



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

«ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ
ЗАНЯТИЯХ»

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»

Выполнила:
Студенка группы ОФ-406\101-4-2
Менг Наталья Викторовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Проверка на объем заимствований:

01,42 % авторского текста

Работа рекомен. к защите
рекомендована/не рекомендована

« 13 » 02 2019 г.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2019

Содержание

Введение	2
Глава 1. Теоретические вопросы изучения монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня .	5
1.1 Понятие «монологическая речь» в психолого-педагогической литературе	5
1.2 Развитие монологической речи в онтогенезе	8
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	14
1.4 Особенности развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	19
Выводы по 1 главе	23
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	24
2.1 Организация и содержание экспериментального изучения монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	24
2.2 Состояние монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	27
2.3 Коррекционная работа по развитию монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях	35
Выводы по 2 главе	44
Заключение	45
Библиографический список	47
Приложения	51

Введение

Проблема развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста является одной из актуальных в теории и практике логопедии, поскольку овладение монологической речью является важным условием успешной подготовки к обучению в школе.

В психолого-педагогической литературе монологическая речь рассматривается как связное, логически последовательное высказывание, которое относительно долго протекает во времени и не рассчитано на мгновенную реакцию слушателей, имеющее сложную структуру и выражающее мысль одного человека.

По данным исследований А.Н. Гвоздева, В.К. Лотарева, О.С. Ушаковой к старшему дошкольному возрасту ребенок начинает усваивать морфологический, синтаксический и грамматический строй родного языка, следовательно, происходит овладение монологической речью.

Значительные трудности формирования монологической речи отмечаются у детей с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи, по мнению Р.Е. Левиной – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики), при нормальном слухе и интеллекте.

На третьем уровне речевого развития отмечается наличие связной речи, но с выраженными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Данный уровень характеризуется недостаточностью понимания изменения значений слов, выражаемых приставками, суффиксами; присутствуют трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода; затруднено понимание логико-грамматических структур, выражающих

причинно-следственные, временные и пространственные связи. Присутствуют сложности при проектировании своего высказывания и при подборе языковых средств, способствующих его реализации (С.Н. Шаховская, Р.Е. Левина, В.А. Ковшиков, В.К. Воробьёва и др.).

Несформированность монологической речи отрицательно влияет на способность детей к обучению и полноценной социальной адаптации. Своевременная диагностика речевых нарушений и грамотная их коррекция позволяет ребенку развить способность к монологической речи, что облегчает его социальную адаптацию, позволяет налаживать контакты со сверстниками и взрослыми, безболезненно осуществить переход в школьное учреждение, где планирование и реализация речевого высказывания играет большую роль.

Исследователи, занимающиеся данной проблемой, обращают внимание на то, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР III уровня формирование монологической речи имеет особое значение из-за структуры дефекта и становится главной целью всего коррекционного процесса, которая требует долговременной и тщательной работы учителя-логопеда, воспитателей, родителей и самого ребёнка.

В связи с выше сказанным исследование формирования монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня является актуальной проблемой.

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить содержание логопедической работы по формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях.

Объект исследования: процесс развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: особенности коррекционной работы, методов и приемов формирования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Определить методы и приемы логопедической работы по формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и их включение в логопедические занятия.

Методы исследования:

Теоретико-методологические: теоретический анализ психолингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;

Эмпирические: изучение документации, наблюдение, беседа, анализ различных видов деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Методы количественного и качественного анализа и обработки экспериментальных данных.

Экспериментальная база: МБДОУ «ДС № 426 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Содержание работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Глава 1. Теоретические вопросы изучения монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

1.1 Понятие «монологическая речь» в психолого-педагогической литературе

Монологическая речь рассматривается в психолого-педагогической литературе как связное, логически последовательное высказывание, которое протекает сравнительно долго во времени и не рассчитано на мгновенную реакцию слушателей. Она имеет сложную структуру, передает мысль одного человека, которая неизвестна аудитории [1, 254].

Монолог является сложной формой речи и служит для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: логическая согласованность изложения, непрерывный и односторонний характер высказывания, произвольность, развернутость, содержание монолога ориентировано на слушателя, ограниченность использования невербальных средств передачи информации (Н.А. Головань, А.Г. Зикеев, А.Р. Лурия, Л.А. Долгова и др.) [7].

В психолого-педагогической литературе монологическая речь рассматривается в разных аспектах.

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

С.Л. Рубинштейн, описывая монологическую речь с точки зрения доступности и адекватности речевого оформления, отмечает, что она

«отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания», т.е. содержание монолога должно быть понятно из самого контекста. Автор делает акцент на том, что мысль, которую произнесли вслух, более доступна проверке и осознанию, т.е. монологическая речь выполняет функцию осмысливания[14].

Л.С. Выготский говорит о том, что монологическая речь должна быть целенаправлена по своему содержанию и, характеризуя её предметным мотивом, выделяет несколько последовательных этапов: ориентировка, планирование своего высказывания, реализация речевого плана, контроль. Здесь монолог рассматривается и как психический процесс, и непосредственно, как результат речемыслительной деятельности человека.

Л.П. Якубинский в качестве дифференциальных признаков монолога отмечает односторонний характер высказывания, предварительное обдумывание и наличие заданности высказывания [35].

С точки зрения лингвистики, некоторые авторы изучают монологическую речь как объемный отрезок речи, он состоит из высказываний, которые связаны между собой своей содержательностью и структурностью, и имеют смысловую законченность и конкретную композиционную форму (В.В. Виноградов, Т.Г. Винокур).

Е.А. Земская, А.А. Кибрик, О.Б. Сиротина отмечают то, что монологической речи характерны все свойства устной речи, т.е. монолог предполагает: контактность (возможность быстрой обратной связи), регулярность, инновационность, фрагментарность, клишированность, высокую скорость протекания высказывания.

А.А. Леонтьев подчеркивает то, что говорящий обычно планирует (программирует) весь монолог как цельное сообщение, а не только каждое единичное высказывание. Автор выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольность и программированность.

Каждое речевое выражение определяется конкретным мотивом, который обуславливает появление речевой интенции (мысли).

Л.С. Выготский рассматривал связь между мыслью и словом как процесс движения от мысли к слову и наоборот, он выделял такие планы движения: мотив - мысль - внутренняя речь - внешняя речь, различая внешний (физический) и семантический (психологический) планы речи. Взаимодействие грамматических и семантических (психологических) структур проявляется во внешней речи. Переходным звеном от семантического плана к внешней речи является внутренняя речь [11].

На основе структуры речевого процесса, описанной Л.С. Выготским, А.А. Леонтьев выделил следующие операции порождения речевого высказывания: мотив - мысль (речевая интенция) - внутреннее программирование - лексическое развертывание и грамматическое конструирование - моторная реализация - внешняя речь.

А.Р. Лурия в своих работах представил анализ отдельных этапов зарождения речи (мотив, замысел, "семантическая запись", схема внутреннего предикативного высказывания), показана роль внутренней речи. В качестве необходимых операций, которые определяют формирование развернутого речевого высказывания, А.Р. Лурия выделил операции контроля за построением высказывания и сознательным выбором необходимых языковых компонентов.

По данным Т.В. Ахутиной, выделяется три уровня речевого программирования: внутреннее (семантическое) программирование, грамматическое структурирование и моторная кинетическая организация высказывания. Каждому уровню соответствуют определенные операции выбора элементов сообщения: выбор семантических единиц (единицы смысла), выбор лексических единиц, которые объединяются в соответствии с правилами грамматического структурирования, и выбор звуков. Автор отмечает, что программирование может

осуществляться как при развернутом высказывании, так и при отдельных предложениях [7].

Вопросы взаимосвязи познавательного и речевого развития в монологической речи, монологического высказывания как средства общения раскрываются в работах Т.А. Барменковой, С.Г. Щербак. Стереотипность, шаблонность мышления проявляется в трудностях планирования разных видов монологического высказывания (описания, пересказа, разных типов рассказывания), его использования в различных ситуациях коммуникации [3, 30, 31].

Таким образом, монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и сам говорящий выбирает ее содержание и языковые средства. В грамотном построении монолога необходимы внутренняя подготовка, более долгое предварительное обдумывание высказывания, концентрация мысли на главном. Для монолога характерны: развернутость высказывания, литературная лексика, законченность, логическая завершенность, синтаксическая оформленность.

Следовательно, монологическая речь является более сложным, непринужденным, координированным видом речи и поэтому требует специальной логопедической работы по её формированию. (Л. В. Щерба, А. А. Леонтьев).

1.2 Развитие монологической речи в онтогенезе

Закономерности развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста рассмотрены в трудах таких педагогов, психологов

как А.Н. Гвоздев, Л.С. Выготский, Н.С. Жукова, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин и др.

В каждом возрастном периоде наряду с определяющими сторонами развития речи есть те, которые играют большую роль не столько в этот конкретный период, сколько в последующем развитии речи ребенка [18]. Основы будущей монологической речи закладываются уже на первом году жизни, это происходит при непосредственном эмоциональном общении ребёнка со взрослым. Изначально на основе очень примитивного понимания речи взрослых, начинает формироваться активная речь детей.

К концу первого – началу второго года жизни, выражая желания и потребности ребёнка, начинают появляться первые осмысленные слова. Лишь во второй половине второго года жизни, обозначая предметы, малыш использует слова. С этого момента при их помощи ребёнок начинает обращаться к окружающим, вступает в сознательное общение со взрослым посредством речи. Слова для него служат эквивалентом целого предложения. К концу второго года жизни свои мысли и желания дети выражают более точно и ясно. В этот период речь служит не только как средство установления контакта, но и как средство познания мира [1].

Начинать формирование понимания речи и развитие семантических связей необходимо с раннего возраста, т.к. из недр диалогической речи появляется речь монологическая. Роль целенаправленному воспитанию и развитию всех аспектов речевой деятельности отводится в сенситивный период. Значимость этой роли раскрывается во многих педагогических исследованиях, посвященных изучению речи детей раннего и младшего дошкольного возраста (Е.И. Тихеева, А.М. Леушина, Н.М. Щелованов, Е.И. Радина, В.И. Ядэшко, А.Г. Тамбовцева, Т.М. Юртайкина, Г.И. Николайчук, Л.Г. Шадрина, В.В. Стерликова и др.) [22].

Речь начинает формироваться в процессе жизнедеятельности детей уже с трёхлетнего возраста: при выполнении режимных моментов, в самостоятельной игре, на организуемых воспитателем и логопедом

занятиях, в повседневном общении со взрослыми и сверстниками. Эти формы жизнедеятельности отличаются друг от друга типом отношений между взрослым и ребенком. Наиболее чётко обучающая роль взрослого проявляется в режимных моментах и на занятиях.

Ряд исследователей подчеркивают, что к 2-3 годам у ребёнка возникают первые фрагменты уже монологической речи (А.Н. Гвоздев, А.М. Леушина, М.И. Попова). От индивидуальных особенностей ребёнка, от содержания его общения, от задач и условий общения - зависит появление у младших дошкольников контекстной речи. В свою очередь коммуникативная деятельность детей взаимосвязана с их индивидуальными особенностями. (М.И. Лисина, А.Г. Ружская, А.Я. Рейнштейн, Е.О. Смирнова) [22].

На третьем году жизни понимание речи развивается быстрыми темпами, словарный запас резко возрастает, появляется собственная активная речь, планирующая функция речи усложняется, тем самым приобретая форму монологической, контекстной речи. С опорой на наглядный материал дети осваивают разные типы связных высказываний. Увеличивается число сложных предложений (сложносочиненных и сложноподчиненных), усложняется синтаксическая структура рассказов.

В преддошкольном периоде речь ребенка напрямую связана с конкретной наглядной ситуацией общения, т.к. речь уже выступает средством общения ребенка с другими детьми и взрослыми. С переходом в дошкольный возраст происходит появление новых видов деятельности, новых взаимоотношений со взрослыми, дифференциация форм и функций речи. Когда ребёнок начинает сообщать о том, что с ним происходило во время отсутствия взрослого, у него возникает новая форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога. Потребность в формулировании собственного замысла возникает с развитием самостоятельной практической деятельности, ведь ребёнок начинает рассуждать по поводу способа выполнения этих практических действий. Возникает потребность

в речи, которая понятна из самого речевого контекста - связной контекстной речи.

Как отмечает Н.С. Жукова, с момента появления у ребёнка возможности изменять слова (по падежам, числам, временам) и попытки правильно строить простые предложения, происходит значительный скачок в развитии речи. Использовать при общении между собой и окружающими структуру простого распространенного предложения, обращаясь к самым простым грамматическим формам речи, дети начинают к концу преддошкольного периода.

На рубеже 4-5 лет у детей появляются своеобразные варианты рассказа. Дети начинают активно участвовать в разговоре, вступают в коллективную беседу, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Безусловно, их монологическая речь еще несовершенна. В большинстве случаев их истории копируют образец взрослого, содержат нарушения логики, предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально.

В 5-6 годам завершается процесс фонематического развития речи, дети осваивают грамматический, синтаксический и морфологический строй родного языка, и соответственно, начинают интенсивно овладевать монологической речью. (А.Н. Гвоздев, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и другие). В этом возрасте значительно снижается ситуативность речи, которая характерна младшим дошкольникам [7].

Как речь одного лица, монологу необходима развернутость высказывания, полнота, четкость и взаимосвязь отдельных частей повествования. Все виды монологической речи требуют умения сосредоточить свою мысль на главном, не увлекаться деталями и в то же время говорить эмоционально, живо, образно [18, 116].

Появляющаяся способность находить связь, зависимость и закономерные отношения между предметами и явлениями напрямую отражается в монологической речи детей. Развивается способность

выбирать необходимые знания и находить форму их выражения в связном повествовании. За счет распространенных сложных и осложненных предложений значительно уменьшается число простых и неполных предложений [18,117].

В среднем, и особенно в старшем дошкольном возрасте, дети овладевают основными типами монологической речи - пересказом и рассказом.

Пересказ - это творческое воспроизведение литературного образца. Для старших дошкольников более доступным является пересказ художественного произведения, так как готовый образец воздействует на их чувства, заставляя сопереживать героям, и тем самым вызывает желание запомнить наиболее яркие моменты и пересказать услышанное.

Рассказ сравнительно с пересказом более сложный вид монологической речи, т.к. воспроизведение готового отрывка произведения гораздо легче создания собственного текстового сообщения.

Развитие монологической речи детей осуществляется, прежде всего, при обучении рассказыванию, которое начинается с простого пересказа коротких литературных произведений, а затем доводится до высших форм самостоятельного творческого рассказывания. Тем не менее, даже в старшей группе, детям необходимо услышать образец пересказа от учителя-логопеда (воспитателя), т. к. еще недостаточно развита способность передачи своего эмоционального отношения к описываемым явлениям или предметам [18].

К 5-ти годам завершается процесс усвоения произносительной стороны речи, усвоение повествовательной и вопросительной интонации (А.Н. Гвоздев, А.А Петрова), улучшаются лексико-грамматические средства. В этом возрасте ребёнок овладевает разговорно-бытовым стилем речи, который позволяет представить рассказ (сообщение) не отдельными, а связанными между собой предложениями, т.е. этот стиль содержит достаточно возможностей для формирования связной речи. (А.Н. Гвоздев,

А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин). В рамках разговорно-бытового стиля уменьшается количество ситуативных моментов в речи и происходит переход к пониманию монологического высказывания на основе собственно языковых средств. У детей развиваются умения пересказывать знакомую сказку и короткие тексты, декламировать стихотворения, составлять рассказы по картинке, из личного опыта [29].

Описание, повествование и элементарные рассуждения являются основными видами воспроизведения монологической речи в старшем дошкольном возрасте. При описании сообщается о фактах действительности, которые состоят в отношениях одновременности. Описание представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета, явления, отображение его основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии». При повествовании сообщается о фактах, которые находятся в отношениях последовательности. Рассуждение представляет особый вид высказывания, который отражает причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений) [8].

Необходимые условия, способствующие успешному овладению монологической речью, включают создание специальных мотивов, потребности к употреблению односторонних высказываний, сформированность различных видов контроля и самоконтроля, освоение определенных синтаксических средств построения развернутого сообщения (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.). При возникновении планирующей функции появляется возможность для построения связных высказываний, овладению монологической речью. (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.). Как отмечают ряд авторов, которые занимаются данной проблемой, навыками планирования своих монологических высказываний, дети овладевают к старшему дошкольному возрасту (Л.Р. Голубева, Н.А. Орланова и др.) [8].

Таким образом, успешное овладение навыками построения монологических высказываний возможно при использовании как всех речевых, так и всех познавательных способностей детей, и в то же время способствует их улучшению. Необходимо отметить, что освоение монологической речи возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Именно в старшем дошкольном возрасте у детей формируются языковые средства, совершенствуются средства оформления мысли и построения осознанного речевого высказывания, выбора его формы и содержания. К старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается значительный запас слов. Обогащается лексический строй речи (расширяется словарный состав языка, увеличивается совокупность слов, употребляемая ребенком), накапливается запас слов, которые являются сходными (синонимы) или противоположными (антонимы) по смыслу, нарастает количество многозначных слов. Монологическая речь, к старшему дошкольному возрасту, достигает довольно высокого уровня.

1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Под общим недоразвитием речи понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушается формирование всех компонентов речевой системы, которые связаны с её звуковой и смысловой стороной, при нормальном слухе и интеллекте (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) [27].

Дети с общим недоразвитием речи могут иметь различные формы речевой патологии, такие как алалия, ринолалия, дизартрия, афазия.

Е.М. Мастюкова, характеризуя клинические причины появления общего недоразвития речи, обозначила большую категорию детей, у которых в результате неблагоприятного течения второй половины беременности матери или тяжелых патологических родов, сформировалась выраженная речевая недостаточность. Известно, что от времени мозгового поражения зависит структура речевой недостаточности и компенсационные процессы. В результате различного рода вредных воздействий (интоксикаций, инфекций) в период раннего эмбриогенеза, обычно формируется тяжелое поражение мозга. Во время наибольшей дифференциации нервных клеток, а именно на третьем-четвертом месяце внутриутробной жизни, происходят значимые изменения структуры головного мозга. Страдает, прежде всего, речевая функция, если именно в этот период лобные доли левого полушария развиваются более интенсивно.

Выдвинутый Р.Е. Левиной психолого-педагогический подход позволил представить картину нарушенного развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние средств языка и процессов коммуникации. Р.Е. Левина выделила три уровня речевого развития, в работах Т.Б. Филичевой представлен четвертый уровень общего недоразвития речи.

Каждый уровень может характеризоваться конкретным соотношением первичного дефекта и вторичных последствий, которые задерживают развитие подчиняющихся ему компонентов речи. Переход с одного уровня к другому определяется появлением новых языковых возможностей, увеличением речевой активности, изменением мотивационной стороны речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона (Левина Р. Е.).

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

Е.М. Мастюкова, с точки зрения клинического подхода, отмечает, что к третьей группе относятся дети, имеющие глубокое и стойкое недоразвитие речи, которое обусловлено органическим поражением речевых зон коры головного мозга. К этой группе относят детей, имеющих моторную алалию.

Т.Б. Филичева характеризует III уровень речевого развития детей, наличием развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. По словам автора, дети способны относительно свободно общаться с окружающими, но нуждаются в постоянной помощи родителей (воспитателей), которые делают соответствующие пояснения в их речь.

Самостоятельное общение ограничено знакомыми ситуациями и продолжает оставаться затруднительным. В самостоятельной речи детей звуки звучат недостаточно чётко, несмотря на то, что дети умеют произносить их правильно. Характерным проявлением является то, что дети недифференцированно произносят некоторые звуки, в основном это шипящие, свистящие, аффрикаты и соноры, часто один звук заменяется одновременно двумя или несколькими звуками данной фонетической группы. Словарь детей представлен небольшим количеством обобщающих понятий, часто это игрушки, одежда, посуда и цветы. Практически отсутствуют синонимы, а антонимами дети пользуются достаточно редко [27].

Диагностическим признаком представленного уровня речевого развития является нарушение звуко-слоговой структуры, которое по-разному может трансформировать слоговой состав слов. Часто встречаются персеверации слогов, антиципации, добавление лишних звуков и слогов.

Выявлена определенная зависимость между состоянием моторных (артикуляционных) или сенсорных (фонематических) возможностей ребенка и характером ошибок слогового состава.

Так, распространенность ошибок, выражаемых в перестановке или добавлении слогов, указывают на первичное недоразвитие слухового восприятия ребенка. У детей этой категории уподобление слогов и сокращение стечения согласных встречаются редко и имеют изменчивый характер.

Более устойчивый характер, указывающий на нарушение артикуляционной сферы, проявляется в ошибках при сокращении числа слогов, сокращении при стечении согласных.

Уже значительно приближается к низкой возрастной норме развитие понимания обращенной речи. У детей наблюдаются трудности в понимании изменения значения слов (посредством приставок, суффиксов), отмечаются трудности в различении морфологических элементов (значение числа и рода), имеет место быть недостаточное понимание логико-грамматических структур, которые выражают временные, пространственные и причинно-следственные отношения. В количественном отношении активный словарь детей беднее, чем у сверстников с нормально развивающейся речью.

Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях они являются инициаторами общения, недостаточно общаются со своими сверстниками, редко задают вопросы взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это приводит к уменьшению коммуникативной направленности их речи.

Своевременный переход от ситуативной формы речи к контекстной, а также процесс развития связной речи, затруднены из-за сложностей в овладении детьми грамматическим строем и словарным запасом родного языка.

В неречевой симптоматике выявляется несформированность ряда моторных и психических функций: парезы, физическая недостаточность, соматическая ослабленность, общая моторная неловкость, неуклюжесть, дискоординация движений, замедленность или расторможенность движений, пониженная моторная активность, затруднена мелкая моторика пальцев рук, наблюдаются поиски артикуляции, неумение выполнить определенные артикуляционные движения и их последовательности. Ребенок не может найти правильную последовательность звуков в слове, слов во фразе, не может переключиться с одного слова на другое. Это ведет к обилию в речи ошибок, перестановок, персевераций.

Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова в своей работе, говорят о том, что внимание детей с общим недоразвитием речи третьего уровня характеризуется недостаточной устойчивостью и быстрым истощением, что определяет тенденцию к снижению темпа активности во время работы [4].

Речевое отставание влечет за собой и трудности в формировании памяти. По сравнению с нормально говорящими сверстниками, у детей с ОНР III уровня значительно снижены вербальная память и продуктивность запоминания, несмотря на то, что смысловая и логическая память относительно сохранены. Дети данной категории часто меняют последовательность предлагаемых им заданий, нередко опускают часть элементов инструкции или же забывают трех-четырёхступенчатые инструкции. Часто возникают ошибки при описании предметов, дети начинают повторять уже проговоренные ими слова.

Некоторые специфические особенности мышления обуславливаются связью между сторонами психического развития и речевыми нарушениями. Без специального обучения дети с трудом овладевают сравнением, анализом и синтезом, так как они отстают в развитии наглядно-образной сферы мышления, хоть и обладают полноценными

предпосылками для овладения мыслительными операциями. У многих детей может наблюдаться ригидность мышления.

Детям с общим недоразвитием речи, помимо общей соматической ослабленности и замедленного развития локомоторных функций, характерно отставание в развитии двигательной сферы. Анализ анамнестических данных позволяет подтвердить этот факт. Двигательная недостаточность может проявляться в виде неуверенного воспроизведения точных движений, недостаточной скорости и ловкости их выполнения, нарушенной координации сложных движений. Дети испытывают затруднения при точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, а при выполнении последовательности элементов действия, могут опускать его составные части [27].

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня недостаточно сформирована моторная сфера. Имеются патологические особенности в артикуляционном аппарате, нарушения тонких дифференцированных движений пальцев рук, изменение тонуса мышц, недоразвитие общей моторики и оптико-пространственного праксиса. В устном речевом общении дети стремятся избегать сложные для них слова и фразы. Испытывают серьезные сложности при непосредственном формулировании предложений. На фоне безошибочных предложений встречаются и аграмматичные, которые появляются, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Важно учитывать взаимовлияние речевых, двигательных и психических нарушений в динамике развития ребенка.

1.4. Особенности развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Г.В. Чиркина в своих работах, говорит о том, что процесс овладения речью у детей с речевыми нарушениями происходит своеобразным и дисгармоничным образом из-за первичного недоразвития языковых способностей, недостаточности образования функционально-лингвистических обобщений.

По мнению В.П. Глухова, дети, имеющие третий уровень речевого развития, начинают пользоваться уже развернутой фразовой речью, имея при этом, некоторые лексико-грамматические и фонетико-фонематические недостатки. В разных видах монологической речи (пересказ, рассказ, описание), можно отчетливо проследить выраженность этих недостатков.

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

Часто рассказ-описание сопровождается лишь определенным перечислением объектов и их частей. Отмечаются сложности описания какого-либо объекта по плану, который предложил логопед. Нередко дети заменяют рассказ описанием частей предмета или конкретных признаков, при этом нарушается связность высказывания, т.е. дети возвращаются к ранее сказанному и не заканчивают начатую ими мысль.

Чаще творческое повествование не сформировано, детям изучаемой категории оно дается с большим трудом. Выполнение творческого задания может подменяться пересказом знакомого текста. Наблюдаются серьезные

затруднения в определении последовательности событий, в поиске замысла рассказа и его языковой реализации.

При условии, что взрослые оказывают словесную помощь (вопросы, подсказки, рассуждения), экспрессивная речь детей может служить средством общения. Т.Б. Филичева отмечает, что в устном речевом общении старшие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня стараются избегать трудные для них слова и выражения. Если же использование тех или иных слов и грамматических категорий является необходимым, то пробелы в речевом развитии видны достаточно отчетливо. Обычно дети не сопровождают рассказом игровые ситуации и не обращаются с вопросами к взрослым, лишь в редких случаях дети могут быть инициаторами общения [25].

На фоне правильно выстроенных предложений встречаются и аграмматичные, которые возникают, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Данные ошибки не носят постоянного характера, т.е. одна и та же грамматическая категория (форма) может использоваться в разных ситуациях и правильно, и неправильно.

По мнению Т.А. Ткаченко, развернутые смысловые высказывания детей с ОНР III уровня отличаются своей фрагментарностью, отсутствием определенной последовательности изложения, не выделяются причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц, а акцентируется внимание лишь на внешние, поверхностные впечатления. Наблюдается заметное отставание от нормально говорящих сверстников при воспроизведении текстов по образцу, при рассказывании текста по памяти.

В.П. Глухов говорит о том, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР, в своей игровой деятельности и в учебном процессе, мало используют связную фразовую речь и испытывают значительные трудности при составлении синтаксических развернутых конструкций. При составлении самостоятельных монологических высказываний старшие дошкольники употребляют короткие фразы, затрудняются в

выборе нужных лексем, ошибочно строят развернутые предложения, не употребляют связь между элементами сообщения, не соблюдают смысловую организацию высказываний [8].

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня наблюдаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для разного вида высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерным является: смысловые пропуски, нарушенная последовательность и связность высказывания, низкий уровень развития используемой фразовой речи.

Основываясь на выделенных особенностях, мы можем отметить, что формирование монологической речи старших дошкольников с ОНР III уровня приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Выводы по 1 главе

Таким образом, монологическая речь - это связное, логически последовательное высказывание, служащее для целенаправленной передачи информации.

Исследователями, занимающимися изучением монологической речи, отмечаются такие свойства, как развернутость изложения, логическая последовательность сообщения, высказывание имеет односторонний и непрерывный характер, содержание монолога ориентировано на слушателей, невербальные средства передачи информации употребляются ограниченно.

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

Дети с общим недоразвитием речи III уровня уже владеют развернутой фразовой речью, но с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Наиболее отчетливо можно проследить это на примере описания, пересказа, рассказа по серии картин, т.е. в разных видах монологической речи.

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

Глава 2. Экспериментальная работа по формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

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

Для исследования специфических особенностей монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нами использовалась методика В.К. Воробьевой. В целях комплексного изучения монологической речи у детей изучаемой категории нами использовались серии заданий, которые включают в себя следующие направления:

1. Воспроизведение текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста)

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

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

В качестве экспериментального материала детям был предложен текст рассказа, который рассчитан на возраст испытуемых детей и предварительно был адаптирован (сокращен объем текста). Рассказ

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

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

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

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

Полученные данные оцениваются в таблице «Оценка уровня выполнения заданий направленных на выявление репродуктивных возможностей речи детей», представленной в Приложении 1.

2. Самостоятельное составление связного рассказа с опорой на заданную программу.

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

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

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

Оценка речевых сообщений производится по таблице «Оценка уровня выполнения заданий направленных на выявление продуктивных речевых возможностей детей», представленной в Приложении 2.

3. Составление продолжения рассказа по заданному зачину.

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

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

4. Придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам.

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

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

5. Самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах.

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

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

Выполнение заданий по направлениям 3-5 оценивается по таблице «Оценка уровня выполнения заданий направленных на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания», которая представлена в Приложении 3.

6. Узнавание текстовых сообщений.

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

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

Ответы детей оцениваются по таблице «Оценка уровня выполнения заданий направленных на выяснение состояния ориентировочной деятельности», представленной в Приложении 4.

Дидактический и наглядный материал для изучения монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня представлен в Приложении 5.

Таким образом, использование данных серий заданий позволяет подробно рассмотреть продуктивные и непродуктивные речевые возможности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, проанализировать умение ребенка использовать опору (текст, тема, серия картинок, предметные картинки и т.д.) для создания текстового сообщения, выявить способность опознавать связные высказывания.

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

Исследование особенностей монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилось на базе МБДОУ «ДС № 426 г. Челябинска» с детьми в количестве 5 человек в возрасте 6 лет, имеющими заключение ПМПК о наличии у них общего недоразвития речи III уровня.

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

1. Воспроизведение текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста);
2. Самостоятельное составление связного рассказа с опорой на заданную программу;
3. Составление продолжения рассказа по заданному зачину;
4. Придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам;
5. Самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах;
6. Узнавание текстовых сообщений.

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

1. Воспроизведение текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста)

Таблица 1.

Направление обследования	Имя ребёнка \ выявленный уровень выполнения заданий				
	Артём	Ахмат	Алексей	Илья	Иван
Полный пересказ заданного текста	I	III	II	III	III
Краткий пересказ заданного текста	I	III	I	III	I

На основании анализа полученных данных по выполнению задания, направленного на умение воспроизвести подробный пересказ услышанного текста, мы определили, что у 3 обследуемых детей, выявлен уровень относительного умения воспроизводить полную программу сообщения. В ответах детей присутствуют трудности осуществления межфразовых соединений. Например: *«И потом они оба упали в реку от усталости, и потом дед пошёл к себе домой и забрал зайчика. И потом ... у зайчика обогрелись лапы и еще живот»*; *«Начался огонь и это...зайчик унюхал, и как его...он там спас дедушку»*. Наблюдается наличие аграмматических конструкций. Например: *«Когда дед пошёл на охоту в лес и встретил зайчика с левым, которое оторвался уже ухом»*; *«Вдруг стал лесной пожар начал»*.

Ответы 1 ребёнка представляют собой перечисление отдельных действий, которые ребёнок вспоминает в процессе воспроизводства. Как целое сообщение, заданный текст полностью распадается. При пересказе, необходимой оказалась помощь, в виде стимулирующих и наводящих вопросов. Например: *«Деда пошел на охоту ... (Что дальше? Кого встретил?) Встретил зайца с ухом... (Что дальше было?) Дед стрельнул его. Дальше был огонь. Его спас дед. И дед отнес его домой. (Кого?) Зайчика»*.

1 ребенок, речевая продукция которого отнесена ко II уровню, воспроизводит в полном объеме лишь часть смысловой программы, а именно - программу одного смыслового отрезка. Например: *«Дед пошел в лес на охоту. Встретил зайчика. У него было рватое левое ушко. Охотник хотел выстрелить... промахнулся. Потом был огонь и он побежал, увидел зайца у него обгорели лапки. Потом они пошли домой»*. В данном случае ребёнок наиболее полно воспроизвел первый отрывок текста. Цельность и смысловая последовательность остальной части текста нарушилась.

При выполнении задания на краткий пересказ, речевая продукция 3 детей дублирует вариант выполнения задания типа «полный пересказ» с некоторыми дополнениями и изменениями.

В ответах 2 детей прослеживается тенденция к адекватному сжатию полной программы до опорных смысловых компонентов, но такое сжатие не доводится до завершения.

Следовательно, на основе анализа полученных данных по изучению репродуктивных возможностей монологической речи старших дошкольников с ОНР III уровня, можно отметить, что у детей выявлен разный уровень воспроизведения текстового сообщения. Большинство детей характеризует умение относительно полно воспроизводить программу сообщения, а их краткий пересказ создан на основе формального усечения количества смысловых компонентов программы безотносительно к их содержательной нагрузке.

2. Самостоятельное составление связного рассказа с опорой на заданную программу.

Таблица 2.

Имя ребёнка	Артём	Ахмат	Алексей	Илья	Иван
Выявленный уровень выполнения заданий	III	IV	III	IV	IV

Анализ заданий направленных на выявление продуктивных речевых возможностей детей показал, что ответы 2 детей можно назвать рассказами лишь условно, так как они не обладают развернутостью, что является основным качеством монологической речи. Временная последовательность, отраженная в высказываниях детей, является основным фактором распределения смысловых компонентов в речевом отрезке. Их рассказы оказались краткими и состоят из нескольких предложений, этими предложениями являются заголовки к картинкам. Например: *«Заяц хотел морковку достать. Сначала он не достал, в*

следующий раз не достал, в следующий раз не достал и потом достал, и морковку съел». С точки зрения лексико-синтаксического оформления высказывания, недостаточная связанность речевой продукции обусловлена преобладанием твердого типа межфразовых соединений, т.е. каждое предложение рассказа оказывается коммуникативно сильным и начинается с наименования одного и того же предмета сообщения, что лишает высказывание гибкости. Например: «Зайчик лепил снеговика. Зайчик хотел потом взять морковку. Зайчик не дотянулся. Он растаял, и зайчик съел морковку».

3 детей воспроизводят относительно полные, развернутые сообщения, которые соответствуют логико-фактологической цепочке события. В их рассказах передается не только линейно-временная программа сообщения, но и причинно-следственная связь между отдельными фактами действительности. Дети испытывают определенные трудности при оформлении мысли, но смысловая программа сообщения приобретает черты иерархического строения. Например: «*Ребята построили снеговика. Зайчик хотел съесть морковку – не дотянулся. Он нашёл стол, но даже так не получилось. Солнце чуть-чуть вышло, и снеговик подтаял, потом полное вышло, и снег растаял. Зайчик взял и съел морковку».*

Проанализированные результаты выполнения заданий по данному направлению, говорят о умении данной категории детей, строить относительно развернутый рассказ, по картинкам в определенной последовательности.

3. Составление продолжения рассказа по заданному зачину.

Таблица 3.

Имя ребёнка	Артём	Ахмат	Алексей	Илья	Иван
Выявленный уровень выполнения заданий	I	III	I	IV	III

При выполнении заданий, которые были направлены на выявление особенностей построения связного высказывания, при заданных смысловых и лексико-синтаксических компонентах сообщения, всего у 1 ребёнка прослеживается единство внутреннего плана изложения, умение развить предложенный замысел. Например: *«Дальше он убежал, а волк побежал за ним. Мальчик увидел свою собаку, и она его защитила от волка, а потом они вместе пошли домой»*.

У 2 детей тема, которая давалась изначально, не развивается, а лишь адекватно завершается. Например: *«Дальше он побежал домой и начал искать собаку»*. Продолжения часто минимальные по объёму и состоят из одного-двух предложений.

Ответы остальной части детей представлены набором высказываний, которые в свою очередь не объединены темой зачина, но соответствуют по замыслу широкой предметно-тематической области содержания начала рассказа. Например: *«Волк его увидел. Мальчик испугался, и волк его ...наверное...съел»*.

Таким образом, у большинства детей наблюдаются значительные трудности при осмыслении содержания зачина, выделении в нём основного смысла и дальнейшем его развитии.

4. Придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам.

Таблица 4.

Имя ребёнка	Артём	Ахмат	Алексей	Илья	Иван
Выявленный уровень выполнения заданий	I	III	I	III	II

У 2 детей при попытке создания собственного рассказа с опорой иллюстративный материал, появляется первичный замысел, но в дальнейшем этот замысел не развивается. Созданный детьми рассказ небольшой по объёму, присутствуют смысловые пробелы, и

характеризуется своей незавершенностью. Например: *«Мальчик потерял собаку. И он пошел написать, как зовут собаку и нарисовать, как она выглядит. Потом купил кошечку. И они все вместе смотрели телевизор»; «Человечек бежал-бежал и нашел собаку, и потом собака запрыгнула через окно, а мальчик зашел через дверь».*

Составленный рассказ 1 ребёнка отличается отсутствием единого замысла, соответственно цельность речевого сообщения распадается. Но, речевой ответ сводится к набору предложений, составленных к предметным картинкам. Например: *«Мальчик сделал кляксу, кошка смотрит в окно на дерево с собачкой».*

Остальные дети перечислили содержание предметных картинок, предложенных им в качестве экспериментального материала, но не развили свой рассказ и не попытались объединить предметные картинки какой-либо тематикой. Например: *«Это мальчик бежит...тут стол, окно...там кошка, на столе чернила стоят» ; « На столе: краски, карандаши, кисточка, телевизор... кошка села».*

Итак, по данному направлению у большинства детей отмечаются трудности при создании первичного замысла, затруднен отбор предметных картинок, соответствующих замыслу.

5. Самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах.

Таблица 5.

Имя ребёнка	Артём	Ахмат	Алексей	Илья	Иван
Выявленный уровень выполнения заданий	I	III	I	II	I

Ответы 3 детей представлены отдельными предложениями, которые не связаны между собой единством содержания. Например: *« Я сейчас спал...потом скоро домой пойду»*, *«Мама купила конфеты, сестренка делала уроки... всё».* Нахождение темы собственного рассказа этим детям оказалось непосильно.

1 ребёнок составил рассказ без чёткого замысла, но имеющий предметно-тематическую общность. Например: *«Вчера я пришел домой и стал кушать. Дома уже был папа. На выходных мы строили вместе гараж...из конструктора»*.

Оставшаяся часть детей начали рассказывать уже знакомый рассказ, а при побуждении придумать свою сказку, со словами *«У самого не получается»*, продолжали пересказ знакомой сказки.

Следовательно, у большинства детей отмечаются трудности при создании собственного рассказа без заданной программы, а самостоятельное нахождение темы оказалось непосильным.

6. Узнавание текстовых сообщений.

Таблица 6.

Имя ребёнка	Артём	Ахмат	Алексей	Илья	Иван
Выявленный уровень выполнения заданий	I	III	I	III	I

Задания на сопоставление нормированных рассказов с различными образцами речи (в том числе и ненормированными), позволяют говорить о том, что ориентировочная деятельность 2 обследуемых детей, приобретает черты осознанности, т.е. дети не только опознают текстовое сообщение по главному для него признаку, но и наблюдаются попытки вербально объяснить свой выбор. Например: *«Первый хорошо идет, а второй плохо, значит первый рассказ»*; *«Первый подлиннее, поэтому это рассказ»*.

Остальная часть детей все предъявляемые отрывки приняли за рассказ, что говорит о трудностях в выделении признаков структурно-семантической организации рассказа.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня наименее сформированы навыки выполнения задания на создание замысла рассказа с опорой на предметные изображения, самостоятельное нахождение темы и

реализации её в рассказе, навыки ориентировочных возможностей детей. Отмечаются трудности в умении передавать смысловую программу заданного текста, несформированность умений устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий, трудности в восприятии речевого сообщения и выделении его главной мысли. Наиболее сформированным оказался навык составления связного рассказа с опорой на заданную программу.

Выделенные нами особенности монологической речи у детей изучаемой категории позволяют определить задачи и направления дальнейшей коррекционной работы на логопедических занятиях.

2.3 Коррекционная работа по формированию монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях

На этапе усвоения Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи к концу старшего дошкольного возраста ребёнок должен:

- Составлять различные виды описательных рассказов (описание, повествование, с элементами рассуждения), соблюдая цельность и связность речевого высказывания;
- Составлять творческие рассказы;
- Использовать все виды словесной регуляции в процессе продуктивной деятельности (словесный отчёт, словесное сопровождение, словесное планирование своей деятельности);

- Пересказывать литературные произведения;
- Составлять рассказ по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание этих рассказов должно отражать игровой, познавательный, трудовой и эмоциональный опыт детей.

Направления коррекционной работы определены выявленными особенностями монологической речи у изучаемой категории детей. Для конкретизации задач были использованы методические рекомендации Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной. Для систематизации методов и приёмов, используемых на логопедических занятиях, мы использовали методические рекомендации В.П. Глухова, В.К. Воробьёвой.

1 направление: формирование ориентировочной основы действий по узнаванию образцов связной речи.

Задачи:

- Формирование правильных представлений о рассказе как о комплексе предложений;
- Формирование понимания целостности рассказа;
- Формирование понимания о единстве стилистических и лексико-грамматических средств.

Логопедическая работа состояла из двух основных этапов:

Первый этап: формирование ориентировки в смысловой цельности рассказа.

На данном этапе мы формировали у детей два типа навыка для распознавания связного и цельного речевого сообщения:

Первый тип формируемого навыка включал в себя работу по опознаванию текста (рассказа) посредством соотнесения его с фактом действительности;

Второй тип формируемого навыка включал в себя обучение детей опознавать рассказ посредством ориентировки в его логико-смысловых компонентах, т.е. через осознание наличия основной мысли рассказа и единого предмета сообщения.

Для формирования у детей способности отличать рассказ от «не рассказа» использовались следующие методы и приемы:

- Упражнения на соотнесение рассказа и набора слов из него;
- Упражнения на соотнесение рассказа и бессвязного набора предложений;
- Упражнения на соотнесение рассказа и отдельного предложения из этого же рассказа;
- Упражнения на соотнесение рассказа и отдельного коммуникативно сильного предложения;
- Упражнения на соотнесение рассказа и его деформированного варианта;
- Упражнения на соотнесение рассказа и его некомплектного варианта;
- Упражнения на соотнесение двух нормированных рассказов, в которых об одном и том же предмете или событии рассказывается по-разному.

Использовался словесный метод + наглядность, т.е. к речевым упражнениям были предложены разные варианты карточек, которые позволили продемонстрировать в наглядной форме те ориентиры, на которые должен опираться ребёнок в воспроизведения своего рассказа. Дидактический материал подбирался таким образом, чтобы на одной из ориентировочных карточек было изображено событие, про которое сообщается в рассказе, а содержание другой карточки менялось в зависимости от типа сравнительного упражнения. Применение такого приема наглядно позволило показать детям, что рассказ не получается, если называть только предметы или предложения.

Примеры упражнений представлены в Приложении 6.

Следовательно, ребёнок учится аналитически мыслить и высказываться об услышанном, используя аргументы, тогда, когда он может послушать и сравнить связные и «бессвязные» образцы речи,

соотнести эти образцы с изображением предмета или какого-либо события, при этом выделяя общую тему сообщения в рассказах.

Второй этап: формирование ориентировки в языковых средствах рассказа.

На этом этапе детям показывали, как об одном и том же предмете (событии) можно рассказать по-разному, закрепляли представления детей о том, что любой рассказ состоит из нескольких предложений.

Мы использовали систему подготовительных упражнений по различению текста и отдельного предложения, а также применяли упражнения на формирование умения включать отдельное предложение в состав рассказа.

Материалом послужили парные загадки, в которых об одном и том же предмете рассказывается в разной речевой форме. Загадки подбирались таким образом, что текст одной из них был представлен в основном глагольными словами, а другой - существительными или прилагательными.

К каждой загадке составляются графические схемы, которые задают поиск определенного количества элементов. Каждый элемент обозначает определенный грамматический класс, т.е. каждая новая часть речи маркируется фишкой другой формы (треугольник, круг, квадрат). Такой прием позволяет развести смысловую и речевую сторону высказывания.

Примеры загадок и составленные к ним графические схемы представлены в Приложении 7.

Формирование ориентировочных умений для выявления основных особенностей рассказа обеспечивает возможность перехода к этапу обучения связному говорению с опорой на правила.

2 направление: формирование первоначального навыка связного говорения по правилам смысловой и языковой организации текста.

Данное направление включало в себя три этапа логопедической работы, на которых решались следующие задачи:

- Формирование мотивации, которая обеспечивает развитие связной речи;

- Формирование представлений о создании логически цельного и связного рассказа, учитывая закономерности смысловой и синтаксической сочетаемости;

- Формирование навыков составления связного повествовательного рассказа.

Первый этап: развитие навыка связного говорения.

Эффективно использовались различные приемы обеспечения мотивации, которые определялись характером конкретной учебной цели. Для активации содержательно-смысловой и языковой сторон связного речевого сообщения использовались следующие методы и приёмы:

1. Восстановление порядка серии картинок, которые объединены одной темой; составление цельного рассказа (фрагмента) по восстановленному сюжету.

Детей обучали:

- Отбирать из ряда предложенных сюжетных картинок только те, которые отображают сюжет прослушанного рассказа;

- Располагать отобранные сюжетные картинки в последовательности, которая прозвучала в прочитанном логопедом рассказе;

- Восстанавливать заданный порядок картинок по ранее прочитанному рассказу;

- Находить «ошибку» логопеда и восстанавливать правильный порядок элементов серии картин;

- Соотносить картинки серии с опорными словами или словосочетаниями, заданными логопедом;

- Самостоятельно располагать картинки в последовательности рассказа и самостоятельно составлять по ним рассказ с определенной эмоциональной установкой (грустный, смешной, веселый).

2. Придумывание сюжета с последующим его оречевлением.

Детям предлагали:

- Придумать событие с опорой на заданную программу, которая состоит из последовательности предметных картинок;

- Самостоятельно отобрать из банка предметных картинок только те, которые помогут придумать какой-либо случай.

3. Актуализация выбора слов из долговременной памяти и систематизация имеющегося у ребенка лексикона.

Детей обучали:

- Находить слова к слову, которое произносит логопед;

- Подбирать ряд слов;

- Находить слова, объединенные тематическими связями;

- Подбирать слова для адекватного завершения смысла предложения.

4. Чтение детям разных видов рассказов, как прием развития монологической речи, способствовал проявлению у детей интереса к различным типам сообщения (сказкам, рассказам и т.п.). Детям было предложено использовать прочитанный логопедом отрывок из рассказа в качестве зачина для придумывания своего продолжения.

Примеры игр на развитие навыка связного говорения представлены в Приложении 8.

Второй этап: знакомство с правилами строения рассказа.

На этом этапе мы показывали детям, структуру рассказа, т.е. проводили совместно с детьми анализ готового образца рассказа.

В качестве ведущего приема использовались схемы, которые позволяли продемонстрировать, за счет каких структурных элементов осуществляется переход мысли от одного предложения к другому, так каждое предложение делилось на уже известное начало высказывания (т.е. тему), и неизвестное, которое составляло вторую часть предложения (рему).

Третий этап: формирование навыков связной повествовательной речи.

На данном этапе посредством графической схемы, мы наглядно продемонстрировали детям через повтор предметных значений, основное правило соединения предложений по смыслу в повествовательном рассказе. Все графические элементы программы были расположены вертикально, это сделано для того, чтобы дети увидели предложение в качестве отдельного элемента целого сообщения и поняли «место» смысловой связи предложений между собой в максимально наглядном виде. Каждый элемент строки-предложения заполнялся содержательным компонентом (предметной картинкой), т.е. каждый ряд представляет собой отдельную мысль.

Квадратами, в которые помещались предметные картинки, обозначались субъект и объект. Стрелкой обозначался предикат, выраженный глагольным словом.

Описанная графическая схема позволила наглядно показать детям главное правило смыслового соединения предложений в повествовательном рассказе посредством повторения предметных значений. Пример графической схемы представлен в Приложении 9.

3 направление: формирование навыков связной описательной речи.

Основные задачи данного направления:

- Формирование исследовательской деятельности детей;
- Знакомство детей с программой описательного рассказа;
- Знакомство детей с правилами лексико-синтаксической связи предложений в описательной речи.

Для формирования у детей навыка описательной связной речи, необходимо уделять особое внимание развитию исследовательской способности. С этой целью мы привлекали их внимание к признакам предмета, учили запоминать слова, характеризующие предмет.

В связи с этим целесообразно было включить в ход логопедического занятия задания по аудированию текстов-загадок. Детям предлагали отгадать, о каком предмете (или о ком) рассказывается в предлагаемом

рассказе. Сам текст рассказа имел комбинированный, повествовательно-описательный характер. Повествовательный сюжет дал возможность детям представить определенную ситуацию и способствовал поддержанию мотивационного фона речемыслительной деятельности, а наличие в нем описания - позволило решить те учебные задачи, которые были намечены нами. Пример содержания текстов - загадок представлен в Приложении 10.

4 направление: закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

Задачи:

- Закрепление приобретенных ранее правил на материале тренировочных упражнений;

- Формирование навыков самостоятельной связной речи.

Для наглядности использовался картинно-графический план. Опора на графический план дала возможность детям ориентироваться в пространственной схеме предложения и семантической роли каждого его элемента.

Детей обучали, опираясь на следующие упражнения, методы и приёмы:

1. Распространение предложений за счёт включения в них сначала одной части речи, затем двух частей речи (прилагательных и наречий), Новые части речи обозначались в графической схеме определенной фишкой. Например, прилагательные мы обозначали цветным треугольником, который указывает на признак предмета, а наречия обозначали красным кружочком.

2. Составление рассказа в условиях частичной заданности компонентов программы;

3. Использование уже не графических схем, а опорных слов, характеризующих данный предмет.

Используемые речевые задания предлагались по принципу от простого к сложному.

Постепенно в речевую практику детей мы ввели задания с опорой на структуру будущего рассказа, но уже без опоры на содержание. Для достижения результата дети стали использовать известные им ранее проработанные тексты, т.е. содержание будущих рассказов стало извлекаться из памяти.

Материал речевых заданий представлен в Приложении 11.

Итак, мы определили направления логопедической работы по формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, определили методы и приёмы, способствующие формированию монологической речи. Для достижения высокого уровня развития монологической речи у детей изучаемой категории необходимо систематическое использование выделенных методов и приемов на фронтальных логопедических занятиях.

Выводы по 2 главе

Диагностическое исследование проводилось по следующим направлениям:

1. Воспроизведение текстового сообщения (подробный и краткий пересказ заданного текста);
2. Самостоятельное составление связного рассказа с опорой на заданную программу;
3. Составление продолжения рассказа по заданному зачину;
4. Придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам;
5. Самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах;
6. Узнавание текстовых сообщений.

В результате проведенного исследования было установлено, что у большинства обследуемых детей преобладают трудности в языковой реализации замысла, в пропусках смысловых звеньев, в отсутствии построения правильных синтаксических конструкций и др. Большое количество ошибок связано с употреблением предлогов, глагольных форм.

Нами был составлен комплекс методов и приёмов, которые могут быть использованы на логопедических занятиях по формированию монологической речи. Данный комплекс способствует активизации словарного запаса, развитию грамматического строя речи, навыков общения в разных видах речевой деятельности, развитию связной речи.

Систематическое использование учителем-логопедом отобранных нами игр и упражнений на фронтальных занятиях, может способствовать развитию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Заключение

Развитие уровня состояния монологической речи играет главенствующую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает ведущее место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. В формировании монологической речи можно чётко проследить взаимосвязь умственного и речевого развития детей, развития их восприятия, мышления, наблюдательности. Прослеживаются умения отбирать и анализировать основные качества и свойства, характерные для конкретной ситуации, определять о каком предмете или событии говорится в рассказе, устанавливать между явлениями и предметами те отношения, которые являются необходимыми для построения связного высказывания (временные, причинно-следственные).

Анализ специальной литературы показал, что дети, имеющие третий уровень речевого развития, могут пользоваться развернутой фразовой речью, но имеют место быть фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи (описание, пересказ, рассказы по серии картин и др.) У старших дошкольников с ОНР III уровня наблюдаются трудности языкового оформления развернутых речевых высказываний и программирования их содержания. Особенности различных видов рассказов и пересказов детей являются: смысловые пропуски, нарушение последовательности и связности изложения, выраженная фрагментарность и ситуативность, низкий уровень используемой фразовой речи.

Проведенное нами обследование состояния монологической речи изучаемой категории детей, позволяет говорить о том, что дети испытывают особые трудности при выполнении заданий на создание замысла рассказа с опорой на предметные изображения и наименее

сформированы навыки ориентировочных возможностей детей, обусловленные различиями в способах ориентировочной деятельности. Наиболее сформированным оказался навык составления связного рассказа с опорой на заданную программу.

На основе данных, полученных в ходе эксперимента, мы можем отметить, что логопедическая работа по коррекции монологической речи у изучаемой группы детей должна быть направлена на: преодоление трудностей в языковой реализации замысла; исправление ошибок, связанных с употреблением предлогов, глагольных форм; устранение незавершенности речевых сообщений, невыразительности, использования преимущественно простых предложений.

Логопедические занятия по формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня должны реализовываться с учётом выделенных нами направлений последовательной работы, посредством обозначенных в исследовании методов и приёмов.

Таким образом, в ходе проведенного нами экспериментального исследования были реализованы заявленные задачи и достигнуты поставленные цели. Материалы данного исследования могут использоваться логопедами, работающими в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи и ДОУ комбинированного типа.

Библиографический список

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд. / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников [Текст]: учебное пособие / М.М. Алексеева, В. И. Яшина. - 5-е изд., доп. и перераб. - М.:Академия, 1999. – 160 с.
3. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.03/ Барменкова Татьяна Дмитриевна. – Москва, 1996. – 177 с.
4. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004. – 103 с.
5. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В.К. Воробьева. – М.: Астрель ; Транзиткнига, 2006. – 158 с.
6. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов – М.: АСТ: Астрель, 2005. - 351 с.
7. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
8. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2000. – 320 с.

9. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию [Текст]: Пособие для воспитателей детского сада / Э.П. Короткова. - М.: Просвещение, 1982. - 128 с.
10. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст]/ А.А. Леонтьев - 3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. - 287 с.
11. Логопедия: учебник для дефектологических ВУЗов [Текст] / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
12. Лопатина, Л.В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелым нарушением речи. [Текст] / Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014. – 386 с.
13. Миронова, С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи [Текст] / С.А. Миронова . – М.: А.П.О., 1993г. – 36- 43 с.
14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Т.1. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
15. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / В.И. Селиверстов. – М.: ВЛАДОС, 1997.
16. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР [Текст]: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов. / И.А. Смирнова. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – 315 с.
17. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е.Ф. Соботович. - М.: Классикс стиль, 2003. - 400 с.
18. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 1984. – 296 с.
19. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе [Текст] / А.В. Текучев - 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1980. - 413,с.

20. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е.И. Тихеева. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
21. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
22. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова.–М. : Изд-во Института психотерапии: Институт дошкольного воспитания и семейного образования, 2001. – 240 с.
23. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2009 – 189 с.
24. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: 1993. – 103 с.
25. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника [Текст] / Т.Б. Филичева. Екатеринбург: АРГО, 1996. - 80 с.
26. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей. [Текст]/ Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М., 1993.
27. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.: ил.
28. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
29. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для пед. вузов дефект. фак [Текст] / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. - М.: Академия, 2003. – 240 с.

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

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

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

33. Эльконин, Д.Б. Психология игры. [Текст] / Д.Б. Эльконин-М.: Владос, 1999 г. – 360 с.

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

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

**Оценка уровня выполнения заданий направленных на
выявление репродуктивных возможностей речи детей (по
В.К. Воробьевой)**

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

**Оценка уровня выполнения заданий направленных на
выявление продуктивных речевых возможностей детей (по
В.К. Воробьевой)**

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

Оценка уровня выполнения заданий направленных на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания (по В.К. Воробьевой)

Уровень выполнения задания	Задания на продолжение сообщения по заданному зачину	Выполнения задания на создание замысла рассказа с опорой на предметные изображения
I	Уровень «псевдосообщений».	Определяется отсутствием замысла, когда цельное сообщение подменяется перечислением наименования картинок.
II	Уровень продолжения на основе второстепенных смыслов.	Определяется отсутствием замысла, а речевое сообщение представляет собой набор отдельных предложений, не подчиненных единой теме.
III	Уровень краткого завершения начала рассказа.	Определяется возникновением замысла в виде «смутной» мысли, не обеспечивающей адекватное согласование начала и конца сообщения и ведущей к формальному объединению разрозненных подтем.
IV	Уровень развития замысла зачина.	Определяется возникновением замысла цельного, развернутого сообщения, адекватного выбранной системе предметных значений.

**Оценка уровня выполнения заданий направленных на
выяснение состояния ориентировочной деятельности (по
В.К. Воробьевой)**

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

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

Исследование репродуктивной монологической речи

Адаптированный рассказ «Заячьи лапы» (по К. Паустовскому)

Однажды дед пошел в лес на охоту. Там ему попался зайчонок с рваным левым ухом. Дед выстрелил в него из ружья, но промахнулся. Заяц удрал.

Вдруг с одной стороны сильно потянуло дымом. Он быстро окутывал кусты. Стало трудно дышать. Это был лесной пожар. Огонь стремительно приближался. Дед побежал по кочкам. Огонь почти хватал его за плечи.

Вдруг из-под ног деда выскочил заяц. Дед обрадовался ему, как родному.

Дед знал, что звери лучше человека чувствуют, откуда идет огонь и поэтому спасаются. Дед побежал за зайцем. Он плакал от страха и кричал: «Погоди, милый! Не спеши так быстро!» Заяц вывел деда из огня. Они выбежали из леса к озеру и оба упали от усталости.

Дед подобрал зайца и принес домой. У зайца обгорели задние лапы и живот. Он сильно страдал. Дед вылечил его и оставил у себя. Это был тот самый зайчонок с рваным левым ухом, в которого дед стрелял на охоте.



Составление продолжения рассказа по прочитанному зачину:

Шарик нашелся

Летом Миша жил на даче. Там он подружился с собакой Шариком. Однажды Шарик пропал. Миша искал его день, другой, третий. Нигде нет Шарика.

Как-то раз позвали ребята Мишу в лес за грибами. Собирая грибы, мальчик и не заметил, как остался один. Пошел Миша искать ребят и вдруг ему показалось, что из-за дерева выглянул серый волк...

Придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам, которые дети должны отобрать из общего банка предметных картинок:

Возможный вариант темы «Как мальчик рисовал собаку».

Мальчик - стол - окно - краски - собака - дерево - кисточка - карандаши - клякса - пузырек с чернилами - кошка - пила - телевизор.



Исследование ориентировки в признаках связной речи

Рассказ повествовательного характера

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

Отдельное предложение

Кто-то шуршал около моей кровати.

**Примеры упражнений по формированию ориентировочной
основы действий по узнаванию образцов связной речи**

*1 этап: формирование ориентировки в смысловой цельности
рассказа*

Упражнение на сравнение рассказа и набора слов из него

Проблемная ситуация:

«Наташа и Соня — мои соседки. Вчера они смотрели по телевизору один и тот же мультфильм. Но у Наташи телевизор работал хорошо, а у Сони — плохо: то включался, то выключался. Вечером девочки решили пересказать мне содержание мультфильма. Послушайте и угадайте, что рассказала Наташа и что получилось у Сони. У кого из девочек получился рассказ?»

Рассказ повествовательного характера

Однажды Вася вышел погулять. Вдруг он услышал, как кто-то скулит. Оказалось, что это маленький беззащитный щенок. Васе щенок очень понравился, и он решил забрать его домой. Дома он за ним ухаживал и построил для щенка будку. Скоро щенок подрос и стал большим и сильным. Вася решил покатать Рекса на лодке. Он попросил у своего брата лодку. А брат забыл, что в лодке была маленькая щель. Когда Вася и Рекс заплыли на середину реки, лодка стала заполняться водой. Вася не умел плавать. Он стал тонуть. Рекс подплыл к хозяину и помог ему выбраться на берег.

Набор слов

Мальчик, собака, дом, будка, тонет, щенок, лодка, река.

Ориентировочная карточка:



Упражнение на сравнение рассказа и бессвязного набора предложений

Проблемная ситуация:

«Мише в день рождения родители подарили книгу. В книге были рассказы с картинками. Маленькая сестра решила вырезать картинки и нечаянно разрезала на мелкие полоски и сами рассказы. На помощь пришла бабушка. Она взяла чистый лист бумаги и наклеила на него полоски с предложениями.

Но бабушка старалась сделать это побыстрее и не успела найти свои очки. Угадайте: где рассказ из книги, а где страница, склеенная бабушкой?»

Рассказ повествовательного характера

Росло в лесу молодое дерево. Однажды захотелось дереву летать. Старые деревья смеялись над ним. Ведь корни крепко держат его в земле. И вот что случилось. Пришел лесоруб и срубил дерево. Столяр сделал из дерева планочки и дощечки. Ребята смастерили самолет. И дерево полетело.

Бессвязный набор предложений

Росло в лесу молодое дерево. И в саду растут разные деревья: молодые и старые. Пришел лесоруб и срубил дерево. В комнате играли мальчишки. С ними вместе играла Нина. Старые деревья смеялись над молодыми деревьями. Ведь корни крепко держат его в земле.

Упражнение на сравнение рассказа и отдельного предложения

Проблемная ситуация:

«Утром Таня рассказала, какой смешной случай с ней произошел ночью. А ее маленький брат не дослушал до конца и побежал к соседям похвастаться тем, что у них случилось ночью. Отгадайте: что сказал он соседям и можно ли назвать это рассказом?»

Рассказ повествовательного характера

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

Отдельное предложение

Кто-то шуршал около моей кровати.

Упражнения на сравнение рассказа и отдельного коммуникативно сильного предложения.

Рассказ повествовательного характера

В конце зимы у белой медведицы рождаются медвежата. Когда они немного подрастут, медведица прокапывает выход из берлоги прямо к морю. Наступает пора учить малышей плавать. Мать приводит медвежат к воде и внезапно толкает их в ледяную воду. Медвежата сначала визжат, барахтаются и неуклюже плывут к матери. Сначала плывут они неловко, а потом все смелее и смелее. Так и научатся медвежата плавать.

Предложение

В конце зимы у белой медведицы рождаются медвежата.

Упражнение на сравнение рассказа и его деформированного варианта.

Проблемная ситуация:

«Однажды бабушка своим внукам Мише и Коле читала сказку. Миша слушал внимательно, а Коля сначала тоже слушал внимательно, но потом увидел за окном голубей и стал наблюдать, как голуби ссорятся из-за корки хлеба. Когда бабушка попросила пересказать сказку, то Миша рассказал все правильно, а у Коли в голове все перепуталось. Угадайте, кто рассказывал первым и у кого получился рассказ».

Рассказ повествовательного характера

Сорвал ветер с дерева листок. Покружился листок в воздухе и упал в лужу. А на листке на том был муравей. Но муравей не упал духом. Пригнал ветер листок к большой ветке. Потрогал ее муравей лапками и пополз по ней. Так муравей оказался на берегу.

Деформированный вариант рассказа

Так муравей оказался на берегу. Пригнал ветер листок к большой ветке. Но муравей не упал духом. Потрогал ее муравей лапками и пополз по ней. Покружился листок в воздухе и упал в лужу. А на листке на том был муравей. Сорвал ветер листок с дерева.

Упражнение на сравнение рассказа с его некомплектным вариантом

Проблемная ситуация:

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

Рассказ повествовательного характера

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

Некомплектный вариант рассказа

У нас была утка, а у нее пушистые желтые утята. Однажды лиса утащила нашу утку. Некому стало водить утят к речке. А еще у нас была собака, очень умная. А когда утятакупаются в реке, то пасутся на лугу, щиплют травку.

Примеры упражнений по формированию ориентировочной основы действий по узнаванию образцов связной речи

2 этап: формирование ориентировки в языковых средствах рассказа

Загадка № 1

Спереди — пяточок,
Сзади — крючок,
Посредине — спинка,
На спинке — щетинка.

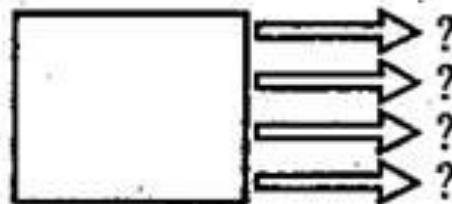
Загадка № 2

Пяточком в земле копаюсь,
В грязной луже искупаюсь.

Использование графических схем:

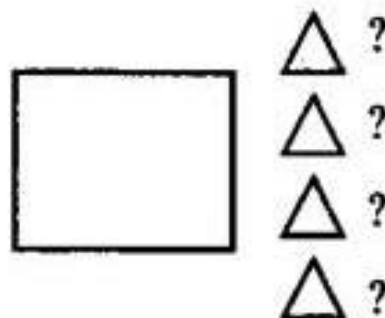
Загадка № 1

Зимой греет,
Весной тает,
Летом умирает,
Осенью летает.



Загадка №2

Он на солнце серебристый,
Под луною — голубой,
Он и белый и пушистый,
И мохнатый, как медведь, :
Раскидай его лопатой,
Назови его, ответь!



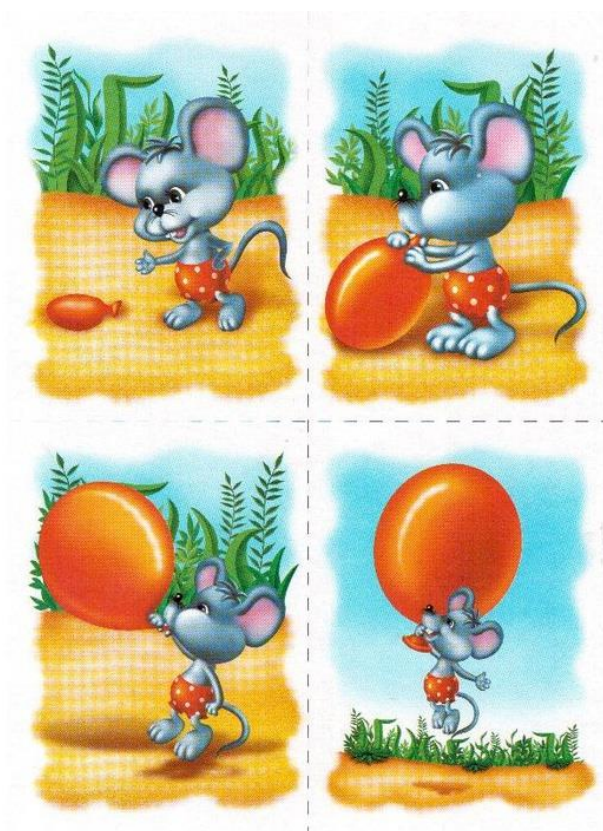
Примеры упражнений по формированию первоначального навыка связного говорения по правилам смысловой и языковой организации текста

1 этап: Развитие навыка связного говорения

Игры на восстановление порядка картинок серии

-Восстановить заданный порядок картинок по ранее прочитанному рассказу, т.е. по памяти:

Пример рассказа: девочки рвали в поле васильки и потеряли воздушный шарик. Маленький мышонок Митька бегал по полю. Он искал сладкие зёрнышки овса, но вместо них в траве нашёл воздушный шарик. Митька стал надувать шарик. Он дул, дул, а шарик становился все больше и больше, пока не превратился в огромный красный шар. Подул ветерок, подхватил Митьку с шариком и понес над полем.



-Составить по картинкам рассказ с определенной эмоциональной установкой: грустный, смешной, веселый и т.д.



Игры эвристического характера

- найти «пропавшую» картинку среди фоновых, определить ее место в ряду заданных;
- найти лишнюю картинку, оставшиеся картинки расположить в соответствии с логикой протекания события;
- выстроить последовательность события по одной заданной картинке, отобрать из нескольких наборов сюжетных серий картинки, адекватные по содержанию представленной;
- «распутать» две сюжетные канвы, состоящие из двух наборов серий.

- подобрать к каждой картинке серии адекватные предметные изображения и т.д.

Игры на развитие замысла

Придумать событие с опорой на заданную программу, например: «дедушка - мальчик - лес - пенек - кучка сухих листьев - ежик».



Ассоциативные словесные игры

Проведение таких игр связано с разнообразными заданиями на нахождение:

- любого слова к слову, произнесенному логопедом;
- ряда слов к слову логопеда;
- слов, объединенных тематическими связями. Например: «Ребята, вспомним все слова про улицу, лес, зиму» и т.д. Или слова к различным ситуациям: «Кто что нашел?», «Кто что потерял?», «Идем в поход (на прогулку), что возьмем с собой?» и т.д.;
- обобщенного слова по ряду заданных: «Кому для работы нужны кисти, краски, ведро, лестница?»; «А кому нужны пила, гвозди, топор, молоток?»;

- слов, относящихся к одной лексико-грамматической группе («рассказываем о профессиях»);

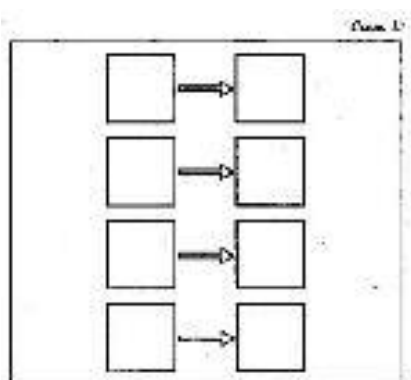
- слова для адекватного завершения смысла предложения.

Первоначально рекомендуется такого вида речевые упражнения проводить на стихотворном материале:

Я хотел устроить бал и гостей к себе... (позвал), Я взял муку и взял творог, испек рассыпчатый... (пирог). Пирог, ножи и вилки тут, но что-то гости... (не идут), Я ждал пока хватило сил, потом кусочек... (откусил), Потом подвинул стул и сел, и весь пирог в минуту... (съел), Когда же гости подошли, то даже крошек... (не нашли).

**Примеры упражнений по формированию первоначального
навыка связного говорения по правилам смысловой и языковой
организации текста**

3 этап: Формирование навыков связной повествовательной речи



- объектно-субъектные отношения, при которых цепная связь осуществляется при условии, что объект первого предложения становится субъектом сообщения последующего предложения, например:

Наша кошка Мурка всем на удивление любила мед.

Запах меда доносился из малинника.

- объектно-объектные отношения. Такой тип смыслового сцепления обеспечивается единством объекта двух соседних предложений.

В качестве иллюстрации продолжим рассказ «Лакомка»:

Запах меда доносился из малинника.

В малиннике стоял улей.

- субъектно-объектные отношения. При этом виде цепной связи субъект предыдущего предложения превращается в объект в последующем предложении:

В малиннике стоял улей.

Улей охраняли пчелы.

- субъектно-субъектные отношения. В этом случае сцепление двух предложений обеспечивается общностью предмета сообщения, который с синтаксической точки зрения является подлежащим в обоих предложениях:

Улей охраняли пчелы.

Пчелы и покусали нашу кошку Мурку.

Примеры упражнений по формированию навыков связной описательной речи

Образец №1

Отрывок из рассказа «Подарок» (по Е. Пермяку):

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

Примеры вопросов: -По каким признакам вы догадались, что это мяч?

-Каким образом ребята узнали, что мяч разноцветный?

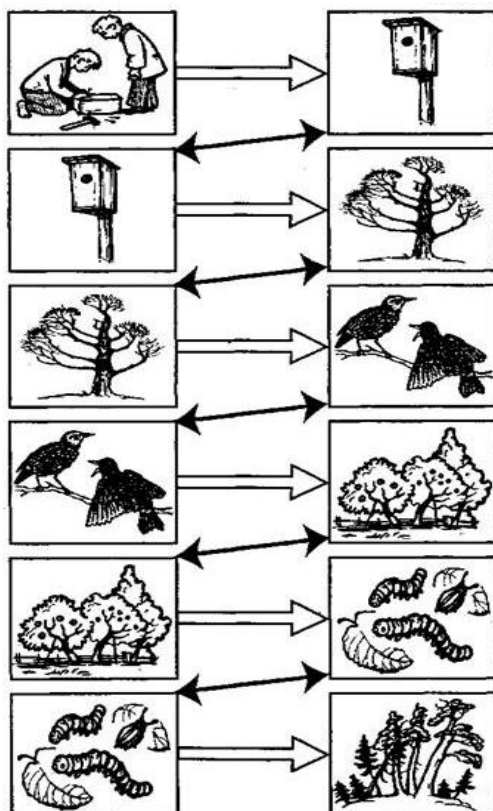
-Как дети обнаружили, что мяч блестящий?

Образец №2

На берегу озера я увидел животное. Короткие мощные лапы были спрятаны в рыхлом песке. Крошечные глазки закрыты. Тело лежало совершенно неподвижно: можно было не заметить его. Только длинный хвост шлепал по грязи от самой воды. Я стал рассматривать животное. Оно только что вылезло на берег. Зеленая кожа блестела. Животное зашевелилось, разомкнуло мощные челюсти и показало ряд острых неровных зубов. Я осторожно отступил назад. А чудовище медленно развернуло свое длинное тело и поползло к воде. В воде оно было похоже на бревно. (По Б. Крампу).

Примеры упражнений по закреплению правил смысловой и языковой организации связной речи

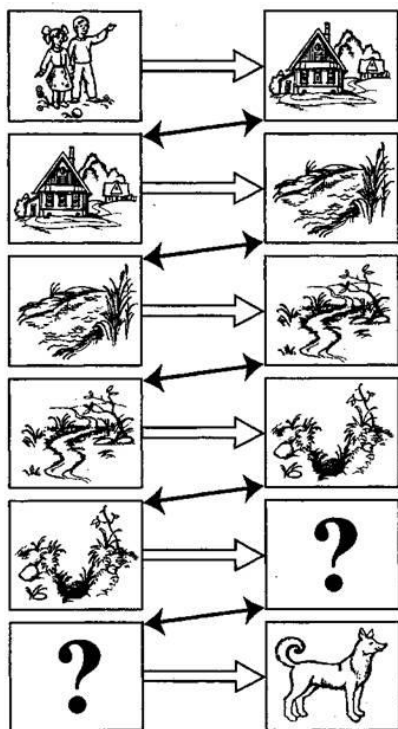
Задание № 1: Придумайте рассказ к этой страничке. Рассказ должен называться: «Как птицы помогают саду». Посмотрите, все предложения в рассказе дружат между собой.



Задание № 2. Придумать рассказ вам поможет эта страничка. Рассказ должен называться: «Как петух напал на медвежонка»:



Задание: Подберите недостающую картинку так, чтобы получился рассказ. Расскажите: кого сторожила наша собака?



Речевые упражнения по описанию предмета или времени года.

Ситуация № 1

«Моя маленькая соседка Машенька потеряла во дворе свою любимую куклу. Давайте поможем ее найти. Нужно написать объявление так, чтобы Маше не принесли чужую куклу».

Ситуация № 2

«У Лены был красивый, пушистый котенок. Его звали Пусик. Девочка его очень любила. Однажды она пошла с ним гулять и встретила своих подружек. Начали они играть, а про котенка и забыли. Когда вспомнили, его уже и след простыл. Убежал котенок и потерялся. Плачет Лена, зовет, ищет его везде. У прохожих спрашивает: «Вы моего Пусика не видели?». А прохожие спрашивают: «А какой он твой Пусик?» А Лена только повторяет: «Пусик хороший, он пушистый». Давайте, ребята, поможем Лене рассказать о ее котенке. О чем мы должны спросить Лену?»

Ситуация № 3

«Незнайка хочет купить себе новую шляпу, а какую, не знает. Просит ему помочь выбрать самую хорошую. Давайте рассмотрим эти шляпы и выберем ему самую лучшую».

Ситуация № 4

«Ребята, когда я была в Африке, то узнала, что африканские дети никогда не видели снега. Там всегда жарко-прежарко. Я обещала им написать письмо и рассказать, что такое снег. Какой он бывает? Помогите мне написать такое письмо».

Ситуация № 5

«Дети, в нашем подъезде вот уже месяц живет собака. Она потерялась и хозяин ее, конечно, ищет. Вот ее фотография. На этом листочке мы напишем объявление так, чтобы, прочитав его, хозяин узнал свою собаку и пришел за ней. Посмотрите, какие признаки являются особенными для этого пса, и давайте подумаем, как о них рассказать».