести рассказ детям, на своем собственном примере демонстрируя применение речевых навыков, после этого нужно организовать развернутую беседу с детьми для выявления степени осознания ими услышанного текста. Дети в возрасте 6-7 лет проявляют свои способности по более точной интерпретации услышанного текста, демонстрируя отсутствие пропусков важных элементов текста, замену материала и его непоследовательную передачу. Таким образом проявляется детская самостоятельность в момент анализа пересказов своих сверстников. Возможно применение кардинально отличных методик и техник воспитателем: он может выразительно прочесть текст два или три раза, произвести обсуждение прочитанного с детьми, показать им визуализацию сказок и текстов, а также дать возможность детям составить свои рассказы в соответствии с предложенной картинкой. Педагог может предложить детям выполнение различных речевых упражнений, а также не только направить детей на повышение качества выполнения заданий и приумножение методов их реализации, но и дать им свою собственную оценку [31].

В заключении стоит отметить, что именно дидактическая игра оказывает ключевое влияние на развитие детской связной речи, так как именно в ней заложены принципы взаимодействия детей и педагога, педагога с детьми и взаимодействия сверстников друг с другом.

Выводы по второй главе

В настоящее время существуют две классификации общего недоразвития речи: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая, которые рассматривают речевое расстройство в разных аспектах.

При третьем уровне ОНР у детей старшего дошкольного возраста наблюдается наличие развернутой фразовой речи с присутствием элементов лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Необходимо отметить изначальную сложность процесса развития связной речи у детей дошкольного возраста, усложнение которого многократно при общем недоразвитии речи (ОНР).

Овладение связной речью с ОНР возможно, но только при совокупном сочетании некоторых факторов, например, наличие достаточно сформированного уровня грамматики и объема словаря, а значит, формирование связной речи должно быть основано на систематической работе по развитию лексических и грамматических средств языка.

По нашему мнению, одним из эффективных средств по преодолению нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, является дидактическая игра.

Дидактическая игра – это игровая ситуация, предлагающая детям определенные задачи, требующие приложения умственных усилий, но делает это в игровой форме. Одним из важных значений игры является то,

что она способствует развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста.

В условиях игровой ситуации осуществляют поиск выхода из ситуации. В данной обстановке логическая задача осознается ребенком как некий игровой практикум. Но в то же время данная деятельность является своего рода катализатором его мозговой активности. Совершенствование навыков восприятия у дошкольника в момент участия в обучающем игровом процессе также оказывает прямое влияние на совершенствование навыков логической обработки информации и навыков интерпретации своих мыслей коммуникативными средствами. Во время игрового процесса перед ребенком ставится определенная цель и задачи, в которых он должен проявить свои навыки сравнения, проведения грани сходства и различия, способности к выведению определенных тезисов.

Таким образом, дидактическая игра оказывает ключевое влияние на развитие детской связной речи, так как именно в ней заложены принципы взаимодействия детей и педагога, педагога с детьми и взаимодействия сверстников друг с другом.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

3.1 Методики для изучения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Существует множество методик развития связной монологической и диалогической форм речи. Некоторые исследователи, например, В. В. Коноваленко, В. П. Глухов рассматривают в своих работах развитие и диалогической, и монологической форм речи.

В. К. Воробьева же рассматривает в своей работе развитие только монологической формы связной речи. В методике развития связной речи у детей с ОНР В. К. Воробьевой принципиальным моментом является первоначальное формирование у них навыков и умений связной повествовательной, а не описательной речи.

В. К. Воробьева рекомендует связную речь обследовать по четырем сериям.

Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей и включает два задания: пересказать текст как можно подробнее; пересказать этот же текст, но кратко.

Вторая серия экспериментальных заданий направлена на выявление продуктивных речевых возможностей детей: умения самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам; умения реализовать найденную программу в цельное связное сообщение. Эта серия включает в себя два задания. В первом задании детям предлагается самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события. Второе задание ориентирует детей на составление рассказа по найденной программе.

Третья серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания. Она включает в себя три вида заданий: составление продолжения рассказа по прочитанному зачину; придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам, которые дети должны отобрать из общего банка предметных картинок; самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах.

Четвертая серия заданий направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности, поскольку ориентировка в правилах генерации текста предваряет создание связного монологического высказывания. Ориентировочная деятельность заключается в умении выделять всеобщие, характерные признаки, присущие организации именно этой языковой единицы.

Решение вопроса о состоянии ориентировочной деятельности детей с системными нарушениями речи важно для изучения структуры речевого недоразвития, в частности, для выявления влияния б8 недоразвития речи на формирование познавательной деятельности и степени сформированности аналитических возможностей детей.

Н.Я. Головнева для выявления состояния связной речи ребенка дошкольника предлагает ему лишь составить рассказ по картинке, посвященной жизни животных зимой. Она утверждает, что ребенок дошкольного возраста, несомненно, уже много «наслышан» о лисах, зайцах и знает их повадки, образ жизни и характер взаимоотношений и, следовательно, должен связно и последовательно составить рассказ. По ее мнению, применение этой системы позволяет формировать умение рассказывания у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями.

Исходя из вышесказанного можно увидеть, что каждый автор предлагает свою методику исследования связной речи у детей с речевыми нарушениями. При исследовании связной речи необходимо учитывать:

лексико-грамматическое оформление рассказа, уровень овладения монологической речью детей, степень самостоятельности при выполнении заданий, полнота изложения, смысловое соответствие наглядному сюжету, наличие или отсутствие логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании событий.

Проанализировав данные методики можно сделать вывод, что наиболее полным будет исследование по методике В.П. Глухова, так как данная методика обладает бальной оценкой и проста в использовании. Поэтому для проведения констатирующего эксперимента мы использовали комплекс методик, предложенных В.П. Глуховым.

Для проведения эффективной коррекционной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня необходимо грамотно провести диагностическое обследование.

В ходе создания условий для индивидуального диагностического обследования на подготовительном этапе подбора инструментария в соответствии с ФГОС ДОО и СанПином 2.4.3049-13 возникли трудности в отборе качественных демонстрационных пособий с изображениями в соответствии с заданными параметрами комплекса методик, предложенных В.П. Глуховым.

Рассмотрим подробно методику исследования В.П. Глухова. В работе с детьми мы применяли следующие методы:

- обследование словарного запаса по специальной схеме;
- исследование связной речи с помощью серии заданий;
- наблюдения за детьми в процессе учебной, предметнопрактической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;
- использование данных бесед с родителями, воспитателями и детьми.

В целях комплексного исследования связной речи детей нами были проведены серии заданий, которые включали:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта, – составление рассказа-описания.

В ходе проведения диагностики мы изучили способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла.

Методика 1. Определение способности ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Материал: серия картинок следующего содержания:

Мальчик поливает цветы

Девочка ловит бабочку

Мальчик ловит рыбу

Девочка катается на санках

Девочка везет куклу в коляске.

Методика обследования: при показе каждой картинке ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?». При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик/девочка?»).

Оценка результатов:

- высокий уровень – 5 баллов – полный фразовый ответ;
- выше среднего – 4 балла – ответ построен без вспомогательного вопроса, но имеет некоторые недочеты в построении;
- средний уровень – 3 балла – полный фразовый ответ, но со вспомогательным вопросом;
- ниже среднего – 2 балла – ребенок не смог самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы;
- низкий уровень – 1 балл – ответ отсутствует.

Методика 2. Составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Материал: Серия картинок по сюжету сказки «Лиса и Журавль».

Методика обследования: Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком и дают внимательно их рассмотреть.

Инструкция: Рассмотрите картинки и составьте последовательный рассказ. (Составлению рассказа предшествует обзор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей. При затруднении, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь).

Оценка результатов:

- высокий уровень – 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; он имеет все смысловые звенья, определены временные и причинно-следственные связи между событиями; оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств;
- выше среднего – 4 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно без аграмматизмов допускаются не резко выраженные нарушения связности и плавности рассказа, недостаточная развёрнутость, единичные случаи поиска слов;

– средний уровень – 3 балла – раскладывание картинок и составление рассказа со стимулирующей помощью; встречаются аграмматизмы, далёкие словесные замены, выпадение смысловых звеньев, искажение смысла; связность рассказа нарушена;

– ниже среднего – 2 балла – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам, подсказкам; наблюдаются неадекватное использование лексических средств, существенное искажение смысла или рассказ не завершен, или представляет собой перечисление предметов;

– низкий уровень – 1 балл – не смог составить рассказ.

Методика 3. Определения уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей.

Материал: знакомые детям сказки: «Репка», «Теремок», «Курочка ряба».

Методика обследования: текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа.

Инструкция: послушай и перескажи.

Оценка результатов: Особое внимание обращается на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

Данная методика оценивалась по следующим критериям:

Низкий уровень – 1 балл – ребенок отказывается от выполнения, не выполняет задание, помощь взрослого не принимает. При выполнении задания роль педагога значительная, отмечается большое количество ошибок. Испытывает большие трудности при выполнении задания. Пересказ даже по вопросам недоступен. Навык не сформирован.

Ниже среднего – 2 балла – помощь взрослого носит значительный характер. Пересказ составлен по наводящим вопросам; связность изложения нарушена; отмечаются значительные сокращения текста или

искажения смысла, повторы, аграмматизмы, неадекватное использование слов. Навык в начальной стадии формирования.

Средний уровень – 3 балла – пересказ составлен с помощью (акцентирование внимание на элементах сюжета, подсказки, наводящие вопросы); отмечаются пропуск частей текста без искажения смысла, бедность и однообразие употребляемых языковых средств, нарушения структуры предложений. Навык в стадии развития, требуется постоянная помощь педагога.

Выше среднего – 4 балла – Пересказ составлен с незначительной помощью (побуждение, стимулирующие вопросы; в основном соблюдаются грамматические нормы; отмечаются отдельные нарушения связного по смыслу произведения текста, единичные случаи поиска слов, отсутствие художественно – стилистических элементов, недостаточная развёрнутость высказывания. Навык развит, ребенок использует свои умения и навыки при умеренной поддержке педагога.

Высокий уровень – 5 баллов – Пересказ составлен самостоятельно без нарушения лексико-грамматических норм; полностью передаётся содержание текста. соблюдаются связность и последовательность изложения употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. Навык устойчиво развит.

Мы проводили экспериментальную работу на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «ДС № 147 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (Таблица 1).

Таблица 1 – Список детей

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Диагноз
1	Артем	22.01.2013	Психологическое развитие соответствует условной возрастной норме. Общее нарушение речи III уровня. Стертая форма дизартрии. Познавательная деятельность сформирована по возрасту.

Окончание таблицы 1

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Диагноз
2	Николай Ю.	01.07.2013	Психологическое развитие соответствует условной возрастной норме. Общее нарушение речи III уровня. Познавательная деятельность сформирована по возрасту.
3	Константин	23.01.2013	Психологическое развитие соответствует условной возрастной норме. Общее нарушение речи III уровня. Стертая форма дизартрии. Познавательная деятельность сформирована по возрасту.
4	Яна	25.07.2013	Психологическое развитие соответствует условной возрастной норме. Общее нарушение речи III уровня. Стертая форма дизартрии. Познавательная деятельность сформирована по возрасту.
5	Остафий	26.10.2012	Психологическое развитие соответствует условной возрастной норме. Общее нарушение речи III уровня. Стертая форма дизартрии. Познавательная деятельность сформирована по возрасту.
6	Николай Г.	24.05.2013	Психологическое развитие соответствует условной возрастной норме. Общее нарушение речи III уровня. Познавательная деятельность сформирована по возрасту.
7	Дарья	27.06.2013	Психологическое развитие соответствует условной возрастной норме. Общее нарушение речи III уровня. Стертая форма дизартрии. Познавательная деятельность сформирована по возрасту.
8	Михаил	18.10.2012	Психологическое развитие соответствует условной возрастной норме. Общее нарушение речи III уровня. Стертая форма дизартрии. Познавательная деятельность сформирована по возрасту.
9	Анастасия	22.08.2013	Психологическое развитие соответствует условной возрастной норме. Общее нарушение речи III уровня. Стертая форма дизартрии. Познавательная деятельность сформирована по возрасту.
10	Матвей	10.07.2013	Познавательная деятельность сформирована по возрасту. Психологическое развитие соответствует условной возрастной норме. Общее нарушение речи III уровня.

Таким образом нами были подобраны методики для проведения констатирующего эксперимента в качестве которых мы использовали методики, предложенные В. П. Глуховым.

Экспериментальная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проводилась нами на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного

учреждения «ДС № 147 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Таким образом, для проведения констатирующего эксперимента нами были подобраны методики для изучения уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3.2 Состояние сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Проанализируем результаты проведенной диагностики.

При выполнении первого задания (законченное высказывание) пять детей интерес проявляли только к картинке, а не к заданию. Их речь была монотонна, эмоционально не выразительна. Дети не смогли самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фраз. Один ребенок не смог выполнить задание. Связная речь у пяти из десяти детей соответствует уровню ниже среднего, у одного ребенка – низкому уровню.

Четверо из десяти детей составили полный фразовый ответ, но со вспомогательным вопросом. Связная речь у этих детей соответствует среднему уровню.

Наглядно результаты по методике «Законченное высказывание» представлены на рисунке 1.

Таким образом, по результатам методики «Законченное высказывание» можно сделать вывод о несформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, а именно у 50% детей уровень развития связной речи находится на уровне ниже среднего, а у 10% – низкий уровень.

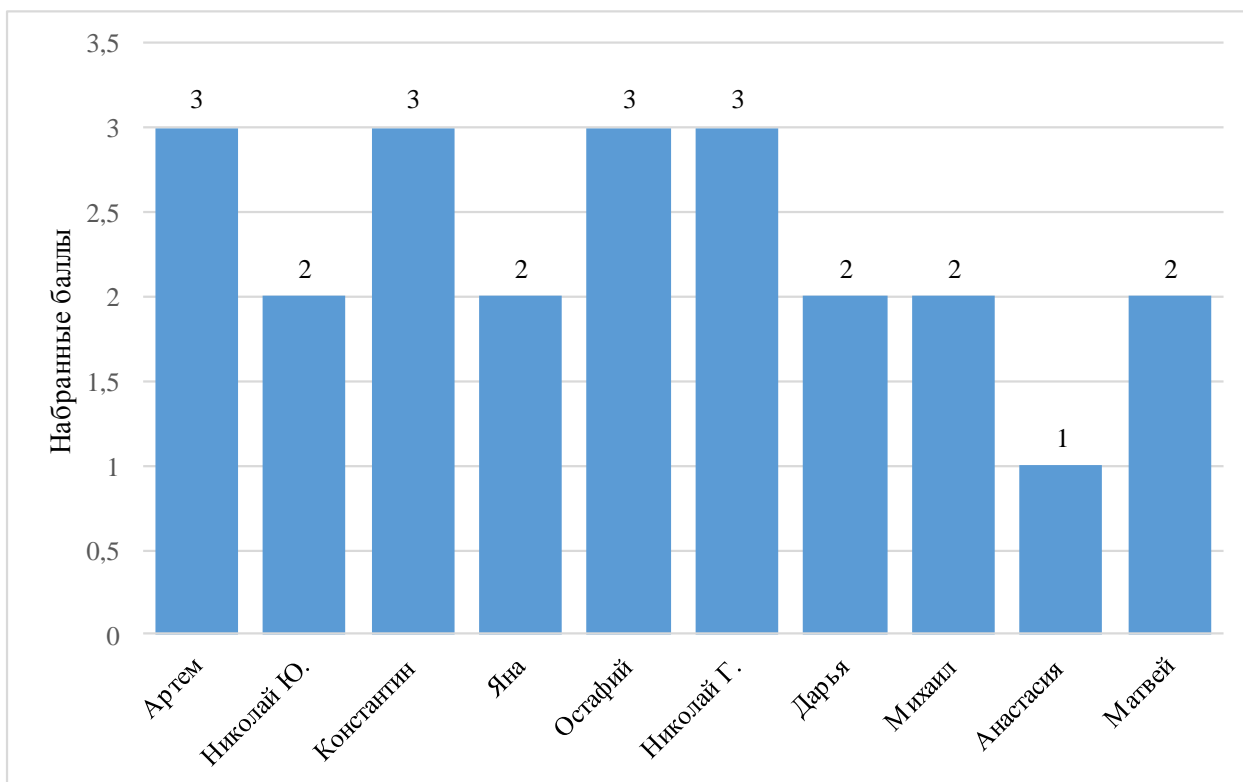


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня развития связной речи у детей экспериментальной группы по методике «Законченное высказывание»

При выполнении второго задания (Связный сюжетный рассказ) дети экспериментальной группы испытали большие трудности при составлении рассказа по картинкам. Четыре ребенка из десяти раскладывали картинки и составляли рассказ со стимулирующей помощью. В их речи встречались аграмматизмы, далёкие словесные замены, выпадение смысловых звеньев, искажение смысла, связность рассказа была нарушена. Эти дети показали средний уровень развития связной речи при выполнении данного задания. Пять детей из десяти раскладывали картинки и составляли рассказ по наводящим вопросам, подсказкам. У них наблюдалось неадекватное использование лексических средств, существенное искажение смысла, у некоторых рассказ был не завершен, или представлял собой перечисление предметов. Эти дети показали уровень развития связной речи ниже среднего. У одного ребенка низкий уровень развития связной речи, так как

при выполнении данного задания он не смог составить рассказ. Результаты по методике «Связный сюжетный рассказ» представлены на рисунке 2.

Таким образом, по методике «Связный сюжетный рассказ» мы получили следующие результаты: 40% детей экспериментальной группы имеют средний уровень развития связной речи, у 50 % детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (пятеро из десяти детей) уровень ниже среднего, а у 10 % детей уровень развития связной речи соответствует низкому уровню.

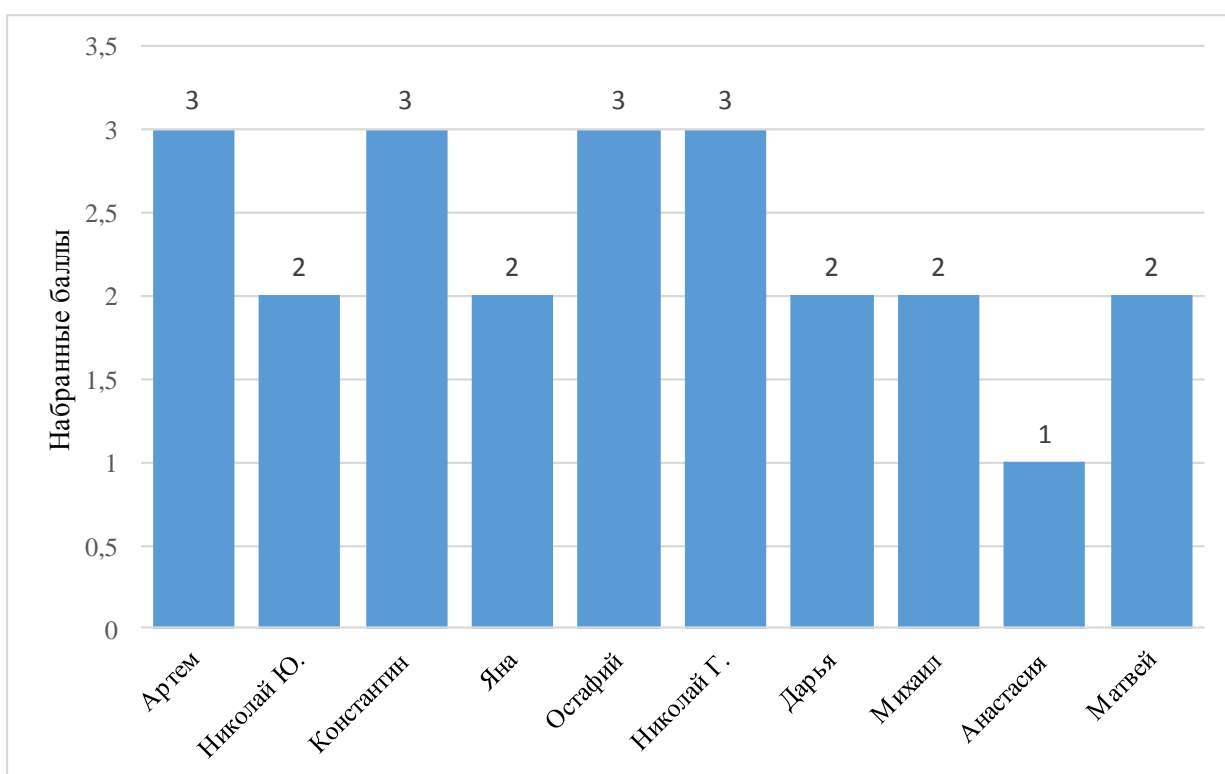


Рисунок 2 – Результаты диагностики уровня развития связной речи у детей экспериментальной группы по методике «Связный сюжетный рассказ»

При пересказе знакомого текста (Курочка ряба) дети экспериментальной группы допускали ошибки в согласовании и управлении. Их речь эмоционально не выразительна, события в рассказе следовали в нарушенной очередности, что соответствует низкому уровню.

Два ребенка отказались от выполнения задания, но после наводящих вопросов попытались составить рассказ. Но почувствовав, что путаются в последовательности, продолжать отказались. Данное выполнение задания соответствует низкому уровню.

Четверо из десяти детей с помощью взрослого смогли составить согласованный рассказ, который сопровождался правильной последовательностью. Но в речи детей присутствовали аграмматизмы, при помощи взрослого они исправляли свои ошибки (Рис. 3).

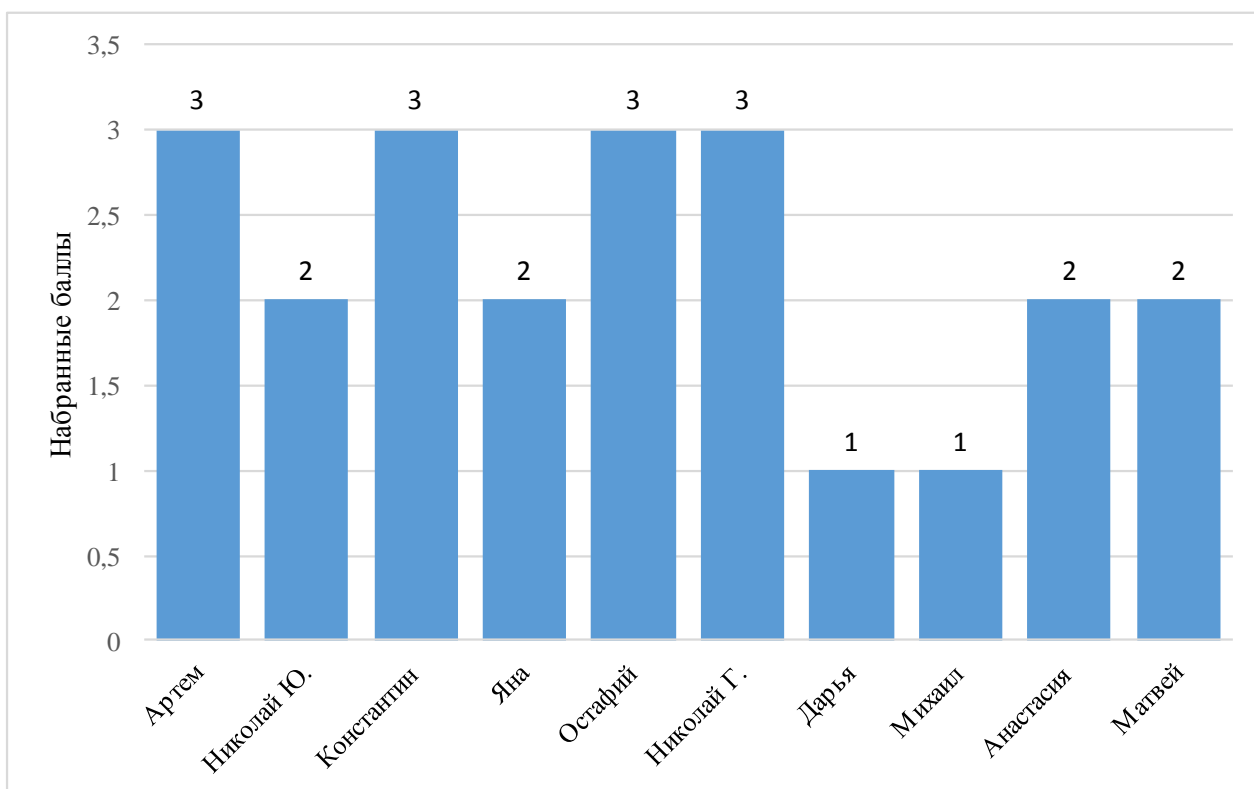


Рисунок 3 – Результаты диагностики уровня связной речи у детей экспериментальной группы по методике «Пересказ»

Таким образом, по результатам методики «Пересказ» нами были получены следующие результаты: у 40% (у четырех из десяти) детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня развитие связной речи находится на среднем уровне, у 40% (четырех детей) уровень развития связной речи ниже среднего, у 20% (двух детей) – низкий уровень.

В конце констатирующего эксперимента нами были проанализированы полученные результаты, результаты исследования связной речи детей экспериментальной группы представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики уровня развития связной речи у детей экспериментальной группы

№ п/п	Имя ребенка	Законченное высказывание	Связный сюжетный рассказ	Пересказ	Общий уровень
1	Артем	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
2	Николай Ю.	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
3	Константин	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
4	Яна	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
5	Остафий	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
6	Николай Г.	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
7	Дарья	Ниже среднего	Ниже среднего	Низкий уровень	Ниже среднего
8	Михаил	Ниже среднего	Ниже среднего	Низкий уровень	Ниже среднего
9	Анастасия	Низкий уровень	Низкий уровень	Ниже среднего	Низкий уровень
10	Матвей	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего

Анализируя результаты проведенного диагностического обследования у детей старшего дошкольного возраста с III уровнем ОНР мы выделили характерные нарушения в формировании связной речи, ранее описанные в работе.

Таким образом, комплексное обследование, проведенное с детьми экспериментальной группы, позволило целостно оценить речевую способность детей в различных формах речевых высказываний – от элементарных до наиболее сложных. В дальнейшем это позволило, наиболее плодотворно построить коррекционную работу по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3.3 Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр

Так как игра является ведущим видом деятельности, в качестве основного средства в работе по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня была взята дидактическая игра.

Экспериментальная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проводилась нами на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «ДС № 147 г. Челябинска» в малых подгруппах на занятиях по развитию речи.

В связи с внедрением ФГОС ДОО коррекционная работа выстраивалась и велась в соответствии с требованиями всестороннего развития личности. В коррекции связной речи принимали все специалисты ДОО работающие с данными воспитанниками и члены их семей. Работа прослеживается:

- в адаптированной образовательной программе ДОО;
- в рабочих программы специалистов, воспитателей;
- в годовом плане работы логопеда;
- регламенте;
- циклограмме логопеда;
- индивидуальном коррекционном образовательном маршруте;
- журнале взаимодействий логопеда и родителей, специалистов ДОО;
- конспектах занятий, картотеках, комплексах подобранных дидактических игр.

Коррекционный процесс выстраивался непосредственно через образовательную деятельность, совместную и самостоятельную

деятельность, а также в ходе режимных моментов; индивидуально и в малых подгруппах.

Были проведены консультации (темы надо? для родителей: «Связная речь – диалог и монолог», «Проблема и особенности развития связной монологической речи у современных дошкольников», «Развитие связной речи детей в семье», «Дидактические игры в работе учителя-логопеда»

Консультации для воспитателей:

- Логопедический режим ДОО как условие эффективной коррекции речи детей;
- Развитие связной речи через дидактическую игру;
- Принципы совместной работы учителя-логопеда и воспитателя по формированию связной речи у детей с ОНР в условиях ФГОС ДОО;
- Словесные игры как средство развития речи детей;

Консультации для узких специалистов:

- Дидактические игры по развитию речи в работе специалистов;
- Использование дидактических игр на занятиях специалистов родителей и педагогов, также проводилось ежедневное обсуждение в усвоении материала воспитанниками в ходе коррекционной работы.

Мы подобрали комплекс дидактических игр в соответствии с предложенными темами по ФГОС ДОО и программой Лопатиной.

Для проведения коррекционной работы мы подобрали дидактические игры, развивающие не только связную речь, но и речевую деятельность в целом. Игровые задания и действия для детей подбирались таким образом, чтобы в процессе игры имелась возможность неоднократного речевого участия каждого ребенка. Кроме того, игры подбирали, опираясь на результаты проведенного ранее обследования.

На основе данных, полученных в результате диагностики уровня связной речи у детей, подобрали дидактические игры различного содержания, учитывая при этом, чтобы представление одних и тех же грамматических форм в разных играх было различным. Это закрепляет

знания детей, развивает их умение применять полученные знания в различных ситуациях.

Подобранные нами дидактические игры (приложение 1) были включены в занятия по развитию речи и проводились в три этапа: подготовительный, развивающий и закрепляющий (Таблица 3).

Таблица 3 – Этапы коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Этапы работы	Лексическая сторона речи	Грамматический строй речи	Связная речь
1.Подготовительный Цель: формировать и развивать фонематическое восприятие, развивать лексико-грамматические категории и связную речь	«Переезжаем на новую квартиру» «Вершки- корешки» «Фрукты - овощи» «Новоселье»	«Размытое письмо» «Дополни предложение» «Придумай предложение»	«Кто больше заметит небылиц» «Где начало рассказа?» «Найди картинке место» «Исправь ошибку» «Какая картинка не нужна?»
2.Развивающий Цель: повысить речевую активность и произвольность внимания, т.е. развивать навыки звукового анализа, сократить количество лексико-грамматических ошибок	«Кто как голос подаёт» «Наоборот» «Скажи по- другому» «Подбери слово» «Найди лишнюю картинку» «Назови три предмета»	«Напишем кукле письмо» «Доскажи словечко» «Кого я вижу, что я вижу» «Прятки» «Объясните, почему...» «Один и много» «Добавь слово» «Найди ошибку» «Правильно или нет?»	«Отгадай-ка» «Нарисуй сказку» «Фотограф» «Чего на свете не бывает» «Как ты узнал?» «А я бы...»
3.Закрепляющий Цель: закрепление полученных знаний и навыков.	«Четвёртый лишний» «Верно ли это?» «Найди лишнее слово»	«Зачем нам эти вещи» «Составь фразу»	Повторение игр

В ходе коррекционной работы мы использовали такие игры, как: «Подбери слово», «На что похоже?», «Узнай, о чем это?». К словам дети подбирали синонимы и антонимы, составляли словосочетания и предложения с данными словами, составляли предложения – ответы на

вопросы. Следует отметить, что на подготовительном этапе, проводимая коррекционная работа не требовала контекстной, объемной, самостоятельной речи детей. На этом этапе были предусмотрены такие виды работы как, чтение и разбор коротких рассказов и сказок; рассматривание сюжетных картинок; рассматривание объектов и предметов; беседы по картинке.

В качестве основных принципов, которые учитывались нами в ходе коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня следует отметить такие, как поэтапное усложнение речевого материала; постоянная активизация в ходе занятия детей на уровне фразовых ответов; исключение отрицательной оценки деятельности детей при одновременном акцентировании внимания на успехах и достижениях; выстраивание определенной последовательности опроса детей в ходе работы (первыми участвовали в опросе дети, имеющие наиболее высокий уровень развития связной речи в малой группе); систематическая отработка в ходе индивидуальной работы тех видов речевой деятельности, которая вызывает у ребенка наибольшее затруднение; направление педагогом игровой обучающей ситуации для решения поставленных им образовательных задач; моделирование процесса общения, игры с сохранением элемента импровизации; создание оптимальных форм использования дидактических игр в процессе развития речи дошкольников.

Таким образом, использование игр позволило поддержать интерес детей к игре, а также развивать связную речь у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3.4 Результаты экспериментальной работы

По результатам экспериментальной работы было проведено повторное обследование и получены результаты, которые доказали

эффективность использования дидактических игр в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

При выполнении первого задания (Законченное высказывание) у одного ребенка ответ построен без вспомогательного вопроса, но имеет некоторые недочеты в построении. Такое выполнение задания соответствует уровню показателей методики выше среднего. Шесть детей построили полный фразовый ответ, но со вспомогательным вопросом, что соответствует среднему уровню показателей методики. Три ребенка не смогли самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. Такое выполнение задания соответствует уровню показателей методики ниже среднего. Наглядно результаты по заданию «Законченное высказывание» можно увидеть на рисунке 4.

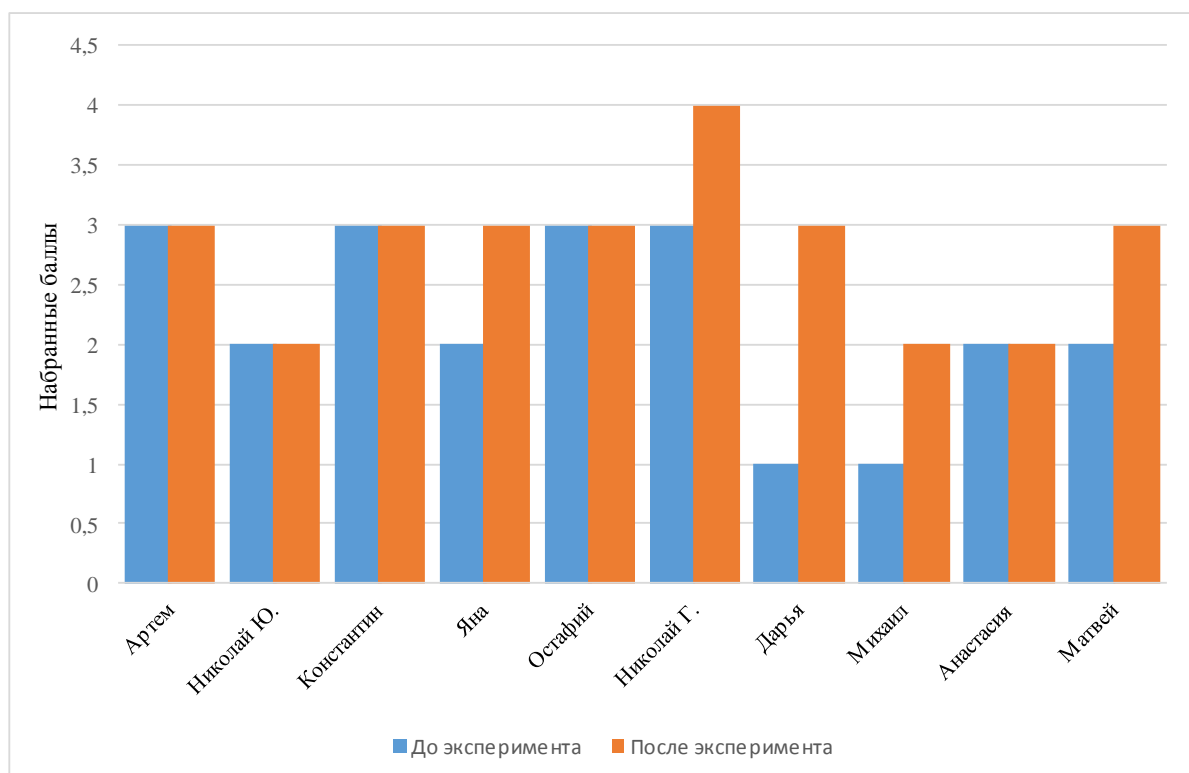


Рисунок 4 – Результаты диагностики уровня развития связной речи у детей экспериментальной группы по методике «Законченное высказывание»

Таким образом, по результатам методики «Законченное высказывание» выявилось, что у 10% детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня развития связной речи по данной методике, у 60% – средний уровень, у 30% детей – ниже среднего.

При выполнении второго задания (Связный сюжетный рассказ) дети экспериментальной группы проявляли интерес к картинке. Пяти детям помощь в составлении рассказа не понадобилась, но при этом речь детей была монотонна, эмоционально не выразительна. У детей отмечались пропуски слов, исправляли ошибки при помощи взрослого. В речи дети использовали развернутые предложения, при этом отмечалось сокращение пауз. Такое выполнение задания соответствует среднему уровню показателей методики. Остальные пять детей экспериментальной группы в ходе методики показали уровень развития связной речи ниже среднего.

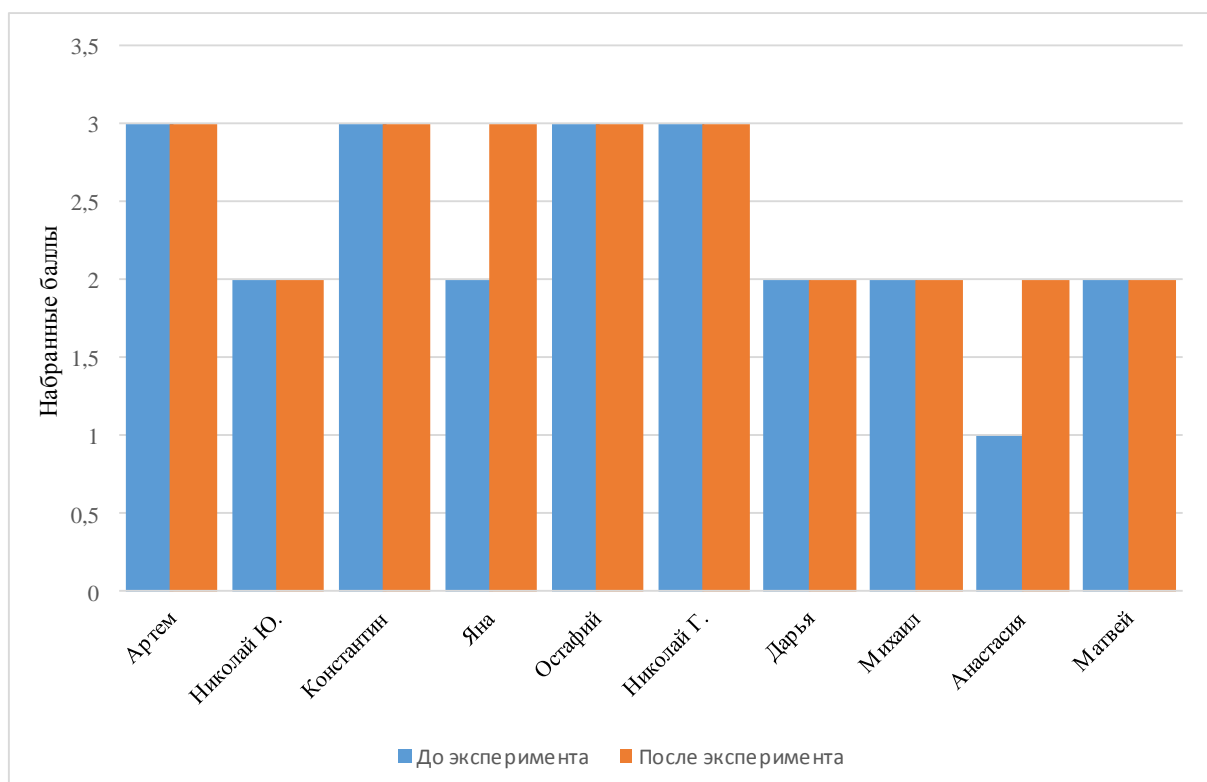


Рисунок 5 – Результаты диагностики уровня развития связной речи экспериментальной группы уровня по методике «Связный сюжетный рассказ»

Таким образом, анализируя результаты обследования методики «Связный сюжетный рассказ» мы можем отметить, что у детей наблюдается явная динамика, так как у 50% детей – средний уровень, у 50% детей – ниже среднего, низкого уровня выявлено не было.

При пересказе знакомого текста (Курочка Ряба) дети экспериментальной группы допускали ошибки в согласовании и управлении. Последовательность рассказа была правильно соблюдена. В речи присутствовали аграмматизмы, но дети справились с заданием без помощи взрослого (рисунок 6).

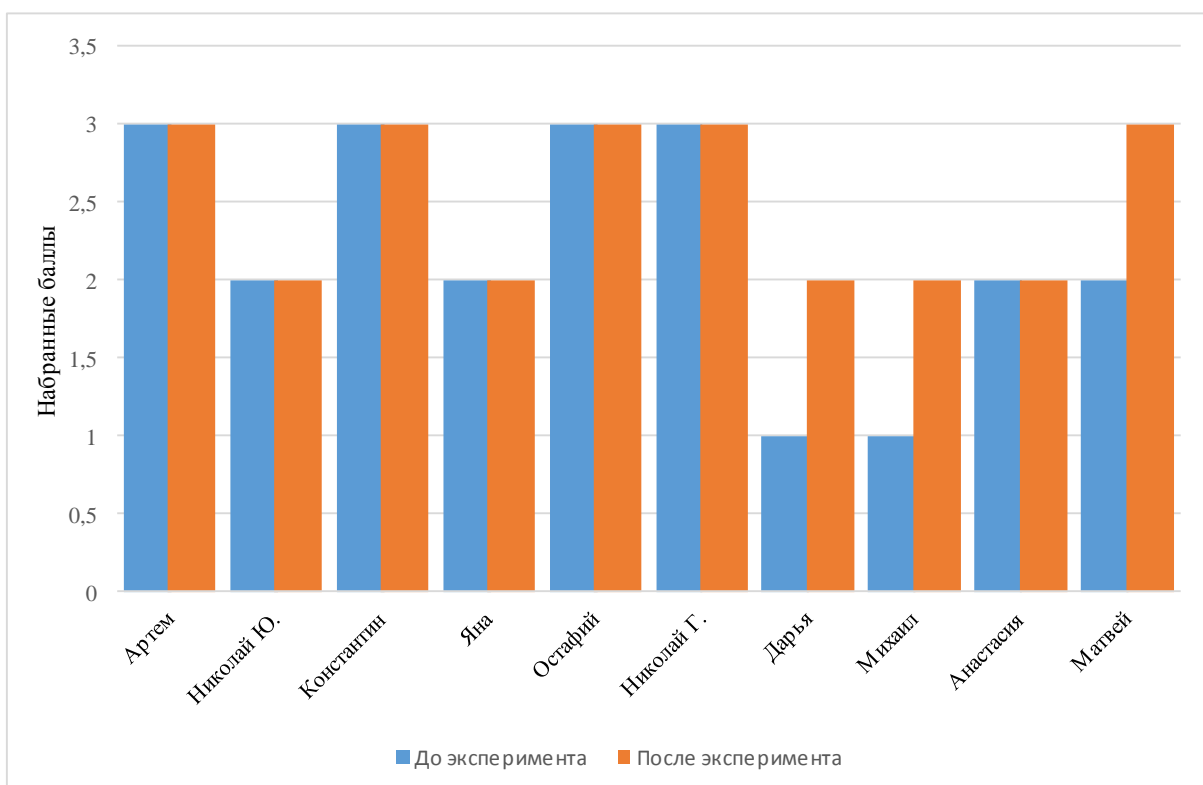


Рисунок 6 – Результаты диагностики уровня развития связной речи у детей экспериментальной группы по методике «Пересказ»

В конце исследования нами были проанализированы полученные результаты. Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня после проведения коррекционной работы представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты контрольного эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Законченное высказывание	Связный сюжетный рассказ	Пересказ	Общий уровень
1	Артём	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
2	Николай Ю.	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
3	Константин	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
4	Яна	Средний уровень	Средний уровень	Ниже среднего	Ниже среднего
5	Остафий	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
6	Николай Г.	Выше среднего	Средний уровень	Средний уровень	Средний уровень
7	Дарья	Средний уровень	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
8	Михаил	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
9	Анастасия	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
10	Матвей	Средний уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Средний уровень

Анализируя результаты проведенной коррекционной работы можем отметить разную динамику развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня положительную и волнообразную, обусловлено индивидуальными характеристиками личности обучаемого.

В исследуемой группе все педагоги уделяют особое внимание формированию связной речи у детей. С момента поступления в группу детей обучают элементарному умению отвечать на поставленные вопросы и умению обращаться с просьбой к взрослым и сверстникам, решать возникшие конфликты с помощью диалогической речи между детьми, помогая формулировать пожелания детей, подбирая слова. В ходе коррекционной работы ребята научаются задавать вопросы друзьям и взрослым, что создает эффект успеха способствуя развитию всех коммуникативных навыков. Для детей создается максимальная речевая

нагрузка в течении всего рабочего дня, а не только в непосредственно образовательной деятельности.

Используя дидактические игры во всех областях современного коррекционного дошкольного образования, дети обучаются, развиваются, совершенствуются в самостоятельном использовании всех компонентов связной речи, которые способствуют развитию коммуникативных навыков. Сформированные навыки общения дошкольники могут использовать при дальнейшем обучении в школе.

Таким образом, как показали результаты контрольного эксперимента, использование дидактических игр способствовало развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Выводы по третьей главе

Таким образом, нами были подобраны методики для проведения констатирующего эксперимента в качестве которых мы использовали методики, предложенные В.П. Глуховым. Экспериментальная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проводилась нами на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «ДС № 147 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

По результатам констатирующего эксперимента нами было выявлено, что нарушения связной речи при ОНР III уровня у детей старшего дошкольного возраста затрагивают все стороны речевого развития.

Для проведения коррекционной работы мы подобрали дидактические игры, развивающие не только связную речь, но и речевую деятельность в целом. Игровые задания и действия для детей подбирались таким образом, чтобы в процессе игры имелась возможность

неоднократного речевого участия каждого ребенка. Кроме того, игры подбирали, опираясь на результаты проведенного ранее обследования.

На основе данных, полученных в результате диагностики уровня связной речи у детей, подобрали дидактические игры различного содержания, учитывая при этом, чтобы представление одних и тех же грамматических форм в разных играх было различным. Это закрепляет знания детей, развивает их умение применять полученные знания в различных ситуациях.

Следует отметить, что на подготовительном этапе, проводимая коррекционная работа не требовала контекстной, объемной, самостоятельной речи детей. На этом этапе были предусмотрены такие виды работы как, чтение и разбор коротких рассказов и сказок; рассматривание сюжетных картинок; рассматривание объектов и предметов; беседы по картинке.

Подобранные нами дидактические игры были включены в занятия по развитию речи и проводились в три этапа: подготовительный, развивающий и закрепляющий.

По результатам экспериментальной работы было проведено повторное обследование и получены результаты, которые доказали эффективность использования дидактических игр в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Связная речь представляет собой интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, которое проявляется в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида. Существует ряд подходов в понимании составляющих связной речи, однако все авторы сходятся во мнении, что, по существу, связная речь представляет собой способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с окружающими. По мнению исследователей, существует две разновидности связной речи: диалогическая и монологическая. Каждая из указанных форм обладает своими особенностями, которые определяют последовательность их формирования. Связность является главным условием коммуникативности речи, независимо от того, в какой форме она выражается: монологической или диалогической. Для того, чтобы ребенок овладел такой значимой стороной речи, как связность, требуется развития у него навыков по составлению связного высказывания.

У детей с отсутствием речевых патологий процесс развития связной речи протекает поэтапно параллельно с развитием мышления, деятельности и общения. Освоение грамматической структуры, звуковой стороны родного языка, обогащение словаря и, как следствие, развитие связной речи осуществляется весь период дошкольного детства, т.е. с трех до семи лет.

В этот период происходит последовательное совершенствование синтаксического строя предложения наряду с выразительностью, морфологической оформленности слов, а затем их звукового состава.

К периоду старшего дошкольного возраста наблюдается процесс усложнения речевых умений – это отражается в трансформации диалогической речи к разным формам монологической. Диалогическая речь в большей степени ситуативна, контекстна, произвольна, реактивна,

не достаточно организована. Монологическая речь напротив требует от говорящего развернутости, произвольности выражающейся в обдумывании содержания высказывания и выборе соответствующей языковой формы, а также организованности, отражающийся в умении дошкольника планировать и программировать всю свою речь, весь монолог как целое.

Монологическая речь, в отличие от речи диалогической, подразумевает детальный отбор адекватных лексических средств и применение сложных синтаксических конструкций.

К моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо, происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения.

В настоящее время существуют две классификации общего недоразвития речи: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая, которые рассматривают речевое расстройство в разных аспектах.

При третьем уровне ОНР у детей старшего дошкольного возраста наблюдается наличие развернутой фразовой речи с присутствием элементов лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Необходимо отметить изначальную сложность процесса развития связной речи у детей дошкольного возраста, усложнение которого многократно при общем недоразвитии речи (ОНР).

Для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста целесообразно использовать дидактическую игру. Дидактическая игра воспитывает умение слушать вопросы педагога, вопросы и ответы детей, умение сосредотачивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение. Всё это способствует развитию связной речи детей.

В практической части нашего исследования нами было проведено обследование связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Нами были подобраны методики для проведения

констатирующего эксперимента в качестве которых мы использовали методики, предложенные В.П. Глуховым. Экспериментальная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проводилась нами на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «ДС № 147 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что нарушения связной речи при ОНР III уровня у детей старшего дошкольного возраста затрагивают все стороны речевого развития.

Для коррекционной работы были подобраны дидактические игры, которые способствуют развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. По результатам экспериментальной работы было проведено повторное обследование и получены результаты, которые доказали эффективность использования дидактических игр в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Таким образом, задачи исследовательской работы решены, цель достигнута.

Принципы данного исследования могут быть использованы педагогами дошкольных учреждений при работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, а также родителями, воспитывающими детей данной категории.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абаева, Г. Б. Функции языка и речи в речевой деятельности [Текст] / Г. Б. Абаева // Актуальные и приоритетные направления исследований: материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистров, аспирантов, молодых ученых и их наставников. – 2017. – С. 16-21.

2. Абрамова, Е. А. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения творческим рассказам [Текст] / Е. А. Абрамова // Молодежная наука: тенденции развития. – 2019. – № 2. – С. 5-9.

3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / Ольга Ахманова. – Москва: УРСС, 2014. – 569 с.

4. Бакалейко, М. Ю. Создание педагогических условий для развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / М. Ю. Бакалейко, В. В. Неволina // Теория и практика педагогической деятельности: эксперименты и инновации: сборник материалов XVII международной очно-заочной научно-практической конференции. – 2019. – С. 88-95.

5. Батурина, В. О. Закономерности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / В. О. Батурина // Современные технологии: проблемы инновационного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск, 2019. – С. 236-239.

6. Болдышева, М. Е. Психолого-педагогическое сопровождение формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня [Текст] / М. Е. Болдышева // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: научные труды участников IV Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 105-110.

7. Бородич, А. М. Методика развития речи у детей [Текст] / Алиса Бородич. – Москва: Просвещение, 2016. – 256 с.
8. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / Валентина Воробьева. – Москва: АСТ, 2016. – 328 с.
9. Выготский, Л. С. Детская речь [Текст] / Лев Выготский. – Москва: Просвещение, 1996. – 420 с.
10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 томах. Том 2. Мышление и речь [Текст] / Лев Выготский. – Москва.: Говорящая книга, 2012. – 736 с.
11. Гвоздев, А. М. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва: Издательство «Академия», 1991. – 211 с.
12. Глухов В. П. Основы психолингвистики [Текст] / Вадим Глухов. – Москва: Высшая школа, 2008. – 352 с.
13. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / Вадим Глухов. – Москва: Психология, 2014. – 144с.
14. Глухов, В. П. Онтогенез речевой деятельности. Курс лекций [Текст]: учеб. пособие / Вадим Глухов. – Москва: МПГУ, 2017. – 136 с.
15. Грабаровская, Л. В. Особенности развития связной речи у дошкольников [Текст] / Л. В. Грабаровская, Е. С. Симонова // Научные исследования: теория, методика и практика: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 75-76.
16. Губайдуллина, Е. В. Развитие речи: рассуждения дошкольников в условиях современного детского сада [Текст] / Е. В. Губайдуллина, Н. Д. Багрова // Образование и воспитание. – 2017. – №5. – С. 34-36.
17. Душницкая, А. А. Анализ понятий «речь», «связная речь» в психолого-педагогической литературе [Текст] / А. А. Душницкая //

Современная наука: актуальные вопросы теории и практики: Материалы региональной научно-практической конференции. – 2017. – С. 89-92.

18. Душницкая, А. А. Сущность понятий «речь» и «связная речь» в психолого-педагогической литературе [Текст] / А. А. Душницкая // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 259-261.

19. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Людмила Ефименкова. – Москва: Национальный книжный центр, 2015. – 221 с.

20. Жукова, Н. С. Формирование устной речи [Текст] / Надежда Жукова. – Москва: Просвещение, 1994. – 328 с.

21. Жураковская, Я. В. Формирование описательной речи у дошкольников с ОНР [Текст] / Я. В. Жураковская // Экстернат РФ. – 2013. – № 7. – С. 48-54.

22. Зубкова, А. С. Шпаргалка по русскому языку и культуре речи [Текст] / А. С. Зубкова, А. С. Лукьянычева. – Москва: Владос, 2016. – 64 с.

23. Казакова, Е. А. Педагогические условия развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Казакова, М. Н. Карпенко // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации: материалы VI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции в рамках юбилейного года педагогического факультета и Года добровольца и волонтера. – 2018. – С. 99-102.

24. Казаковская, В. В. Коммуникативные навыки ребенка в диалоге [Текст] / Виктория Казаковская. – Санкт-Петербург: Издательство «Мозаика-синтез», 2003. – 144 с.

25. Колодяжная, Т. П. Речевое развитие ребенка в детском саду: новые подходы [Текст]: Методические рекомендации для руководителей и

воспитателей ДОУ / Т. П. Колодяжная, Л. А. Колунова. – Ростов на Дону: ТЦ «Учитель», 2012. – 32 с.

26. Коноваленко, В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва: Владос, 2013. – 48 с.

27. Коротовских, Т. В. К вопросу изучения особенностей и уровня сформированности монологической речи у дошкольников с нарушениями речи [Текст] / Т. В. Коротовских // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9. – № 6-1. – С. 179-183.

28. Коротовских, Т. В. Особенности диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. В. Коротовских // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – №48. – С. 70–75.

29. Краснощекова, Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Краснощекова. – Ростов на Дону: Феникс, 2006. – 151 с.

30. Лаврик, М. С. Методика развития речи дошкольников [Текст]: учебное пособие для вузов / Мария Лаврик. – Кишинев: Лумина, 2015. – 203 с.

31. Ладыженская, Т. А. Речь: книга для воспитателя [Текст] / Таиса Ладыженская. – М.: Педагогика, 2014. – 336 с.

32. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Таиса Ладыженская. – Москва: Просвещение, 1975. – 118 с.

33. Лахмоткина, В. И. К проблеме определения понятия «связная речь» у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / В. И. Лахмоткина, В.И. Артемова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2018. – № 3-3. – С. 199-203.

34. Левина, Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей [Текст] / Роза Левина // Логопедия. Методическое наследие. Кн.5 / Под ред. Л. С. Волковой. – Москва: Педагогика, 2008. – 314 с.
35. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Роза Левина. – Москва: Просвещение, 1967. – 105 с.
36. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общ. теории речевой деятельности [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва: Ленанд, 2014. – 243 с.
37. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
38. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / Мая Лисина. – Москва: Педагогика. 2006. – 143 с.
39. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – Москва: Академия, 2014. – 464 с.
40. Морозова, Ж. В. Понятие «связная речь» и ее значение для развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Ж. В. Морозова // Педагогический опыт: от теории к практике: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»; Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова. – 2019. – С. 116-118.
41. Немов, Р. С. Психология [Текст]: учебник / Роберт Немов. – Москва: Кнорус, 2016. – 720 с.
42. Нищева, Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) [Текст] / Наталия Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2006. – 352 с.
43. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников [Текст] / Людмила Носкова. – Москва: Владос, 2004. – 401 с.

44. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений [Текст] / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – Москва: Мир и образование, 2015. – 1375 с.
45. Помазкова, Н. А. Опыт работы по формированию связной речи у детей с ОНР в условиях логопедической группы [Текст] / Н. А. Помазкова, О. В. Иванченко // Педагогическое мастерство: матер. VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – Москва, 2015. – С. 101-104.
46. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2014. – 386 с.
47. Развитие речи детей 5-7 лет [Текст] / Под ред. О. С. Ушаковой. – Москва: ТЦ Сфера, 2016. – 272 с.
48. Рамзаева, Т. Г. Структура и содержание современного начального языкового образования [Текст] / Т. Г. Рамзаева // Начальная школа. – 2013. – №11. – С.14-23.
49. Романцова, И. О. Особенности развития связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР 3 уровня [Текст] / И. О. Романцова // APPLIED SCIENCE OF TODAY: PROBLEMS AND NEW APPROACHES: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск, 2019. – С. 79-82.
50. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / Сергей Рубинштейн. – Санкт-Петербург: «Питер», 2014 – 712 с.
51. Синцова, А. А. Занятия по развитию речи [Текст] / Александра Синцова. – Москва: Чистые пруды, 2006. – 359 с.
52. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] / Феликс Сохин. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 153 с.

53. Сытина, О. И. К вопросу о развитии связной речи у старших дошкольников [Текст] / О. И. Сытина // Молодой ученый. – 2017. – №51. – С. 296-297.
54. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Елизавета Тихеева. – Москва: Просвещение, 1981. – 144 с.
55. Ткаченко, Т. А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов [Текст] / Татьяна Ткаченко. – Москва: Гном и Д, 2014. – 56 с.
56. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва: ВЛАДОС, 2017. – 288 с.
57. Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т.В. Туманова. – Москва: Просвещение, 2016. – 207 с.
58. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва: Педагогика, 2009. – 192 с.
59. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада [Текст]: Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва: Альфа, 2013. – 103 с.
60. Хиленко, Т. С. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Т. С. Хиленко // Сборник Межрегиональной конференции «Актуальные вопросы обучения русскому языку», 2015. – С. 366-367.

61. Шадрина, Л. Г. Развиваем связную речь [Текст]: методические рекомендации / Людмила Шадрина. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.
62. Шмоткина, А. И. Понятие «связная речь» и ее развитие в дошкольном возрасте [Текст] / А. И. Шмоткина, Е. А. Тоцакова // Педагогический опыт: от теории к практике: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – 2018. – С. 330-332.
63. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития [Текст] / Борис Эльконин. – Москва: Тривола, 2014. – 324 с.
64. Юрьева, Н. М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности [Текст] / Надежда Юрьева. – Санкт-Петербург: Издательство «Мозаика-синтез», 2013. – 264 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Комплекс дидактических игр, направленных на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Подобран на основе пособий:

1. Ткаченко Т. А. Обогащаем словарный запас: рабочая тетрадь. – Екатеринбург: ООО «Издательский дом Литур», 2008. – 24 с.
2. Ушакова О.С. Рассказы про зверят: методическое пособие. – М.: Карапуз, 2001. – 22 с.
3. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы: Методическое пособие. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.
4. Технологии развития связной речи дошкольников (методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений) Сидорчук Татьяна Александровна, sid@mail.uln.ru Хоменко Николай Николаевич, jl-project@trizminsk.org 2004 Рецензенты: Л.А. Григорович, к.п. н. г. Москва М.А. Ковардакова, к. п. н. г. Ульяновск В методическом пособии представлены технологии развития связной речи дошкольников, разработанные на основе методов и приемов ТРИЗ и РТВ. Материал является результатом многолетней исследовательской деятельности педагогических коллективов Ульяновского социально-педагогического колледжа №1 и экспериментальных дошкольных учреждений по ТРИЗ и РТВ России, Беларуси и Украины.
5. Ткаченко Т. А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша / Ил. В. Трубицына, Ю. Трубицыной. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 136 с.
6. Карточка дидактических игр, способствующих формированию у детей представлений о здоровом образе жизни и интереса к занятиям физкультурой и спортом.

Составитель: воспитатель ГБДОУ детский сад № 44 компенсирующего вида Колпинского района Санкт-Петербурга Кузнецова Татьяна Ивановна

Таблица 1 – Комплекс дидактических игр

Этап	Неделя месяц	Тема по ФГОС	Старшая группа	Дидактические игры (словесные, настольно – печатные, с предметами, сюжетные)
1	2	3	4	5
I	1 неделя сентября	«До свидания, лето», «Здравствуй, детский сад», «День знаний»	До свидания, лето», «Здравствуй, детский сад», «День знаний»	«Доскажи словечко» Цель: закреплять употребления в речи существительных в родительном падеже множественного числа. «Закончи предложение» Цель: развивать речь, обогащать словарь, формировать и закреплять лексико - грамматические категории. Договаривать предложения по образцу (по предметным картинкам) данному логопедом. «Разные действия» Цель: формировать и закреплять лексико- грамматические категории.
	2 неделя сентября	«Мой город» (региональный компонент)	«Мой город»	«Продолжи» Цель: формировать навыки речевого общения на занятиях и в повседневной жизни и деятельности детей. «Отгадай загадку, нарисуй отгадку!» Цель: формировать установки на активное использование фразовой речи при ответах на вопросы педагога; закреплять навыки в составлении ответов на вопросы. «Кого я вижу, что я вижу» Цель: различать в речи формы винительного падежа одушевленных и неодушевленных существительных, развивать кратковременную слуховую память.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	3 неделя сентября	«Урожай»	«Овощи»	<p>«Жадина» («Мой, моя, моё») Цель: обучать согласовывать сущ. ед. и мн. числа с притяжательными местоимениями мой, моя, мое. «Что приготовим?» Цель: обучать образовывать относительные прилагательные. «Вершки и корешки» Цель: развивать связную речь, увеличивать словарный запас, договаривать предложения по образцу.</p>
	4 неделя сентября	«Быть здоровыми хотим»	«Фрукты»	<p>«Заготовки на зиму» Цель: обучать образовывать относительные прилагательные. «Кто что любит?» Цель: активизировать внимание, восприятие, формировать слуховой и зрительный контроль за содержанием высказывания. Цель: составлять простые предложения с однородными определениями.</p>
	1 неделя октября	«Краски осени»	«Осень»	<p>«По цепочке» Цель: обучать составлять ряд предложений, различающихся какой-либо деталью; заметить отличие и внести соответствующие изменения в ответ, составленный предыдущим ребенком. «Что сначала, что потом?» Цель: развивать понимание простых причинно-следственных отношений, совершенствовать умение детей составлять повествовательные предложения по серии картин. «Четвёртый лишний» Цель: развивать понимание речи, обогащать лексику, развивать логическое мышление, закреплять обобщающие понятия, обучать умению ставить вопрос, закреплять умение находить четвертый лишний предмет и объяснять, почему он лишний.</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	2 неделя октября	«Я – человек»	«Части тела человека»	<p>«Части»</p> <p>Цель: назвать по три части тела человека не повторяясь. Обучать и закреплять лексико-грамматические категории, увеличивать словарный запас.</p> <p>«Подбери и назови»</p> <p>Цель: обучать составлению предложений по схемам:</p> <p>а) подлежащее + сказуемое + прямое дополнение: <i>Девочка чистит зубы;</i></p> <p>б) существительное + согласованный глагол + 2 зависимых от глагола существительных в косвенных падежах: <i>Девочка чистит зубы щеткой;</i></p> <p>«Взрослые и дети»</p> <p>Цель: обучать составлению рассказа по демонстрируемым действиям.</p>
	3 неделя октября	«Животный мир»	«Домашние животные и их детёныши»	<p>лото «Домашние животные» Цель: обучать составлению простых предложений.</p> <p>домино «Животные»</p> <p>Цель: обучать образованию существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами; образованию названий детёнышей животных;</p> <p>«Чей хвост? Чья морда?»</p> <p>Цель: обучать составлению предложений, отвечая на вопросы.</p>
	4 неделя октября	«Народная культура и традиции» (региональный компонент)	«Одежда»	<p>«Что здесь изображено?»</p> <p>Цель: обучать составлению предложений по двум предметным картинкам. «Части одежды»</p> <p>Цель: обучать составлению предложения по картинкам (предметам) с помощью вопросов и без них; по опорным словам, по образцу и самостоятельно.</p> <p>«Пуговки – помощницы»</p> <p>Цель: обучать подбирать к каждому слову-действию названия пяти предметов.</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	5 неделя октября	«Народная культура и традиции» (региональный компонент)	«Обувь»*	<p>«Один - много» Цель: обучать образовывать существительные в единственном числе и множественном. «Что из чего?» Цель: упражнять в образовании относительных прилагательных. «Чего не стало» Цель: обучать отвечать на вопросы, формировать лексико-грамматические категории, увеличивать словарный запас.</p>
	1 неделя ноября	«Дружба», «День народного единства»	«Игрушки»	<p>«Опиши предмет ...» Цель: обучать и закреплять лексико-грамматические категории. Обучать детей отвечать на поставленные вопросы полным ответом по плану, по образцу. «Назови, какая?» Цель: обучать составлению предложений с однородными членами; составлению сложносочинённых предложений с союзом «а». «Будь внимателен» Цель: обучать восстановлению различного рода деформированных предложений, когда слова даны в разбивку.</p>
	2 неделя ноября	«Наш быт» (региональный компонент)	«Мебель»	<p>«Части предмета» Цель: обучать составлению предложения по картинкам (предметам) с помощью вопросов и без них; по опорным словам, по образцу и самостоятельно. «Пуговки – помощницы» Цель: обучать подбирать к каждому слову-действию названия пяти предметов. «Опиши предмет ...» Цель: обучать и закреплять лексико-грамматические категории. Обучать детей отвечать на поставленные вопросы полным ответом по плану, по образцу.</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	3 неделя ноября	«Этикет»	«Посуда»	<p>«Живые картинки» Цель: составлять предложения, восстанавливать предложений со смысловой деформацией. «Что забыл нарисовать художник?» Цель: составлять предложения с однородными членами; составлять описательные загадки по плану. «Подбери противоположные картинки» Цель: составлять простые предложения (существительное + согласованный глагол) по модели «Кто? Что делает?»;</p>
	4 неделя ноября	«Кто как готовится к зиме?»	«Дикие животные и их детёныши»	<p>«Подбери противоположные картинки» Цель: составлять предложения по схемам: а) подлежащее + сказуемое + прямое дополнение; б) существительное + согласованный глагол + 2 зависимых от глагола сущ. в косвенных падежах. «День рождения» Цель: развивать умение следить за сюжетом, не упуская важных деталей, формировать представление о композиции рассказа, обучать подбирать определения, сравнения, синонимы, антонимы к заданным словам. лото «Кто как голос подает» Цель: развивать глагольный словарь.</p>
II	1 неделя декабря	«Здравствуй, зимушка – зима!»	«Зима»	<p>«Напишем письмо» Цель: обучать определять количество слов в предложении, опираясь на вспомогательные средства «Что запомнил?» Цель: заучивать и воспроизводить текст из 2-3 предложений, составленных по сюжетной картинке, связанных по смыслу. «Нарисуй сказку» Цель: научить составлять схемы к тексту, использовать при рассказывании.</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	2 неделя декабря	«Здоровей-ка»	«Продук-ты питания»	<p>«Что положим в ...?» Цель: составлять сложносочинённые предложения с союзом «а». - составление рассказа-описания по схеме. «Что сначала, что потом?» Цель: развивать понимание простых причинно-следственных отношений, совершенствовать умение детей составлять повествовательные рассказы по серии сюжетных картин, придерживаясь плана. «Что ты знаешь?» Цель: обучать усвоению содержания, обучать выделять смысловые акценты, смысловые отрывки, деление текста на части и составление плана.</p>
	3 неделя декабря	«Новогодний калейдоскоп»	«Зимующие птицы» (региональный компонент)	<p>«Перескажи» Цель: обучать воспроизводить текст связанный по смыслу. Обучать усваивать содержание текста. «Нарисуй сказку» Цель: научить составлять схемы к тексту, использовать его при рассказывании. «Что ты видишь?» Цель: составить предложения по сюжетной картине и объединение их в рассказ.</p>
	4 неделя декабря	«Новогодний калейдоскоп»	«Новый год»	<p>«Расскажи что видишь» Цель: обучать рассказыванию, составлять предложения на заданную тему «Наша новогодняя ёлка» по образцу ориентируясь на план. «Найди ошибку» Цель: учить находить смысловую ошибку в предложении, рассказе. «Расскажи – ка» Цель: обучать составлению рассказа по серии сюжетных картинок «Подготовка к Новому году».</p>
	1 неделя января	Новогодние каникулы		

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	2 неделя января	«В гостях у сказки»	«Зимние развлечения»	«Что сначала, что потом?» Цель: развивать понимания простых причинно-следственных отношений. «Перескажи» Цель: обучать составлять план пересказа сказки «Заяц-хвостун»; обучать пересказывать сказку, придерживаясь плана. «Критик» Цель: обучать усвоению содержания, обучать выделять смысловые акценты, смысловые отрывки, деление текста на части и составление плана.
	3 неделя января	«Транспорт»	«Транспорт»	«Сравни» Цель: обучать созданию образных характеристик объектов. «Скажи правильно» Цель: восстанавливать деформированный текст. «Расскажи что видишь» Цель: обучать рассказыванию, составлять предложения на заданную тему «Мой любимый транспорт» по образцу ориентируясь на план.
	4 неделя января	«Азбука безопасности »	«Транспорт. Профессии. ПДД»	«Расскажи что видишь» Цель: обучать рассказыванию, составлять предложения на заданную тему «Я буду...» по образцу ориентируясь на план. «Подбери каждому транспорту профессию» Цель: составлять предложения по опорным словам, взятых в начальной форме. «Отгадай – ка» Цель: обучать составлению предложений с предлогами; составлению распространенных предложений с союзами «потому что», «чтобы».

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	1 неделя февраля	«Моя семья»	«Моя семья. Профессии»	«Переезжаем на новую квартиру» Цель: составлять распространённые предложения по сюжетным картинкам. «Новоселье» Цель: формировать навык кратко рассказывать о своих близких. «Семейный гардероб» Цель: составлять предложений с однородными дополнениями, подлежащими, определениями, сказуемыми.
	2 неделя февраля	«Маленькие исследователи»	«Инструменты»	«Найди картинке место» Цель: научить соблюдать последовательность хода действия. «Где начало рассказа?» Цель: учить передавать правильную временную и логическую последовательность рассказа с помощью серийных картинок. «Составь рассказ» Цель: закреплять умение образовывать рассказ из предложений.
	3 неделя февраля	«Наши защитники»	«Наши защитники»	«Закончи историю» Цель: обучать усвоению структуры связных высказываний (рассказов). «Что я вижу?» Цель: формировать способности построения, развитие планирующей функции речи. «Кем быть?» Цель: упражнять в употреблении обогащенной лексики в активной речи.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	4 неделя февраля	«Город мастеров» (региональный компонент)	«Профессии» (региональный компонент)	<p>«Кому что нужно для работы?» Цель: развивать навыки составления сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.</p> <p>«Мой инструмент» Цель: составление рассказа – описания по схеме, алгоритму.</p> <p>«Послушай и перескажи» Б. Заходер «Портниха». Цель: учить выделять, акцентировать внимание детей на художественных особенностях, приемах, выразительных средствах, особенностях лексики, отдельных сложных грамматических конструкциях.</p>
III	1 неделя марта	«Женский день»	«8 марта. Цветы»	<p>«Подарок» Цель: закреплять умения описывать предмет развернутыми предложениями по плану, по образцу.</p> <p>«Подарок для мамы» Цель: составлять рассказ по серии сюжетных картинок.</p> <p>немецкая сказка «Кукушка» Цель: пересказ текста, развивать способности к речевому самоконтролю.</p>
	2 неделя марта	«Миром правит доброта»	«Домашние птицы и птенцы»	<p>«Кто, чем питается?» Цель: совершенствовать в подборе лексики, грамматическом оформлении и конструировании фраз.</p> <p>«На птичьем дворе» Цель: совершенствовать в удержании в памяти деталей и подробностей, развитие познавательной деятельности и речи.</p> <p>«Опиши птенца ...» Цель: обучение усвоению некоторых художественных приемов и средств русского литературного языка и языка устного народного творчества.</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	3 неделя марта	«Мир природы»	«Деревья»	<p>«Опиши дерево ...»</p> <p>Цель: обучать и закреплять лексико-грамматические категории, совершенствовать умения рассказывания по плану, по образцу. «Доскажи-ка»</p> <p>Цель: упражнять в придумывании продолжения рассказа. «Подбери слова»</p> <p>Цель: расширять словарный запас, совершенствовать составление описания дерева по плану коллективно с использованием помощи логопеда в форме начала фраз или значимых слов</p>
	4 неделя марта	«Весна шагает по планете»	«Весна. Признаки весны»	<p>«Расскажи что видишь»</p> <p>Цель: продолжать обучать рассказыванию, составляя предложения на заданную тему «Наступила весна» по образцу ориентируясь на план. Приобщать к восприятию поэтических произведений о природе. «Заяц и морковка»</p> <p>Цель: совершенствовать умение детей составлять повествовательные рассказы по серии сюжетных картин, придерживаясь плана. «Миниатюра Весна»</p> <p>Цель: формирование и совершенствования всех познавательных процессов, долговременной памяти, мышления и связной речи.</p>
	1 неделя апреля	«День смеха», «Цирк», «Театр» (в зависимости от возраста детей)	«Дикие и домашние животные. Их детёныши. Дифференциация»	<p>«А я бы...»</p> <p>Цель: развитие творческого воображения, обучение свободному рассказыванию. «Наоборот»</p> <p>Цель: расширение словарного запаса. «Я в театре»</p> <p>Цель: составлять рассказ по предложенному логопедом плану.</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	2 неделя апреля	«Космос» «Приведем планету в порядок»	«Мой дом. Мой город» (региональн ый компонент)	«Мой дом» Цель: развивать у детей речевую активность, быстроту мышления. «Мой город» Цель: упражнять в составлении творческого рассказа по началу. «Небылицы» Цель: развивать у детей речевую активность, творчество, фантазию.
	3 неделя апреля	«Встречаем птиц» (региональн ый компонент)	«Перелётные птицы» (региональн ый компонент)	«Путешествие птички» Цель: составить рассказ перемеща я свою птичку по плану или схеме. «Грачи» Цель: развивать умение описывать модель птицы. «Писатель» Цель: составить рассказ о жизни птахи, совершенствовать речевую активность.
	4 неделя апреля	«Волшебница вода»	«Рыбы рек и озёр»	«Сравни» Цель: обучение созданию образных характеристик объектов. «Рыбка» Цель: продолжать формировать умение составлять описательные рассказы по алгоритму. «Где начало рассказа?» Цель: обучать передавать правильную временную и логическую последовательность рассказа с помощью серийных картинок.
	5 неделя апреля	«Праздник весны и труда»	«Сад, огород. Труд людей в природе»	«Где середина рассказа?» Цель: продолжать учить передавать правильную временную и логическую последовательность рассказа с помощью серийных картинок. «Кто с чем идет в сад?» Цель: выбирать себе картинки и рассказать с чем он идет в сад и что будет с этим делать. «Что это?» Цель: учить составлять описательную загадку.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	1 неделя мая	«День Победы»	«День Победы. Цветы»	<p>«Оторвались лепестки, помоги найти цветы»</p> <p>Цель: формировать и развивать навык согласования прилагательных с существительными в роде и числе.</p> <p>«Где конец рассказа?»</p> <p>Цель: развивать навыки передавать правильную временную и логическую последовательность рассказа с помощью серийных картинок.</p> <p>«Сравнивай и называй»</p> <p>Цель: составление сложно – подчиненных предложений с союзами «потому что», «чтобы».</p>
	2 неделя мая	«Мир природы»	Насекомые	<p>«Пчелы»</p> <p>Цель: развивать умение составлять связное высказывание по серии сюжетных картинок, связывая его содержание с предыдущими сериями. Подбирать синонимы и антонимы к заданным словам.</p> <p>игра – драматизация по сказке «Муха-Цокотуха»</p> <p>Цель: пересказ текста по ролям, совершенствовать диалогическую речь.</p> <p>«Забери себе»</p> <p>Цель: согласование сущ. ед. и мн. числа с притяжательными местоимениями мой, моя, моё.</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	3 неделя мая	«Быть здоровыми хотим»	«Быть здоровыми хотим»	<p>«Для чего это нужно?» Цель: развитие самостоятельной связной речи. «У каждого своя зарядка» Цель: закреплять представления о пользе физических упражнений; совершенствовать диалогическую речь, учить обосновать свою точку зрения. «Реклама» Цель: продолжать учить связному рассказу по опорным карточкам-символам с выделением существенных признаков, развивать творческое рассказывание.</p>
	4 неделя мая	«До свидания, детский сад. Здравствуй школа!»	«До свидания, детский сад»	<p>«Друг детства». Цель: знакомить детей с миром человеческих чувств через произведения В.Драгунского , совершенствовать умение анализировать художественное произведение, развитие самостоятельной связной речи в ходе беседы по произведению. «Портрет нашей группы» Цель: совершенствовать владение диалогической речью, развивать умение свободно вести беседу. «Мне теперь не до игрушек». Цель: развивать навыки высказывания на темы из личного опыта, поддерживать диалог со взрослым и сверстниками. Совместно сочинять небольшие истории с фантастическим содержанием.</p>