

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
ДОШКОЛЬНИКОВ
НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

Студент

Лафеева 05.02.2021 Лазарева Екатерина
(подпись, дата) Владимировна

Научный руководитель

Морозова 05.02.2021 к.пс.н., доцент Морозова Н.Л.
(подпись, дата)

Нормоконтролер

Карпушкина 05.02.21 Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 13.01.2020 № 6)

Заведующий кафедрой

Корчагина Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой 4/10 (протокол заседания ГЭК от 1.03.21 № 10)

Секретарь ГЭК

Мали Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Современные представления о монологической речи	
1.1. Понятие монологической речи	6
1.2. Развитие монологической речи в онтогенезе	8
1.3. Особенности развития речи детей с общим недоразвитием речи	13
Глава II. Изучение состояния монологической речи детей с речевым недоразвитием	
2.1. Цель, задачи и организация исследования	19
2.2. Изучение состояния монологической речи	21
2.3. Анализ результатов изучения	24
Глава III. Формирование монологической речи дошкольников с речевым недоразвитием	
3.1. Цель и задачи коррекционной работы	29
3.2. Организация обучающего эксперимента	30
3.3. Контрольный эксперимент	43
Заключение	47
Список литературы	49

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи у учащихся.

Проблему изучения монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи исследовали многие авторы (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.А.Ткаченко) и многие другие.

Так, С.А. Миронова раскрывает содержание и методы работы по развитию монологической речи. Н.А. Никашина раскрывает цели работы по формированию развернутой самостоятельной описательно-повествовательной речи у детей. В.К. Воробьевой разработана методика поэтапного формирования умений и навыков связной речи с использованием картинно-графического плана. Т.А. Ткаченко предлагается формирование навыков описательного рассказа с использованием моделей и схем.

Однако развитие связной речи у детей с ОНР и до настоящего времени представляет собой актуальную проблему, что обусловлено значимостью связной речи для школьников и социальной адаптации детей с ОНР.

Большинство авторов, освещающих методику работы над детскими связными высказываниями (М.К. Боголюбская, В.В. Гербова, В. И. Рождественская, Л.П. Федоренко), опираются на труды по развитию фразовой речи дошкольников Е.И. Тихеевой. Логопедические источники, в свою очередь, базируются на общепедагогических направлениях с учетом специфики речевых нарушений. Обобщая взгляды ведущих современных специалистов по данной проблеме (В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова,

Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), можно наметить определенную структуру организации методической работы. Таким образом, накопленный на данный момент материал по формированию связной речи, свидетельствует о необходимости поиска новых подходов в логопедической работе. Именно это и определяет актуальность выбранной нами темы.

Объектом исследования: состояние монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предметом нашего исследования: пути формирования монологической речи в процессе логопедических занятий у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза: монологическая речь у детей с речевым недоразвитием имеет ряд специфических особенностей, для преодоления которых необходим специальный комплекс заданий и упражнений, направленный на формирование:

1. Смысловой целостности.
2. Лексико-грамматического оформления высказывания.
3. Самостоятельности выполнения задания.

Цель нашего исследования: формирование связного речевого высказывания дошкольников с ОНР.

Для достижения поставленной цели был определен ряд **задач:**

1. Изучить специальную литературу по проблеме исследования;
2. Разработать систему заданий для выявления уровня развития монологической речи у дошкольников с речевыми нарушениями и провести констатирующий эксперимент;
3. Подобрать задания и упражнения, направленные на формирование монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи и провести обучающий эксперимент по развитию связной устной речи детей с речевым недоразвитием.

4. По результатам обучающего эксперимента провести контрольный эксперимент, позволяющий оценить эффективность проделанной работы.

В процессе работы применялись различные методы: теоретические, эмпирические (наблюдение, констатирующий, обучающий и контрольный эксперимент, беседа).

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные задания и упражнения можно будет использовать в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях разного вида.

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

1.1. Понятие монологической речи

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах многими педагогами (А.М. Бородич, А.М. Леушина, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флёрин и др.), психологами (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) и логопедами (В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и др.).

Связная речь, подчеркивал Ф.А. Сохин, обнаруживает все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития [29, 30].

По мнению В.П. Глухова, под связной речью следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое [7-12]. В соответствии с этим каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. М.А.Алексеева и В.И.Яшина выделяют две её основные формы – диалог и монолог [2].

Диалог как форма речи состоит из реплик, из цепи речевых реакций. Он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается

диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь.

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких – либо фактах действительности (А.Р. Лурия, Л.И. Федоренко). Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, развернутость, логическая последовательность изложения. Особенность этой формы речи состоит в том, что содержание её, как правило, заранее определено говорящим и предварительно планируется.

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной ситуацией, и говорящий может полностью не отражать в речи содержания своей мысли. Контекстная речь требует построения высказывания без учета ситуации, с опорой только на языковые средства.

Развитие обеих форм связной речи (диалога и монолога) играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду.

Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует научению ребенка самостоятельно использовать отдельные слова и синтаксические конструкции.

1.2. Развитие монологической речи в онтогенезе

Участие в познании окружающего мира, максимального количества анализаторов, сочетание наглядных, практических и вербальных средств конкретизируют чувственный опыт детей, создают ту предметно-понятийную основу, на базе которой формируется связная речь. Не меньшее значение для развития речи имеют уроки чтения и грамматики. Основой для речевой практики на уроках чтения становятся тексты произведений, проанализированные с учащимися, подкрепленные сопоставлением с их собственным опытом, рассматриванием картин, выполнением практических работ [7-12, 13, 14, 17, 18, 29, 30 и др.].

На уроках грамматики источником развития связной речи являются грамматический, орфографический и синтаксический анализы текста, работа с картиной, уточнения представлений школьников после проведённой экскурсии или внеклассного мероприятия с целью подготовки к письменной творческой работе. Работа, направленная на развитие связной устной речи, на любом из уроков русского языка начинается с упражнения учащихся в диалоге. Основной вид упражнений – беседа учителя с учениками [7-12, 13, 14, 17, 18, 29, 30 и др.].

В процессе занятий важно также специально учить детей не только отвечать на вопросы, но и самостоятельно задавать их. В процессе работы над связной речью учащиеся оказываются в состоянии на практическом уровне освоить некоторые законы построения связной речи. Учащиеся приобретают следующие умения:

- отличать связное высказывание от набора отдельных предложений;
- определять тему высказывания;
- выделять идею высказывания;
- соотносить заглавие и содержание текста;

- выбирать среди данных заголовков наиболее соответствующей теме или идее, самостоятельно озаглавить текст;
- находить части текста, относящиеся к вступлению, основному содержанию и заключению;
- устанавливать количество информационных единиц в каждой структурной части текста;
- определять границы предложения и порядок следования предложений в тексте и в каждой его структурной единице;
- устанавливать логическую связь между частями текста и предложениями;
- находить некоторые средства межфразовой связи, а затем и использовать их [28].

Особое внимание при наблюдении за уровнем сформированности самостоятельной речи у детей уделяется:

- 1) умению дать развёрнутый или краткий ответ;
- 2) умению задать вопрос педагогу;

Методы наблюдения дают возможность получить общее представление об уровне развития речи ребёнка. Серия заданий по обследованию включает в себя:

- 1) Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.
- 2) Составление предложений по трём картинкам, связанных тематически.
- 3) Пересказ текста.
- 4) Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
- 5) Составление рассказа на основе личного опыта.
- 6) Составление рассказа-описания.
- 7) Составление рассказа с элементами творчества.
- 8) Составление рассказа на заданную тему.

Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам используется для определения способностей ребёнка составить адекватное, законченное высказывание на уровне фразы. Для этого даются поочерёдно 5-6 картинок, на которых изображено какое-либо действие. Ребёнку задаётся вопрос: «Скажи, что здесь нарисовано?» Этим выясняется, способен ли ребёнок самостоятельно установить смысл, предикативные отношения и передать их в виде соответствующей фразы. При отсутствии ответа задаётся второй вспомогательный вопрос: «Что делает мальчик (девочка)?». Отмечается смысловое соответствие, грамматическая правильность, наличие пауз, характер аграмматизма и т. д. [7-12, 13, 14, 17, 18, 29, 30 и др.].

Составление предложений по трём картинкам, связанных тематически выявляет способность детей установить логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы. Ребёнку предлагается назвать эти картинки, а затем нужно составить предложения так, чтобы в нём говорилось обо всех трёх предметах. Для облегчения задания предлагается вспомогательный вопрос. Картинки должны быть связаны между собой тематически. Например: девочка, корзина и лес. Если ребёнок пропускает одну картинку, то ему указывается на неё. Отмечают наличие фразы адекватной предложенному заданию, грамматическое оформление, характер помощи, оказанной ребёнку. Эти два задания выявляют возможность ребёнка составлять отдельные, фразовые высказывания. Они необходимы для построения развёрнутых речевых сообщений (тексты). Существуют и другие приёмы для составления отдельных предложений:

- составление предложений по демонстрируемым действиям;
- составление предложений по опорным словам, данным в начальной грамматической форме.

Эти упражнения позволяют выявить уровень сформированности связной монологической речи детей в доступных для данного возраста её вида (пересказ, рассказ по заданному началу, рассказ из личного опыта, рассказ с элементами творчества) [7-12, 13, 14, 17, 18, 29, 30 и др.].

При выполнении каждого задания отмечается:

- степень самостоятельности;
- объём рассказа;
- связная последовательность и полнота изложения;
- смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задачи;
- особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок. При затруднениях оказывается помощь в виде последовательного использования уточняющих наводящих вопросов.

Пересказ текста помогает выявить умение пересказывать простой литературный текст. Используются знакомые детям сказки «Теремок», «Колобок» и короткие реалистические рассказы. Текст прочитывается дважды. Перед вторым прочтением даётся установка на пересказ. Затем логопед задаёт вопрос по содержанию текста и предлагает его пересказать. Отмечается полнота передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдения логической последовательности изложения, наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями [7-12, 13, 14, 17, 18, 29, 30 и др.].

Составление рассказа по серии сюжетных картинок используется для соблюдения логической связи между картинками и эпизодами. Сюжеты должны соответствовать программе детского сада. Картинки в нужной последовательности раскладывают перед ребёнком и дают их рассмотреть. Затем разбирают каждую картинку, ведут работу над лексическим значением слов и просят составить полный рассказ. При затруднении используются

наводящие вопросы, жесты. Отмечают смысловое соответствие содержания рассказа с изображением на картинках [7-12, 13, 14, 17, 18, 29, 30 и др.].

Составление рассказа на основе личного опыта помогает выявить особенности связной речи при передаче жизненных впечатлений. Предлагают составить рассказ на близкую ему тему. Дается план из нескольких вопросительных заданий, и дети составляют рассказ по отдельным фрагментам, перед каждым из которых вопрос повторяется. Отмечают степень информативности рассказа, которая определяется количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме [7-12, 13, 14, 17, 18, 29, 30 и др.].

Составление рассказа-описания помогает выявить полноту и точность отражения основных свойств предмета. Ребёнку предлагаются предметы, игрушки и графические изображения для описания. Дается несколько минут на рассмотрение предмета и составление рассказа о нем по данному вопросному плану: «Расскажи об этой кукле. Из чего она сделана? Во что она одета?». Можно дать последовательность отображения основных качеств предмета. Отмечается наличие или отсутствие логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета. Если ребенок не может составить даже небольшой описательный рассказ, ему предлагается образец, составленный логопедом [2, 5, 11, 18].

Составление рассказа с элементами творчества выявляет возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи, умение использовать предложенный текстовый или наглядный материал. Ребёнку нужно продолжить рассказ по заданному началу. Отмечается смысловое соответствие высказываний ребенка и содержание предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, языковые средства, грамматическая правильность речи [26].

Составление рассказа на заданную тему выявляет особенность монологической речи. Ребенку показываются картинки с изображением девочки, корзины и леса. После этого предлагается составить рассказ о каком-нибудь случае с девочкой в лесу. Ребёнок предупреждается, что он должен составить вариант своей сказки, а не пересказать знакомую. Отмечается структура и содержание детского рассказа, наличие элементов собственного творчества.

1.3. Особенности развития речи детей с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [4, 6, 7-12, 16, 17, 24, 25 и др.].

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту [4, 6, 7-12, 16, 17, 24, 25 и др.].

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой

сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [4, 6, 7-12, 16, 17, 24, 25 и др.].

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают составные части [4, 6, 7-12, 16, 17, 24, 25 и др.].

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

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

Первый уровень речевого развития [4, 6, 7-12, 16, 17, 24, 25, 39 и др.]. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов.

Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишённые флексий. «Фраза» состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов.

Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Если исключить ситуационно ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания.

Отличной чертой речевого развития этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Второй уровень речевого развития [4, 6, 7-12, 16, 17, 24, 25, 39 и др.]. Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются название предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование

местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями. Словарный запас значительно отстает от нормы.

Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предметов, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм; употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени; отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

Много трудностей дети испытывают при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительные при этом употребляются в исходной форме. Союзы и частицы употребляются редко.

Понимание обращенной речи значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм, дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение. Фонетическая сторона речи характеризуется многочисленными искажениями звуков, заменами и смешениями. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих.

Типичными остаются затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. Нередко при правильном воспроизведении контура слов

нарушается звуконаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов. Многосложные слова редуцируются.

У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития [4, 6, 7-12, 16, 17, 24, 25, 39 и др.] характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Отмечаются нестойкие замены.

Правильно повторяя за логопедом трех-четырёхсложные слова, дети нередко искажают их в речи. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и

рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Четвертый уровень речевого развития [39], выделенный и описанный Т.Б.Филичевой характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ведет к затруднениям при обучении ребенка письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

2.1. Цель, задачи и организация исследования

Данные литературы свидетельствуют о недостатках в развитии речи детей с речевыми нарушениями.

Цель – изучение особенностей монологической речи дошкольников с речевой патологией.

Задачи:

1. Подобрать задания для изучения состояния монологической речи дошкольников.
2. Провести экспериментальное изучение состояния монологической речи дошкольников подготовительной группы.
3. Для доказательства эффективности логопедической работы провести контрольный эксперимент.

Экспериментальное изучение проводилось на базе МБДОУ детский сад № 38 г Кузнецк Пензенской области в подготовительной логопедической группе в первую неделю сентября 2020 года.

Для изучения состояния связной речи детей дошкольного возраста с речевой патологией использовались следующие **методы**:

- исследование связной речи с помощью серии заданий;
- наблюдение за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;
- изучение медико-педагогической документации (данные анамнеза, медицинской карты, психологические характеристики и заключения и т.п.);
- использование данных бесед с воспитателями и детьми.

В экспериментальную группу вошли дети с речевой патологией. Это 15 детей из логопедической группы (2 год обучения) 5-6 лет, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи третьего уровня.

Экспериментальному исследованию состояния связной речи детей предшествовало изучение медико-педагогической документации.

Анализу подвергались: медицинские карты, протоколы логопедического и психолого-педагогического обследования, характеристики логопедов и воспитателей.

В анамнезе у 30% детей отмечаются факторы риска в катальном развитии: асфиксия, химическая стимуляция, токсикозы 1 и 2 половины беременности, угроза выкидыша.

У 70% детей наблюдаются факторы риска в постнатальном развитии: инфекционные и вирусные заболевания, перенесенные до 1 года.

По свидетельству воспитателей и логопеда детского сада, у детей наблюдаются дефекты звукопроизношения, недостаточная сформированность словаря и грамматических категорий.

Дети в процессе игровой деятельности достаточно активны, но мало пользуются речевыми комментариями.

В учебной и предметно-практической деятельности дети ведут себя соответственно своему возрасту (любопытны, активны, но неусидчивы, внимание рассеянное).

2.2. Изучение состояния монологической речи

Исследование было направленно на выявление особенностей использования различных видов связных высказываний детьми с общим недоразвитием речи третьего уровня; определялась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста.

В целях комплексного исследования связной речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, использовались 2 серии заданий, которые включали:

- пересказ короткого рассказа;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок (сказка);

Первое задание имело целью выявить возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Для этого использовался рассказ «Мамина чашка».

Процедура исследования:

Текст рассказа прочитывался дважды, перед повторным чтением давалась установка на составление пересказа. Перед составлением пересказа задавались вопросы:

- Как звали мальчика?
- Как звали собаку?
- Почему мальчик взял мяч?
- Почему мама выгнала Бобика?

Оценка уровня выполнения:

При анализе составленных пересказов особое внимание обращалось на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а так же наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

4 балла – пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. При пересказе соблюдаются грамматические нормы.

3 балла – пересказ составлен с помощью: стимулирующие вопросы, побуждения. Содержание текста передается полностью. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.

2 балла – используются повторные наводящие вопросы. Пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.

1 балл – пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие языковых средств.

Второе задание использовалось для выявления возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Использовалась серия из четырех картинок по сюжету сказки «Курочка ряба».

Процедура исследования:

Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребенком и давались внимательно их рассмотреть. Составлению рассказа предшествовал разор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применялось жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Оценка уровня выполнения:

Кроме общих критериев оценки принимались во внимание показатели, определяемые спецификой данного вида рассказывания, смысловое соответствие содержания рассказа изображенному на картинках; соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

4 балла – самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдение последовательности в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами.

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

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

1 балл – рассказ составлен с помощью наводящих вопросов. Связность резко нарушена. Пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.

2.3. Анализ результатов изучения

Комплексное обследование позволило получить целостную оценку речевой способности детей с общим недоразвитием речи третьего уровня в разных формах связных высказываний.

По результатам первого задания 30% детей составили пересказ с помощью наводящих вопросов:

Р.: На улице шел дождь. Алеше было скучно...Ну, мяч упал на стол и разбил чашку...

Э.: Как мяч попал на стол?

Р.: Алеша взял мяч и стал его бросать... Мама с веником.,.

Э.: Мама услышала звон, и что она сделала?

Р.: Пришла в комнату и спросила, кто разбил чашку.

Содержание текста было передано полностью, но наблюдались нарушения связного воспроизведения текста, нарушения структуры предложений. Например:

«Шел дождь. Гулять мама не разрешила. Алеша взял мяч и стал его бросать. Разбил мамину любимую чашку. Мама услышала и спросила кто разбил. Алеша сказал - Бобик и его выгнали. На крыльце скулил он. Леша маме сказал все и Бобика домой пустили».

У 40% детей пропуски отдельных моментов, неоднократные нарушения связности изложения:

У 22% – трудности пересказа носили резко выраженный характер. При пересказе дети пропускали части текста, допускали смысловые ошибки, нарушали последовательность изложения:

«Мальчик разбил чашку. Он бросил мячик. Потому что Леша показал на него. Собаку выгнали. Потом домой пустили и молоко дали».

Так же у них отмечалась бедность и однообразие языковых средств.

Только 8% детей составили пересказ самостоятельно, полностью передали содержание текста, соблюдая последовательность изложения, строя предложения соответственно грамматическим нормам.

Практически у всех детей (92%) при пересказе возникали затруднения в конце рассказа: нарушалась логика повествования, наблюдалось большое количество аграмматизмов. Например:

«Шел дождь. Мама не разрешила гулять. Леше было скучно.... Дождь шел большой. Бобик на крыльце скулил. Они пустили его домой».

70% детей заменяли авторские слова собственными:

«Был дождь. Мама Лешу гулять не пустила. Леша играл в мяч и разбил чашку. Он испугался и показал на Бобика. Собаку выгнали на крыльцо. Бобик замерз и плакал. Леше стало стыдно, и он сказал правду. Щенка пустили домой и дали молока». При составлении пересказа на основе наглядного содержания повествовательных фрагментов-эпизодов получены следующие результаты:

При выполнении второго задания 8% детей, не обращая внимания на изображения и их последовательность, пересказывали сказку по памяти. При этом нарушали последовательность в передачи событий. Например:

«Курочка яичко снесла. Дед и бабка не разбили. Мышка бежала и яичко разбилось. Пришла курочка и сказала, что новое снесет яичко».

У 60% детей рассказ составлен с помощью наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку. Нарушалась связность повествования, отмечались пропуски нескольких моментов действия:

«Ряба снесла яичко. Дед бил-бил не разбил, бабка била разбила. Яичко было золотое. Курочка снесла еще яичко. А это разбила мышка».

20% детей составили рассказ самостоятельно. Дети соблюдали последовательность в передачи событий и связи между фрагментами-

эпизодами. Они достаточно полно описывали каждый фрагмент, останавливались на описании деталей:

«...Плачет дед. Плачет бабка.Они на скамейке сидят, а под скамейкой ведро с сеном.....

Курочка коричневая, с белыми пятнами...».

У 12% детей было достаточно полное отражение содержания картинок, но отмечались ошибки в построении фраз. Например: «Курочка яичко снесла....

....Мышка бегала и яичко разбилось....

...курочка говорит не плачьте дед и бабка я еще принесу...».

У 90% детей отмечалась бедность используемых средств фразовой речи, фразы однообразны, аграмматичны:

«Курочка снесла яйцо. Дед бил. Бабка била. Мышка бежала и разбила яйцо. Дед и бабка плакал.....».

У детей отсутствовали навыки рассказывания, присутствовали нарушения связности и последовательности в изложении событий.

Таким образом, после обработки результатов нами были выделены 3 группы детей с различным уровнем сформированности связной речи, данные отображены на рис.1.

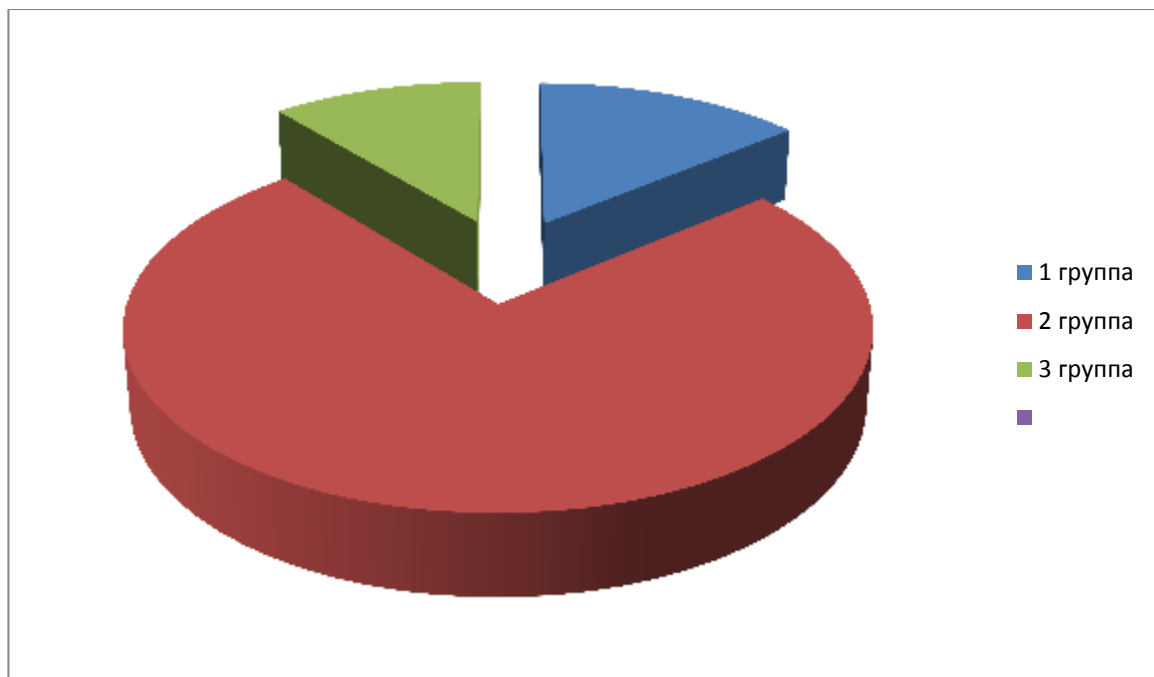


Рис.1. Уровни сформированности связной речи дошкольников с ОНР

В 1 группу вошли дети с низким уровнем сформированности связной речи. Это 14% детей, набравшие от 1 до 4 баллов. Все задания дети выполняли с помощью наводящих вопросов, наблюдались пропуски существенных моментов изложения, не было соблюдения логической последовательности, присутствовали выраженные аграмматизмы.

2 группа – 75% детей. Они набрали от 5 до 8 баллов (средний уровень сформированности связной речи). Отмечались отдельные нарушения связности текста, пропуски отдельных моментов изложения, в целом не нарушающих смысла изложения. Присутствовали наводящие вопросы.

В 3 группу вошли дети, набравшие от 8 до 12 баллов (Уровень выше среднего). Это 11% детей. Задания выполнены практически самостоятельно; присутствовали отдельные нарушения связности повествования и структуры предложений.

Как показало проведенное исследование, необходима коррекционная работа, направленная на формирование логичности, последовательности, связности устных высказываний.

Работа должна вестись, как нам представляется, с учетом современных психолингвистических теорий порождения речевого высказывания, т.к. именно такой подход позволит сформировать не просто речевые умения построения текстовых сообщений, а работать над формированием языковой способности.

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

3.1. Цель и задачи коррекционной работы

Экспериментальное обучение связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня проводилось на базе МБДОУ детский сад № 38 г Кузнецк Пензенской области в подготовительной логопедической группе сентября 2020 года учебного года по декабрь этого же года включительно.

При разработке методики мы опирались на теории и методики разработанные рядом исследователей: В.К. Воробьевой, П.Я. Гальпериным, В.П. Глуховым.

Основной формой работы являлись логопедические занятия, проводимые малогрупповым методом (5-6 человек). Занятия проводились 1-3 раза в неделю по 20-30 минут в утренние часы в сетке логопедических занятий.

Целью нашей работы было: сформировать представление о логичности, целостности, последовательности и связности, как важнейших элементов высказывания.

Задачи работы:

1. Подобрать задания и упражнения, направленные на формирование логичности, целостности, последовательности и связности высказывания;
2. Провести логопедические занятия, опираясь на современные представления о путях формирования связной речи в норме;
3. Провести контрольный эксперимент для доказательства эффективности предложенных путей коррекционного воздействия.

3.2. Организация обучающего эксперимента

В основу коррекционной работы положено развитие фразового онтогенеза и включает усложнение синтаксического стереотипа: однословное предложение – первые формы слов – двусоставное предложение – предложение из нескольких слов – сложное предложение – развернутое повествование.

У детей с ОНР уже на начальных (невербальных) этапах формирования связной речи проявляются отдельные недостатки. При продвижении по эволюционным ступеням порождения фразы большинство таких детей нуждаются в создании специальных условий для восприятия и переработки информации, а также в направляющей помощи педагога. Истоки же качества связной речи следует искать в механизмах порождения высказываний. Поэтому крайне важно рассмотреть хроно-генетические последовательности становления фразы.

1. Отбор и согласование содержания будущего высказывания и лексических форм его выражения происходит при ступенчатом освоении познаваемого образа:

- эмоционально-волевая ступень (желание действовать);
 - сенсомоторная (апробация объекта или события как будущего сюжета высказывания);
 - символическая (создание комплексного мслеобраза по следам опытных сведений);
 - логическая (анализ события и определение его места среди уже имеющихся сведений);
 - лингвистическая (проговаривание события).
2. Для оформления высказывания необходимы пять компонентов:
- мотив (потребность в высказывании);

- мысль (интериоризация, т.е. присвоение содержания образа, идея высказывания);

- внутренняя речь (опосредование мысли в предикативных образах, т.е. в виде сказуемых, не имеющих четких звуковых и грамматических очертаний и несущих информацию о суммарных свойствах познаваемого);

- семантизация (структурирование смысла в грамматически оформленных значениях слов);

- внешняя речь (экстериоризация, т.е. выражение смысла лексико-грамматическими и синтаксическими формами).

3. Большое значение имеют этапы речевого онтогенеза:

- понимание речи;

- речевое подражание;

- формирование значений смысла;

- его грамматикализация;

- обеспечение целостности смысла в его причинно-следственных взаимосвязях;

- замысел (образование намерения и плана по следам освоенного смысла);

- произвольная передача смысла вербальными средствами.

4. При оформлении высказывания внутри фразовых структур также сохраняются эволюционные цепочки:

- сцепление объектно-событийного смысла с речевыми формами его выражения при согласовании речи с действиями (номинативная функция фразы);

- опосредованная речь (сигнификативная функция фразы);

- формирование лексико-грамматических значений слов (словообразование, согласование и изменение в границах определенной

темы) – объединение отдельных слов и словосочетаний в целые высказывания;

– воспринимаемая речь – сопряженная (совместное с кем-то высказывание) – полусопряженная (завершение начатой кем-то фразы) – отраженная (повторение воспринятой фразы) – самостоятельная;

– диалог (беседа с целью осмысления события и одновременной отработкой лексико-грамматических форм высказываний) – пассивно-активный монолог (сопряженное и полусопряженное рассказывание мысленно или шепотом и громкое договаривание фразы) – активный монолог в виде пересказа высказываний о событии – активный монолог как самостоятельный рассказ о событии.

Обозначенные закономерности фразообразования позволили составить алгоритм процесса обучения связным высказываниям

- Наполнение будущего рассказа неречевым и речевым содержанием

1. «Проживание» сюжета с акцентом внимания на последовательности доминирующих сенсорных образов как потенциальных пунктов плана.

2. Одновременное обговаривание событий посредством:

- комментирующей речи педагога;
- смешанных диалогов;
- эгоцентрической речи.

- Собираание рассказа

1. «Проживание» сюжета с опорой на сигнальный предметно-схематичный план по следам доминирующих воспоминаний.

2. Одновременное обговаривание возникающих образов в виде пассивно-активного монолога посредством:

- совместного с педагогом составления образца рассказа;
- полусопряженной речи;
- отраженной речи.

- Самостоятельное рассказывание
- Вариативное повторение рассказа при смене обстоятельств.
- Организация профилактической, развивающей и коррекционной среды

Расшифровка алгоритма процесса обучения связным высказываниям помогает определить особенности организации профилактической, развивающей и коррекционной среды.

I этап

Это непосредственный сенсомоторный этап диалогической речи. Во время него происходит наполнение будущего рассказа неречевым и речевым содержанием.

СРЕДА

Создаются естественные и смоделированные ситуации общения:

- в свободной деятельности (педагога с детьми в непринужденной форме и самостоятельной детской);
- специально организованной деятельности (игровой, трудовой, социальной, художественной, театрализованной и т.д.);
- специально организованном обучении (отбор сюжета будущего рассказа и его проговаривание на занятиях по ознакомлению с окружающим, математике, лепке, аппликации, рисованию, конструированию, физкультуре, музыке; уточнение и активизация речевых образцов будущего рассказа на занятиях по художественной литературе и развитию речи с лексико-грамматической направленностью).

ЦЕЛИ

1. Формирование побудительно-познавательного мотива.
2. Освоение содержания объекта или ситуации, целостно-структурное отображение смысла познаваемого образа (синтез – анализ, причина – следствие).

3. Определение педагогом сенсорной доминанты события (зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, вкусовой, эмоциональной, символической, логической), установление последовательности воспринимаемых образов.

4. Сцепление невербального смысла (объектно-событийное содержание) с вербализованным значением (описание события или объекта), т.е. обозначение смысла словами:

- установление речевых стандартов и образцов;
- уточнение смысла познаваемого в беседе;
- согласование внутреннего (личностного) смысла проживаемого образа с проговоренным значением (восприятие и присвоение фраз-описаний), образование намерения и плана будущего высказывания.

ДЕЙСТВИЯ

1. Стимуляция к поиску объекта или сюжета для будущего рассказа (активизация интересов, разгадывание секретов, помощь кому-то и т.д.).

2. Проживание сюжета, знакомство с объектом описания (действие внутри ситуации).

3. Полисенсорное апробирование познаваемого с участием всех органов чувств. Обращение внимания детей на ряд наиболее ярких ощущений, их соотнесение с предметами или действиями.

4. Обговаривание проживаемого события, изучаемого объекта (проговаривание действий):

- комментирующая речь педагога в качестве источника познания и образца высказывания;
- смешанные диалоги (педагог – ребенок, ребенок – ребенок);
- эгоцентрическая речь (проговаривание ребенком собственных или чужих действий – для себя).

II этап

Это опосредованный символично-логический этап пассивно-активного монолога (собираание рассказа).

СРЕДА

Проводятся занятия по развитию речи с фразовой направленностью, организуется деятельность детей, в которой используются модели сюжета, предметы, рисунки, картины, схемы, видеозаписи и т.д. (кружок «Собираем истории», «Мастерская рассказа», игра «Расскажи-ка мне, дружок...» и т.д.).

ЦЕЛИ

Основная цель состоит в согласовании неречевого и речевого образов события.

1. Формирование семантического мотива или потребности в обозначении объекта или события словами.

2. Восстановление содержания событий по воспоминаниям и опорным сигналам (установление причинно-следственных связей и особенностей объекта или сюжета, схематизация возникающих образов в виде сигнального плана рассказа).

3. Поэтапное введение речевых образцов рассказа и собственных высказываний детей в самостоятельную фразовую речь:

а) отработка и структуризация лексико-грамматических и синтаксических форм рассказа:

— развитие способностей предварять события и обобщать намерения посредством слова,

— формирование навыков последовательного, логичного и образного изложения событий,

— наработка умений точного и краткого обобщения высказанных сведений;

б) пассивно-активная отработка целостного образа рассказа (активное участие детей в составлении рассказа с одновременным удержанием целиком пассивного речевого образца);

в) закрепление целостного образа рассказа, тренинг самостоятельных высказываний (соблюдение смыслонаполняемости и грамотности при использовании наработанных словосочетаний и фраз, без дословного дублирования текста).

ДЕЙСТВИЯ

Основное действие состоит в сцеплении ряда моделей, предметов или схем с развернутыми речевыми фразами.

1. Побуждение к высказываниям по следам события (рассказ о впечатлениях, «сборка сломанного» происшествия, «разыскивание потерянного» рассказа и т.д.).

2. Опосредование апробированных в режиме сенсорной доминанты объектов или действий (наглядно-действенное моделирование объектно-событийного ряда). Перевод внутреннего сенсорного плана от непосредственных ощущений во внешний символичный план. Выкладывание порядка предметов или моделей события. Опора на образованный предметно-схематичный план.

3. Одновременное с сигнальным планированием составление рассказа по частям в последовательности:

а) совместный речевой образец. Педагог заранее составляет образец рассказа, в соответствии с которым в ходе беседы побуждает детей к высказываниям по плану с использованием словосочетаний и фраз апробационного этапа и возможностью словотворчества. Каждый раз ответы детей обобщаются образцовой фразой педагога. Работа ведется с помощью схем:

— «Начало рассказа» – короткая розовая полоска (подбор вступительных слов по наводящему вопросу педагога и их обозначение предметом, рисунком, пиктограммой и т.д. на схеме);

— «Середина рассказа» – длинная желтая полоска (свободное описание объектов или событий по фрагментам с опорой на предметно-схематичный план, располагаемый на схеме);

— «Конец рассказа» – короткая синяя полоска (словесное подытоживание события по наводящим вопросам педагога и обозначение итога определенным символом, располагаемым на схеме);

б) полусопряженная речь (повтор рассказа целиком с опорой на схему. Педагог начинает фразу согласно первоначальному образцу, дети заканчивают ее);

в) отраженная речь (наиболее развитый ребенок повторяет собранный рассказ, используя речевой образец и произвольные вставки, а также схему. Возможен пересказ по памяти.

Приведем в качестве примера фрагмент занятия:

ОБОРУДОВАНИЕ

1. Репродукции картин «Подмосковье. Зимний день» (П.Т. Мальцев), «Голубая весна» (В.Н. Бакшеев).

2. Серия карточек-символов, обозначающих композицию картины, время суток, изображенное на картине, погоду, образные сравнения, используемые при описании.

Логопед читает отрывки из стихотворений и проводит словарную работу.

Логопед. О каком времени года эти стихи?

Дети. Это апрель, потому что в стихах – синие небеса, теплый воздух, яркое солнце.

Логопед. Сегодня мы будем рассматривать картину, на которой изображена природа. (Читает стихотворение М. Яснова «Пейзаж». Затем показывает картины.) Какой пейзаж подходит к прочитанным стихам и почему?

Дети. Это пейзаж на картине, где нарисована весна.

Работа с картиной В.Н. Бакшеева «Голубая весна»

Логопед. Какое время года изображено на картине?

Дети. Весна.

Логопед. Какого цвета общий фон картины?

Дети. Бледно-голубой переходит в голубой.

Логопед. Что изображено на переднем плане картины?

Дети. Только что просохшая земля.

Логопед. Что изображено в центре картины?

Дети. Яркие-белые стволы берез выделяются на голубом фоне. Не видно крон берез, они еще не одеты листьями.

Логопед. Как называется место, где растет много берез?

Дети. Березняк, березовая роща.

Логопед выясняет понимание детьми этих слов, подбирает родственные слова к словам береза, роща.

Логопед. Что вы видите вдали?

Дети. Ряд берез и другие деревья.

Логопед. Какое время суток на этой картине?

Дети. День.

Логопед. Как вы догадались?

Дети отвечают.

День какой?

Дети. Солнечный.

Логопед. Почему?

Дети. Падают тени.

Логопед. Какой воздух этим днем?

Дети. Теплый, свежий, чистый.

Логопед. Какое небо?

Дети. Чистое, голубое, лазурное, весеннее, ясное, высокое.

Логопед подводит детей к использованию образных сравнений: березки в белых сарафанчиках, лес в голубой косынке.

Логопед. Какое настроение создает картина?

Дети. Радостное, светлое. Логопед. Как можно назвать эту картину?

Дети дают свои варианты названий.

Художник назвал ее «Голубая весна», и мы составим по ней рассказ.

III этап

Это опосредованный лингвистический этап активного монолога, самостоятельное рассказывание.

СРЕДА

Применяются специально организованные занятия и различные виды деятельности:

— фронтальные, подгрупповые или индивидуальные занятия по развитию фразовой речи с использованием разнообразных форм и видов высказываний (рассказ-образец, рассказы-соревнования, конкурсы рассказов, устные сочинения и т.д.);

— организованная деятельность детей (игра-беседа «Посиделки-повязалки», бытовые ситуации общения, сюжетно-ролевые игры, театральные представления, праздники, родительские «игротеки общения», индивидуальные беседы детей с родителями по теме «Познакомь с рассказом маму» и т.д.);

— самостоятельная деятельность детей (рассказы по желанию).

Предметы, картинки, модели, схемы и т.д. на фоне фишек-полосок «Начало (Середина, Конец) рассказа» располагаются на мольберте или специальном стенде и свободно перемещаются из логопедического кабинета в группу, приемную. Это служит сигналом к припоминанию и вариативному повторению рассказа для логопеда, воспитателя, родителей; группой, парами, по одному; вслух, шепотом, мысленно.

ЦЕЛИ

1. Закрепление речевой активности и приобретение речевого «куража».
2. Получение удовлетворения от собственных высказываний.
3. Формирование мотивации дальнейшего совершенствования связной речи.

ДЕЙСТВИЯ

1. Создание мотивационной среды для активизации высказываний (направляющие действия и слова педагога, рождающие потребность в высказывании или напоминающие о нем).

2. Самостоятельное рассказывание (описание события, предмета или явления, повествование или рассуждение о них):

а) со сменой обстоятельств:

- без публики (для куклы, для себя),
- для единичных слушателей, наделенных доверием (педагог, мама, друг),
- для единичных слушателей при варьировании коммуникативных уровней (взрослый, сверстник, младший по возрасту),
- публично (знакомая и незнакомая аудитория),
- самоконтроль с отсрочкой (запись на магнитофон, видео),
- диктовка взрослому для записи высказывания («Письмо другу», «Маленький писатель»);

б) при вариативном повторении:

— на занятии, на улице, дома,
— по одному, парами, цепочкой,
стоя, сидя, лежа, в движении,
— громко, шепотом, на ушко,
— за зайку, мишку, Таню, Сережу,
— для папы, бабушки, девочки, мальчика.

3. Обеспечение позитивной эмоционально-оценочной среды (само-оценка в условиях доброжелательства, заинтересованности, соучастия со стороны слушателей).

В качестве примера приведем фрагмент занятия.

Рассказ по картине В.А. Тропинина «Кружевница»

ЦЕЛИ ЗАНЯТИЯ

- Закрепление навыка составления описательного рассказа по картине мастера живописи.
- Обогащение новой лексикой.
- Развитие наблюдательности и зрительного внимания.
- Обучение восприятию внутреннего мира человека (вглядываясь в его лицо).
- Развитие логического мышления и творческого воображения.
- Употребление слов, обозначающих оттенки цветов.
- Употребление грамматически правильно составленных предложений.
- Воспитание интереса к произведениям живописи.

ОБОРУДОВАНИЕ

1. Репродукция картины В. А Тропинина «Кружевница».
2. Серия карточек-символов.

Организационный момент

Логопед. Сегодня мы будем рассматривать картину и рассказывать, что на ней изображено. Посмотрите на нее. Это натюрморт? Это пейзаж?

Дети. Нет.

Логопед. Почему?

Дети дают свои объяснения.

Логопед читает стихи М. Яснова «Портрет».

- Что это за картина?

- Дети. Портрет.

Логопед. Почему?

Дети дают свои объяснения.

Работа с картиной

Логопед. Картина называется «Кружевница». Написал ее художник Василий Андреевич Тропинин. Кто изображен на картине?

Дети отвечают.

На картине девушка плетет кружево и плетет старинным способом. Расскажите, какое кружево.

Дети. Оно легкое, изящное, воздушное, узорчатое, красивое.

Логопед. Посмотрите на лицо девушки и скажите, какая она.

Дети. Милая, добрая, скромная, робкая, трудолюбивая, рукодельная.

Логопед. Девушка плетет кружево у окна, поскольку почти двести лет назад не было электрического света. Как вы думаете, она богата?

Дети. Нет.

Логопед. Почему? Дети. На ней простая одежда, нет украшений.

Для сравнения логопед может предложить портрет знатной женщины в нарядной одежде.

Развитие связной речи дошкольников с учетом закономерностей процесса фразообразования обеспечивает природосообразную обучающе-развивающую и коррекционно-развивающую среду, активизирует компенсаторные возможности организма. Обращение к онтогенетическим последовательностям формирования связных высказываний позволяет

действовать внутри этих механизмов, наиболее точно выявлять очаги недостаточности и устранять их. Прочие методы и приемы должны сопровождать естественный процесс оформления высказываний и служить дополнительным средством развития познавательных и коммуникативных речевых способностей.

3.3. Контрольный эксперимент

С целью определения эффективности предложенной коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент. В контрольном эксперименте принимали участие 15 детей дошкольного возраста, участвующие в экспериментальном обучении.

Диагностика осуществлялась с помощью тех же заданий, но речевой материал был иной. Рассказы детей оценивались по тем же параметрам.

Выполнение первого задания – пересказ текста «Муравей и голубка», показало следующие результаты:

50% детей составили с помощью наводящих вопросов: содержание текста было передано полностью, соблюдались логическая и смысловая последовательности.

45% детей при пересказе пропускали отдельные моменты текста. Присутствовали неоднократные нарушения связности изложения.

У 5% детей наблюдались трудности при пересказе текста. Нарушалась последовательность изложения, допускались смысловые ошибки.

При составлении рассказа на основе наглядного материала получены следующие результаты:

30% детей составили рассказ самостоятельно. Они соблюдали логическую последовательность между фрагментами. Достаточно полно описывали каждый фрагмент.

У 45% детей Рассказ составлен с небольшой помощью. Наблюдались незначительные смысловые нарушения, аграмматизмы.

25% детей нарушали последовательность изложения, добавляя свои события, не изображенные на картинках:

При выполнении третьего задания дети показали следующие результаты (Необходимо было продолжить текст «Моя семья»: Меня зовут.....Я живу с мамой.....):

46% детей перечисляли членов семьи и рассказывали об их профессиях. Наблюдалась связность между смысловыми отрезками, достаточно информативный рассказ.

«Меня зовут Настя. Я живу с мамой, папой и бабушкой и еще кот. Маму зовут Катя, она работает в магазине. Она продает игрушки...».

60% детей подробно рассказывали о каждом члене семьи: кто что любит, где работают. Так же рассказывали про родственников, которые вместе с ними не проживают. Рассказ был связный, но наблюдались аграмматизмы и нарушения структуры предложений.

«...А еще у меня есть крестная. Она живет дальше от нас. У нее есть собака. Ее зовут Рекс...».

4% детей выполнили задание с помощью наводящих вопросов, связность текста отсутствовала, логическая последовательность не соблюдалась.

Р.: Меня зовут Катя. Я живу с мамой и кошкой.

Э.: Расскажи, где работает мама?

Р.: Она учительница.....

Э.: А кто еще с вами живет?

Р.: Дима...

Э.: А это кто?

Р.: Мой братик...».

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента в первую группу вошли 3% детей. 80% детей набрали от 5 до 8 баллов. И 17% детей набрали от 9 до 12 баллов, что соответствует уровню развития связной речи – выше среднего.

Результаты контрольного эксперимента отражены на рис. 2.

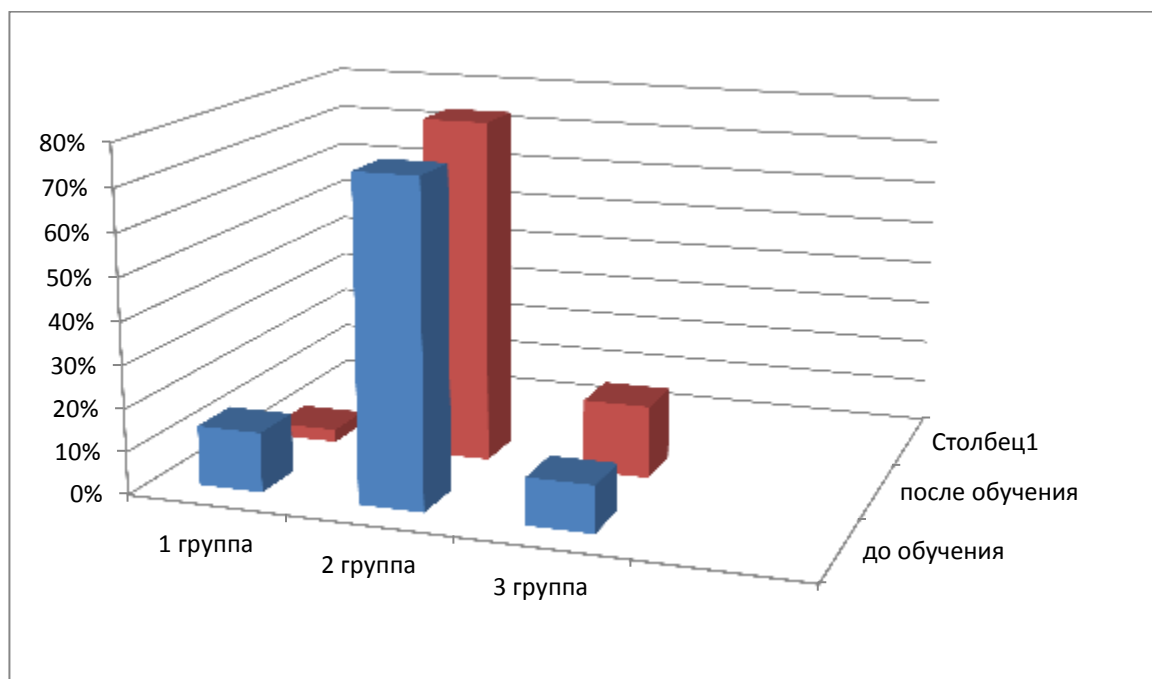


Рис. 2. Результаты контрольного эксперимента

После проведения сравнительного анализа можно сделать следующие выводы:

- после проведения обучающего эксперимента у детей повысился уровень сформированности связной речи;
- речь детей стала более логична, с соблюдением смысловой и синтаксической последовательности;
- уменьшились ошибки, связанные с нарушением структуры предложений, частей текста и т. д.

Таким образом, специальное обучение связному рассказыванию дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня обеспечило положительную динамику их речевого развития: уменьшилось количество ошибок, связанных с нарушением логичности, последовательности изложения; содержание текстов стало более полным.

Использование в процессе коррекционной работы знаний теории порождения речевого высказывания, как показал контрольный эксперимент, способствует формированию не только речевых умений, но и развитию осознанного выбора слов и операций грамматического структурирования, а также становлению тестовых сообщений. Таким образом, формирование языковых операций способствует положительной динамике в языковом развитии дошкольников с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив теоретическую литературу по теме выпускной квалификационной работы, мы пришли к выводу о том, что у детей с речевыми нарушениями монологическая речь претерпевает ряд патологических изменений, которые отражаются не только на речевом процессе, но и накладывают специфический отпечаток на все высшие психические процессы. И наоборот, особенности мышления, внимания, восприятия, памяти, присущие детям, страдающим тяжелым нарушением речи, оказывают отрицательное воздействие на содержательную сторону их речи и в значительной степени тормозят их речевое развитие.

Таким образом, самостоятельная монологическая речь у детей с общим недоразвитием речи имеет ряд особенностей. У детей недостаточно развито умение связно излагать свои мысли, они затрудняются с подбором лексических средств выражения мысли, затрудняются в понимании и словесном обозначении сложных логико-грамматических отношений, не могут использовать в своей речи описательные, повествовательные модели высказываний, высказывания–рассуждения. Наиболее трудна для использования детьми с речевыми нарушениями монологическая речь, как требующая построения внутреннего плана высказывания.

Во второй части нашего исследования нами было проведено обследование монологической речи и выявление уровней актуального владения связной речью детьми дошкольного возраста с нарушением речи.

Было обнаружено, что монологическая речь у обследуемых нарушена в значительном плане, преобладает низкий уровень владения монологической речью. Нами была поставлена задача разработать такую программу обучения, которая позволила бы вывести уровень развития монологической речи на более высокий этап.

В третьей части исследования проводился формирующий эксперимент с использованием вышеуказанной программы, направленной на повышение уровня актуального владения монологической речью.

По результатам формирующего обучения монологу был проведен контрольный эксперимент, который показал, что при применении предложенной системы упражнений дети достигли более высокого уровня овладения связной речью. Было отмечено улучшение владения средствами связной речи по следующим критериям:

1. Смысловая целостность.
2. Лексико-грамматическое оформление высказывания.
3. Самостоятельность выполнения задания.

Все это доказывает выдвинутую гипотезу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко, В.М. Речевые нарушения у детей / В.М. Акименко. – Ростов-на-Дону., 2008.
2. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 1999.
3. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич [Электронный ресурс]. – <http://pedlib.ru/Books/5/0174>
4. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М., 2007.
5. Ворошнина, Л.М. Творческое рассказывание / Л.М. Ворошнина // Дошкольное воспитание. – 1982. – №9. – С. 34-39.
6. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-воспитательная работа по закреплению речевых навыков и умений у дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю.Ф.Гаркуша // Дефектология. – 1988. – №2. – С. 60-66.
7. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. – 1994. – №2. – С. 56-73.
8. Глухов, В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов // Дефектология. – 1986. – №6. – С. 60-68.
9. Глухов, В.П. Формирование связной монологической речи детей с ОНР в процессе обучения их пересказу / В.П. Глухов // Дефектология. – 1989. – №1. С. 69-76.
10. Глухов, В.П. Комплексный подход к формированию навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи / В.П. Глухов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №3. – С. 160-163 [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-podhod-k-formirovaniyu-navykov-svyaznyh-vyskazyvaniy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem-rechi>

11. Глухов, В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов // Дефектология. – 1990. – №6. – С. 63-69.

12. Глухов, В.П. Особенности обучения рассказыванию по картине детей дошкольного возраста с ОНР / В.П. Глухов // Дефектология. – 1986. – №3. – С. 61-67.

13. Гриншпун, Б.М. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б.М. Гриншпун, В.И.Селиверстов // Дефектология. – 1988. – №3. – С. 81-85.

14. Грошенкова, В.А. Мультипликационные фильмы как средство развития связной речи дошкольников с ОНР / В.А. Грошенкова // Специальное образование. – 2014. – № X том I. – С. 40-43 [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/multiplikatsionnye-filmy-kak-sredstvo-razvitiya-svyaznoy-rechi-doshkolnikov-s-onr>

15. Ейкина, А.В. Роль дидактической игры в формировании связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / А.В. Ейкина // Символ науки. – 2017. – №03–3. – С. 97-99 [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-didakticheskoy-igry-v-formirovanii-svyaznyh-vyskazyvaniy-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi>

16. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников Л. Н. Ефименкова [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1.shtml

17. Жукова, Н.С. Общее недоразвитие речи / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – М., 1996.
18. Жукова, Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М., 1990.
19. Коновалова, Е.Г. Развитие связной речи у детей логопедической группы на занятиях по развитию речи / Е.Г. Коновалова, Н.И. Сапрыкина // Инновационная наука. –2019. – №6. – С. 216-217) [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-rechi-u-detey-logopedicheskoy-gruppy-na-zanyatiyah-po-razvitiyu-rechi>
20. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. – М., 1982.
21. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб, 2001.
22. Медведева, Е.Ю. Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60–3. С. 213-216 [Электронный ресурс].– <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-svyaznoy-rechi-u-starshih-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi>
23. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Кн. для логопеда / С.А. Миронова. – М., 1991.
24. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи / под ред. С.А. Мироновой. – М., 1987.
25. Преодоление ОНР у дошкольников. Учебно-методическое пособие / под ред. Т.В. Волосовец. – М., 2002.
26. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/1/0265/1_0265-1.shtml

27. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детьми / В.И. Селиверстов. – М., 1994.
28. Смольникова, Н.Г. Развитие структуры связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста /Н.Г. Смольникова // Педагогическое образование в России. – 2011. – №12. – С. 21-23 [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>
29. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: Учеб.пособие / Ф.А. Сохин. – М., – 2005.
30. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/1/0265/1_0265-2.shtml
31. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/6/0473/index.shtml?from_page=158
32. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О.С. Ушакова. – М., 2002.
33. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М., 2003.
34. Федоренко, Л.П. Методика развитие речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев. – М., 1984.
35. Филичева, Т.Б Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина // Дефектология. – 1985. – №4. – С. 49-53.
36. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева [Электронный ресурс]. – https://www.studmed.ru/filicheva-tb-osobennosti-formirovaniya-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta_063ac37ef7c.html
37. Филичева, Т.Б. Логопедическая работа в специальном детском саду / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – М., 1987.

38. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Т.В. Чиркина [Электронный ресурс]. – <http://pedlib.ru/Books/3/0317>
39. Филичева, Т.Б. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М., 2004.
40. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М., 2003.

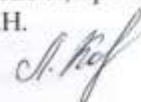
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
«19» июня 2020 г., протокол № 12
Корчагина Л.Н.



Задание

По выпускной квалификационной работе Лазаревой Екатерины
Владимировны

1. Тема работы «Формирование монологической речи дошкольников на
логопедических занятиях»

Утверждена приказом по Университету «24» 07 2020 г. № 566 а/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 4 » 02 01 2021 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель – формирование связного речевого высказывания дошкольников
с ОНР.

Объект исследования – состояние монологической речи
дошкольников с общим недоразвитием.

Предмет – пути формирования монологической речи в процессе
логопедических занятий у дошкольников с общим недоразвитием речи.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить специальную литературу по проблеме исследования;
2. Разработать систему заданий для выявления уровня развития
монологической речи у дошкольников с речевыми нарушениями и провести
констатирующий эксперимент;

3. Подобрать задания и упражнения, направленные на
формирование монологической речи дошкольников с общим недоразвитием

речи и провести обучающий эксперимент по развитию связной устной речи детей с речевым недоразвитием.

4. По результатам обучающего эксперимента провести контрольный эксперимент, позволяющий оценить эффективность проделанной работы.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов квалификационной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1	Изучение и анализ литературы по теме квалификационной работы	Июль-август 2020 г.	
2	Проведение и анализ экспериментального исследования	Сентябрь 2020 г.	
3	Проведение обучающего эксперимента по развитию монологической речи детей с ОНР.	Сентябрь-ноябрь 2020 г.	
4	Проведение контрольного эксперимента и оформление работы	Декабрь 2020 г.	

6. Дата выдачи задания « 01 » июля 2020 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ

научного руководителя о выпускной квалификационной работе студентки факультета педагогики, психологии и социальных наук Лазаревой Екатерины Владимировны на тему «Формирование монологической речи дошкольников на логопедических занятиях»

Тема выпускной квалификационной работы Екатерины Владимировны Лазаревой актуальна и интересна при работе с дошкольниками с ОНР.

В работе рассмотрены особенности речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и возможности логопедической работы по развитию монологической речи у детей данной категории.

Студентка подготовила и провела исследование особенностей речи у дошкольников подготовительной группы и проанализировала полученные данные.

При подборе экспериментального материала студенткой были учтены типологические, возрастные, речевые, психологические особенности детей, принимавших участие в исследовании, что позволило провести констатирующий и обучающий эксперименты на достаточно высоком уровне и получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При написании работы Е.В. Лазарева проявила себя как грамотный специалист, способный применить новые и традиционные методики в своей работе.

Работа соответствует всем требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам, заслуживает положительной оценки и достойна представления к защите.

Научный руководитель:
кандидат психологических наук
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.Л. Морозова



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

Пензенский государственный
университет

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Лазарева Екатерина Владимировна
Подразделение	ДиДЮ
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Лазарева Е.В. Формирование монологической речи дошкольников на логопедических занятиях.docx
Название файла	Лазарева Е.В. Формирование монологической речи дошкольников на логопедических занятиях.docx
Процент заимствования	27.77 %
Процент самоцитирования	0.00 %
Процент цитирования	9.72 %
Процент оригинальности	62.51 %
Дата проверки	01:52:19 05 февраля 2021г.
Модули поиска	Модуль поиска ИПС "Адилет"; Модуль выделения библиографических записей; Сводная коллекция ЭБС; Модуль поиска "Интернет Плюс"; Коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Модуль поиска переводных заимствований по eLibrary (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по интернет (EnRu); Коллекция eLIBRARY.RU; Коллекция ГАРАНТ; Коллекция Медицина; Диссертации и авторефераты НББ; Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU; Модуль поиска перефразирований Интернет; Коллекция Патенты; Модуль поиска "ПГУ"; Модуль поиска общепотребительных выражений; Кольцо вузов
Работу проверил	Морозова Наталья Львовна ИМО проверяющего
Дата подписи	5.02.2021  Подпись проверяющего

Чтобы убедиться
в подлинности справки,
используйте QR-код, который
содержит ссылку на отчет.



Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.