

**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**

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА  
ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

Студент

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Кадышева Арина Варужановна

Научный руководитель

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

к.пс.н., доцент Морозова Н.Л.

Нормоконтролер

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

*Работа допущена к защите* (протокол заседания кафедры от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_)

Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Л.Н. Корчагина

*Работа защищена с отметкой* \_\_\_\_\_ (протокол заседания ГЭК от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_\_)

Секретарь ГЭК

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

## Содержание

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Введение</b>                                                                                   | 3  |
| <b>Глава I. Понятие и формирование связной речи</b>                                               |    |
| 1.1. Психологическая природа связной речи                                                         | 6  |
| 1.2. Формирование связной речи в онтогенезе                                                       | 12 |
| 1.3. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи          | 20 |
| <b>Глава II. Экспериментальное изучение состояния связной речи детей с речевым недоразвитием</b>  |    |
| 2.1. Цель, задачи, методы исследования                                                            | 25 |
| 2.2. Изучение состояния связной речи                                                              | 27 |
| 2.3. Анализ результатов экспериментального изучения                                               | 31 |
| <b>Глава III. Коррекционная работа по формированию связной речи детей с речевым недоразвитием</b> |    |
| 3.1. Методические основы коррекционной работы                                                     | 36 |
| 3.2. Организация обучающего эксперимента                                                          | 40 |
| 3.3. Контрольный эксперимент                                                                      | 53 |
| <b>Заключение</b>                                                                                 | 56 |
| <b>Список литературы</b>                                                                          | 58 |
| <b>Приложение</b>                                                                                 |    |

## ВВЕДЕНИЕ

Важным показателем готовности детей к школьному обучению является владение связной речью. Органической составной частью связной речи является связное высказывание. Связное высказывание показывает, насколько ребенок владеет богатством родного языка, его грамматическим строем, и одновременно отражает уровень умственного, эстетического, эмоционального развития ребенка. От уровня овладения ребенком навыков связного высказывания, зависит его успешность обучения в школе.

В современных психологических и методических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи при спонтанном их развитии не достигают того уровня, который, необходим для полноценного обучения ребенка в школе. Этим умениям и навыкам нужно обучать специально. Однако пути такого обучения недостаточно ясны, так как научно обоснованная теория развития речи, по оценке Т.А. Ладыженской, только начинает формироваться, в ней еще недостаточно разработаны основополагающие категории и понятия, такие как разделы работы по развитию связной речи, содержание, средства обучения, критерии оценки уровня развития этого вида коммуникации.

Вместе с тем если в общеметодических работах уже накоплен известный экспериментально-исследовательский материал, позволяющий подойти к созданию современной научно обоснованной базы для формирования связной речи нормально развивающихся детей, то специальная педагогика подобными данными фактически не располагает. Это вынуждает логопедов обращаться к общедидактическим рекомендациям и опираться подчас на приемы, рассчитанные на нормально развивающихся детей. Однако эти приемы оказываются недостаточно эффективными, а в ряде случаев и неприемлемыми для обучения детей с системным недоразвитием речи. Так, широко распространенный в практике обучения

метод формирования описательно-повествовательной речи направлен преимущественно на развитие навыка связного изложения через усвоение образцов связной речи путем «прилаживания», интуитивного «схватывания» отдельных закономерностей построения связного сообщения. Такой путь обучения, как показывают наблюдения, мало способствует достижению цели: связная речь, усвоенная через неосознаваемый перенос по аналогии, изобилует ошибками как в последовательности передачи мысли, т.е. смысловыми, так и в оформлении мысли средствами языка, т.е. речевыми.

Большинство авторов, освещающих методику работы над детскими связными высказываниями (М.К. Боголюбская, В.В. Гербова, В.И.Рожественская, 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.

**Объект** исследования – особенности связной речи дошкольников с речевыми нарушениями.

**Предметом** нашего исследования является система упражнений и заданий по развитию связной речи в процессе логопедических занятий у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Гипотеза** данного исследования: связная речь у детей с речевым недоразвитием имеет ряд патологических особенностей, для преодоления которых необходим специальный комплекс заданий и упражнений, направленный на формирование системы упражнений по следующим критериям:

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

**Целью** нашего исследования следует считать подбор системы упражнений, направленных на формирование связного речевого высказывания дошкольников с ОНР.

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

1. Теоретически обосновать важность и эффективность систематического использования различных методов и приемов в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, по развитию связной речи;
2. Разработать систему заданий для выявления уровня развития связной устной речи у дошкольников с речевыми нарушениями.
3. 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, обучающий эксперимент, беседа).

Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе полученных экспериментальных данных будут определены основные тенденции работы по развитию связной устной речи дошкольников.

# ГЛАВА I. ПОНЯТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

## 1.1. Психологическая природа связной речи

Формирование связного высказывания в онтогенезе проходит сложный путь развития, который реализуется в двух направлениях. Вопрос формирования речевой деятельности в онтогенезе необходимо рассматривать как с лингвистической точки зрения, так и с психологической. Но для начала обратимся к определению связного высказывания.

Первоначально необходимо остановиться на толковании понятия «связная речь», т.к. правильное понимание ее психологической природы во многом определяет как методы выявления степени ее несформированности у детей с нарушениями речи, так и методику ее формирования.

В литературе часто при определении сущности данного вида речи акцент делается на слове «связная». Поэтому под определение «связная речь» подпадает даже такая единица языка, как предложение, на основании того, что все слова в предложении связаны друг с другом.

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

В отличие от диалога монолог как длительная форма воздействия на слушателя впервые был выделен Л.П. Якубинским [39]. В качестве дифференциальных признаков этой формы общения автор называет обусловленную длительностью говорения связанность, «*построенность*» речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на

немедленную реплику партнера; наличие заданности, предварительного обдумывания».

Все последующие исследователи связной монологической речи, обращаясь к выделенным Л.П. Якубинским признакам, акцентируют внимание или на лингвистических, или на психологических характеристиках монолога.

Принимая положение Л.П. Якубинского [39] о монологе как особой форме общения, Л.С. Выготский характеризует монологическую речь как высшую форму речи, исторически развивающуюся позднее, чем диалог [4]. Специфику монолога (как устной, так и письменной его формы) Л.С. Выготский усматривает в его особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов [6].

Уточняя мысль Л.П. Якубинского [39] о наличии заданности и предварительного обдумывания, свойственных монологической форме речи, Л.С. Выготский [6] особо подчеркивает ее сознательность и намеренность.

С.Д. Рубинштейн, развивая учение о монологической речи, в первую очередь отмечает, что строится она на умении раскрыть мысль в связном речевом построении [36].

Сложность монологической речи, отмеченную исследователями, автор объясняет потребностью «передать в речевом плане более или менее *обширное речевое целое*, предназначенное для постороннего слушателя и ему понятное» [36].

Предпочитая термину «монологическая речь» термин «связная речь», автор подчеркивает, что именно учет *слушателя* организует ее таким образом, когда становится необходимым все существенные связи предметного содержания отразить в речевом плане, т.к. «...всякая речь говорит о чем-то, т.е. имеет какой-то предмет; всякая речь вместе с тем обращается к кому-то - к реальному или возможному собеседнику или слушателю» [36]. Представленность смысловых отношений в речевом

оформлении автор называет *речевым контекстом*, а речь, обладающую таким качеством – контекстной или связной.

Таким образом, С.Л. Рубинштейн четко выделяете контекстной речи два взаимосвязанных плана: *мыслительный и речевой*, что позволяет подойти к анализу связной речи как особого вида *речемыслительной деятельности* [36].

Рассматривая генезис связной речи, автор [36] отмечает, что спонтанно, в процессе «живого общения», она не формируется, ребенок постепенно переходит от «господства» ситуативной, диалогической речи к контекстной.

Анализируя процесс становления связной речи, С. Л. Рубинштейн особо подчеркивает тот факт, что «развитие словаря и овладение грамматическими формами включаются в нее в качестве частных моментов» и никоим образом не определяют ее психологической сущности [36].

В итоге автор делает важный в педагогическом плане вывод о необходимости специального обучения основным видам связной контекстной речи – описанию, объяснению, рассказу – уже в дошкольном возрасте [36].

Н. И. Жинкцн разработал оригинальную методику исследования связной речи, основанную на анализе текста как готового продукта сложной речемыслительной деятельности, представляющего собой «такое сочетание предложений, которое составляет смысловую структуру» [14]. Этот метод, по мнению автора, дает возможность проникнуть в «интимные» механизмы создания цельного и связного сообщения.

Положение о двух объективно существующих сторонах речевого сообщения, которые, по замечанию автора, можно отграничить друг от друга несмотря на их единство, и послужила основанием для выделения в текстовом сообщении двух планов: плана *содержания* (внутреннего, мыслительного плана) и *плана выражения* (внешнего, языкового плана) [14].

Исключительно плодотворной для развития теории связной речи явилась мысль Н.И. Жинкина о правилах внутренней, смысловой организации текста, отражающей ход мысли говорящего. С этой точки зрения для логопедов особый интерес представляет выделение двух пластов в содержательной стороне рассказа – системы предметных (денотатных) обозначений, т.е. осознание того, о чем будет идти речь, и системы предикатов, т.е. осознание того, что будет сообщаться об отношениях реальных предметов действительности [14].

И та и другая системы представляют собой определенную иерархию, поскольку в рассказе важно не только выделить указанные элементы, но и соединить их в речевое сообщение.

Соединение в рассказе предметных (субъектных) и предикативных элементов может быть осуществлено различными способами, которыми ведает особый вид синтеза – планирующий, или упреждающий, синтез. В зависимости от целей коммуникации человек в одних случаях противопоставляет предметные обозначения, в других – присоединяет их один к другому, в третьих — устанавливает между ними причинно-следственные отношения [14].

Установление в тексте иерархии предикатов обусловлено их различной функциональной нагрузкой, поскольку одни из них передают основную мысль и являются главными, другие, передающие второстепенные мысли – дополнительными, а третьи – дополнительными ко вторым [14].

Таким образом, первоначально содержание связного речевого сообщения предстает во внутренней речи в виде системы чувственных образов, которые в дальнейшем оформляются языковыми знаками.

Помимо этого, принципиально важным является положение о том, что система предметно-смысловых отношений можно представить в виде наглядного графического плана, который будет отражать правила построения целого рассказа, а сам процесс встраивания графического плана можно

рассматривать как модель превращения определенного замысла в линейную последовательность предложений [14].

Графический план в этом случае будет являться аналогом внутренней смысловой программы связного сообщения. Для того чтобы рассказ получился, необходимо, чтобы внутренний план обладал смысловой цельностью. Цельность, в свою очередь, вытекает из замысла. Замысел, появляясь первоначально в виде «смутной» догадки о содержании, очень быстро трансформируется в некое интеллектуальное действие, осуществляющее прогнозирующее согласование начала и конца будущего речевого высказывания. Замысел, по словам Н. И. Жинкина, возникает у человека до текста и определяет не только общую предметно-тематическую область поиска новой информации, но и намечает уровни развертывания текста через иерархию тем, подтем и микротем [14].

А. А. Леонтьев, соединяя два понятия: «монолог» и «текст», ввел новое понятие – «текст монологической речи», выделив в качестве основных его характеристик *цельность и связность* [28].

Разводя эти два часто смешиваемых в литературе понятия, автор [28] категорию цельности соотносит с внутренним, смысловым планом текста, тогда как категория связности характеризует внешний, языковой план.

Цельность рассматривается как психологическая категория, заключающаяся в намерениях говорящего реализовать задуманное по четкому, последовательному, продуманному плану. Такое намерение обеспечивается умением осуществлять два вида планирования:

- планирование всего рассказа как речевого целого, т.е. составление «большой программы» монологического сообщения, и
- планирование каждого отдельного предложения, входящего в рассказ, т.е. составление так называемых «малых программ» [28].

Подчеркивая целесообразность переноса акцента с исследования связности на исследование цельности, А.А. Леонтьев указывает на практическую значимость изучения проблемы цельности, связывая ее с

вопросами адекватного восприятия и понимания сообщения в процессе коммуникации, т.к. если текст «плохой» в смысле цельности, то он плохой и в смысле восприятия, понимания и воспроизведения [28]. За цельный текст автор предлагает принять такой, который сохраняет смысловое единство при его воспроизведении, когда неизбежно теряются незначительные для передачи содержания смысловые элементы.

В отличие от категории цельности, относящейся к смысловому плану сообщения, категория связности характеризует внешний план и проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов в предложениях, интонационном оформлении, особой системе паузирования, соотносительности предложений по длительности звучания. Характеризуя монологическую речь как речь развернутую, произвольную и организованную, автор понятие произвольности относит к речевому поведению говорящего, который должен содержание, лежащее вне ситуации говорения, сделать предметом последовательных высказываний (предложений) [28].

Учитывая «сложную организацию устной монологической речи, А. А. Леонтьев делает вывод о необходимости специального «речевого воспитания», направленного как на формирование умений, связанных с произвольностью и развернутостью, так и на формирование речевых умений, касающихся структурной организованности текста монологического высказывания [28]. Одной из первостепенных задач, связанных с обучением связной речи, является, по мнению автора, задача нахождения средств демонстрации внутреннего, идеального, смыслового плана сообщения, поскольку это позволило бы «объективировать наше интуитивное ощущение смысловой структуры и смысловой насыщенности текста» [28].

Вместе с тем большинство исследователей вслед за А.А. Леонтьевым рассматривают цельность как показатель смыслового единства речевого сообщения, приписывая ему экстралингвистическую сущность, непосредственно несоотносимую с категориями и единицами лингвистики

речи. Во внутренней речи цельность связного речевого сообщения выступает в виде некоего представления, являющегося абстрактным образом события или ситуации и содержащего в себе «смысловой сгусток» всего рассказа. Для того чтобы этот «сгусток» мыслей превратить в рассказ, понятный слушателю, и необходимо научиться строить четкую смысловую программу.

Показателями цельности текстового сообщения на *внешнем, языковом уровне* чаще всего выступают: семантические указатели начала, продолжения, конца речи, единство видо-временных форм глагола, особая система коммуникативных сигналов и даже уровень громкости и т.д.

В рамках современного психолингвистического подхода, рассматривающего текст, как продукт говорения в диалектическом единстве формы и содержания, наиболее актуальным становится установление зависимости между формальными (лексико-синтаксическими) и смысловыми (предметно-содержательными) средствами обеспечения связности предложений.

## **1.2. Формирование связной речи в онтогенезе**

Наиболее сложной стороной речи является связная речь. Она характеризуется смысловой, структурной и языковой связью частей. Иными словами, связная речь – это сложное целое, которое представляет собой две и более группы предложений, подчиняющихся единой теме и имеющих чёткую структуру и специальные языковые средства, которые служат для связи предложений друг с другом. Связная речь, так же как и предложение, служит целям коммуникации, но на более высоком уровне [22].

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 [32].

Пересказ текста помогает выявить умение пересказывать простой литературный текст. 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 [18].

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 [18, 22, 31, 32, 33].

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 [18].

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 речевого развития детей дошкольного возраста 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 [30, 45].

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 [30].

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 [30, 42, 45].

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 [30, 45]. 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, лишенные 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 [30, 45]. 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 [30, 45] 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 [45] 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. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

### **2.1. Цель, задачи, методы исследования**

Одной из задач работы с дошкольниками, имеющими речевое недоразвитие, является формирование у них связной речи. Это необходимо для подготовки детей к школьному обучению.

**Цель** экспериментальной работы – изучение особенностей связной речи дошкольников с речевой патологией.

#### **Задачи:**

1. Выделить критерии для изучения состояния связной речи дошкольников с речевой патологией.
2. Выделить трудности в формировании связных высказываний у дошкольников с ОНР.

Экспериментальное изучение проводилось на базе МБДОУ детский сад № 29 г. Кузнецка Пензенской области в логопедической группе в первой половине сентября 2019 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, медицинских и 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.

Аналізу 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 связной речи**

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

Исследование представляло собой три взаимосвязных этапа:

- Первый этап включал изучение и анализ анамнестических данных.
- На втором этапе проводилось наблюдение за речью детей.

- Изучение связной речи детей проводилось в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности (логопедические занятия и различные виды предметно-практические занятия). Основное внимание обращалось на наличие и уровень сформированности у детей фразовой речи (умение дать краткий и развернутый ответы, задать вопрос, рассказать о планируемом действии и др.), на особенности речевого поведения.

Наблюдение дало возможность получить общее представление об уровне развития речи детей, сформированности ее грамматического строя, способности употреблять связные высказывания при общении, передавать ту или иную информацию и т.д.

В целях комплексного исследования связной речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, использовались серии заданий, которая включает:

- пересказ короткого рассказа;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок (сказка);
- рассказ на заданную тему (о своей семье);

**Первое задание** имело целью выявить возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Для этого использовался рассказ «Мамина чашка» (Приложение 1).

#### **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.

**Третье задание** – продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картинки)- имел целью выявить возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал.

#### **Процедура исследования:**

Ребенку показывалась картинка, изображающая кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки

дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его продолжение.

Пример текста: *«Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шел по лесной тропинке. Вот он вышел на опушку и увидел домики своей деревни. Вдруг из-за деревьев выскочили четыре больших волка. Коля бросил портфель и быстро влез на дерево. Волки окружили дерево, щелкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и схватил его...»* Что было дальше?

*Содержание картинки:* мальчик на дереве, внизу под деревом, волки, вдали виднеется деревня. *Вопросы по содержанию картинки:*

1. Что ты видишь на картинке?
2. Какое время года изображено?
3. Что виднеется вдали?
4. Что лежит под деревом?

#### **Оценка уровня выполнения:**

При оценке составленного окончания рассказа отмечаются: смысловое соответствие высказывания ребенка содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения, грамматическая правильность речи.

4 балла – рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию предложенному началу, доведен до логического завершения, дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность изложения, творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов. Языковое оформление практически соответствует грамматическим нормам.

3 балла - рассказ составлен с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче, достаточно информативен и завершен. Отмечаются не резко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования; некоторые языковые трудности в реализации замысла.

2 балла – рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствуют объяснения передаваемых событий. Лексические и синтаксические затруднения. Связность изложения нарушена.

1 балл – рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию; продолжен в соответствии с замыслом, но не закончен. Резко нарушена связность повествования; грубые смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.

Максимальная оценка за выполненные задания – 12 баллов. От 9 до 12 баллов соответствует уровню сформированности связной речи выше среднего; от 5 до 8 – средний уровень и от 1 до 4 – низкий уровень сформированности связной речи.

На третьем этапе делались выводы о проведенных исследованиях и особенностях связной речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

### **2.3. Анализ результатов экспериментального изучения**

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

Данные второго этапа исследования показали, что при выполнении 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:

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

*«Курочка яичко снесла. Дед и бабушка 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, бабушка была разбила. Яичко было золотое. Курочка снесла еще яичко. А это разбила мышка».*

20% детей составили рассказ самостоятельно. Дети соблюдали последовательность в передаче событий и связи между фрагментами-эпизодами. Они достаточно полно описывали каждый фрагмент, останавливались на описании деталей:

*«...Плачет дед. Плачет бабушка. ....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 бабушка я еще принесу...».*

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

*«Курочка снесла яйцо. Дед бил. Бабушка была. Мышка бежала и разбила яйцо. Дед и бабушка плакал.....».*

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

При выполнении третьего задания дети показали следующие результаты:

50% детей составили рассказ по однотипной схеме. Например:

*«Мальчик закричал... Его услышали в деревне и прибежали его спасать...»*

Дети составляли рассказ с помощью наводящих вопросов, отмечались смысловые несоответствия, нарушалась связность изложения:

*«Э: Как ты думаешь, что стал делать мальчик, когда его схватил волк?»*

*Р.: Закричал.....*

*Э.: Для чего он закричал?*

*Р.: Что бы его пришли и спасли»*

20% детей дополняли рассказ яркими образами, но при этом отмечались нарушения связности, пропуски сюжетных моментов.

В целом рассказ был достаточно информативен и завершен. Например:

*«Коля полез еще выше. Он порвал себе штаны. Он толкнул волка ногой. Волк упал и стукнулся и завыл. В деревне услышали и прибежали...»*

У 30% детей рассказ не закончен в соответствии с замыслом. Резко нарушалась связность повествования, отмечался выраженный аграмматизм:

*«Мальчик прыгнул от дерева и побежал в школу. В школе позвонил по телефону, чтобы за ним папа и мама приехал...,».*

Практически у всех детей (88%) отсутствовал контроль за смысловым соответствием продолжения рассказа его началу. Например;

*«...Мальчик увидел, что там дома и стал кричать и махать руками. Там ехала машина. Волки испугались... Мальчик слез и пошел в школу...». «.....Волк схватил его, а Коля стукнул его портфелем.. ».*

Таким образом, после обработки результатов нами были выделены 3 группы детей с различным уровнем сформированности связной речи; В 1 группу вошли дети с низким уровнем сформированности связной речи. Это 14% детей, набравших 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. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

### **3.1. Методические основы коррекционной работы**

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), относится формирование у них связной монологической речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

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

О необходимости специальной систематической работы по формированию у детей навыков связных высказываний свидетельствуют и данные изучения состояния связной речи учащихся младших классов коррекционной школы для детей с нарушениями речи. К началу школьного обучения уровень сформированности лексико-грамматических средств языка у них значительно отстает от нормы. Самостоятельная связная контекстная речь у младших школьников долгое время остается несовершенной: отмечаются затруднения в программировании высказываний, в отборе материала, лексико-грамматическом структурировании высказываний, нарушения связности и последовательности изложения (В.К. Воробьева, Л.Ф. Спирова, Г.В. Бабина и др.). Это создает детям дополнительные трудности в процессе обучения.

Важнейший принцип отечественной логопедии — дифференцированный подход к анализу и преодолению речевых нарушений.

При проведении коррекционной работы с детьми с ОНР этот принцип находит свое выражение в установлении причин, лежащих в основе речевого недоразвития, учете специфики речевой патологии, установлении взаимосвязи между речевыми нарушениями и особенностями психического развития ребенка. Дифференцированный подход основывается также на определении наиболее сформированных сфер речевой деятельности, с опорой на которые строится коррекционная работа. Этот принцип лежит и в основе работы по формированию связной речи.

Расширение сети коррекционных образовательных дошкольных учреждений с организацией в них групп для детей с ОНР, необходимость дальнейшей разработки проблемы дифференцированного подхода в процессе преодоления системных речевых нарушений, осуществление задач полноценной подготовки детей к школьному обучению — все это определяет особую важность изучения вопросов целенаправленного формирования связной речи у детей с общим ее недоразвитием.

Экспериментальное обучение связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня проводилось на базе МБДОУ детский сад № 29 г. Кузнецка Пензенской области с середины сентября по середину декабря 2019 года.

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

При разработке коррекционных заданий учитывалась теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, основанная на признании того факта, что в основе управления процессом усвоения знаний лежат психологические закономерности, реализующиеся через систему методических приемов, на основе которых происходит овладение языковыми закономерностями.

Практическое усвоение материала основывалось на том, что от этапа к этапу постепенно уменьшалась роль внешних опор, (наглядного материала), при этом возрастало значение речевых упражнений.

Нами так же учитывалось, что при проведении занятий по обучению связной речи перед логопедом стоят следующие задачи;

- закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;
- формирование навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний;
- целенаправленное воздействие на активизацию и развитие ряда психических функций.

Особое место занимает работа по формированию связной речи детей на предметно-практических учебных занятиях (рисование, аппликация, конструирование). Для активизации и развития связной речи в процессе таких занятий рекомендуется использовать речевое планирование и «сопровождающее» описание выполняемых действий, словесный отчет ребенка о выполненном задании и, наконец, составление небольшого творческого рассказа по выполненному рисунку, аппликации, модели. Для составления рассказов детям предлагаются темы и сюжеты, близкие их жизненному опыту: «Мой домик»; «Путешествие на кораблике»; «У нас на детской площадке» и т.п. Рекомендуются приемы: составление рассказа по вопросному плану с уточнением последовательности, деталей повествования; дополнение рассказа ребенка другими детьми и др. План будущего рассказа может быть составлен самим ребенком под руководством педагога (направляющие и уточняющие вопросы, подсказ).

При проведении всех занятий по обучению детей с ОНР рассказыванию следует уделять большое внимание подготовительной работе (подготовка к восприятию и предварительный разбор содержания текста или наглядно представленного на картине сюжета — с выделением важных смысловых звеньев, последовательности событий и др.; специальный

языковой разбор текста для пересказа или речевого образца; речевые — лексические и грамматические упражнения; игровые приемы, активизирующие внимание, зрительное и вербальное восприятие, память и воображение ребенка).

При составлении и применении речевого образца и наглядного материала специальное внимание уделяется задаче формирования у детей грамматических представлений и обобщений. В занятия включаются упражнения на словоизменение, на подбор нужных слов и словоформ при повторном чтении и разборе текста для пересказа, при воспроизведении детьми образца рассказа по картине и т.д. Выполнение таких заданий способствует овладению детьми различными средствами построения связных развернутых высказываний в процессе осознанных речевых действий с ними. Большое внимание уделяется овладению обучающимися навыками планирования связных высказываний различного типа.

На всех этапах обучения необходимо обращать внимание на такой вид работы, как анализ и обсуждение детских высказываний. При этом отмечаются такие качества рассказов, как полнота и последовательность передачи содержания, смысловое соответствие тексту и картинному материалу, удачное использование средств образной выразительности, проявление элементов фантазии. В ходе коллективного обсуждения дети (по замечаниям педагога) вносят дополнения, указывают на допущенные ошибки — в оформлении отдельных высказываний, употреблении слов и словосочетаний. В результате создаются дополнительные возможности для упражнений на подбор лексем, правильное употребление словоформ и построение предложений.

Целенаправленное обучение детей с ОНР рассказыванию предусматривает дифференцированный и индивидуальный подход в зависимости от состояния связной монологической речи и индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка. На основании данных логопедического обследования дошкольников с ОНР, а также последующих

динамических наблюдений рекомендуется выделять две группы в зависимости от степени сформированности связной речи и навыков рассказывания.

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.

### **3.2. Организация обучающего эксперимента**

Как правило, виды занятий по формированию связных высказываний обусловлены способами выражения фразы. Предметом обучения являются:

- краткие и полные ответы на вопросы;
- пересказ (подробный, выборочный, творческий — на восстановление деформированной основы, краткий, по плану, по цепочке, драматизированный, частичный);
- рассказ (описательный, объяснительный, сюжетный — по восприятию, по памяти, по наглядному материалу — по картине, серии картин — об игрушках, о предметах, из опыта — о реальных событиях, творческий, по заданному началу и концу, по теме);
- устное сочинение (свободная фантазия);
- описание продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование) и процесса ознакомления с окружающим миром.

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.

Задачи:

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).

Задачи:

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.

### III этап

Это опосредованный лингвистический этап активного монолога, самостоятельное рассказывание.

Задачи:

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).

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» (Приложение 3), 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 констатирующего и контрольного эксперимента отражены в таблице:

**Таблица**

**Эффективность коррекционной работы**

| Группы детей       | Констатирующий эксперимент | Контрольный эксперимент |
|--------------------|----------------------------|-------------------------|
| 1 гр.: 1-4 балла   | 14 %                       | 3%                      |
| 2 гр.: 5-8 баллов  | 75 %                       | 80%                     |
| 3 гр.: 9-12 баллов | 11%                        | 17 %                    |

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 работы, мы пришли к выводу о том, что у детей с речевыми нарушениями связная устная 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 связная 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 связной речи и выявление уровней актуального владения связной речью детьми дошкольного возраста с нарушением речи.

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

В третьей части исследования проводился формирующий эксперимент с использованием вышеуказанной программы, направленной на повышение

уровня актуального владения связной речью.

По результатам формирующего обучения связному высказыванию 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. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова – М., –2006. – 222 с.
2. Вильшанская, А.Д. Организация и содержание специальной педагогической помощи младшим школьникам с ЗПР / А.Д.Вильшанская / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. №1. – С 18-23.
3. Воробьева, В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В.К. Воробьева / Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 40-46.
4. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С Выготский – М., 1982. –211 с.
5. Граб, Л.М. Тематическое планирование коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Л.М. Граб – М., 2005. – 56 с.
6. Демичева, В.В. Формирование логического мышления учащихся при обучении словообразованию / В.В. Демичева, И.А. Устименко / Начальная школа. – М., – 1994. – № 12. – С. 16-20.
7. Матвеева, А.С. Буквы и звуки. Развитие речи. 4-5 лет / А.С. Матвеева. – М., 2017. – 336 с.
8. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева, Т.Е. Кисилёва. – М. , 2006. – 576 с.
9. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова – М., 2001. – 335 с.
10. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. – М., 1991. – 239 с.
11. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова – М., 1972. – 131 с.
12. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин – М., 1956. –156 с.

13. Зикеев, А.Г. Формирование и коррекция речевых навыков и умений в употреблении сложносочиненных предложений младшими школьниками с нарушениями в развитии / А.Г. Зикеев / Дефектология. – № 5. – 2004. – С. 15-18.
14. Козырева, А.С. Виды работы над текстом на уроках чтения / А.С. Козырева. – М., – 1990. – 69 с.
15. Кислова, Т.Р. Использование занимательного наглядного материала в обучении грамоте детей с нарушениями речи / Т.Р. Кислова / Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 25-23.
16. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей / К.В. Комаров – М., – 2005. – 223 с.
17. Кондратенко, И.Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте / И.Ю. Кондратенко – М. 2005. – 224 с.
18. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М., 2003. – 128 с.
19. Костенкова, Ю.А. Методические рекомендации к обучению чтению учащихся коррекционно-развивающихся классов / Ю.А. Костенкова / Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 34-38.
20. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи / А.Н. Корнев – М., 2005. – 128 с.
21. Ларина, Л.Ю. НОД по развитию связной речи в старшей группе. Пересказ рассказа К.Д. Ушинского «Смелая ласточка» / Л.Ю. Ларина / Дошкольная педагогика. – 2016. — № 9. – С 12-18.
22. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М., 2001. – 224 с.
23. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева – СПб, 2004. – 221 с.
24. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей / Сборник методических рекомендаций – СПб, 2006. – 272 с.

25. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. педвузов // под ред. Волковой Л.С., Шаховской С.Н. [Электронный ресурс]. – <http://pedlib.ru/Books/2/0049/2-0049-1.shtml>.
26. Лукина, Н.А. Использование игровых приемов в коррекционной работе с детьми с ОНР / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития / Н.А. Лукина. – 2004. – 67 с..
27. Львов, М.Р. Развитие творческой деятельности учащихся на уроках русского языка // Начальная школа. – 1993. - № 1.
28. Одинаева, Л.А. Работа над пересказом художественных произведений в младших классах вспомогательной школы / Л.А. Одинаева / Дефектология. – 1990. – 154 с.
29. Плитинь, Н.Н. Использование дидактических игр для итогового контроля по русскому языку / Н.Н. Плитинь/ Начальная школа. – М., – 1991. - № 2. – С. 26 – 28.
30. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева – Ростов-на-Дону, 2006. – 338 с.
31. Смольникова, Н.Г. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста.[Электронный ресурс] – <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewer>
32. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирова – М., 1980. – 182 с.
33. Туманова, Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова / Дефектология. – 2004. - № 5. – С 34-42.
34. Тупицына, Т.С. Работа над развитием речи учащихся на уроках чтения / Т.С. Тупицына / Начальная школа. – 1994. - № 12. – С 39 – 43.
35. Фалькович, Т.А., Барылкина Л.П. Развитие речи, подготовка к освоению письма / Т.А. Фалькович, Л.П. Барылкина – М., 2005. – 288 с.

36. Федоренко, Л.П. и др. Методика развития речи у детей дошкольного возраста / Л. П. Федоренко. – М., – 1977. – 55-67 с.
37. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова – М., – 2006. – 96 с.
38. Чиркина, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева – М., – 2006. – 224 с.
39. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / Русская речь / Л.П. Якубинский. – СПб. – 1923. – 195 с.

## **Приложение 1**

### **«Мамина чашка»**

На улице шел дождь. Мама не разрешила гулять. Алеше было скучно. Он взял мяч и стал бросать его. Мяч упал на стол и опрокинул мамину любимую голубую чашку. Чашка упала на пол и разбилась. Мама услышала звон стекла, пришла в комнату и спросила, кто разбил чашку. Алеша испугался и показал на Бобика. Мама взяла веник и выгнала Бобика на улицу. Темнело. Дождь шел все сильнее. Мокрый Бобик скулил на крыльце. Алеше стало стыдно. Он пошел к маме и во всем признался. Бобика пустили домой и напоили молоком.

## **Приложение 2**

### **«Лев и мышь»**

Лев спал. Мышь пробежала по его телу. Он проснулся и поймал ее. Мышка стала просить, что бы он отпустил ее и пообещала ему добро. Лев громко засмеялся и отпустил мышку. Потом охотники поймали льва и привязали его веревкой к дереву. Мышка услышала львиный рев, прибежала, перегрызла веревку и спасла льва.

## **Приложение 3**

### **«Муравей и голубка»**

Муравей спустился к ручью, что бы напиться. Волна захлестнула его, и он стал тонуть. Летела мимо голубка. Увидела тонущего муравья и бросила ему прутик. Он по этому прутику выбрался на берег. А на другой день охотник хотел поймать голубку в сети. Муравей подкрался и укусил охотника за палец. А охотник вскрикнул и выронил сеть, голубка вспорхнула и улетела.