



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

Развитие связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III
уровня посредством проектной деятельности

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

Направленность (профиль) «Логопедия»

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Басина Дарья Евгеньевна

Научный руководитель:
ст. преподаватель кафедры СПП и ПМ
Пименова Ирина Борисовна

Проверка на объем заимствований:

72 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована не рекомендована

« 14 » 02 2018 г. Ир. Б

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Л.А. Дружинина

Челябинск
2018

Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА I. Теоретические аспекты изучения связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	
1.1 Понятие «связная речь» в современной психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	12
1.3 Особенности связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	17
1.4 Проектная деятельность как средство развития связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	22
Выводы по первой главе.....	28
ГЛАВА II. Организация экспериментальной работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	
2.1 Диагностика состояния связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	29
2.2 Состояние сформированности связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	34
2.3 Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности	45
2.4 Результаты экспериментальной работы.....	58
Выводы по второй главе.....	74
Заключение.....	75
Список литературы.....	79
Приложение.....	83

Введение

Развитая связная речь – важная основа успешного обучения в школе. Она определяет и регулирует нормы поведения в обществе, представляет решающее условие для развития личности. В связной речи отражена логика мышления, умение осмыслить воспринимаемое, выразить его в правильной, логичной речи, что подчеркивают такие ученые как А.М. Бородич, А.Н. Гвоздев, Т. А. Ладыженская

Приведенные положения являются особенно значимыми для коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. При данной форме речевой патологии нарушается формирование всех компонентов речевой системы. При общем недоразвитии речи отмечается нарушение формирования и смысловой, и произносительной сторон речи. Дополнительные затруднения в овладении связной речью у детей обусловлены наличием вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов. Самостоятельная связная речь у младших школьников с общим недоразвитием речи долгое время остается несовершенной, что приводит к дополнительным трудностям в обучении. В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и другие обращают внимание на необходимость специального обучения связной речи детей с общим речевым недоразвитием, что является необходимым для полного преодоления дефекта и успешного обучения в школе.

Одним из эффективных средств, позволяющим реализовать проблему развития связной речи, представляет проектная деятельность. Теоретическая основа проектной деятельности в России разработана в трудах Е.С. Полат, Н.В. Матяш, Г.Б. Голуб, А.И. Савенкова. В основе проекта лежит проблема, для ее решения необходимо проведение исследовательского поиска в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в единое целое. Побуждение детей к

ответам на вопросы, возникающим в ходе проектной деятельности способствует развитию умения выражать свои мысли в соответствии с условиями коммуникации, формированию диалогической и монологической речи. Кроме того, проектная деятельность позволяет реализовать связь обучения с жизнью и формировать активную, самостоятельную позицию учеников.

В связи с этим, возникает необходимость теоретически и эмпирически изучить процесс коррекционной работы по развитию связной у речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности. Данным обстоятельством обусловлен выбор темы нашего исследования: «Развитие связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности».

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать возможность использования проектной деятельности в развитии связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: особенности развития связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Предмет исследования: развитие связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Определить содержание коррекционной работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности.

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение), эмпирические (констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент).

Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ № 50 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие 10 учеников первого класса с общим недоразвитием речи III уровня.

Структура квалификационной работы: введение, две главы, выводы по главам, заключение, библиографический список, приложение.

ГЛАВА I. Теоретические аспекты изучения связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

1.1 Понятие «связная речь» в современной психолого-педагогической литературе

Развитие связной речи становится актуальной проблемой в современном обществе. От уровня овладения связной речью зависит успешность обучения ребенка в школе, умение общаться с людьми, а также общее интеллектуальное развитие.

Под связной речью в психолого-педагогической литературе понимается развернутое изложение некоторого содержания, осуществляемое логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно [33]. Связную речь определяют как совокупность тематически объединенных отрезков речи, которые находятся в тесной взаимосвязи и представляют собой единое смысловое и структурное целое [18; 21; 36]. А.В.Текучев понимает под связной речью любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое [36].

Связная речь может быть ситуативной и контекстной [1]. Ситуативная форма речи связана с определенной наглядной ситуацией, она не отражает полного содержания мысли. Является понятной только при учете той ситуации, о которой рассказывается. В контекстной речи содержание будет понятным из контекста. В данной форме речи построение высказывания происходит с опорой только на языковые средства, не учитывая конкретную ситуацию.

Связная речь осуществляется в двух формах: диалогической и монологической. Каждая из них имеет свои особенности. Первичная по происхождению форма речи – диалогическая речь. Она имеет социальную ориентацию, служит потребностям прямого живого общения. Процесс

диалогической речи побуждает к неполным, односложным ответам [33]. Диалог состоит из отдельных высказываний, из цепи последовательных речевых реакций, он производится в виде сменяющих друг друга обращений. Важным является умение сформулировать и задать вопрос, далее в соответствии с услышанным вопросом выстроить ответ, дополнить и исправить собеседника, рассуждать и мотивированно отстаивать свое мнение. Стоит отметить, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, нет необходимости в раскрытии всего высказывания. Устная диалогическая речь протекает в определенной ситуации, сопровождаясь мимикой, жестами и интонациями. Единицей диалога в лингвистике называют тематически объединенную цепь реплик, которые характеризуются семантической и структурной законченностью [6]. Критериями связности развернутой диалогической речи являются: полное раскрытие темы, смысловая законченность, структурное единство, а также соответствующее использование языковых и внеязыковых средств в конкретной ситуации речевого общения.

Под монологической речью понимается связная речь одного лица, коммуникативную цель которой представляет сообщение о каких-либо фактах, явлениях действительности [24; 40]. Монолог является наиболее сложной формой речи, которая служит целенаправленной передачи информации. Монологическая речь требует полноты, четкости и взаимосвязи отдельных звеньев повествования. Высказывание содержит более полную и развернутую формулировку информации. Особенность монологической речи состоит в том, что ее содержание предварительно планируется [2]. Стимулируется монологическая речь внутренними мотивами, ее содержание и языковые средства выбирает говорящий.

Осуществление связного развернутого высказывания предусматривает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого высказывания, контроль над процессом речевой деятельности с опорой на слуховое и зрительное восприятие. Главными

качествами монологической речи, следующими из ее контекстного и непрерывного характера, являются последовательность и логичность, полнота и связность высказывания [11; 14; 22]. Таким образом, монологическая речь – это более сложный, произвольный, организованный вид речи, который требует специального речевого воспитания.

Л.А. Долгова и О.А. Нечаева [11; 29] выделяют ряд разновидностей устной монологической речи:

- описание (высказывание о фактах действительности, которые состоят в отношениях одновременности; сообщение представляет собой сравнительно развернутую характеристику предмета или явления и отображение его основных свойств или качеств);
- повествование (сообщение о фактах, которые находятся в отношениях последовательности; сообщается о каком-либо событии, развертывающемся во времени);
- рассуждение (вид высказывания, который отражает причинно-следственные связи каких-либо явлений; в его структуру входят исходный тезис, аргументирующая часть и выводы).

В процессе общения монологическая речь может вплетаться в диалогическую, а монолог приобретает диалогические свойства. Общение может протекать в форме диалога с монологическими вставками, и при этом употребляются развернутые высказывания, которые состоят из нескольких предложений и содержат разного рода информацию [1].

В.П. Глухов к важным характеристикам развернутого высказывания относит [7]: связность, последовательность и логико-смысловую организацию согласно теме и коммуникативной задаче. Критериями связности высказывания по мнению Л.А. Долговой и Т.А. Ладыженской являются [11; 18]: смысловые связи между частями рассказа; логические и грамматические связи между предложениями; связь между частями предложения и законченность смыслового выражения мысли говорящего. В современной лингвистической литературе для

характеристики связной развернутой речи применяется понятие «текст». К его основным признакам относят: тематическое, смысловое, структурное единство, грамматическую связность [6; 24;41].

Выделяют такие факторы связности, как последовательное раскрытие темы в сегментах текста следующих друг за другом, взаимосвязь тематических и рематических элементов внутри и в смежных предложениях, присутствие синтаксической связи между структурными единицами текста [18]. Различные средства межфразовой и внутрифразовой связи играют главную роль в синтаксической организации сообщения как единого целого.

Одной из важных характеристик развернутого высказывания является последовательность изложения. Наиболее часто встречающийся тип последовательности изложения – порядок сложных соподчиненных отношений (временных, пространственных, причинно-следственных, качественных) [18]. Соблюдение связности и последовательности высказывания определяет логико-смысловая организация. На уровне текста организация является сложным единством, включающим в себя предметно-смысловую и логическую организацию. Соответствующее отображение предметов реальной действительности, их связей, отношений проявляется в предметно-смысловой организации высказывания; отражение хода изложения самой мысли выявляется в логической организации. Освоение умений логико-смысловой организации высказывания способствует четкому, преднамеренному изложению мысли, то есть произвольной, осознанной реализации речевой деятельности.

Особенное значение при понимании процесса организации связной речи имеют основные положения теории порождения речевого высказывания. В соответствии с теорией Л.С.Выготского, ход от мысли к слову происходит «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [5]. А.Р.Лурия

указывает, что важными операциями, определяющими процесс порождения развернутого речевого высказывания, являются операции контроля над его построением, также сознательного выбора языковых компонентов [24]. А.А.Леонтьев выдвигает положение о внутреннем программировании высказывания, рассматривающееся в качестве процесса построения схемы, на своей основе создающей речевое высказывание [22]. В порождение речи входят этапы мотивации, замысла, осуществления замысла и сопоставления реализации с самим замыслом.

Формирование речевого высказывания является многоуровневым процессом. Он возникает с мотива, воплощающегося в замысле; замысел образуется с помощью внутренней речи. Здесь создается психологическая «смысловая» программа речевого высказывания, раскрывающая замысел в изначальном воплощении. Программа объединяет в себе ответ на вопросы «что сказать, в какой последовательности сказать и как» [14; 24]. После этого она совершается во внешней речи на основании законов грамматики и синтаксиса [42].

Т.В. Ахутина выделяет такие уровни программирования как: внутреннее (смысловое) программирование, грамматическое структурирование, моторная кинетическая организация высказывания [2]. Этим уровням соответствуют следующие операции: выбор семантических единиц, выбор лексических единиц, сочетающихся в соответствии с правилами грамматического структурирования, и выбор звуков. Процесс грамматического структурирования содержит в себе нахождение грамматической конструкции; определение места элемента в синтаксической структуре, присвоение элементу грамматических характеристик – выбор необходимой словоформы из соответствующего ряда грамматических форм слова; выполнение обязательств, накладываемых грамматической формой ключевого слова в предложении [42].

В психологических трудах выделяют различные звенья механизма порождения текста, рассматриваемого в качестве продукта речевой деятельности: функция внутренней речи; создание программы; механизм реализации замысла в иерархически сформированной системе предикативных связей текста. Важно отметить, что полноценное овладение детьми навыками связной монологической речи возможно только при условиях целенаправленного обучения. Необходимыми условиями успешного освоения монологической речи являются: формирование специальных мотивов, потребности к использованию монологических высказываний, развитость различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств для построения развернутого сообщения [14; 40]. Овладение монологической речью и созданием развернутых связных высказываний становится возможным с развитием регулирующей, планирующей функций речи [5; 24; 25]. Для формирования навыков построения связных развернутых высказываний необходимо использование всех речевых и познавательных возможностей, одновременное их совершенствование [6]. В связной речи проявляется близкая связь речевого и умственного воспитания детей, отображается логика мышления, умение понять воспринимаемое и выразить его в правильной, логичной речи.

Таким образом, связная речь является единым смысловым и структурным целым, содержащим в себе связанные между собой, тематически общие, законченные отрезки. Речь считается связной, если ей присущи: содержательность; точность; логичность; ясность; правильность, чистота, разнообразие. Связная речь осуществляется в двух формах – диалогической и монологической, которые отличаются по своей природе, но взаимосвязаны друг с другом. Подчеркнем, что связная монологическая речь является более сложным, произвольным и более организованным видом речи, который требует специального речевого воспитания.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Одним из наиболее распространенных нарушений речи среди детей младшего школьного возраста является общее недоразвитие речи. Под общим недоразвитием речи понимается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, которые относятся к звуковой и смысловой сторонам речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [20].

Младший школьный возраст определяется важным обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. Именно в этом возрасте формируется ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений [28]. В младшем школьном возрасте открывается значение новой социальной позиции – позиции школьника, связанной с выполнением ценной взрослыми учебной работы.

У многих детей с общим недоразвитием речи выявляется общая соматическая ослабленность, а также отмечается отставание в развитии двигательной сферы, особенно это проявляется при воспроизведении движений по словесной инструкции. Дети имеют отставание в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, пропускают его части. Отмечается недостаточность развитости мелкой моторики, а именно недостаточная координация пальцев, общая замедленность движений, застревание на одной позе.

У детей с речевым недоразвитием обнаруживаются функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы [34]. При функциональных отклонениях, дети легко дают невротические реакции. Их поведению могут быть присущи негативизм, повышенная возбудимость или наоборот вялость, нерешительность.

Наличие органического поражения мозга обуславливает плохую переносимость жары, головные боли, тошноту и головокружения. Дети истощаемы и быстро пресыщаются любым видом деятельности. Характерна повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость, может наблюдаться заторможенность, вялость. Так как дети утомляемы, это сказывается на общем поведении и самочувствии. С трудом сохраняется усидчивость, работоспособность, произвольное внимание на протяжении урока. На перемене дети наоборот излишне возбудимы, а после испытывают трудности в сосредоточении на уроке [34].

Для третьего уровня речевого недоразвития характерны пробелы в развитии фонетики, лексико-грамматического строя, кажущиеся несущественными, однако их совокупность вызывает у ребенка значительные затруднения при обучении в школе [20]. Длительное время остаются несформированными некоторые неречевые процессы [12]. В свою очередь неполноценная речевая деятельность отражается на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

У детей обнаруживается неустойчивость внимания и памяти, а в особенности речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, а также сниженный уровень контроля собственной деятельности. Так как психическое состояние неустойчиво, работоспособность резко может меняться [34].

Недостаточность базового слухового восприятия оказывает влияние на формирование фонематического слуха, а в последующем – фонематического восприятия. Но следует учесть, что не всегда может отмечаться прямая зависимость между нарушением звукопроизношения и нарушением восприятия звуков [35].

Нарушения зрительной сферы выражаются в основном в недифференцированности зрительных представлений, в нестойкости

зрительной памяти. Отмечаются трудности дифференциации нормального и зеркального написания букв, детям сложно узнать буквы, которые наложены друг на друга, отмечаются трудности в назывании и сравнении сходных графически букв [26; 43].

Дети с речевым недоразвитием затрудняются в ориентировке в направлениях пространства, обозначающих местонахождение объекта. Могут обнаруживаться трудности ориентировки в собственном теле. Пространственные нарушения проявляются в стойкости расстройств письменной речи и нарушениях счёта. Пространственные нарушения у детей с общим недоразвитием речи III уровня характеризуются тенденцией к компенсации [26].

У детей наблюдается недостаточная устойчивость внимания, его быстрая истощаемость, сниженный уровень произвольности, ограниченность его распределения. В условиях словесной инструкции зафиксировать внимание на выполнении задания труднее, чем зрительной [35].

При сравнительно сохранной смысловой, логической памяти у детей обнаруживается снижение вербальной памяти, страдает продуктивность запоминания. Объем зрительной памяти близок к норме, однако слуховая память снижена. Дети забывают сложные инструкции, пропускают элементы и нарушают последовательность заданий [27].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. У детей обнаруживается отставание в развитии словесно-логического мышления, в овладении мыслительными операциями.

Особенности мышления обуславливаются связью между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития. Отмечается низкий объём сведений об окружающем, свойствах и функциях предметов действительности, недостаточная самоорганизация речевой деятельности [15]. Нарушения самоорганизации вызываются недостатками

эмоционально-волевой и мотивационной сфер, проявляющиеся психофизической расторможенностью или заторможенностью.

Воображение детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи имеет свои особенности, это объясняется бедным словарным запасом. Также иначе развиваются творческие способности. Представления детей о предметах неточные, неполные, их практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, в результате этого запаздывает формирование понятий [15].

Комплекс речевых и когнитивных нарушений препятствует формированию полноценной коммуникативной деятельности.

Нарушения общения проявляются в незрелости его мотивационно-потребностной сферы, а именно:

- снижена потребность в общении;
- неразвитость форм коммуникации (диалогическая, монологическая речь);
- особенности речевого поведения.

Важный фактор в иерархии межличностных отношений – степень выраженности речевого дефекта. Дети, имеющие относительно хорошо развитую речь, занимают более высокое положение в системе личных отношений.

Личностное развитие характеризуется разной степенью выраженности личностно-коммуникативных нарушений. Большинству детей свойственны проявления неуверенности в себе, замкнутости, разной степени переживания своего дефекта.

Детям с общим недоразвитием речи III уровня свойственна пассивность, зависимость от окружающих, а также склонность к спонтанному поведению. У учеников первых классов наблюдается сниженная работоспособность, связанная со стрессовыми реакциями и отрицательными эмоциями [35].

Однако на втором году обучения работоспособность повышается, и преобладает оптимальный уровень эмоционального реагирования. Улучшение связано с привыканием к школьному режиму, нормализацией взаимоотношений в классе, кроме этого с развитием способности к саморегуляции в результате правильно организованной коррекционно-педагогической работы [35].

Учащиеся младших классов с общим недоразвитием речи III уровня не всегда достаточно адекватно оценивают свои возможности, чаще переоценивая их. Многие из черт своего характера дети не отмечают и не оценивают.

Как отмечают исследователи, психическое развитие этих детей протекает благополучнее развития речи. Первичная патология речи затормаживает формирование потенциально сохранных умственных способностей. Однако по мере формирования словесной речи и устранения речевых трудностей, интеллектуальное развитие детей приближается к норме [23].

Таким образом, у детей обнаруживается особое состояние нервной системы. Недостаточно сформированы сенсорная, интеллектуальная и аффективно-волевая сферы. Учебный материал дети воспринимают слабо, степень его усвоения низкая, несмотря на то, что речь внешне сформирована. Впоследствии общее недоразвитие речи начинает отражаться на усвоении других предметов.

1.3 Особенности связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Речь детей с общим недоразвитием III уровня имеет свои особенности. Р.Е. Левина выделяет [20]:

1. Неточное знание и употребление обиходных слов при относительно развернутой речи. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. При использовании простых предлогов отмечаются ошибки, сложные предлоги практически не используются.

2. Грамматические формы языка сформированы недостаточно.

3. В активной речи дети используют преимущественно простые предложения. Затрудняются распространять предложения, составлять сложные предложения.

4. Отмечаются недостатки произношения звуков и нарушение структуры слова.

5. Иногда может обнаруживаться незнание отдельных слов и выражений, дети могут смешивать смысловые значения слов, близких по звучанию.

Эти особенности оказывают влияние на развитие связной речи [37].

К началу обучения в школе, уровень сформированности лексических и грамматических средств языка существенно отстает от нормы. Недоразвитие речи проявляется в неточном знании и использовании слов, в неумении изменять, образовывать слова [23]. Для речи характерен бедный словарный запас, количественно и качественно отстающий от возрастной нормы. Затруднения детей проявляются при подборе синонимов, антонимов, родственных слов, а также слов, которые имеют абстрактное значение. Обнаруживаются ошибки при употреблении приставочных глаголов и существительных, обозначающих профессии. В словарном запасе часто отмечается отсутствие сложных существительных

и прилагательных. Не всегда точно дети объясняют значение знакомого им слова.

Синтаксические связи в предложениях нарушаются вследствие ошибок при словоизменении. Так в устной речи присутствуют отдельные аграмматичные фразы, неправильное употребление некоторых слов, фонетические недостатки. Дети могут строить простые нераспространенные и распространенные предложения, включая фразы с несколькими определениями [3]. Но и в таких предложениях продолжают отмечаться изменения порядка слов, нарушение согласования и управления, пропуск или замена сложных предлогов. Обнаруживаются затруднения в построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. В самостоятельных высказываниях правильная связь слов в предложениях, выражающая временные, пространственные и другие отношения, может отсутствовать.

Для третьего уровня речевого развития характерно появление развернутой обиходной речи, отсутствие грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений [41]. Как правило, несформированными остаются сложные фонемы, как шипящие и звуки [p], [p']. Наблюдается смешение звуков близких акустически и артикуляционно. Слоговая структура искажается в словах, которые состоят из 4 – 5 слогов, имеют стечения согласных звуков. При относительно развернутой обиходной речи отмечается неточное знание и использование большого количества слов и недостаточно полная сформированность грамматических форм и языковых категорий [20].

Редко возникают трудности при понимании речи. Как правило, они связаны с недостаточным различением форм числа, рода, падежа существительных и прилагательных, а также временных форм глагола. Нарушено понимание оттенков значений однокоренных слов, и выражений, отражающих временные, пространственные и причинно-следственные связи и отношения. Вследствие отдельных недостатков в

развитии фонетики, лексики и грамматики отмечается неполное понимание читаемого текста при относительно хорошем понимании обиходной речи.

В.П.Глухов [7], Т.А.Ткаченко [37] отмечают, что трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недостаточной сформированностью основных компонентов языковой системы: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, а также недоразвитием произносительной и семантической сторон речи. Дополнительные трудности в овладении связной монологической речью создаёт наличие вторичных отклонений в развитии психических процессов.

К незначительным нарушениям связности относят пропуски отдельных, но важных в смысловом отношении слов, фраз, единичные случаи отсутствия смысловой и синтаксической межфразовой связи [1]. При значительных нарушениях связности обнаруживается повторное отсутствие смысловой и синтаксической связи между фразами, пропуски слов или частей текста, влияющие на логическую организацию высказывания, нарушение смысловой связи между несколькими фрагментами текста [7]. Таким образом, недостаток смысловой связи между рядом последовательных предложений, пропуск нескольких фрагментов текста, незавершенность частей текста и сочетание различных недостатков ведут к резким нарушениям связности.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются трудности при составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных высказываний детей характерно использование в основном коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в подборе нужных слов, нарушения смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения [39].

Перечисленные нарушения во всех компонентах языковой системы, отражаются на связной речи. Ограниченный словарный запас делает речь

детей бедной и стереотипной [38]. При правильном понимании логической взаимосвязи событий, дети обходятся перечислением действий. Ошибки при передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, теряют действующих лиц при пересказе текстов. Рассказ-описание может подменяться отдельным перечислением предметов и их частей. При составлении творческого рассказа дети испытывают затруднения в определении замысла рассказа, в последовательности развития сюжета. Дети испытывают трудности в составлении развернутого рассказа по картинке, по серии сюжетных картинок, могут затрудняться в нахождении главной мысли повествования, определении логики, последовательности в изложении событий. Рассказы составляют с вниманием на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Для описательного рассказа характерно: бедность содержание, повторы; предложенный план не используется; простое перечисление отдельных признаков предмета. Самым трудным для детей является самостоятельное рассказывание по памяти, а также творческие рассказы [7; 20].

Для реализации речевого общения необходимо уметь выражать и передавать мысли. Данный процесс реализуется с помощью фраз. При речевом недоразвитии трудности построения фраз и оперирования ими в проявляются в аграмматизмах речи, что свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования [23]. В различных ситуациях речевого общения не сразу употребляют слова, ранее усвоенные на занятиях, а при изменении ситуации опускают слова, знакомые и произносимые ими в других условиях [31]. О.Е. Грибова, описывая нарушения лексической системы у детей с общим недоразвитием речи, обращает внимание на то, что один из механизмов патогенеза – несформированность звуко-буквенных обобщений, который связан с уровнем развития речи [9]. Дети не могут овладеть самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся заметнее. В

исследованиях В.К. Воробьевой отмечается, что самостоятельная связная речь детей с недоразвитием речи несовершенна по своей структурно-семантической организации [3]. Неразвито умение связно и последовательно сообщать свои мысли. Дети имеют набор слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают большие затруднения при программировании высказывания, в объединении отдельных элементов в структурное целое и при отборе материала для определенной цели. Длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев связаны с трудностями в программировании содержания развернутых высказываний [23].

Таким образом, для учащихся с выраженным общим недоразвитием речи, присущи несформированность лексико-грамматического строя языка и фонетико-фонематической стороны речи. Это проявляется в затруднении анализа и синтеза слов, в бедности словарного запаса, в неумении правильного построения предложения, его грамматически правильного оформления, в последовательном пересказе содержания рассказа [12].

В связи с этим, наибольшие затруднения наблюдаются при построении произвольной связной речи. Дети не способны связно излагать свои мысли. Самостоятельная связная контекстная речь у младших школьников долгое время остается несовершенной. Это создает детям дополнительные трудности в процессе обучения в дальнейшем.

1.4 Проектная деятельность как средство развития связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

В нашей стране слово «проект» определяется как замысел, план [30]. А.В. Горячев под проектом понимает «комплекс взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения определенной цели в течение заданного периода времени и в рамках выделенного бюджета» [8].

В.И. Загвязинский рассматривает образовательный проект как совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся, которая имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности, и направлена на достижение общего результата деятельности [13].

Под проектом понимают ограниченную во времени деятельность, представленную в виде мероприятий, которая направлена на решение социально значимой проблемы и достижение определенной цели, и предполагающую получение ожидаемых результатов, путем решения задач, связанных с целью, обеспеченную необходимыми ресурсами и управляемую на основе постоянного отслеживания деятельности и результатов с учетом возможных рисков [44].

Основные отличия проектной деятельности от других видов деятельности: направлена на достижение конкретных целей; включает координированное выполнение взаимосвязанных действий; ограничена во времени; в определенной степени неповторима и уникальна. Проект способствует формированию общих учебных умений (универсальных учебных действий), таких как: организационные (регулятивные), интеллектуальные (познавательные), оценочные (личностные), коммуникативные.

Е. А. Вохменцева [4] считает, что цель проектного обучения заключается в создании условий, при которых ученики могут самостоятельно приобрести недостающие знания из разных источников,

использовать полученные знания для решения познавательных и практических задач, развивать коммуникативные умения, при работе в различных группах, приобретать исследовательские умения (выявлять проблему, собирать информацию, наблюдать, проводить эксперименты, анализировать, строить гипотезы, обобщать), развивать мышление.

По мнению Н.Ю. Пахомовой [32], с точки зрения учащегося проект является возможностью для:

- самостоятельной деятельности чего-то интересного в группе;
- решения интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задач;
- проявления себя, применения своих знаний;
- публичного показа достигнутого результата.

С точки зрения учителя проект является интегративным дидактическим средством развития, обучения и воспитания, позволяющим выработать и развить специфические умения, навыки и компетенции такие как [32]:

- проблематизацию (рассмотрение проблемной ситуации, постановка цели и задач и т.д.);
- целеполагание и планирование деятельности;
- самоанализ и рефлексия;
- поиск и критическое осмысление информации (при отборе материала, его истолковании, обобщении, анализе);
- освоение методов исследования;
- практическое применение знаний, умений, навыков и др.

А.В. Горячев [8] выделяет такие цели проектной деятельности как: успешность альтернативная учебной; общеучебные организационные умения; общеучебные умения поиска сведений, творческие общеучебные умения; умение применять полученные знания на практике; привлечение родителей.

Особенности организации проектной деятельности:

- два компонента: работа над темой; над проектами.
- комбинация общей дисциплины и свободы выбора.

Этапы проектной деятельности:

1. Учитель выбирает общую тему класса и знакомит детей с этой темой.
2. В рамках общей темы дети осуществляют выбор своих тем.
3. По выбранным темам происходит поиск информации.
4. Работа над темой завершается и найденные сведения оформляются.
5. Ученики выбирают проекты.
6. Работают над выбранными проектами.
7. Проводят презентацию проектов.

Презентации учебных проектов могут быть проведены в виде [10]:

- демонстрация видеофильма или продукта, выполненного на основе информационных технологий;
- игра с залом
- иллюстрированное сопоставление фактов, документов, событий
- научный доклад
- конференция
- ролевая игра
- соревнование
- театрализация
- экскурсия

Особое значение придается работе над текстом выступления.

Публичная речь на презентации или защите должна быть убедительной и доказательной, а также красивой. Публичное выступление строится по определенным принципам [16]:

1. Краткость. Речь обращена на раскрытие основной идеи проекта.

2. Последовательность. Все микротемы выступления подчиняются основной теме.

3. Целенаправленность. В выступлении прослеживается ясная логика.

4. Усиление. Речевое воздействие усиливается от начала к концу выступления. Достигается расположением материала по значимости, усилением эмоциональности изложения с помощью словесных и интонационных средств.

5. Результативность. Выступление содержит некоторый вывод.

Структура публичного выступления представляет собой композицию, включает [44]:

- Вступление, т.е. обращение к аудитории и объяснение цели выступления. Необходимо для подготовки слушателей к восприятию темы. На введение в тему отводится 5 – 10% от времени всего выступления.
- Основная часть, т.е. изложение информации. В этой части излагается сама тема. Композиция основной части логична и последовательна.
- Заключение, т.е. обобщение сказанного. В этой части делается обобщение сказанного, формулируются выводы. На заключение отводят 5% времени выступления.

При работе над текстом выступления продумывают, какие факты, примеры, необходимо привести для убедительного раскрытия основной идеи проекта. Особое внимание уделяют связкам, т.е. переходам от одной части выступления к другой. В заключении, как правило, подводят итоги, делают выводы к сказанному.

На восприятие проекта слушателями влияют стиль, качество речи выступающего и способы развертывания мысли и речи, которые он использует. Речь выступающего должна характеризоваться такими

качествами как ясность, правильность, чистота, точность, богатство, логичность.

Н.Ф. Яковлева выделяет основные этапы процедуры презентации или защиты проекта [44]:

- I. Вступительное слово ведущего процедуры презентации.
- II. Выступление проектных групп. От каждой группы слово предоставляется 1-2 участникам, которые в отведенное время представляют проект, используя мультимедийную презентацию, примеры работ участников проекта, примеры используемых рабочих материалов.
- III. Обсуждение проекта. В конце выступления каждой отдельной группы происходит обсуждение. Оно ведется с использованием диалога, вопросно-ответная форма которого обеспечивает обратную связь выступающего со слушателем и имеет свои особенности.

Таким образом, проектная деятельность младших школьников направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, анализ полученных результатов). Эта деятельность способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебного процесса и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам, дает возможность развивать и коммуникативные навыки.

Используя проектную деятельность, учащиеся овладевают рядом языковых умений:

- собирать материал для обеспечения содержательности высказывания, пользоваться разными источниками информации;
- учатся строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью;
- систематизировать материал, говорить по плану;
- соблюдать структуру текста;

- соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связей и разнообразных средств;
- отбирать адекватные лексические и грамматические средства;
- использовать разнообразные языковые средства для передачи планируемого содержания, отбирать их в соответствии с замыслом.

Побуждение детей к ответам на вопросы, возникающим в ходе проектной деятельности и использование речевой регуляции действий способствует развитию умения выражать свои мысли в соответствии с условиями коммуникации, формированию диалогической и монологической связной речи.

Вследствие вышеизложенного мы можем предположить, что использование проектной деятельности на занятиях с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет способствовать развитию связной речи учащихся.

Выводы по первой главе

Связная речь является единым смысловым и структурным целым, включающим в себя связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Она выполняет важнейшие социальные функции. Психологи подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить.

III уровень речевого развития определяется наличием наибольшей развёрнутости во фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития. В самостоятельном общении отмечаются затруднения, ограниченность в знакомых ситуациях. Для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и для успешности детей в школьном обучении необходимо развитие связной речи.

Одним из актуальных направлений в организации обучения является проектная деятельность. Главная идея проектной деятельности – это развитие познавательных интересов обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развивать мышление, применять полученные знания в жизни. Проектная деятельность позволяет обеспечивать высокую степень самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивированности, развитие социальных навыков в процессе групповых взаимодействий, приобретение детьми опыта познавательной деятельности, межпредметную интеграцию знаний, умений и навыков. Посредством проектной деятельности дети обучаются планированию, формируют навыки сбора и обработки информации, материалов, развивают умение анализировать, учатся составлять письменный отчет.

Таким образом, активизируя познавательную деятельность учащихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, проектная деятельность оказывает развивающее влияние на связную речь.

ГЛАВА II. Организация экспериментальной работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

2.1 Диагностика состояния связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

В процессе изучения психолого-педагогической литературы по теме исследования были проанализированы методики В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Л.Е. Ефименко, О.С. Ушаковой, Т.А. Фотековой, Т.Б. Филичевой. Для изучения состояния связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня нами была выбрана методика обследования В.К. Воробьевой.

В методике обследования состояния связной речи детей с общим недоразвитием речи В.К. Воробьевой используются задания, которые сгруппированы в четыре серии применительно к степени представленности в ней смысловых и лексико-синтаксических компонентов связного сообщения [3].

Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей и включает два задания:

1. пересказать текст как можно подробнее;
2. пересказать этот же текст, но кратко.

При оценке ответов учеников в зависимости от полноты и последовательности воспроизведения элементов смысловой программы исходного текста выделены следующие уровни выполнения задания:

I уровень – полное неумение передачи смысловой программы сообщения. Речевая продукция представляет собой название отдельных действий, которые ребенок вспоминает в процессе воспроизводства. Заданный текст как речевое целое полностью распадается.

II уровень – частичное умение репродуцирования полной программы сообщения. Дети выполняют задание лучше.

III уровень – относительное умение воспроизведения полной программы сообщения. Для ответов характерно относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы.

IV уровень – достаточное умение репродуцирования полной программы сообщения. Ответы достаточно полно воспроизводят программу, присутствуют лишь небольшие смысловые пробелы, не нарушающие общую цельность рассказа

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

При оценке результатов можно выделить следующие уровни:

К I уровню относятся ответы тех детей, неспособных расположить картинки в логической последовательности и составить рассказ.

II уровень представлен ответами детей, располагающих картинками в нужной последовательности, но не умеющих выразить ее в речевой продукции.

III уровень составляют ответы детей, располагающих картинками в нужной последовательности, отражающих ее в речи, но не умеющих построить развернутый рассказ.

К IV уровню относятся ответы детей, располагающих картинками в нужной последовательности, отражающих ее в речи, и строящих относительно развернутый рассказ.

Третья серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания.

Она включает в себя три вида заданий:

1. Составление продолжения рассказа по прочитанному зачину.

Выполнение первого задания требует от учащихся активного целенаправленного осмысления содержания зачина, выделения в нем основного смысла и развития его в цельное сообщение.

В процессе качественного анализа возможно выделение нескольких уровней выполнения задания:

I уровень – «псевдосообщения». Ответы представляют собой набор высказываний, не объединенных темой зачина.

II уровень – продолжение рассказа на основе второстепенных смыслов. Продолжения зачина мотивированы не основной темой, а второстепенными смыслами, которые не являющиеся существенными для сюжета.

III уровень – краткое завершение начала рассказа. Тема зачина не развивается, а адекватно завершается. Такие продолжения по своему объему минимальны.

IV уровень – развитие замысла зачина. В основе речевой продукции лежит замысел, адекватный основной теме зачина. Характерно единство внутреннего плана изложения, умение развить предложенный замысел. Цельность рассказа обеспечена возможностью смыслового согласования начала и продолжения сообщения. Ответы этого уровня немногочисленны, их объем незначителен.

2. Придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам, отобранными детьми из банка предметных картинок.

Выделяются следующие уровни выполнения задания:

I уровень – отсутствие замысла, цельное сообщение подменяется перечислением наименований картинок.

II уровень – отсутствие замысла, речевое сообщение представляет собой набор отдельных предложений, которые не подчинены одной теме.

III уровень – возникновение замысла в виде «смутной» мысли, которая не обеспечивает адекватное согласование начала и конца высказывания.

IV уровень – возникновение замысла цельного, развернутого высказывания.

3. Самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах.

Выделяются следующие уровни выполнения задания:

I уровень – дети не могут придумать тему целого рассказа. Воспроизводят отдельные не связанные между собой предложения или перечисляют отдельные действия из ситуаций.

II уровень – создание собственного замысла связного сообщения подменяется припоминанием уже знакомого сюжета.

III уровень – создание высказываний определяется некоторой предметно-тематической общностью нескольких разнородных подтем.

IV уровень – рассказы созданы на основе самостоятельно найденного замысла, однако выбранная тема полностью не раскрывается.

Четвертая серия заданий позволяет выяснить состояние ориентировочной деятельности, так как ориентировка в правилах генерации текста предваряет создание связного монологического высказывания. Задания этой серии направлены на выявление степени сформированности у детей с речевыми нарушениями представления о том, что такое рассказ, то есть какой образец речи можно назвать рассказом, а какой – нельзя. Для этого учащимся предлагается прослушать, сравнить два отрывка: небольшой по объему рассказ и нетекстовое сообщение (набор слов, отдельное предложение, деформированный вариант рассказа и т.д.) и определить, какой отрывок является рассказом.

Ответы детей распределяются по следующим уровням:

I уровень – уровень проб и ошибок. Предъявленный отрывок либо не отождествляется с рассказом, либо оба отрывка принимаются за рассказ.

II уровень – интуитивное угадывание с отсутствием опоры на существенные признаки. Ответы основаны на интуитивном опознании без опоры на понимание значимых признаков рассказа. Услышанный отрывок правильно определяется ребенком как рассказ, но возникают затруднения в объяснении своего решения.

III уровень – опознание рассказа по единичному признаку. Опознание связного высказывания на основе вычленения единичного признака. Ориентировочная деятельность приобретает черты осознанности, проявляемые в умении опознать текстовое высказывание по существенному для него признаку и попытке объяснить выбор.

IV уровень – узнавание рассказа по совокупности признаков. Ответы основаны на узнавании текстового сообщения по совокупности его признаков. Узнают, какой отрывок является рассказом и обосновывают свой выбор на основании осознанного выделения существенных признаков связного высказывания.

Таким образом, программа обследования позволяет получить наиболее полное представление о состоянии связной речи у данной категории детей. Результаты системного изучения связной речи дают возможность провести уровневый анализ состояния тех речевых навыков, которыми необходимо овладеть в процессе обучения.

2.2 Состояние сформированности связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Экспериментальная работа по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня состояла из 3 этапов:

1. констатирующий эксперимент (01.09.2017 – 15.09.2017). Цель – выявить особенности связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня;

2. формирующий эксперимент (18.09.2017 – 14.05.2018). Цель – планирование и проведение коррекционной работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня;

3. контрольный эксперимент (15.05.2018 – 24.05.2018). Цель – определить результат коррекционной работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Экспериментальной базой исследования послужило МАОУ «СОШ № 50 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 10 учеников первого класса с общим недоразвитием речи III уровня, согласно заключению ПМПК. Констатирующий эксперимент проводился по методике В.К. Воробьевой [3].

Первая серия была направлена на выявление репродуктивных возможностей речи и включала задания пересказать текст как можно подробнее и пересказать этот же текст, но кратко. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Пересказ текста

Ф.И. ребенка	Подробный пересказ		Краткий пересказ	
	Показатель уровня выполнения задания	Уровень выполнени я задания	Показатель уровня выполнения задания	Уровень выполнени я задания

Максим Н.	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II	Название отдельных действий	I
Ридаль Н.	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II	Название отдельных действий	I
Никита Е.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	III	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II
Яна О.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	III	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II
Ализа З.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	III	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II
Ева Б.	Относительно	III	Частичное	II

	полное воспроизведение элементов смысловой программы		репродуцировани е полной программы сообщения	
Яросла в Ч.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	Ш	Частичное репродуцировани е полной программы сообщения	П
Богдан Б.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	Ш	Частичное репродуцировани е полной программы сообщения	П
Артем Г.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	Ш	Частичное репродуцировани е полной программы сообщения	П
Никита И.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	Ш	Частичное репродуцировани е полной программы сообщения	П

Анализируя данные таблицы, можно сделать вывод о том, что все дети (100%) были не способны воссоздать полную смысловую программу, не могли выделить в заданном тексте опорные смысловые звенья.

Пересказы 2 детей (20%) (Максим Н., Ридаль Н.), отнесены к II уровню выполнения задания при подробном пересказе, к I уровню при кратком пересказе. Детям были необходимы вспомогательные вопросы, указывающие на выполняющееся действие. Подробные пересказы представляли собой называние отдельных действий, вспоминаемые детьми в процессе воспроизводства. Предложения структурно неполноценны, аграмматичны. Была воспроизведена часть смысловой программы, а именно последний отрезок. Например, пересказ Максима Н.: «Горошек упал мальчику на руку. Схватил его и потащил его. Положил на землю, положил, и выросла куст горошин. Гороха». Краткие пересказы дублировали вариант выполнения подробного пересказа.

Пересказы 8 детей (80%) (Никита Е., Яна О., Ализа З., Ева Б., Ярослав Ч., Богдан Б., Артем Г., Никита И.) соответствовали III уровню выполнения задания при подробном пересказе, к II уровню при кратком пересказе. Дети нуждались в стимулирующих вопросах. В подробных пересказах представлено относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы. Отдельные пропуски не нарушали смысловой целостности рассказа. В пересказах наблюдались аграмматизмы. Приведем пример пересказа Никиты Е.: «Мальчик нашел горошек и стрельнул из ружья. Три горошка попали на крышу, там их съели голуби. Один горошек упал в землю. Вырос горошек». При составлении краткого пересказа отмечалось формальное усечение количества смысловых звеньев рассказа безотносительно к их содержательной нагрузке, трудности выделения главного.

Вторая серия заданий включала в себя самостоятельное разложение серии сюжетных картинок и составление рассказа по составленной серии. Результаты представлены в таблице 2.

Составление рассказа по серии картинок

Ф.И. ребенка	Показатель уровня выполнения задания	Уровень выполнения задания
Максим Н.	Неумение расположить картинки в логической последовательности и составить рассказ	I
Ридаль Н.	Расположение картинок в нужной последовательности, неумение построить развернутый рассказ	III
Никита Е.	Расположение картинок в нужной последовательности, неумение построить развернутый рассказ	III
Яна О.	Расположение картинок в нужной последовательности, неумение построить развернутый рассказ	III
Ализа З.	Расположение картинок в нужной последовательности, неумение построить развернутый рассказ	III
Ева Б.	Расположение картинок в нужной последовательности, неумение построить развернутый рассказ	III
Ярослав Ч.	Расположение картинок в нужной последовательности, неумение построить развернутый рассказ	III
Богдан Б.	Расположение картинок в нужной последовательности, неумение построить развернутый рассказ	III
Артем Г.	Неумение расположить картинки в логической последовательности и составить рассказ	I

	последовательности и составить рассказ	
Никита И.	Расположение картинок в нужной последовательности, неумение построить развернутый рассказ	III

2 детей (20%) (Максим Н., Артем Г.) не смогли расположить картинки в логической последовательности. Речевые высказывания были созданы на основе расположения картинок. Приведем примеры. Максим Н.: «Увидел кот мышь. Посмотрел в сапог. Побежал за ней. И... побежал»; Артем Г.: «Кот подошел к сапогу. Потом он... мышка в сапог залез, потом кот побежал за ней, потом она убежала, а он стоит». Рассказы соответствовали I уровню выполнения задания.

8 детей (80%) (Ридаль Н., Никита Е., Яна О., Ализа З., Ева Б., Ярослав Ч., Богдан Б., Никита И.) смогли расположить картинки в нужной последовательности, но не смогли построить развернутый рассказ. Дети перечисляли изображенные действия на картинках, рассказы были предельно краткими. Например, Ева Б.: «Кот бежал за мышкой. Мышка прыгнула в ботинок... ток... ток... ждал, ждал, а мышка убежала»; Ализа З.: «Кошечка увидела мышку. Кошечка побежала за мышкой. Мышка спряталась в ботинке. Вылезла через дырку». Рассказы детей соответствовали III уровню выполнения задания.

Третья серия включала в себя несколько заданий.

Первое задание – составление продолжения рассказа по зачину. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Продолжение рассказа по заданному зачину

Ф.И. ребенка	Показатель уровня выполнения задания	Уровень выполнения задания
Максим Н.	Продолжение второстепенных смыслов	II

Ридаль Н.	Продолжение второстепенных смыслов	II
Никита Е.	Краткое завершение начала рассказа	III
Яна О.	Краткое завершение начала рассказа	III
Ализа З.	Краткое завершение начала рассказа	III
Ева Б.	Продолжение второстепенных смыслов	II
Ярослав Ч.	Продолжение второстепенных смыслов	II
Богдан Б.	Краткое завершение начала рассказа	III
Артем Г.	Продолжение второстепенных смыслов	II
Никита И.	Краткое завершение начала рассказа	III

У 5 детей (50%) (Максим Н., Ридаль Н., Ева Б., Ярослав Ч., Артем Г.) продолжения зачина можно отнести к II уровню выполнения задания. Продолжения были обоснованы второстепенными смыслами. Ориентация происходила на ближайший контекст. Дети игнорировали содержание прослушанного отрезка и выделяли в качестве значимого последнее слово зачина. Например, Максим Н.: «Волк был злым и... очень... злым и кусался. Убил»; Ярослав Ч.: «Волк...Миша испугался и убежал».

Окончания зачинов 5 детей (50%) (Никита Е., Яна О., Ализа З., Богдан Б., Никита И.) отнесены к III уровню. Заданная тема зачина, не развивалась, но адекватно завершалась. Продолжения детей были минимальны по объему. Например, Никита Е.: «А это его собака. Он обрадовался», Никита И.: «Он убежал и нашел. Шарика».

Второе задание серии – составление рассказа по предметным картинкам, которые необходимо отобрать из общего банка картинок. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Составление рассказа по предметным картинкам

Ф.И. ребенка	Показатель уровня выполнения задания	Уровень выполнения задания
-----------------	--------------------------------------	----------------------------------

Максим Н.	Замысел не обеспечивает адекватное согласование начала и конца высказывания	III
Ридадь Н.	Замысел не обеспечивает адекватное согласование начала и конца высказывания	III
Никита Е.	Замысел цельного высказывания	IV
Яна О.	Замысел цельного высказывания	IV
Ализа З.	Замысел цельного высказывания	IV
Ева Б.	Замысел не обеспечивает адекватное согласование начала и конца высказывания	III
Ярослав Ч.	Замысел не обеспечивает адекватное согласование начала и конца высказывания	III
Богдан Б.	Замысел цельного высказывания	IV
Артем Г.	Замысел не обеспечивает адекватное согласование начала и конца высказывания	III
Никита И.	Замысел цельного высказывания	IV

Рассказы 5 детей (50%) (Максим Н., Ридадь Н., Ева Б., Ярослав Ч., Артем Г.) соответствовали III уровню выполнения задания. Рассказы были, небольшими по объему, характеризовались незавершенностью. Не все отобранные картинки использовались в рассказе, длительно протекал поиск слов. Например, Артем Г.: «Мальчик захотел рисовать, он взял кисточки и краски. Собаке сказал, пусть стоит смирно. Все»; Максим Н.: «Мальчик взял кисточку и краску и стал собаку рисовать. И стали они дружить. Они стали дружить...»;

5 детей (50%) (Никита Е., Яна О., Ализа З., Богдан Б., Никита И.) Относительно завершенные высказывания, адекватные выбранным картинкам, что соответствовало IV уровню. Отмечалась бедность содержательной стороны составленных рассказов, дети не смогли развить найденную тему в развернутый рассказ. Например, Богдан Б.: «Однажды мальчик хотел нарисовать собаку... нарисовал красками, карандашами и...

чернилами. Он нарисовал собаку»; Яна О. «Мальчик взял кисточку, и потом он рисовал собаку. Получился рисунок собаки».

Третье задание серии – самостоятельное нахождение темы и ее реализация в рассказе. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Самостоятельное нахождение темы, ее реализация в рассказе

Ф.И. ребенка	Показатель уровня выполнения задания	Уровень выполнения задания
Максим Н.	Неумение придумать тему целого рассказа	I
Ридаль Н.	Неумение придумать тему целого рассказа	I
Никита Е.	Подмена создания собственного замысла знакомым сюжетом	II
Яна О.	Подмена создания собственного замысла знакомым сюжетом	II
Ализа З.	Подмена создания собственного замысла знакомым сюжетом	II
Ева Б.	Неумение придумать тему целого рассказа	I
Ярослав Ч.	Неумение придумать тему целого рассказа	I
Богдан Б.	Подмена создания собственного замысла знакомым сюжетом	II
Артем Г.	Неумение придумать тему целого рассказа	I
Никита И.	Подмена создания собственного замысла знакомым сюжетом	II

Рассказы 5 детей (50%) (Максим Н., Ридаль Н., Ева Б., Ярослав Ч., Артем Г.). соответствовали I уровню выполнения задания. Дети перечисляли отдельные действия, которые входили в состав разных

ситуаций, например, Ридаль Н.: «Я катаюсь на велике...Занимаюсь зарядкой, умываюсь, чищу зубы. Кормлю хомячка, кота. Играю. Ложусь спать».

II уровню соответствовали рассказы 5 детей (50%) (Никита Е., Яна О., Ализа З., Богдан Б., Никита И.). Создание собственного замысла подменялось припоминанием знакомого сюжета. Дети не пытались найти и развить собственную тему, а припоминали готовые знакомые образцы, например, Ализа З.: «Шел дождь. Девочки гуляли и нашли собачку. Собачка была маленькая и они пошли домой. Они напоили его молчком и они играли с ним».

В четвертой серии заданий предлагалось прослушать, сравнить два отрывка: небольшой по объему рассказ и нетекстовое сообщение и определить, какой отрывок является рассказом. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

Сравнение небольшого по объему рассказа и нетекстового сообщения

Ф.И. ребенка	Показатель уровня выполнения задания	Уровень выполнения задания
Максим Н.	Не может сделать правильный выбор	I
Ридаль Н.	Не может сделать правильный выбор	I
Никита Е.	Интуитивное угадывание	II
Яна О.	Интуитивное угадывание	II
Ализа З.	Интуитивное угадывание	II
Ева Б.	Не может сделать правильный выбор	I
Ярослав Ч.	Не может сделать правильный выбор	I

Богдан Б.	Интуитивное угадывание	II
Артем Г.	Не может сделать правильный выбор	I
Никита И.	Интуитивное угадывание	II

Рассказы 5 детей (50%) (Максим Н., Ридаль Н., Ева Б., Ярослав Ч., Артем Г.) соответствовали I уровню. Отмечалось неадекватное опознание рассказа. Дети либо не отождествляли предъявленный отрывок с рассказом, либо оба отрывка принимали за рассказ. При этом один ребенок мог придерживаться двух версий одновременно. Приведем примеры ответов детей. «Потому что он прыгнул на стол. Потому что прыгнул на стол»; «Потому что котенок играл с шариком бумажным, потом увидел шляпу, прыгнул»; «Он прыгнул на муху. Тама котенок, шляпа и муха».

Рассказы 5 детей (50%) (Никита Е., Яна О., Ализа З., Богдан Б., Никита И.) соответствовали II уровню. Ответы были основаны на интуитивном опознании. Услышанный отрывок правильно квалифицировали как рассказ, но затруднялись объяснить, почему. Дети начинали пересказывать рассказ или один из его фрагментов, например, Никита И.: «Потому что котенок за ним погнаться. Он мог улететь... котенок потом шляпу выкинул и... и он застрял...». В ответ на вопрос «Почему это рассказ?» дети выделяли признак, не являющийся существенным, например, Яна О.: «Потому что он...кошка потому что не может чують запах». Таким образом, все дети (100%) не осознавали признаки, свойственные рассказу, и не могли объяснить, на основе чего сделан выбор.

Таким образом, результаты обследования позволили выявить специфические особенности связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Дети испытывали затруднения в использовании основных видов связной речи: пересказ; составление рассказа по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их в последовательности сюжета; составление рассказа с опорой на

заданный материал; самостоятельное узнавание текстового сообщения. У детей отмечались недостаточные умения передавать смысловую программу заданного текста; выделять большую программу целого текста; устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий; находить и развивать замысел; полностью воспринимать речевое сообщение и выделять его главную мысль; опознавать связные высказывания. Так, в связи с обозначенными трудностями необходимо проведение коррекционной работы по развитию связной речи.

2.3 Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности

На основании полученных данных о состоянии сформированности связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, мы пришли к необходимости проведения формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента – планирование и проведение коррекционной работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Сроки проведения: 18.09.2017 – 14.05.2018.

Важное значение в общей системе логопедической работы имеет целенаправленное развитие связной речи, так как она обладает ведущей ролью в обучении детей школьного возраста. Развитие связной речи проводилось посредством проектной деятельности во внеурочное время в соответствии с установленными требованиями федерального государственного образовательного стандарта достижение личностных и метапредметных результатов обеспечивается в результате освоения программы формирования у обучающихся универсальных учебных действий, которая направлена на создание у учеников основ культуры исследовательской и проектной деятельности, навыков разработки, реализации и общественной презентации результатов исследования, учебного проекта, решающего научную, лично и (или) социально значимую проблемы.

Продумывая содержание коррекционной работы, мы ориентировались на методические рекомендации М.М. Алексеевой, В.П. Глухова, В. В. Коноваленко, Т.А. Ладыженской, О. С. Ушаковой по развитию связной речи детей.

В качестве средства развития связной речи мы выбрали проектную деятельность, осуществляемую с учетом федерального государственного образовательного стандарта. Образовательный стандарт нового поколения требует использования в образовательном процессе технологий деятельностного типа. Проектная деятельность определена как одно из условий реализации основной образовательной программы начального общего образования. Современные программы начального образования включают проектную деятельность в содержание различных курсов и внеурочной деятельности. Таким образом, занятия по проектной деятельности проводились раз в неделю во второй половине дня. Продолжительность занятия составляла 30-45 минут.

Работа по развитию связной речи детей включала: развитие лексического и грамматического строя речи, целенаправленное развитие фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию. Навыки диалогической речи развивались и закреплялись на занятиях, направленных на формирование лексико-грамматических средств языка, связной речи. Дети учились более точно отвечать на вопросы, объединять в распространенном ответе реплики одноклассников, по-разному отвечать на один и тот же вопрос. Закреплялось умение принимать участие в общей беседе, внимательно выслушивать собеседника. Особое внимание уделялось умениям формулировать и задавать вопросы, выстраивать ответ в соответствии с услышанным, дополнять, исправлять собеседника, соотносить свою точку зрения с точкой зрения других людей. Уделялось внимание формированию связной монологической (описательной и повествовательной) речи.

Основные задачи по развитию связной речи у детей:

- формирование и закрепление лексико- грамматических категорий;
- формирование правильного лексического и грамматического оформления речевых высказываний;

- формирование навыка речевого общения на занятиях и в повседневной деятельности учащихся;
- формирование умения анализировать текст, выделять смысловые звенья, составлять план и пересказ по плану;
- обучение анализу, планированию, построению, композиционному оформлению самостоятельных речевых высказываний;
- развитие самоконтроля собственной речи.

Коррекционная работа по развитию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня проводилась поэтапно.

Подготовительный этап работы был направлен на развитие понимания речи, обогащение словаря, формирование грамматических категорий, исправление произношения. Проводилась работа по овладению детьми навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и по картинкам, с последующим составлением коротких рассказов.

Направления работы на подготовительном этапе:

1. Развитие восприятия и понимания речи, а именно: понимание постепенно усложняющихся инструкций; бытовых и игровых ситуаций; грамматических конструкций, словосочетаний, фраз, элементарных текстов; расширение пассивного словарного запаса в соответствии с общепринятыми лексико-семантическими темами.

2. Развитие экспрессивной речи с целью пробудить желание речевого общения.

3. Подготовка речевого аппарата к коррекции звукопроизношения: развитие артикуляционной моторики; формирование фонематического восприятия и первоначальных навыков звукового анализа.

4. Формирование фразы:

а) договаривание предложений по предметным картинкам и без картинок; по образцу, данному логопедом, и без образца;

б) составление предложений по демонстрации действия с помощью вопросов и без вопросов, по данному образцу и без образца;

в) составление предложений по сюжетным картинкам с помощью вопросов и без них; по опорным словам, по образцу и самостоятельно;

г) заучивание и воспроизведение 2-3 предложений, составленных по сюжетной картинке, связанных по смыслу.

Дальнейшая работа над фразой продолжалась на следующих этапах в процессе непосредственной работы по формированию связной речи:

- преобразование деформированной фразы;
- составление предложений по опорным словам;
- составление предложений с данным словом;
- распространение предложений по вопросам и путем наращивания слов по цепочке;
- преобразование предложений путем изменения лица, числа, времени, замены слов синонимами и т.д.

Начальный этап предполагал овладение диалогической речью. На этом этапе вводились элементы проектной деятельности. Начало выполнения проекта «Числа в загадках, пословицах, поговорках». Совершенствовались навыки ведения диалога в процессе обсуждения проекта; вводилось обучение детей составлению простого описания предмета, коротких рассказов по картинкам, рассказов-описаний, простых пересказов.

Задачи начального этапа:

1. научить детей отвечать на поставленные вопросы;
2. научить постановке вопросов;
3. воспитать способность свободно вести беседу.

На основном этапе работы проводилось формирование монологической речи: обучение рассказыванию (пересказу, составлению

рассказов). Наряду с совершенствованием диалога и навыков в рассказывании, дети обучались составлению рассказа по теме (также с придумыванием его конца и начала, дополнением эпизодов и др.). Главной задачей этого периода было развитие самостоятельной связной речи детей. Обучение детей последовательно, логически и законченно, точно по употреблению лексики и по содержанию, по грамматическому оформлению, самостоятельно излагать материал, строить высказывания.

Работа по формированию связной монологической речи проходила с обучением детей рассказыванию. Направлениями данной работы являлись: обучение пересказу, т.е. воспроизведению прослушанного (прочитанного) текста; обучение составлению рассказов (придумывание) по картинкам, предметам, предложенному сюжету, теме, по данному началу и т.д. При выполнении проекта «Путешествие к букварю» дети овладевали навыками монологической речи при составлении высказываний по наглядному восприятию, воспроизведении прослушанного текста, составлении рассказа-описания, рассказывании с элементами творчества.

На занятиях дети учились строить разные типы высказываний, соблюдая их структуру и используя разнообразные способы связи между предложениями и частями высказывания. При описании учились вычленять характерные признаки предметов и явлений. В повествовательных монологах передавать определенный сюжет, подсказанный картиной, а также придумывать рассказ по картине, с выходом за рамки изображенного. Дети обучались отбирать предметно-логическое содержание для описаний и повествований, приобретали умения выстраивать композицию, связывать части в единый текст, избирательно пользоваться языковыми средствами. На этапе выполнения проекта «В гостях у сказки» дети учились осмысленно анализировать структуру высказываний: есть ли в высказывании зачин (начало), как развивается действие (событие, сюжет) или раскрываются микротемы,

имеется ли завершение (конец). Развитие связности высказываний обеспечивалось системой обучения, включающей формирование элементарных знаний о теме высказывания, расположении его структурных частей, умений использовать самые разнообразные средства связи в описательных и повествовательных текстах.

Детями проводился анализ и оценка рассказов с точки зрения их содержания, структуры, связности. Так формировалось осознание своеобразия содержания и формы описаний, повествований и рассуждений. Развивалось умение детей выстраивать сюжетную линию в рассказе, использовать разнообразные средства связи между смысловыми частями высказывания, что формировало элементарное осознание структурной организации текста, влияло на развитие наглядно-образного и логического мышления.

В качестве примера мы хотим представить проект «В гостях у сказки».

В задачи проекта входило:

1. развивать речевую активность детей, обогащать словарный запас.
2. развивать творческие навыки;
3. закрепить и расширить знания детей о сказках;
4. научить отражать содержание сказок в драматизации.

Работа детей велась в подгруппах (сказки русских писателей, русские народные сказки, сказки зарубежных писателей, сказки народов мира). В процессе выполнения проекта дети провели самостоятельные исследования:

- изучение обычаев и традиций народа; связь сказки с бытом народа
- чему учат сказки?
- словарная работа с незнакомыми словами
- созданиелэпбук (интерактивная папка с кармашками), презентация лэпбуков

Лэпбук составляли следующие разделы:

- что такое сказка?
- какие виды сказок существуют?
- особенности сказок, данных подгруппе
- страничка со списком сказок, данных подгруппе
- игры и задания: «что сначала, что потом?» – рассказать сказку по серии картинок; словесный портрет героя (по данному изображению); кроссворды по содержанию сказки; театр на палочках для разыгрывания сказки по ролям;

На подготовительном этапе проекта работа содержала определение темы, цели, задач проекта учителем; беседа с учащимися «мои любимые сказки»; знакомство учащихся с темой проекта, вопросами проекта; постановка цели проекта; деление учащихся на подгруппы, руководителем подгруппы назначался ученик, показавший высокий по сравнению с остальными учащимися уровень развития связной речи.

Планирование деятельности состояло из определения источников информации; определения формы отчета; распределения заданий и обязанностей между членами подгруппы. Учащиеся разрабатывали план действий над проектом; формулировали задачи; представляли команды (название, эмблема, девиз).

Исследовательская работа заключалась в том, что учащиеся выполняли исследование, учитель наблюдал и косвенно руководил деятельностью. Проводилась работа с незнакомыми словами, подготовка сообщений об обычаях народов, иллюстрирование героев сказки, пересказ прочитанных сказок и их инсценирование; работа над созданием лэпбуков.

Анализ и обобщение: учащиеся анализировали полученную информацию по сказкам, отвечали на вопросы проекта, оформляли результаты.

Представление (отчет): учащиеся отчитывались, обсуждали результаты; представляли свои лэпбуки; знакомились с лэпбуками других подгрупп, выполняя содержащиеся в них задания.

Оценка результатов и процесса: коллективное обсуждение проектов, самооценки; учитель оценивал активность учащихся, творчество, практическую деятельность, умение работать в команде.

Работа по развитию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи посредством проектной деятельности осуществлялась на основании разработанного нами календарно-тематического планирования (таблица 7).

Таблица 7

Календарно-тематический план по развитию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня на 2017-2018 учебный год

Сроки проведения	Название проекта	Основное направление развития связной речи	Коррекционные задачи по развитию связной речи	Продукт проекта
Сентябрь-ноябрь	«Числа в загадках, пословицах, поговорках»	Диалогическая речь	1. Совершенствовать навыки ведения диалога в процессе обсуждения проекта. 2. Вводить обучение составлению простого описания предмета, коротких рассказов по картинкам, рассказов-описаний по мере выполнения проекта, а	Книга «Занимательные цифры»

			<p>именно при создании и представлении своих страниц для книжки «Занимательные цифры».</p> <p>3. Научить детей отвечать на поставленные вопросы.</p> <p>4. Научить постановке вопросов.</p> <p>5. Воспитать способность свободно вести беседу.</p>	
Декабрь-февраль	«Путешествие к Букварю»	Монологическая речь	<p>1. Составлять высказывания по наглядному восприятию, воспроизведению прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества.</p> <p>2. Строить разные типы высказываний, соблюдая их структуру и используя разнообразные способы связи между предложениями и частями высказывания.</p> <p>3. Учиться при описании вычленять характерные</p>	Книга «Веселая азбука»

			<p>признаки предметов и явлений; в повествовательных монологах передавать определенный сюжет, подсказанный картиной, а также придумывать рассказ по картине, с выходом за рамки изображенного.</p> <p>4. Учиться отбирать предметно-логическое содержание для описаний и повествований, развивать умения выстраивать композицию, связывать части в единый текст, избирательно пользоваться языковыми средствами.</p>	
Март-май	«В гостях у сказки»	Монологическая речь	<p>1. Осмысленно анализировать структуру высказываний: есть ли в высказывании зачин (начало), как развивается действие (событие, сюжет) или раскрываются микротемы, имеется ли завершение (конец).</p>	Лэпбук «В гостях у сказки»

			<p>2. Формировать элементарные знания о теме высказывания, расположении его структурных частей, умения использовать самые разнообразные средства связи в описательных и повествовательных текстах.</p> <p>3. Проводить анализ и оценку рассказов с точки зрения их содержания, структуры, связности.</p> <p>4. Развивать умение выстраивать сюжетную линию, использовать разнообразные средства связи между смысловыми частями высказывания, чтобы сформировать элементарное осознание структурной организации текста.</p>	
--	--	--	--	--

В перспективе у детей развиваются такие умения как: понимать и осмысливать тему, определять ее границы; отбирать необходимый материал; располагать материал в нужной последовательности;

пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания; строить речь преднамеренно и произвольно.

Таким образом, в процессе формирующего эксперимента нами была проведена целенаправленная коррекционная работа по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, включающая в себя несколько этапов, в ходе которых было реализовано 3 проекта: «Числа в загадках, пословицах и поговорках», «Путешествие к Букварю», «В гостях у сказки» (приложение 2).

2.4 Результаты экспериментальной работы

После проведенной работы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности, нами был осуществлен контрольный эксперимент с целью определить результат коррекционной работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности

Сроки проведения контрольного эксперимента: 15.05.2018 – 24.05.2018

Обследование происходило по той же методике, что и на этапе констатирующего эксперимента. Полученные результаты представлены в таблицах №8-13.

Таблица 8

Пересказ текста

Ф.И. ребенка	Подробный пересказ			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Показатель уровня	Уровень выполнения задания	Показатель уровня	Уровень выполнения задания
Максим Н.	Частичное репродуцирова- ние полной программы сообщения	II	Наметилась упорядоченность в передаче сообщения	II
Ридаль Н.	Частичное репродуцирова- ние полной программы сообщения	II	Наметилась упорядоченность в передаче сообщения	II

Никита Е.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	III	Достаточно полное воспроизведение, небольшие смысловые пробелы	IV
Яна О.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	III	Достаточно полное воспроизведение, небольшие смысловые пробелы	IV
Ализа З.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	III	Достаточно полное воспроизведение, небольшие смысловые пробелы	IV
Ева Б.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	III	Достаточно полное воспроизведение, небольшие смысловые пробелы	IV
Яросла в Ч.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой	III	Достаточно полное воспроизведение, небольшие смысловые	IV

	программы		пробелы	
Богдан Б.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	III	Достаточно полное воспроизведение, небольшие смысловые пробелы	IV
Артем Г.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	III	Достаточно полное воспроизведение, небольшие смысловые пробелы	IV
Никита И.	Относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы	III	Достаточно полное воспроизведение, небольшие смысловые пробелы	IV
Краткий пересказ				
Ф.И. ребенка	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Показатель уровня	Уровень выполнения задания	Показатель уровня	Уровень выполнения задания
Максим Н.	Называние отдельных действий	I	Частичное репродуцирова- ние полной программы	II
Ридаль	Называние	I	Частичное	II

Н.	отдельных действий		репродуцирование полной программы	
Никита Е.	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II	Тенденция к сжатию до опорных смысловых звеньев	III
Яна О.	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II	Тенденция к сжатию до опорных смысловых звеньев	III
Ализа З.	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II	Тенденция к сжатию до опорных смысловых звеньев	III
Ева Б.	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II	Тенденция к сжатию до опорных смысловых звеньев	III
Ярослав Ч.	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II	Тенденция к сжатию до опорных смысловых звеньев	III
Богдан	Частичное	II	Тенденция к	III

Б.	репродуцирование полной программы сообщения		сжатую до опорных смысловых звеньев	
Артем Г.	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II	Тенденция к сжатую до опорных смысловых звеньев	III
Никита И.	Частичное репродуцирование полной программы сообщения	II	Тенденция к сжатую до опорных смысловых звеньев	III

Результаты таблицы демонстрируют нам наличие положительной динамики у всех детей, т.к. у каждого ребенка был отмечен переход на более высокий уровень развития пересказа текста. Рассмотрим полученные результаты более подробно.

Все дети (100%) смогли выделить в заданном тексте опорные смысловые звенья. Пересказы 2 детей (20%) (Максим Н., Ридаль Н.), отнесены к II уровню выполнения задания при подробном пересказе, к II уровню при кратком пересказе. В высказываниях детей стала заметна упорядоченность в передаче смыслового движения сообщения, которое в общих чертах следует порядку течения событий в рассказе. Пересказы 8 детей (80%) (Никита Е., Яна О., Ализа З., Ева Б., Ярослав Ч., Богдан Б., Артем Г., Никита И.) соответствовали IV уровню выполнения задания при подробном пересказе, III уровню при кратком пересказе. Дети не нуждались в стимулирующих вопросах. В подробных пересказах представлено относительно полное воспроизведение элементов смысловой

программы. В пересказах уменьшилось количество аграмматизмов. При составлении краткого пересказа у детей отсутствовали трудности в выделении главного.

Вторая серия заданий включала самостоятельное разложение серии сюжетных картинок и составление рассказа по составленной серии. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9

Составление рассказа по серии картинок

Ф.И. ребенка	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Показатель уровня	Уровень выполнения задания	Показатель уровня	Уровень выполнения задания
Максим Н.	Неумение расположить картинки в логической последовательности и составить рассказ	I	Расположение картинок в нужной последовательности, констатация действий	II
Ридадь Н.	Правильное расположение картинок, краткий рассказ	III	Правильное расположение картинок, краткий рассказ	III
Никита Е.	Правильное расположение картинок, краткий рассказ	III	Правильное расположение картинок, относительно развернутый рассказ	IV

Яна О.	Правильное расположение картинок, краткий рассказ	III	Правильное расположение картинок, относительно развернутый рассказ	IV
Ализа З.	Правильное расположение картинок, краткий рассказ	III	Правильное расположение картинок, относительно развернутый рассказ	IV
Ева Б.	Правильное расположение картинок, краткий рассказ	III	Правильное расположение картинок, относительно развернутый рассказ	IV
Ярослав Ч.	Правильное расположение картинок, краткий рассказ	III	Правильное расположение картинок, краткий рассказ	III
Богдан Б.	Правильное расположение картинок, краткий рассказ	III	Правильное расположение картинок, относительно развернутый рассказ	IV
Артем Г.	Неумение	I	Расположение	II

	расположить картинки в логической последовательно сти и составить рассказ		картинок в нужной последовательнос ти, констатация действий	
Никита И.	Правильное расположение картинок, краткий рассказ	III	Правильное расположение картинок, относительно развернутый рассказ	IV

Рассмотрим полученные результаты более подробно. 2 детей (20%) (Максим Н., Артем Г.) смогли расположить картинки в логической последовательности. Рассказы соответствовали II уровню выполнения задания. 2 детей (20%) (Ридаль Н., Ярослав Ч.) смогли расположить картинки в нужной последовательности, построили краткие рассказы. В рассказах уменьшилось количество аграмматизмов, соответствовали III уровню. 4 ребенка (40%) (Никита Е., Яна О., Ализа З., Ева Б., Богдан Б., Никита И.) расположили картинки в нужной последовательности, смогли построить относительно развернутый рассказ. Рассказы детей соответствовали IV уровню выполнения задания.

Далее следовало первое задание третьей серии – составление продолжения рассказа по зачину. Результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10

Продолжение рассказа по заданному зачину

Ф.И. ребенка	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Показатель уровня	Уровень выполнения	Показатель уровня	Уровень выполнения

		задания		задания
Максим Н.	Продолжение второстепенных смыслов	II	Краткое завершение начала рассказа	III
Ридаль Н.	Продолжение второстепенных смыслов	II	Краткое завершение начала рассказа	III
Никита Е.	Краткое завершение начала рассказа	III	Краткое завершение начала рассказа	III
Яна О.	Краткое завершение начала рассказа	III	Развитие замысла зачина	IV
Ализа З.	Краткое завершение начала рассказа	III	Развитие замысла зачина	IV
Ева Б.	Продолжение второстепенных смыслов	II	Краткое завершение начала рассказа	III
Ярослав Ч.	Продолжение второстепенных смыслов	II	Краткое завершение начала рассказа	III
Богдан Б.	Краткое завершение начала рассказа	III	Развитие замысла зачина	IV
Артем Г.	Продолжение второстепенных смыслов	II	Краткое завершение начала рассказа	III
Никита	Краткое	III	Краткое	III

И.	завершение начала рассказа		завершение начала рассказа	
----	-------------------------------	--	-------------------------------	--

Рассмотрим полученные результаты более подробно. У 7 детей (70%) (Максим Н., Ридаль Н., Никита Е., Ева Б., Ярослав Ч., Артем Г., Никита И.) продолжения зачина можно отнести к III уровню выполнения задания. Заданная тема зачина адекватно завершалась. Окончания зачинов 3 детей (30%) (Яна О., Ализа З., Богдан Б.) отнесены к IV уровню. Заданная тема зачина развивалась и адекватно завершалась. Высказывания детей были более развернуты, относительно предыдущих результатов констатирующего эксперимента.

Второе задание серии – составление рассказа по предметным картинкам, отобранным из общего банка. Результаты исследования представлены в таблице 11.

Таблица 11

Составление рассказа по предметным картинкам

Ф.И. ребенка	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Показатель уровня	Уровень выполнения задания	Показатель уровня	Уровень выполнения задания
Максим Н.	Замысел не обеспечивает согласование начала и конца высказывания	III	Уменьшилось количество аграмматизмов	III
Ридаль Н.	Замысел не обеспечивает согласование начала и конца	III	Замысел цельного высказывания	IV

	высказывания			
Никита Е.	Замысел цельного высказывания	IV	Развернутый рассказ	IV
Яна О.	Замысел цельного высказывания	IV	Развернутый рассказ	IV
Алиса З.	Замысел цельного высказывания	IV	Развернутый рассказ	IV
Ева Б.	Замысел не обеспечивает согласование начала и конца высказывания	III	Уменьшилось количество аграмматизмов	III
Ярослав Ч.	Замысел не обеспечивает согласование начала и конца высказывания	III	Замысел цельного высказывания	IV
Богдан Б.	Замысел цельного высказывания	IV	Развернутый рассказ	IV
Артем Г.	Замысел не обеспечивает согласование начала и конца высказывания	III	Уменьшилось количество аграмматизмов	III
Никита	Замысел	IV	Развернутый	IV

И.	цельного высказывания		рассказ	
----	--------------------------	--	---------	--

Рассмотрим полученные результаты более подробно. Рассказы 3 детей (30%) (Максим Н., Ева Б., Артем Г.) соответствовали III уровню выполнения задания. Рассказы характеризовались завершенностью, уменьшилось количество аграмматизмов. 7 детей (70%) (Ридадь Н., Никита Е., Яна О., Ализа З., Ярослав Ч., Богдан Б., Никита И.) завершенные высказывания, адекватные выбранным картинкам, что соответствовало IV уровню. Дети смогли развить найденную тему в развернутый рассказ.

Третье задание серии – самостоятельное нахождение темы, ее реализация в рассказе. Результаты представлены в таблице 12.

Таблица 12

Самостоятельное нахождение темы, ее реализация в рассказе

Ф.И. ребенка	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Показатель уровня	Уровень выполнения задания	Показатель уровня	Уровень выполнения задания
Максим Н.	Неумение придумать тему рассказа	I	Развернутый рассказ знакомого сюжета	II
Ридадь Н.	Неумение придумать тему рассказа	I	Развернутый рассказ знакомого сюжета	II
Никита Е.	Подмена собственного замысла знакомым	II	Развернутый рассказ знакомого	II

	сюжетом		сюжета	
Яна О.	Подмена собственного замысла знакомым сюжетом	II	В рассказе предметно- тематическая общность нескольких подтем	III
Ализа З.	Подмена собственного замысла знакомым сюжетом	II	В рассказе предметно- тематическая общность нескольких подтем	III
Ева Б.	Неумение придумать тему рассказа	I	Развернутый рассказ знакового сюжета	II
Ярослав Ч.	Неумение придумать тему рассказа	I	Развернутый рассказ знакового сюжета	II
Богдан Б.	Подмена собственного замысла знакомым сюжетом	II	В рассказе предметно- тематическая общность нескольких подтем	III
Артем Г.	Неумение придумать тему	I	Развернутый рассказ	II

	рассказа		знакового сюжета	
Никита И.	Подмена собственного замысла знакомым сюжетом	II	Развернутый рассказ знакомого сюжета	II

Рассмотрим полученные результаты более подробно. Рассказы 7 детей (70%) (Максим Н., Ридаль Н., Никита Е., Ева Б., Ярослав Ч., Артем Г., Никита И.) соответствовали II уровню выполнения задания. От задания не отказывались, приняли охотно. Дети припоминали знакомый сюжет, в получившиеся рассказы были относительно развернутыми, прослеживался определенный замысел. III уровню соответствовали рассказы 3 детей (30%) (Яна О., Ализа З., Богдан Б.) пытались найти и развить собственную тему. Отмечалось адекватное согласование начала и конца сообщения.

В последней серии заданий предлагалось прослушать, сравнить два отрывка и определить, какой из отрывков является рассказом. Результаты представлены в таблице 13.

Таблица 13

Сравнение небольшого по объему рассказа и нетекстового сообщения

Ф.И. ребенка	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Показатель уровня	Уровень выполнения задания	Показатель уровня	Уровень выполнения задания
Максим Н.	Неправильный выбор	I	Интуитивное угадывание	II
Ридаль Н.	Неправильный выбор	I	Интуитивное угадывание	II
Никита	Интуитивное	II	Опознание по	III

Е.	угадывание		единичному признаку	
Яна О.	Интуитивное угадывание	II	Опознание по единичному признаку	III
Ализа З.	Интуитивное угадывание	II	Опознание по единичному признаку	III
Ева Б.	Неправильный выбор	I	Интуитивное угадывание	II
Ярослав Ч.	Неправильный выбор	I	Интуитивное угадывание	II
Богдан Б.	Интуитивное угадывание	II	Опознание по единичному признаку	III
Артем Г.	Неправильный выбор	I	Интуитивное угадывание	II
Никита И.	Интуитивное угадывание	II	Опознание по единичному признаку	III

Рассмотрим полученные результаты более подробно. Рассказы детей 5 детей (50%) (Максим Н., Ридаль Н., Ева Б., Ярослав Ч., Артем Г.) соответствовали II уровню. Услышанный отрывок правильно квалифицировали как рассказ, ответы были основаны на интуитивном опознании. Рассказы 5 детей (50%) (Никита Е., Яна О., Ализа З., Богдан Б., Никита И.) соответствовали III уровню. Дети сумели не только опознать текстовое высказывание по существенному для него признаку, но и попытались вербально объяснить этот выбор.

Таким образом, можно сделать вывод о выявленной положительной динамике, а именно:

- Максим Н., Ридаль Н., Никита Е., Яна О., Ализа З., Ева Б., Ярослав Ч., Богдан Б., Артем Г., Никита И. (100%) повысили навык передачи смысловой программы заданного текста;
- Максим Н., Никита Е., Яна О., Ализа З., Ева Б., Богдан Б., Артем Г., Никита И. (80%) повысили навык установления временной последовательности изображенных на картинках событий, составления рассказа с использованием последовательности картинок в качестве программы;
- Максим Н., Ридаль Н., Яна О., Ализа З., Ева Б., Ярослав Ч., Богдан Б., Артем Г. (80%) повысили навык умения развивать замысел связного высказывания с опорой на исходный зачин;
- Ридаль Н., Ярослав Ч. (20%) повысили навык умения создавать замысел рассказа с опорой на предметные изображения;
- Максим Н., Ридаль Н., Яна О., Ализа З., Ева Б., Ярослав Ч., Богдан Б., Артем Г. (80%) повысили навык умения находить и развивать замысел связного высказывания без опоры на исходный зачин;
- Максим Н., Ридаль Н., Никита Е., Яна О., Ализа З., Ева Б., Ярослав Ч., Богдан Б., Артем Г., Никита И. (100%) повысили навык опознания связного высказывания.

Анализ полученных сравнительных данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента, позволяет отметить эффективность проведенной коррекционной работы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности.

Выводы по второй главе

В ходе экспериментальной работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня нами были проведены констатирующий, формирующий, итоговый эксперимент.

На констатирующем этапе мы использовали методику В.К. Воробьевой, включавшую в себя 4 серии заданий, которые были распределены в зависимости от степени представленности в нем смысловых и лексико-синтаксических компонентов связного сообщения. Подводя итоги констатирующего этапа, мы пришли к выводу, что ни один из детей не показал высокого уровня развития связной речи.

Формирующий этап, а именно коррекционная работа по развитию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, проводился посредством проектной деятельности. Проект рассматривался как совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Коррекционная работа включала в себя три этапа. Занятия с использованием проектной деятельности проводились раз в неделю во внеурочное время.

На итоговом этапе нами была проведена повторная диагностика уровня развития связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. По результатам, полученным в ходе экспериментальной работы по развитию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности, контрольный эксперимент показал повышение уровня развития связной речи детей. Этот факт свидетельствует о возможности использования проектной деятельности в развитии связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Заключение

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Развитие связной речи является необходимым условием успешности обучения ребенка, от уровня развития связной речи зависят умение общаться с людьми и общее интеллектуальное развитие ребенка.

При общем недоразвитии речи развитие связной речи протекает с определенными трудностями, она долгое время остается несовершенной, что создает трудности в обучении. Многие исследователи, такие как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Р.И. Спирина Л.Ф., А.В. Ястребова, обращают внимание на необходимость специального обучения связной речи детей с общим речевым недоразвитием, что необходимо для полного преодоления дефекта и успешного школьного обучения.

В качестве средства развития связной речи мы выбрали проектную деятельность, осуществляемую с учетом федерального государственного образовательного стандарта. В образовательном стандарте нового поколения проектная деятельность определена как одно из условий реализации основной образовательной программы начального общего образования.

Цель нашего исследования: теоретически изучить и практически показать возможность использования проектной деятельности в развитии связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: особенности развития связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Предмет: развитие связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством проектной деятельности

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Определить содержание коррекционной работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством использования проектной деятельности.

Для реализации первой задачи нашего исследования в I главе «Теоретические аспекты изучения связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня» нами были рассмотрены различные подходы к определению понятия «связная речь», дана клинико-психолого-педагогическая характеристика и особенности связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, определена роль проектной деятельности в развитии связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для реализации второй задачи нашего исследования в пунктах 2.1 и 2.2 II главы «Организация экспериментальной работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня» была определена экспериментальная база исследования, проведено обследование состояния связной речи у 10 детей с общим недоразвитием речи III уровня в возрасте 7 лет. Для выявления уровня сформированности связной речи мы использовали методику, предложенную В.К. Воробьевой, направленную на выявление: репродуктивных и продуктивных речевых возможностей; особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов; степени сформированности у детей с нарушениями речи представления о том, что такое рассказ.

На основе проведенного количественного и качественного анализа результатов исследования были сделаны выводы о недостаточной развитости связной речи у детей младшего школьного возраста с общим

недоразвитием речи III уровня. Результаты и выводы экспериментального исследования указывают на то, что у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня проявляются трудности при подробных и кратких пересказах текста, составлении рассказов с опорой на заданный материал, самостоятельном составлении рассказов, самостоятельном узнавании текстового сообщения.

Для реализации третьей задачи нашего исследования в пункте 2.3 II главы нашей работы «Организация экспериментальной работы по развитию связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня» были определены основные этапы коррекционной работы по развитию связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. На первом этапе проводилась подготовительная работа, направленная на развитие понимания речи, обогащение лексики, формирование грамматических категорий, исправление произношения. На начальном этапе внимание уделялось развитию диалогической речи. Основным этапом было направлено на развитие монологической речи. В ходе выполнения проектов у детей совершенствовались навыки ведения диалога, составления рассказов. С целью оптимизации коррекционного процесса нами были разработаны следующие проектные работы, задачей которых является развитие связной речи детей: «Числа в загадках, пословицах, поговорках», «Путешествие к букварю», «В гостях у сказки».

Проведенный контрольный эксперимент показал повышение уровней выполнения заданий, что дает основание говорить об эффективности предложенной нами коррекционной работы. На эффективность проведенной коррекционной работы также указывает то, что по результатам контрольного эксперимента не выявлено детей с I (низким) уровнем выполнения заданий, у всех детей выявлена положительная динамика. Таким образом, результаты контрольного эксперимента позволяют говорить об эффективности использования

проектной деятельности в развитии связной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Полученные в ходе контрольного эксперимента результаты подтверждают грамотность спланированной и проведенной работы по развитию связной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и эффективность использования в коррекционной работе проектной деятельности, что позволяет сделать вывод о том, что цель нашей работы достигнута, задачи реализованы.

Библиографический список:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т.В. Ахутина. – М.: Эдиториал, 2012. – 220 с.
3. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В.К. Воробьева. М.: Астрель, 2006. – 158 с.
4. Вохменцева, Е. А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей [Текст] / Е.А. Вохменцева // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. – Чита: Молодой ученый, 2011. – С. 58-65.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Издво АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
6. Глухов, В.П. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности [Текст] / В. П. Глухов, В.А. Ковшиков . – М.: Астрель, 2007. – 320 с.
7. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
8. Горячев, А.В. Проектная деятельность в начальной школе [Текст] / А.В. Горячев // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – №5. – С. 3–10.
9. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология – 1995. – № 6. – С. 7–16.
10. Гузеев, В.В. Метод проектов в школе [Текст] / В.В. Гузеев// Лицейское и гимназическое образование. – 2004. – №4. – с 4.

11. Долгова, Л.А. Психологические основы развития навыков речевой коммуникации у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / Л.А. Долгова. – М.: Лабиринт, 1996. – 236с.
12. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
13. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2008. – 24 с.
14. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
15. Калягин, В.А. Логопсихология [Текст] / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
16. Колтунова, М.В. Деловое общение: Нормы, риторика, этикет [Текст] / М.В. Колтунова. – М.: Логос, 2005. – 288 с.
17. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном и Д, 2001. – 48с.
18. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1991, 240с.
19. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1975. – С. 146 – 173.
20. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1968. – 368 с.
21. Леонтьев, А.А. Внутренняя речь и процесс грамматического порождения высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.: МГУ, 1967, с. 6-16.
22. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. - 365 с.

23. Логопедия [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
24. Лурия А.Р. Язык и сознание [Текст] / Е.Д.Хомская. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.
25. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
26. Мастюкова, Е. М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи [Текст] / Е. М. Мастюкова // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: хрестоматия. – СПб, 2001. – С. 236-250.
27. Медицинская реабилитация в педиатрической практике: достижения, проблемы [Текст] / Н.В. Саввина, М.В. Ханды, И.Ф. Петров и др. – Киров: МЦНИП, 2013. – 368 с.
28. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
29. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) [Текст] / О. А. Нечаева, Л. М. Орлова. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1974. – 258 с.
30. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – 3 изд., стер. – М: Азъ, 1996. – 907 с.
31. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Питер, 2004. – 352 с.
32. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении [Текст] / Н.Ю. Пахомова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
33. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ф.А. Сохин. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
34. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2010. – 400 с.

35. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова и др. – М.: Владос, 2011. – 167 с.
36. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе [Текст] / А.В. Текучев – М.: Просвещение, 1986. – 414 с.
37. Ткаченко, Т. А. В первый класс – без дефектов речи [Текст] / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Детство-Пресс, 1999. – 112 с.
38. Тютюева, И.А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / И.А. Тютюева // Концепт. – 2016. – Т. 2. – С. 91–95.
39. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
40. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.П. Николаевича. – М.: Просвещение 1984. – 239 с.
41. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Альфа, 1993. – 87 с.
42. Хомская Е. Д. Нейропсихология [Текст] / Е.Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2005. — 496 с.
43. Цветкова, Л.С. Роль зрительного образа в формировании речи у детей с различными формами речевой патологии [Текст] / Л.С. Цветкова, Т.М. Пирцхалайшвили // Дефектология. – 1975. - №5. – С. 15-23.
44. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Текст] / Н.Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2014. – 144с.

Комплексная программа выявления состояния связной речи у детей с системным недоразвитием речи В.К. Воробьевой

С опорой на принцип динамического системно-структурного подхода, который наиболее полно отвечает современным представлениям о связной речи как о поэтапно формирующейся в ходе обучения и развития ребенка речемыслительной деятельности, была разработана программа изучения состояния связной речи.

Материал для исследования особенностей связной речи составили задания, сгруппированные в четыре серии в зависимости от степени представленности в нем смысловых и лексико-синтаксических компонентов связного сообщения.

Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей и включает два задания:

- 1) задание пересказать текст как можно подробнее;
- 2) задание пересказать этот же текст, но кратко.

В качестве экспериментального материала использовался текст рассказа «Горошины» по И.Н. Садовниковой.

Вторая серия экспериментальных заданий направлена на выявление продуктивных речевых возможностей детей:

- 1) умения самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам;
- 2) умения реализовать найденную программу в цельное связное сообщение.

Эта серия включает в себя два задания.

В первом задании детям предлагается самостоятельно разложить серию сюжетных картинок «Кошка и мышка» в последовательности логического развития события.

Второе задание ориентирует детей на составление рассказа по найденной программе.

Третья серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания. Она включает в себя три вида заданий:

1) 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...

2) придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам, которые дети должны отобрать из общего банка предметных картинок.

«Как мальчик рисовал собаку»: мальчик – стол – окно – краски – собака – дерево – кисточка – карандаши – клякса – пузырек с чернилами – кошка – пила – телевизор.

3) самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах.

Четвертая серия заданий направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности, поскольку ориентировка в правилах генерации текста предваряет создание связного монологического высказывания. Ориентировочная деятельность заключается в умении выделять всеобщие, характерные признаки, присущие организации именно этой языковой единицы. Детям предлагается прослушать, сравнить два отрывка: небольшой по объему рассказ и нетекстовое сообщение (набор слов, отдельное предложение, деформированный вариант рассказа и т.д.) и определить, какой отрывок является рассказом.

1. Проект «Числа в загадках, пословицах и поговорках»

Тип проекта: творческий, исследовательский.

Планируемый результат: ученики создают книжку «Занимательные цифры».

Основополагающий вопрос: «Откуда появились цифры?»

Педагогические задачи:

- знакомство с историей возникновения чисел и цифр;
- формирование умений работать с информацией, учить пользоваться
- дополнительной литературой, энциклопедиями;
- развитие речи (диалогической)
- развитие творческого потенциала, стремления к успеху;
- воспитание способностей к взаимопониманию, давать адекватную оценку полученным результатам.

Ученические задачи:

- узнать, откуда появились цифры;
- найти загадки, пословицы, поговорки про цифры;
- создать книжку «Занимательные цифры».

Время: 2 месяца.

Работа над проектом.

Подготовительный этап. Определение темы, цели, задач проекта учителем; беседа с учащимися; знакомство учащихся с темой проекта, вопросами проекта; постановка цели проекта. Учитель заявляет общий замысел, создает положительный мотивационный настрой. Учащиеся обсуждают задание, предлагают собственные идеи. Совместная деятельность педагога и детей.

Планирование и организация деятельности. Происходит обсуждение названия проекта; обсуждение по определению источников информации,

способов сбора и анализа информации, вида продукта и возможных форм презентации результатов проекта, сроков презентации; установление процедур и критериев оценки результатов и процесса; распределение задач (обязанностей) между детьми. Создаются рабочие группы по направлениям: числа в пословицах; в поговорках; в загадках. Согласовываются способы совместной деятельности между детьми. Руководителем каждой подгруппы становится ребенок, показавший высокий уровень развития связной речи по сравнению с остальными детьми. Обсуждаются необходимые материалы и художественный замысел продукта.

Исследование (осуществление деятельности, выполнение работы). Дети под руководством учителя знакомятся с дополнительной литературой и энциклопедиями, в которых есть необходимый материал. Распределяют между собой цифры, про которые будут писать.

Учащиеся читают и анализируют книги, знакомятся с загадками, пословицами и поговорками о числах. Подготовка сообщений и рассказов о числах. Учитель наблюдает за ходом выполнения проекта; оказание помощи в поиске, систематизации и обработке материала, координирует действия руководителей группы и каждого участника проекта; поддерживает и помогает тем, кому нужна помощь; участвует в заседаниях групп; оказывает содействие процессу творчества учащихся; сам является источником информации.

Представление результатов, отчёт. Работа в группах (систематизация подобранного материала) оформление книги «Числа в пословицах и поговорках». Подготовка презентационных материалов; подготовка публичного выступления; презентация проекта. Показ книги «Числа в пословицах и поговорках».

Оценка результатов и процесса. Организация диалога по обсуждению результатов совместной деятельности. Коллективное обсуждение проекта, самооценки; учитель оценивает активность

учащихся, творчество, практическую деятельность, умение работать в команде. Оценка результатов выступает участником коллективной оценочной деятельности.

2. Проект «Путешествие к Букварю»

Тип проекта: творческий, исследовательский.

Планируемый результат: ученики создают книжку-гармошку «Веселая азбука».

Основополагающие вопросы: «Где живут буквы? Как они появились?»

Педагогические задачи:

- знакомство с историей возникновения букваря;
- формирование умений работать с информацией, учить пользоваться дополнительной литературой, энциклопедиями;
- развитие речи (монологической);
- развивать творческий потенциал, стремление к успеху;
- воспитывать способность к взаимопониманию, учиться работать в малых группах, давать адекватную оценку полученным результатам.

Ученические задачи:

- узнать, где живут буквы, где мы слышим звуки, на что похожи буквы.
- узнать, как появился алфавит. Ответить на вопросы: сколько букв в алфавите? что такое гласный звук? что такое согласный звук? какой звук мягкий? какой звук твёрдый?
- узнать чем отличается букварь от азбуки. Познакомиться с историей возникновения букваря и азбуки. Ознакомиться с букварями и азбуками разных авторов, сравнить содержание.
- создать «Веселую азбуку».

Время: 2 месяца.

Работа над проектом.

Подготовительный этап. Определение темы, цели, задач проекта учителем; беседа с учащимися; знакомство учащихся с темой проекта, вопросами проекта; постановка цели проекта. Учащиеся обсуждают задание, предлагают собственные идеи. Совместная деятельность педагога и детей.

Планирование и организация деятельности. Обсуждение названия проекта; учащиеся разрабатывают план действий над проектом; формулируют задачи; происходит определение источников информации; определение формы отчета, обсуждаются необходимые материалы; распределение заданий и обязанностей между членами подгруппы.

Исследование (осуществление деятельности, выполнение работы). Дети под руководством учителя знакомятся с дополнительной литературой и энциклопедиями, в которых есть необходимый материал. Распределяют между собой буквы, которые будут рисовать. В ходе решения задач, подготавливают устные сообщения и рассказы по поставленным в задачах вопросам. Из различного материала делают буквы и составляют слово «букварь». Создают «Веселую азбуку» (рисунки учащихся «На что похожа буква»), учащиеся составляют высказывания по представлению своих рисунков.

Представление результатов, отчет. Составляется текст публичного выступления, внимание уделяется соблюдению композиции (вступление, основная часть, заключение), связкам, т.е. переходам от одной части выступления к другой, подбору адекватных лексических и грамматических средств. Совместно создается презентация проекта.

Оценка результатов и процесса. Коллективное обсуждение проекта с использованием диалога, вопросно-ответная форма которого обеспечивает обратную связь выступающего со слушателем и имеет свои особенности. Самооценки учащихся; учитель оценивает активность учащихся, творчество, практическую деятельность, умение работать в команде.

3. Проект «В гостях у сказки»

Тип проекта: творческий, исследовательский.

Планируемый результат: ученики создают лэпбук

Основополагающий вопрос: «для чего нужны сказки?»

Педагогические задачи:

- познакомиться с историей возникновения сказок, узнать какие сказки существуют, в чем их отличительные особенности;
- формирование умений работать с информацией, учить пользоваться дополнительной литературой, энциклопедиями;
- развивать творческий потенциал, стремление к успеху;
- воспитывать способность к взаимопониманию, учиться работать в малых группах, давать адекватную оценку полученным результатам.

Ученические задачи:

- развивать речевую активность детей, обогащать словарный запас;
- развивать творческие навыки;
- закрепить и расширить знания детей о сказках;
- научить отражать содержание сказок в драматизации (в использовании театра на палочках).

Время: 2 месяца

Работа детей велась в подгруппах (сказки русских писателей, русские народные сказки, сказки зарубежных писателей, сказки народов мира). В процессе выполнения проекта дети провели самостоятельные исследования:

- изучение обычаев и традиций народа; связь сказки с бытом народа
- чему учат сказки?
- словарная работа с незнакомыми словами

- создание лэпбук (интерактивная папка с кармашками), презентация лэпбуков

Лэпбук составляли следующие разделы:

- что такое сказка?
- какие виды сказок существуют?
- особенности сказок, данных подгруппе
- страничка со списком сказок, данных подгруппе
- игры и задания: «что сначала, что потом?» – рассказать сказку по серии картинок; словесный портрет героя (по данному изображению); кроссворды по содержанию сказки; театр на палочках для разыгрывания сказки по ролям;

На подготовительном этапе проекта работа содержала определение темы, цели, задач проекта учителем; беседа с учащимися «мои любимые сказки»; знакомство учащихся с темой проекта, вопросами проекта; постановка цели проекта; деление учащихся на подгруппы, руководителем подгруппы назначался ученик, показавший высокий по сравнению с остальными учащимися уровень развития связной речи.

Планирование деятельности состояло из определения источников информации; определения формы отчета; распределения заданий и обязанностей между членами подгруппы. Учащиеся разрабатывали план действий над проектом; формулировали задачи; представляли команды (название, эмблема, девиз).

Исследовательская работа заключалась в том, что учащиеся выполняли исследование, учитель наблюдал и косвенно руководил деятельностью. Проводилась работа с незнакомыми словами, подготовка сообщений об обычаях народов, иллюстрирование героев сказки, пересказ прочитанных сказок и их инсценирование; работа над созданием лэпбуков.

Анализ и обобщение: учащиеся анализировали полученную информацию по сказкам, отвечали на вопросы проекта, оформляли результаты.

Представление (отчет): учащиеся отчитывались, обсуждали результаты; представляли свои лэпбуки; знакомились с лэпбуками других подгрупп, выполняя содержащиеся в них задания.

Оценка результатов и процесса: коллективное обсуждение проектов, самооценки; учитель оценивал активность учащихся, творчество, практическую деятельность, умение работать в команде.