



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

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ

**Развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством
дидактических игр**
Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
« ____ » _____ 2020 г.
Заместитель директора по УР
_____ Пермякова Г.С.

Выполнил(а):
студентка группы ОФ-418-196-4-1
Голосова Анастасия Алексеевна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
кандидат психологических наук
Щелокова Екатерина Галиуловна

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. Теоретические вопросы развития связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.....	5
1.1 Анализ понятия связной монологической речи в психолого-педагогической литературе.....	5
1.2 Развитие связной монологической речи у дошкольников в онтогенезе.....	9
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	12
1.4 Особенности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	18
Выводы по главе 1.....	21
ГЛАВА 2. Планирование исследовательской и коррекционной работы по развитию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	22
2.1 Исследование состояния связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	22
2.2 Метод развития связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня на основе дидактических игр.....	28
Выводы по главе 2.....	32
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	33
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	34
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	36

ВВЕДЕНИЕ

Данное исследование является актуальным, поскольку правильное формирование речи является важнейшим условием всестороннего развития детей. Овладение речью перестраивает процессы восприятия, памяти, мышления, совершенствует все виды детской деятельности и способствует социализации ребенка. В исследованиях детской речи таких ученых как Выготский Л.С., Запорожец А.В., Лисина М.И., Шахнарович А.М., Жукова Н.С., Филичева Т.Б., было доказано, что любое нарушение в ходе развития речи отражается на деятельности и поведении детей.

Понимание обращённой речи и собственная активная речь сопровождает всю деятельность ребёнка. Формирование навыков связной речи является неотъемлемой частью коммуникативного развития.

Развитие связной монологической речи у детей с ОНР необходимо не только для преодоления речевого недоразвития, но и для подготовки детей к школьному обучению. Хорошо сформированная связная речь в дальнейшем позволяет учащемуся давать развернутые ответы на вопросы, последовательно и полно, аргументировано и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов, произведений художественной литературы и устного народного творчества.

Цель данного исследования – провести оценку состояния связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, а также осуществить подбор дидактических игр развитию связной монологической речи у детей данной группы.

Объектом данного исследования являются связная монологическая речь и особенности педагогической работы по ее развитию у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В качестве предмета данного исследования выступают особенности практической работы по развитию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактических игр.

Гипотеза исследования:

Дети с общим недоразвитием речи III уровня нуждаются в развитии навыков связной монологической речи, в связи с чем педагог должен уметь грамотно осуществлять подбор диагностических и коррекционно-развивающих методик, в том числе, на основе дидактических игр.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

Проанализировать подход различных авторов к определению понятия связной монологической речи;

Выявить закономерности развития связной монологической речи в трудах учёных;

Раскрыть особенности психофизиологического развития и связной монологической речи детей с ОНР III уровня;

Осуществить подбор и апробирование диагностической методики для изучения связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня;

Разработать план мероприятий по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

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

Основные направления и методы развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи рассматривались в психолого-педагогических исследованиях А.Н. Гвоздева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, С.Н. Карповой, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, Г.В. Чиркиной, Н.С. Жуковой, Е.Н. Мастюковой, В.П. Глухова и др.

Диагностическое исследование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня осуществлялась на основе методики В.П. Глухова.

В ходе написания данной работы были применены теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы) и практические методы (контрольный эксперимент, планирование коррекционной работы).

Исследование проводилось на базе МБДОУ «ДС №10» г. Озёрска Челябинской области.

Данное исследование включает в себя два этапа:

Теоретический этап

На данном этапе был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы, а также подбор диагностических и коррекционных методик.

Практический этап

Данный этап включает проведение исследования состояния связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, а также планирование коррекционной работы и подбор дидактических материалов.

ГЛАВА 1. Теоретические вопросы развития связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня

1.1 Анализ понятия связной монологической речи в психолого-педагогической литературе

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

Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое [13].

По мнению А.В. Текучева (1952), под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи. Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.

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

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

Как продукт речемыслительной деятельности текстовое сообщение выступает в единстве двух планов — внутреннего, предметно-смыслового, и внешнего, формально-языкового.

Внутренний план, отражая содержание, заданное интеллектом, представляет собой совокупность программ разных уровней: это и программа целого текстового сообщения, и программы каждого отдельно взятого предложения.

Нарушение цельности внутреннего плана приводит к разрывам мысли и непониманию такого сообщения партнером по коммуникации.

Внешний план монологического высказывания представляет собой линейную последовательность предложений, организованных по правилам языка в группу. Этот план характеризуется признаком связности, проявляющейся в зависимости коммуникативно слабых предложений от коммуникативно сильных [22].

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

Сложность монологической речи, отмеченную исследователями, автор объясняет потребностью «передать в речевом плане более или менее обширное речевое целое, предназначенное для постороннего слушателя и ему понятное» [24]. Представленность смысловых отношений в речевом оформлении автор называет речевым контекстом, а речь, обладающую таким качеством — контекстной или связной. С.Л. Рубинштейн четко выделяет в контекстной речи два взаимосвязанных плана: мыслительный и речевой, что позволяет подойти к анализу связной речи как особого вида речемыслительной деятельности [23].

А.А. Леонтьев (1974) особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольная развернутость и программированность. Обычно, говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и весь монолог, как целое.

Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, а также синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля за процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой, как на слуховое, так и на зрительное (составление рассказа по наглядному материалу) восприятие. По сравнению с диалогом, монологическая речь более контекстна и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера[17].

Выделяется ряд разновидностей устной монологической речи, или «функционально-смысловые» типы (О.А. Нечаева, Л.А. Долгова, 1998 и др.). В старшем дошкольном возрасте основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и элементарные рассуждения.

Сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности, называется описанием. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии».

Сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности, носит название повествования. В повествовании сообщается о каком-либо

событии, которое развивается во времени, содержит «динамику». Развернутое монологическое высказывание имеет, как правило, следующую композиционную структуру: введение, основная часть, заключение.

Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений), называется рассуждением. В структуру монолога-рассуждения входят: исходный тезис (информация, истинность или ложность которой требуется доказать), аргументирующая часть (аргументы в пользу или против исходного тезиса) и выводы. Рассуждение складывается, таким образом, из цепи суждений, образующих умозаключение. Каждый из видов монологической речи имеет свои особенности построения в соответствии с характером коммуникативной функции.

В специальной литературе выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли говорящего (Т.А. Ладыженская, 1983 и др.).

Другая важная характеристика развернутого высказывания — последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности текста. Наиболее распространенный тип последовательности изложения — последовательность сложных соподчиненных отношений — временных, пространственных, причинно-следственных, качественных (Н.П. Ерастов, (1979); Т.Д. Ладыженская (1983) и др.). К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск, перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности (когда, например, ребенок, не закончив описания какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему и т.п.).

Таким образом, обучение основным видам связных монологических высказываний – описанию, объяснению, рассказу – необходимо уже в дошкольном возрасте как для детей с общим недоразвитием речи, так и для детей с нормальным речевым развитием.

1.2 Развитие связной и монологической речи у дошкольников в онтогенезе.

Ведущие специалисты в области лингвистики, психологии, педагогики выделяют разное количество этапов развития речи детей. Существует психологическая периодизация развития речи, ориентированная на труды Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Эту периодизацию предприняла А.К. Маркова. В основу её системы положены следующие позиции:

- а) общение - это деятельность по решению задач социальных связей;
- б) каждая возрастная ступень развития связывается с предыдущей и последующей;
- в) развитие речи человека (ребёнка) на каждой ступени определяется ведущим видом деятельности;
- г) в периодизации соотносятся факты общего психического и речевого развития;
- д) развитие речи идёт по принципу дифференциации функций речи на той или иной ступени периодизации.

Психологическая периодизация развития речи не фиксирует появления в речи детей, других испытуемых конкретных языковых форм: частей речи, видов предложений и прочего.[12, С.199]

Данная периодизация включает в себя следующие возрастные этапы:

Младенческий возраст — до 1 года (доинтеллектуальная стадия);

Ранний (преддошкольный) возраст — от 1 года до 3 лет;

Дошкольный возраст — от 3 до 6 лет;

Школьный возраст — от 6—7 до 17 лет.

В период младенчества (до 1 года) В своей коммуникативной функции речь ребёнка связывается с его практической деятельностью (игровой, предметной, исследовательской). На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Развитие речи

ребёнка осуществляется по подражанию, следовательно, большую роль в её формировании играют родители и речевая обстановка в семье.

Преддошкольный возраст (от 1 года до 3 лет). К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения. На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются диалогической формой речи. Кроме величины и цвета, дети могут выделять и некоторые другие качества предметов.

В дошкольном возрасте (от 3 до 6 лет) развивается коммуникативная функция речи, а также функция обобщения и познавательная функция, навык слухового контроля, формируется грамматический строй речи.

После 3-х лет происходит становление активной речи. Дети чаще начинают пользоваться придаточными предложениями, особенно причинными, появляются придаточные условия, дополнительные, определительные (*Спрятала игрушку, которую мама купила; Если дождик кончится, пойдём гулять?*) Дети постепенно подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по картинке, по игрушке. Однако их рассказы в большинстве своем копируют образец взрослого, они еще не могут отличить существенное от второстепенного, главное от деталей. Ситуативность речи остается преобладающей, хотя идет развитие и контекстной речи.

К 5 годам происходит переход от ситуативной речи к контекстной. К концу данного этапа речевого развития заканчивается формирование правильного произношения. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Формулируя монологические

высказывания, дети непоследовательны, не знают, как начать и закончить высказывание, могут описывать игрушку, ни разу не назвав её, используя только местоимения (у него, она), используют простые предложения, все описание укладывается примерно в 5 предложений. Повествовательные Рассказы не последовательны, теряются целые смысловые части. Мало описаний героев и природы, присутствуют только события. При их составлении дети используют только простые предложения.

К 6-7 годам дошкольники овладевают монологической речью и могут выполнить пересказ сказки без дополнительных вопросов из 40-50 предложений. Значения слов обогащаются и уточняются. У ребёнка растёт опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка. К концу периода ребенок уже пользуется всеми основными формами речи; некоторые дети умеют читать и писать. [5,20].

К школьному возрасту (от 7 до 17 лет) у ребёнка формируется контекстная обобщённая на наглядной основе речь. За время обучения в школе происходит сознательное усвоение собственной речи и вообще языка. Ведущая роль принадлежит письменной речи. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний.[1, С.176]

С.Я. Рубинштейн (1989), развивая учение о связной речи, и первую очередь отмечает, что строится она на умении раскрыть мысль в связном речевом построении. Рассматривая генезис связной речи, он отмечает, что спонтанно в процессе «живого общения», она не формируется, ребенок постепенно переходит от «господства» ситуативной диалогической речи к контекстной [24].

Таким образом, развитие связной речи проходит долгий, сложный путь. У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения. Развитие обеих форм связной речи (диалога и монолога) играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду.

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

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [8].

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков ОНР является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы, что обеспечивает большую сохранность моторных функций, психических реакций и поведения в целом. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные

соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности.

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

Р.Е. Левиной (1969) была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой. Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже – при ринолалии и заикании.

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи [9].

Первый уровень речевого развития.

Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Второй уровень речевого развития.

Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни. Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два

или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования, создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения [8].

По мнению Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. Такие дети испытывают затруднения при описании предметов, обобщении явлений и признаков. Поэтому их рассказы бедны, отрывочны, логически не соотносятся друг другом [16].

По мнению О.В. Марьясовой, Ю.Ф. Гаркуши, И.Т. Власенко нарушение внимания и памяти проявляются у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей рисунках-шутках; всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку.

Еще труднее сосредоточивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространственные, неконкретные объяснения

педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности. Низкий уровень произвольного внимания, приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности.

Результаты исследования памяти дошкольников И.Т.Власенко позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания. При этом уровень слуховой памяти понижается с понижением уровнем речевого развития.

Однако при имеющихся трудностях у детей остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления. В.А. Ковшиков, Ю.А.Элькин, исследуя мышление детей данной группы, выявили отставание в развитии наглядно-образной сферы, мыслительных операций, нарушения самоорганизации.

Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выражения связана с тяжестью речевого дефекта по мнению Т.А. Фотекова. Для многих детей с общим недоразвитием речи характерна также ригидность мышления (Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо).

При исследовании речевого мышления И.Т.Власенко обнаружил особенности, которые по своему психологическому механизму первично связаны с системным недоразвитием речи, а не с нарушением собственно мышления. Установление во внутреннем плане речемышлительной связи слова с предметным образом (например, в случае опосредованного запоминания) у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене хода речевых образований в мыслительные и наоборот.

Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности, дошкольников с общим недоразвитием речи: бедопродизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным. Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость,

которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем, игры, не контролируемые воспитателем, обретают порой весьма неорганизованные формы.

Часто дети данной категории еще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о несформированности у них навыков совместной деятельности.

Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Подобные факты говорят о слабой ориентации дошкольников с недоразвитием речи на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений и навыков сотрудничества.

К особенностям эмоциональной сферы таких детей можно отнести повышенную лабильность поведенческих реакций, неустойчивый фон настроения, приводящий к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе, собственных силах, которая способствует тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия.

Для одних детей с ОНР характерна гиперактивность, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, излишней двигательной активности: ребенок производит множество движений ногами, руками, неусидчив. Другие, наоборот, обращают на себя внимание своей заторможенностью, вялостью, пассивностью. Фиксация на речевом дефекте часто порождает у ребенка чувство ущемленности, а это, в свою очередь, делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива.

Таким образом, нарушение речевой деятельности у детей с ОНР носит многоаспектный характер, требующий выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач.

1.4 Особенности развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Общее недоразвитие речи – это неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными. Как показывают исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, время появления первых слов у детей с общим недоразвитием речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное предложение, различны. Основными симптомами дизонтогенеза речи являются стойкое и длительное отсутствие речевого подражания новым для ребенка словам, воспроизведение в основном открытых слогов, укорочение слова за счет пропуска его отдельных фрагментов [6,7,13].

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связано и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [2,11].

Н.С. Жукова говорит о том, что наблюдается и недостаточно полное понимание текста, поскольку для понимания содержания нужен, прежде всего, определенный запас слов, знание их значений, а также связей между словами предложениями. У детей с общим недоразвитием речи эти предпосылки формирования правильного прочитанного отсутствуют. Дети

не понимают отдельные слова, вследствие этого многое из текста остается непонятным, улавливают лишь общий смысл рассказа. Пересказ оказывается неполным и неточным из-за неправильного осмысления отдельных слов связи ними. О степени понимания текста можно судить по различным факторам: на основании воспроизведения детьми текста в виде пересказа, на основании их ответов на вопросы, касающиеся содержания текста [15].

Творческое рассказывание детям с ОНР III уровня дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста [3].

Чаще всего дети испытывают затруднения в составлении развернутого рассказа по картинке, серии сюжетных картинок, иногда затрудняются выделить основную мысль повествования, определить логику и последовательность в изложении событий. Рассказы составляют с акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц.

При пересказе короткого текста не всегда полностью понимают смысл прочитанного, опускают существенные, для изложения детали, нарушают последовательность, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова.

К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск, перестановка членов последовательности, смешение разных рядов последовательности. Дети успешнее осуществляют полный пересказ доступного им текста, чем изложение его основного содержания. При задаче изложить материал кратко дети пропускают важные смысловые звенья даже тогда, когда могли воспроизвести его содержание почти дословно. Для выполнения этого навыка необходимо специальная и

достаточно развернутая мыслительная работа, что вызывает значительные трудности у данной категории детей.

Описательный рассказ беден, страдает повторами; не используется предложенный план; описание сводится к простому перечислению отдельных признаков любимой игрушки или знакомого предмета [10,21].

Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются и отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Характерно, что нарушение у детей чувства рифмы и ритма мешает заучиванию ими стихов [4].

Самостоятельная связная контекстная речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

Таким образом, спонтанное речевое развитие ребенка старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний требует мобилизации речевых и познавательных возможностей одновременно.

Выводы по главе 1

У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения, в то время, как спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи III уровня протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными.

Развитие диалогической и монологической форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение основным видам связных монологических высказываний – описанию, объяснению, рассказу – необходимо уже в дошкольном возрасте как для детей с общим недоразвитием речи, так и для детей с нормальным речевым развитием. Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний требует мобилизации речевых и познавательных возможностей одновременно. Многоаспектный характер речевых нарушений у детей с ОНР требует от педагогов выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач.

ГЛАВА 2. Исследование состояния связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

2.1 Описание программы исследования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Данное исследование проводилось на базе детского сада № 10 г. Озёрска Челябинской области. В исследовании участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы.

Исследование состояния связной речи начиналось с изучения имеющейся на каждого ребенка медицинской и педагогической документации, дополнительные анамнестические сведения были получены из бесед с воспитателями и родителями. Исследование проводилось индивидуальным способом в несколько приемов. Все задания предлагались последовательно, в разные дни и утренние часы. Динамические наблюдения за состоянием речи осуществлялись в течение всего периода экспериментального исследования.

Диагностика связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня была проведена на основе методики В.П. Глухова и включала в себя следующие задания:

- составление предложений по сюжетным картинкам;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- составление *рассказа-описания* по предложенному плану.

Целью *первого задания* является определение способности ребенка к фразовой речи по изображенному на картинке действию. Ему было предложено поочередно несколько картинок следующего содержания:

- 1) «Мальчик играет с собакой»;
- 2) «Бабушка вяжет носок»;
- 3) «Мальчик пьет чай»;
- 4) «Художник рисует картину»;

5) «Дедушка спит на диване».

При предъявлении каждой картинке ребенку был задан вопрос-инструкция: "Скажи, что здесь нарисовано?", постановкой которого выясняется, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. В случае отсутствия фразового ответа использовался второй - вспомогательный вопрос, прямо указывающий на изображенное действие ("Что делает мальчик / девочка?").

Оценка в баллах:

1 балл: Отказ от деятельности.

Отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса.

Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинке.

2 балла: Адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие.

Не все варианты задания выполнены

3 балла: Сочетание недостатка информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания.

4 балла: Адекватная по смыслу фраза имеет один из перечисленных недостатков:

а) недостаточно информативна;

б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении;

в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях.

5 баллов: Ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинке, полно и точно отображающей ее предметное содержание. Все

варианты задания (5 или 6 фраз) выполнены на уровне, соответствующем указанным характеристикам. [9]

Второе задание использовалось с целью выявления возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком и дается время, чтобы их внимательно рассмотреть. Составлению рассказа предшествует разбор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Оценка в баллах:

1 балл: Неадекватные ответы, отказ от деятельности.

2 балла: Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, Его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется *перечислением* действий, представленных на картинках.

3 балла: Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.

4 балла: Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку). Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету). Отмечаются не резко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.

5 баллов: Самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдается

последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей). [9]

В ходе *третьего задания* детям предлагалось в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить рассказ о нем по плану, представленному в форме мнемотаблицы и включающему следующие пункты:

- 1). Название предмета;
- 2). Цвет предмета;
- 3). Размер предмета;
- 4). Форма предмета;
- 5). Тактильные свойства предмета;
- 6). Материал;
- 7). Составные части предмета;
- 8) Действия с предметом.

Оценка в баллах:

1 балл: Задание не выполнено.

2 балла: Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-сообщения: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

3 балла: Рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен - в нем не отражены некоторые (2-3) существенные признаки предмета. Отмечаются: незавершенность ряда микротем, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит

неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

4 балла: Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка или смешение рядов последовательности), смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний.

5 баллов: В рассказе отображены все *основные* признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определенная логическая последовательность в описании признаков предмета (напр., от описания основных свойств - к второстепенным и др.). Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа, используются различные средства словесной характеристики предмета (определения, сравнения и др.). [9]

Целью *четвертого задания* было выявление возможностей детей с ОНР в воспроизведении небольшого по объему и простого по структуре литературного текста. В ходе диагностики была использована русская народная сказка "Курочка Ряба". При анализе составленных пересказов особое внимание обращается на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа и др.

Оценка в баллах:

1 балл: Задание не выполнено, либо выполнено неадекватно.

2 балла: Пересказ составлен по наводящим вопросам, Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается *последовательность* изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

3 балла: Используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.

4 балла: Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.

5 баллов: Пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка. [9]

Оценка в баллах дает возможность более наглядно оценить продвижение детей при обучении рассказыванию в *динамических исследованиях*, в т.ч. по суммарной балльной оценке уровня овладения навыками рассказывания в целом. Суммарная оценка в пределах 16-20 баллов характеризует достаточно высокий или "хороший" уровень навыков рассказывания, сумма баллов от 11 до 15 соответствует "удовлетворительному" уровню, от 6 до 10 - "недостаточному" и от 1 до 5 - "низкому". [9]

Результаты выполнения всех заданий фиксировались и подвергались анализу. После определения уровня развития той или иной стороны речи вычислялся общий уровень развития связной монологической речи каждого ребенка (см. Приложение 2).

Таким образом, данное исследование проводилось по методике В.П. Глухова и включало проведение констатирующего эксперимента, в котором участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2.2 Метод развития связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня на основе дидактических игр

По мнению В.П. Глухова работа по развитию связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня должна включать: коррекционное формирование лексического и грамматического строя речи, целенаправленное развитие фразовой речи, навыков речевого общения, обучение рассказыванию. В ходе неё должно осуществляться: обучение составлению развернутых предложений по сюжетной картинке, пересказу, рассказыванию по серии сюжетных картинок, рассказам-описаниям предметов (и их изображений), а также обучение пересказу детских литературных произведений.[9]

Обучение составлению развернутых предложений по сюжетной картинке рекомендуется осуществлять при помощи картинок двух видов:

- 1) картинки, на которых можно выделить *субъект* и выполняемое им *действие*;
- 2) картинки с изображением одного или нескольких персонажей и четко обозначенного *места действия*.

С *первой группой* картинок можно составлять предложения следующих типов:

- субъект - действие (*Мальчик бежит; Самолет летит*);
- субъект - действие - объект (*Девочка читает книгу*);
- субъект- действие - объект - орудие действия (*Мальчик забивает гвоздь молотком*).

Со *второй группой*:

- Субъект - действие - место действия - орудие действия (*Ребята играют в песочнице; Мальчики катаются с горки на лыжах*).

При подборе картинок следует также учитывать упражнения в составлении ряда последовательных предложений путем распространения начальной структуры (*Девочка рисует - Девочка рисует **домик** - Девочка рисует домик **красками***).[9]

Обучение рассказыванию по серии сюжетных картинок рекомендуется проводить на основе общепринятой методики в следующем варианте. *На первом занятии* проводится последовательный разбор каждой картинке серии; при этом у детей формируются операции целенаправленного анализа наглядно воспринимаемого предметного содержания. Они учатся выделять *действия* персонажей, уяснять *связи* между ними и выявлять *существенные детали* изображения. Затем картинки размещаются детьми в нужном порядке. По наводящим вопросам педагога определяется общее содержание изображенных событий. После этого дети поочередно составляют высказывания по каждой из последовательных картинок. *На втором занятии* они по очереди составляют рассказы по нескольким картинкам-фрагментам и по всей серии в целом.[9;19;22]

В процессе составления описательного рассказа перед педагогом стоят следующие основные задачи:

- развитие умения выделять основные части и существенные признаки предметов;
- формирование обобщенных представлений о правилах построения рассказа-описания предмета;
- овладение языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

Для их реализации с детьми проводятся следующие основные виды работы:

- Подготовительные упражнения к описанию предметов (рекомендуется использовать дидактические игры *на узнавание предмета по его описанию, сравнение предметов* по основным признакам, упражнения на *составление словосочетаний и предложений* с учетом зрительного и тактильного восприятия предмета). Такие упражнения проводятся с использованием настольных игр и пособий, игрушек и муляжей предметов.

- Формирование первоначальных навыков самостоятельного описания включает проведение упражнений на сравнение предметов. С детьми уточняются понятия *формы, цвета, величины* и других отличительных признаков. Вначале дети упражняются в сравнении *однотипных предметов*, отличающихся каким-либо одним признаком, например пирамидок различного цвета, но одинаковой формы и величины; затем сравниваются предметы, относящиеся к одной типологической группе (*овощи, фрукты* и т.д.). В дальнейшем дети переходят к сравнению предметов разных групп, но имеющих один-два общих признака (*помидор, арбуз, мяч и др*).
- Описание предметов по основным признакам. Навыки составления описания предметов формируются у детей, начиная с простого описания, составляемого при помощи наводящих вопросов педагога, с постепенным переходом к самостоятельному и развернутому предмету по предваряющему плану, затем - с опорой только на данный образец. Для составления описаний *по вопросам педагога* подбираются предметы с ярко выраженными, легко определяемыми при восприятии признаками (мяч, арбуз, морковь и т.п.). *План описания* предмета включает: его название, перечисление основных внешних признаков (форма, цвет, величина, материал), отличительных свойств предмета (вкусовые качества, способы применения и др.), принадлежность предмета к определенной группе (фрукты, мебель, транспорт и т.д.). Составление описания ребенком предваряется образцом, который дает педагог, например: *"Это мяч. Мяч красного цвета. По форме он круглый. На ощупь он упругий. Мяч сделан из резины. Мячом играют. Мяч – это игрушка"*. Подобный образец дает детям обобщенное представление о структуре рассказа-описания и

ориентирует их на фразовые ответы. В случае, если в ходе рассказа у детей возникают затруднения, используется прием дополнения предложения, начатого педагогом, с последующим повторением ребенком всей фразы.[9]

Обучение пересказу

На начальном этапе работы используются небольшие тексты; в дальнейшем их объем увеличивается по мере возрастания речевых возможностей детей. Для облегчения составления пересказа рекомендуется отбирать тексты с наличием однотипных эпизодов, повторяющихся сюжетных моментов, тексты с четким делением на фрагменты-эпизоды и ясной логической последовательностью событий. Примерами таких произведений могут служить "Умей обождать" К.Д.Ушинского, "Скучная шуба" Л.Е.Улицкой, сказка "Рукавичка" и др. Особое внимание обращается на познавательность содержания, доступность текста для восприятия детьми.

Как показывает практика, обучение пересказу на материале каждого произведения целесообразно проводить на двух занятиях (в отдельных случаях, при усложнении выполняемых заданий - на трех). В общую структуру занятий входит: организационная часть с включением вводных, подготовительных упражнений, чтение произведения, разбор текста.

В ходе занятия текст прочитывается дважды, в медленном темпе. При повторном чтении рекомендуется прием завершения детьми отдельных, не законченных педагогом предложений. Для этого выбираются предложения, содержащие обозначение вводимых в сюжетное действие рассказа новых персонажей, существенных предметов отображаемой обстановки, тех или иных действий, событий и др. Это способствует лучшему восприятию текста, направляет внимание детей на важные смысловые моменты и некоторые языковые особенности произведения. Разбор содержания произведения проводится в вопросно-ответной форме. Подготовленные педагогом вопросы должны быть направлены на выделение основных моментов сюжетного

действия, их последовательности, определение действующих лиц и наиболее значимых деталей повествования. В процессе разбора применяется иллюстративный материал, изображающий персонажей рассказа в статике и динамике, место действия и др.

Помимо разбора содержания, для детей с ОНР необходимо проведение специального языкового (лексического) разбора текста в вопросно-ответной форме, с использованием наглядности. Внимание детей сосредоточивается на языковом материале произведения. Лексический разбор включает: выделение из текста и воспроизведение в ответах детей языкового материала, содержащего обозначение последовательных действий персонажей, функций предметов, действий, производимых с ними, т.е. ключевых слов, образующих основное "содержательное ядро" текста.

К числу облегчающих пересказ приемов относится выделение основных содержательных звеньев сюжета произведения по ходу составления рассказа (пересказ по опорным вопросам, показ иллюстраций с изображением персонажей и существенных деталей). Первоначально дети пересказывают по одному фрагменту текста; в дальнейшем постепенно переходят к индивидуальному пересказу нескольких фрагментов и текста в целом. Опорные вопросы к тексту даются в виде развернутого словесного плана перед началом пересказа.[9]

Выводы по главе 2.

Исходя из обследования состояния связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по методике В.П. Глухова, проведенного на базе МБДОУ «ДС №10» г. Озёрска Челябинской области можно сделать выводы о том, что дети с общим недоразвитием речи имеют низкие показатели развития связной монологической речи, в связи с чем нуждаются в специальном обучении и развитии навыков связной монологической речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Правильное формирование речи является важнейшим условием всестороннего развития детей. И если у детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения, то спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи III уровня протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными.

Ключевую роль в процессе речевого развития ребенка играет развитие диалогической и монологической форм связной речи, а также занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение основным видам связных монологических высказываний – описанию, объяснению, рассказу – необходимо уже в дошкольном возрасте как для детей с общим недоразвитием речи, так и для детей с нормальным речевым развитием. Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний требует мобилизации речевых и познавательных возможностей одновременно.

Исходя из обследования состояния связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по методике В.П. Глухова, проведенного на базе МБДОУ «ДС №10» г. Озёрска Челябинской области можно сделать выводы о том, что дети с общим недоразвитием речи имеют низкие показатели развития связной монологической речи, в связи с чем нуждаются в специальном обучении и развитии навыков связной монологической речи.

Многоаспектный характер речевых нарушений у детей с ОНР требует от педагогов выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

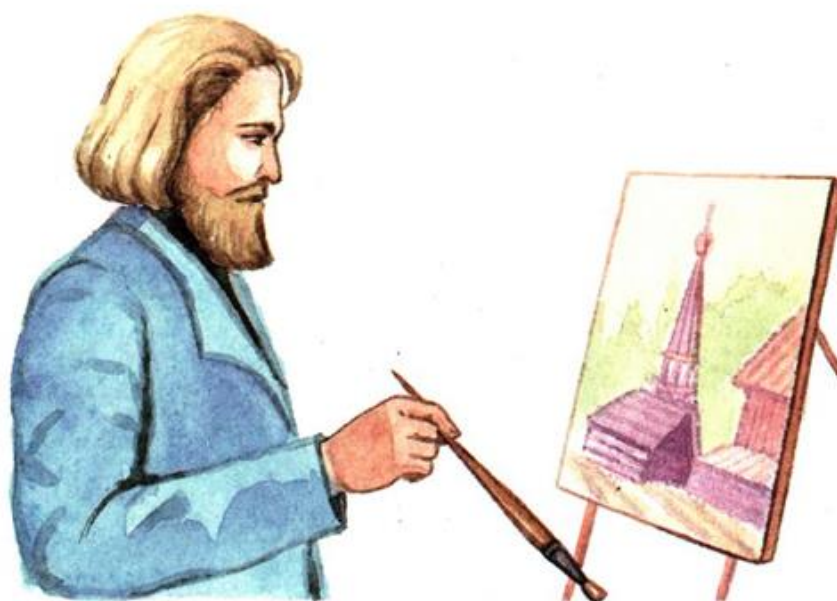
1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников /М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Академия, 2006. - 400 с.
2. Белова-Давид Р.А. Причины недоразвития импрессивной и экспрессивной речи у детей дошкольного возраста // Нарушение речи у дошкольников. — М., 1972.
3. Бородич А.М. Методика развития речи детей /А.М. Бородич. - М.: Просвещение, 2001. - 255 с.
4. Валявко С.М. Особенности мотивации детей 5 - 6 лет с ОНР. Материалы VII Царскосельских чтений / С.М. Валявко. – СПб, 2003. –19 с.
5. Валявко С.М. Реакция и паттерны поведения родителей детей с недостатками речи. Современная логопедия: проблемы теории и практики, перспективы научного поиска. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции / С.М. Валявко. - Саранск , 2005. – 29-35.с
6. Визель Т.Г. Аномалии речевого развития ребенка / Т.Г. Визель. - М.: Секачев, 2012. –48 с.
7. Воробьева В.К. О принципах обеспечения мотивации в процессе обучения связной речи учащихся с моторной алалией //Актуальные проблемы логопедии / В.К. Воробьева. - М.: 2004. – 141.с
8. Гербова В.В. Коммуникация. Развитие речи и общения детей в старшей группе детского сада: Методическое пособие /В.В. Гербова. - М.: Мозаика-Синтез, 2012. - 144 с.
9. Глухов В.П. Методика формирования связной речи дошкольников с ОНР. – М.: АРКТИ, 2004.
10. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. - № 4. – 1994.
11. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1985.

12. Жукова Н.С., Мастюкова Е. М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 2004.
13. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.
14. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
15. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.
16. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
17. Мастюкова ЕМ. Исследование внутренней речи у детей школьного возраста с различными речевыми нарушениями // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. — 1971. — Т. 31 (71). — Вып. 10.-С. 1512-1517.
18. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158[2] с. — (Высшая школа).
19. Радлов Н.Э. Рассказы в картинках – Л.: Лендетиздат ЦК ВЛКСМ, 1937.- 42 с.
20. Речевое общение: цели, мотивы, средства. / Под ред. Сорокина Ю.А., Тарасова Е.Ф. - М., 1985.
21. Рубинштейн С.Я. Основы общей психологии. — М., 1989. — Т. 1.
22. Т. Б. Филичева Г. А. Каше Методическое руководство к дидактическому материалу по исправлению недостатков речи у детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателей и логопедов. Издание четвертое. – М., Просвещение, 1990.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Картинный материал для исследования связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

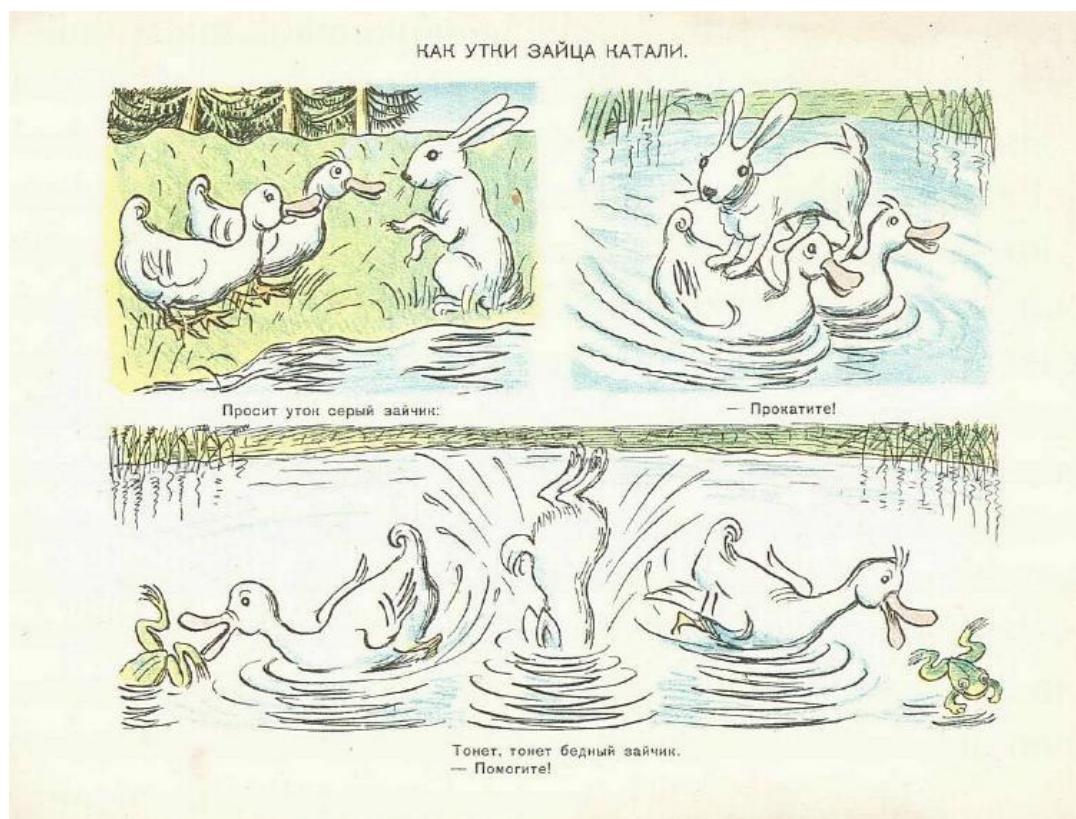
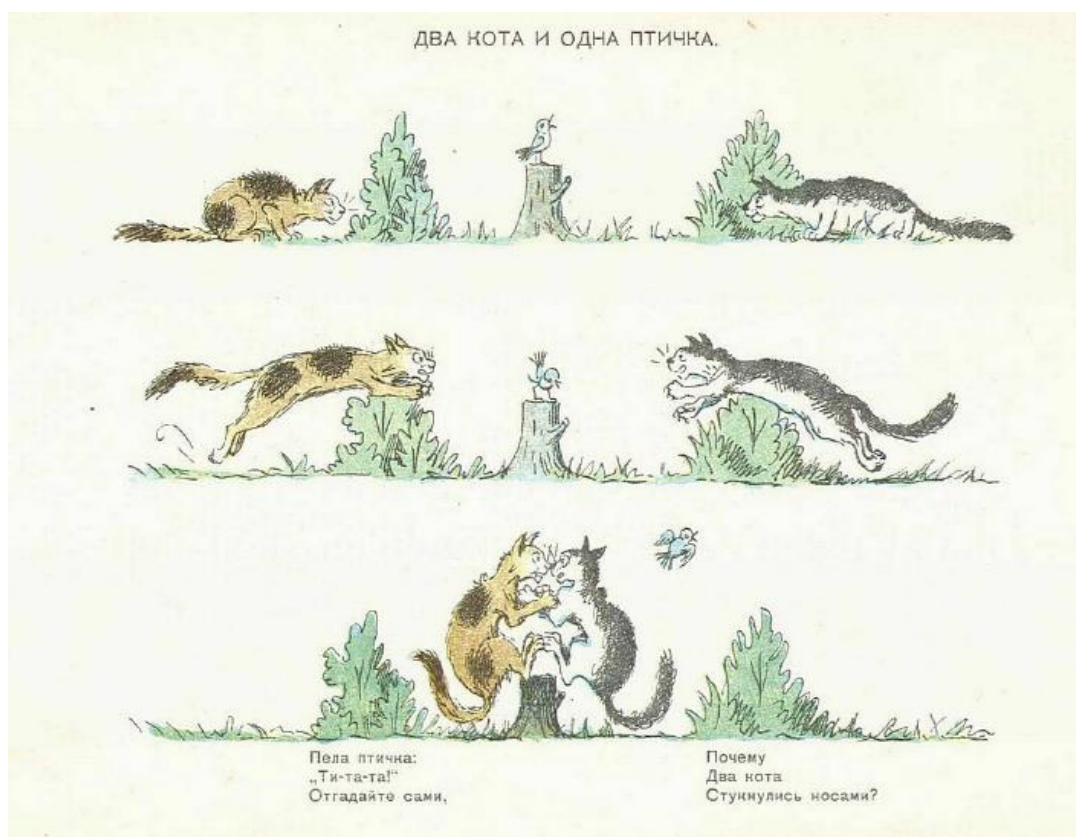
Задание 1. Составление предложений по сюжетным картинкам.







Задание 2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.



Приложение 2. Результаты исследования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

	Составление предложений по сюжетным картинкам	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Составление рассказа-описания	Пересказ сказки «Курочка ряба»	Уровень развития связной монологической речи.
Аня П.	3 балла	2 балла	2 балла	1 балл	недостаточный
Вера Г.	3 балла	3 балла	2 балла	2 балла	недостаточный
Вова К.	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	недостаточный
Егор Д.	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	недостаточный
Игорь В.	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	низкий
Ира К.	3 балла	2 балла	2 балла	1 балл	недостаточный
Миша Ф.	3 балла	2 балла	1 балл	1 балл	недостаточный
Саша В.	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	низкий
Света В.	3 балла	2 балла	1 балл	1 балл	недостаточный
Коля Т.	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	недостаточный