

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»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С
РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ**

Студент

Т.Т. 24.01.22
(подпись, дата)

Теплова Марина Александровна

Научный руководитель

Сафонова 24.01.22
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Сафонова О.В.

Нормоконтролер

Е.А. 24.01.22
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 11.01.22 № 5)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/отм. (протокол заседания ГЭК от 1.03.22 № 19)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Связная речь в онтогенезе.....	7
2.1. Особенности связной речи у детей с ОНР.....	14
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Цель изучения, задачи, методика изучения.....	21
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	25
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
3.1. Организация, цель и принципы формирующего эксперимента.....	30
3.2. Система коррекционной работы по развитию связных высказываний	
3.2.1. Обучение пересказу.....	31
3.2.2. Обучение описанию предметов.....	34
3.2.3. Обучение рассказыванию по картине.....	37
3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	42
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	51
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Родной язык играет уникальную роль в становлении личности человека. Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения. Развитие устной монологической речи в дошкольном детстве закладывает основы успешного обучения в школе.

О.С. Ушакова считала, что дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем [29].

Р.Е. Левина отмечала, что одним из наиболее важных компонентов экспрессивной речи является связная речь. Она играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, представляя большие возможности для самовыражения, осознанного отображения в речи разнообразных связей и отношений между предметами. 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 речи. Это служит предпосылкой для использования ребёнком отдельных слов и синтаксических конструкций в экспрессивной речи. Связная речь вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении

родным языком, его звуковым строем, а также выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребёнку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности [17].

Связная речь состоит из множества языковых компонентов: фонетико - фонематического, лексико-грамматического, синтаксического, семантического. Нарушение одного из этих компонентов ведёт к нарушению связности высказываний. Однако встречаются дети, у которых задерживается формирование каждого из этих компонентов. При этом слух и интеллект остаются сохранными. Такое нарушение было определено Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой и другими как общее недоразвитие речи (ОНР).

Несформированность связной речи дошкольников с данным видом речевого нарушения отрицательно сказывается на дальнейшем развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные возможности и познавательные способности, что в свою очередь является препятствием для овладения знаниями.

Учитывая все вышесказанное, определяется необходимость своевременного обследования детей, а также ранней постановки диагноза с целью дальнейшей разработки методики по развитию связных высказываний у детей с ОНР. Данный факт определяет актуальность исследования изучаемой проблемы.

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.

Проблемой формирования связной речи у детей с ОНР занимались такие ученые: А.М. Бородич, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерица, и др.

Группой ученых – В.П. Глуховым, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской, проводившими специальные исследования независимо друг от друга, установлено, что старшие дошкольники с ОНР, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладениями навыками связной монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [15].

В исследованиях В.К. Воробьевой, Р.И. Мартыновой, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, указывается, что у детей нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия (Ю.Ф. Гаркуша, Н.С. Жукова и др.), пишут, что существенно тормозится развитие игровой деятельности [31].

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [16].

Цель исследования: изучить сформированность связной речи у детей дошкольного возраста 5-6 лет с общим недоразвитием речи и подобрать приемы ее формирования.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи исследования:

1. Изучить специальную литературу по проблемам связной речи у детей с ОНР;

2. В ходе констатирующего изучения выявить и проанализировать особенности связной речи у детей с ОНР;

3. В ходе обучающего эксперимента разработать модифицированные приемы для развития связной речи;

4. В ходе контрольного изучения проверить целесообразность и успешность применения тех или иных приемов.

Объектом исследования является связная речь старших дошкольников с ОНР.

Предмет исследования – пути формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

Гипотеза:

1. У детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста имеются особенности построения связных высказываний.

2. Работа с использованием специальных приемов позволит скорректировать нарушения связной речи у детей.

В соответствии с целью и задачами исследования были следующие методы:

Методы исследования:

1. Теоретический – анализ психолого-педагогической литературы.

2. Эмпирический – психолого-педагогическое исследование (констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент).

3. Интерпретационный – количественный и качественный анализ полученных результатов.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Связная речь в онтогенезе

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность, считал С.Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя». [18, С. 438] Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

М.Е. Хватцев писал, что связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи [37].

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания.

М.М. Алексеева писала, что устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной,

сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора. Речевые клише облегчают ведение диалога [1].

Т.Б. Филичева писала, монологическая речь это связанное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Поэтому высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном. Здесь тоже важны неречевые средства (жесты, мимика, интонация), умение говорить эмоционально, живо, выразительно, но они занимают подчиненное место. Для монолога характерны: литературная лексика; развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность; синтаксическая оформленность (развернутая система связующих элементов); связность монолога обеспечивается одним говорящим [31].

Эти две формы речи отличаются и мотивами. Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника).

Несмотря на существенные различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства.

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства [1].

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи. Обучение связной речи можно рассматривать и 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 самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем.

Ф.А. Сохин писал, что связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности [25].

Обучение связной речи оказывает влияние и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей.

Каждый ребенок должен научиться в детском саду содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. В то же время речь детей должна быть живой, непосредственной, выразительной.

Ф.А. Сохин так же утверждал, что связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития.

Умение связно, последовательно, точно и образно излагать свои мысли (или литературный текст) оказывает влияние и на эстетическое развитие ребенка: при пересказах, при создании своих рассказов ребенок использует образные слова и выражения, усвоенные из художественных произведений.

Умение рассказывать помогает ребенку быть общительным, преодолевать молчаливость и застенчивость, развивает уверенность в своих силах.

Связная речь должна рассматриваться в единстве содержания и формы. Умаление смысловой стороны приводит к тому, что внешняя, формальная сторона (грамматически правильное употребление слов, согласование их в предложении и т.п.) опережает в развитии внутреннюю, логическую сторону. Это проявляется в неумении подобрать слова, нужные по смыслу, в неправильном употреблении слов, в неумении объяснить смысл отдельных слов [20].

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственно-эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи.

В.П. Глухов утверждал, что в эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают разнообразные чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функции общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением [3].

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Ребенок подражает звукам и звукосочетаниям, которые произносит взрослый, сам привлекает внимание взрослого к себе. Все это имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения.

К концу первого началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желания и потребности ребенка. К полутора годам ребенок использует в активной речи примерно 100 слов. К двум годам словарь значительно увеличивается – до 300 слов и более. Индивидуальные различия в развитии речи бывают очень большими, и приведенные данные, конечно, приблизительны. Но главное событие в развитии речи в этот период (к концу второго года) заключается не в количественном росте словаря, а в том, что слова, которые малыш использует в своих предложениях (теперь уже зачастую трех и четырехсловных), приобретают соответствующую грамматическую форму.

С этого времени и начинается один из важнейших этапов овладения родным языком – овладение грамматической структурой языка. Усвоение

грамматики происходит очень интенсивно, и основные грамматические закономерности ребенок усваивает к 3-3,5. Так, к этому времени он употребляет в своей речи все падежные формы (без предлогов и с многими предлогами – на волка похож, под землю спрятался и т. п.), формы глаголов, сложные предложения с союзами.

К трем годам словарь ребенка возрастает до 1000 и более слов. В состав словаря входят все части речи (существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, числительные, наречия), служебные слова (предлоги, союзы, частицы), междометия [10].

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи – диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной.

По мнению Д.Б. Эльконина, переход от ситуативной речи к контекстной, происходит к 4-5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными [38].

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для нее характерны неполные, неопределенно-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; названия предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта.

Ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения.

Ученые доказали, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребенка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка. Например, в общении со сверстниками дети в большей мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в чем-то убедить. В общении со взрослыми, легко понимающими их, дети чаще ограничиваются ситуативной речью.

Л.Н. Ефименкова писала, что наряду с монологической речью продолжает развиваться и диалогическая речь. В дальнейшем обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения [6].

Дети 5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа.

Т.Б. Филичева писала, что в старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные

реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности [31].

1.2. Особенности связной речи у детей с ОНР

С.Л. Рубинштейн отмечал, что, 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 проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту [23].

В.И. Селиверстов отмечал, что 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 [35].

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

В.П. Глухов отмечал, что связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для

овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [3].

Р.Е. Левина утверждала, что дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекачивание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку [21].

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

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в то же время для определения их компенсаторного фона.

В.П. Глухов писал, что детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния – временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру [2].

Связная речь старших дошкольников является мощным резервом их умственного развития утверждала О.С. Ушакова. Именно с этих позиций нас интересуют вопросы порождения речи, фазовая структура речевого акта, этапы развития речевого действия как процесса, формирование механизмов речи, роль мотивации в самостоятельном построении высказывания (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, А.С. Соколов, и др.) [30].

Несомненный интерес в понимании необходимости формирования представлений о структуре связного высказывания представляют для нашего исследования мысли М.М. Бахтина. Он писал, что использование языка осуществляется в форме высказываний, которые характеризуются «не только своим содержанием (тематическим) и языковым стилем, т.е. отбором словарных, фразеологических и грамматических средств языка, но прежде всего своим композиционным построением» [29, С. 143].

Актуальной эта проблема считается и в исследованиях педагогов начальной школы, которые отмечают, что к моменту поступления в школу далеко не все дети овладевают умением создавать связный текст.

Так Т.А. Ладыженская отмечает, что связная речь детей изучена недостаточно, не исследованы способы связи между самостоятельными предложениями, уместность употребления разнообразных языковых средств в определенном типе высказывания. Поэтому и подчеркивается необходимость ознакомления детей с правилами построения текста, с его структурными частями и элементарными связями между ними [29].

Как отмечает Т.Б. Филичева, «...если в дошкольном возрасте ребенок допускает стойкий аграмматизм (играю батиком – играю с братиком; мамой были магазине – с мамой были в магазине; мяч упал и тоя – мяч упал со стола и т. д.), сокращения и перестановки слогов и звуков, уподобления слогов, их замены и пропуск – это является важным и убедительным симптомом, свидетельствующим о выраженном недоразвитии речевой функции. Такие дети нуждаются в систематических логопедических занятиях до поступления их в школу» [31, С. 263].

Как подчеркивал А.Н. Гвоздев, к семи годам ребенок овладевает речью как полноценным средством общения (при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, если ребенок воспитывается в условиях нормальной речевой и социальной среды) [16].

М.М. Бахтин писал, что в педагогической литературе чаще подчеркивается особая роль связной монологической речи. Но не менее важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании «диалогические отношения это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» [1, С. 256].

А.М. Леушина провела специальное исследование развития связной речи у детей дошкольного возраста. Она выделяет особую форму речи – «ситуативную речь» – и противопоставляет ее «контекстной речи». По мысли автора, «ситуативная речь не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Содержание ее понятно собеседнику только при учете им той ситуации, о которой рассказывает ребенок, а также при учете им жестов, движений, мимики, интонации и т.д. Контекстная речь характеризуется тем, что ее содержание раскрывается в самом контексте и тем самым становится понятным для слушателя, вне зависимости от учета им той или иной ситуации» [8, С. 3].

С.Л. Рубинштейн считал, что связность это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [23, С. 253].

С.Л. Рубинштейн совершенно справедливо указывает, что и ситуативная речь направлена на другого человека – на слушателя и собеседника; она имеет такую же социальную направленность, как и всякая речь, «и даже более непосредственную и ярко выраженную, чем контекстная речь». Однако С.Л. Рубинштейн склонен все же признавать наличие у ребенка произвольных тенденций эгоцентрического типа. Так, он указывает, что «непроизвольно ребенок склонен строить свою речь исходя из того, что ему представляется непосредственно известным и понятным. Но действие этой непроизвольной тенденции как бы прерывается зарождающимся сознанием необходимости учитывать слушателя и строить свое изложение так, чтобы содержание речи было понятно для другого. Эта

последняя установка еще не укрепилась. Она поэтому не определяет речевое построение с самого начала, а лишь входит в нее дополнительно, прерывая предваряющий его «ситуативный» способ изложения» [23].

А.Н. Гвоздев в своей работе пишет, что «...достигаемый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления» [8, С. 7].

Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, отмечаются: позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне.

Р.Е. Левина писала, несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих принципов является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4 годам, а иногда и к пяти годам [21].

Р.Е. Левина выделяет три уровня ОНР, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Дети 5-6

лет, а иногда и старше имеют скудный активный словарь, состоящий из звукоподражаний и звуковых комплексов. Эти звуковые комплексы, сопровождаемые жестами, образованы самими детьми и непонятны для окружающих. Так, вместо «машина поехала», ребенок произносит «биби», вместо «пол» и «потолок» – «ли», вместо «дедушка» – «де» и т.д.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жеста, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искажённых в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств.

Третий уровень общего недоразвития речи у детей характеризуется следующими недостатками:

1. На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов и почти не используются в речи более сложные предлоги.

2. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются.

3. В активной речи используются преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные) .

4. У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

5. Понимание обиходной речи в основном хорошее но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами. Это особенно проявляется при чтении учебных и художественных текстов. В письме и чтении возникает много ошибок специфического характера стоящих в прямой зависимости от уровня развития речи [21].

Таким образом, у детей дошкольного возраста с ОНР речь может быть нарушена в разной степени: от полной невозможности соединять слова в фразы или от произнесения вместо слов отдельных звукоподражательных комплексов (му-му, ав, ту-ту) до развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического несовершенства. Но в любом случае нарушение касается всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Цель изучения, задачи, методика изучения

Целью настоящего исследования было выявление сформированности связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В эксперименте принимала участие группа детей старшего дошкольного возраста в количестве 8 человек (5 мальчиков, 3 девочки).

В эксперименте выделялись следующие задачи:

1. Подобрать методику и дидактический материал для обследования.
2. Провести констатирующий эксперимент.
3. Проанализировать результаты произведенного исследования.

Во время исследования мы учитывали эмоциональное состояние каждого ребёнка (характер вступления в контакт, поведение во время выполнения заданий, реакции на удачу и неудачу и др.), так как это может повлиять на результаты проделанной работы.

Исследование проводилось на базе МБДОУ Детский сад № 149 «Город детства» в сентябре 2021 года.

Исследование состояния связной речи начиналось с изучения медицинской и психолого-педагогической документации. Её анализ позволил получить сведения о состоянии физического слуха, интеллекта (по заключениям специалистов), ознакомиться с данными раннего речевого развития (когда появились первые слова, предложения, развёрнутая фразовая речь, не прерывалось ли речевое развитие).

Просмотр медицинской документации показал отсутствие выраженных отклонений в психическом и физическом развитии испытуемых. В большинстве случаев присутствовала патология беременности: токсикоз, угроза выкидыша, гипотрофия плода, асфиксия.

Это являлось одной из причин появления нарушений речи. В целом, условия воспитания и речевое окружение исследуемой группы детей соответствовали необходимым параметрам.

Дополнительные сведения мы получали из бесед с воспитателями. Беседа позволила выяснить сведения об интересах, характере и особенностях самого ребёнка, а также его взаимоотношениях с детьми своей группы. Это позволило составить первоначальные представления о личностных особенностях ребёнка.

Первое впечатление о речи ребёнка получались нами из беседы с ним. Вопросы для беседы подбирались с учётом возраста и индивидуальных особенностей детей. Прежде всего, они помогли выяснить кругозор ребёнка, его интересы, ориентировку во времени и пространстве. Вопросы задавались таким образом, чтобы ответы были развёрнутыми, рассуждающего характера. Беседа дала первые сведения о речи ребёнка, определила направление дальнейшего углубленного обследования разных сторон речи.

В течение всего исследования проводилось динамическое наблюдение за детьми в ходе различных видов деятельности. Отмечались особенности восприятия, внимания, памяти, воображения, отдельных сторон мыслительной деятельности (способность к сравнению, обобщению, классификации), показатели работоспособности и др. Выявлялись характерологические особенности личности (общительность, инициативность, замкнутость, отношение к занятиям), особенности поведения.

Обследование связной речи детей началось с исследования особенностей диалога, который происходил в процессе игровой и обиходно-бытовой деятельности. Особое внимание обращалось на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи (умение дать краткий и развёрнутый ответы, задать вопрос, рассказать о планируемом и выполненном действии), на возможность получить общее представление об уровне развития спонтанной речи детей, сформированности её

грамматического строя, способности употреблять связные высказывания при общении, передавать ту или иную информацию.

Эксперимент был представлен серией заданий, включающих в себя:

1. Пересказ прослушанного текста;
2. Составление рассказа-описания;
3. Рассказ по серии сюжетных картин;
4. Составление рассказа по личному опыту.

1. Пересказ прослушанного рассказа.

Цель: выявление возможностей детей с ОНР дошкольного возраста воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст.

Для этого был использован рассказ «Цирк». Текст произведения прочитывался дважды; перед вторым чтением давалась установка на составление пересказа.

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

Цирк

В воскресенье я ходил с родителями в цирк. На арене выступали дрессированные лошадки. Веселый клоун пускал мыльные пузыри. Обезьяна ходила по канату. Мне очень понравилось представление. Когда мы пришли домой, я рассказал об этом своему другу.

2. Составление рассказа-описания.

Цель: исследовать самостоятельную монологическую речь.

Составление описательного рассказа по сюжетной картинке «В огороде» (приложение 1).

Оценка рассказов проводилась с учётом следующих критериев:

- развёрнутость предложения;

- последовательность изложения;
- соответствие сюжету;
- понимание смысла картин.

3. Составление рассказа по серии сюжетных картин.

Цель: выявление возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Использовалась серия из четырех картинок (приложение 2). Ребенку предлагалось рассмотреть картинки с изображением событий и положить их в необходимой смысловой последовательности. После этого ребенку предлагалось составить по ним рассказ. Составлению рассказа предшествовал разбор предметного содержания каждой картинки с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применялось текстовое указание на соответствующую картинку или деталь.

4. Составление рассказа по личному опыту.

Цель: выявить индивидуальный уровень и особенности владения детьми фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Детям была дана инструкция: «Расскажите, как вы провели выходные». Результаты исследования оценивались по показателям как содержательной, так и собственно речевой сторон составленных рассказов. Учитывалось также наличие связности составленного рассказа без наглядной опоры.

Наряду с качественной нами была произведена и количественная оценка полученных результатов, в ходе которой за отдельно взятое задание каждый испытуемый получал балл, соответствующий выявленному уровню выполнения:

3 балла – высказывание связно, развёрнуто, последовательно;

2 балла – высказывание нераспространённое, ограничено лексически, не соответствует языковым нормам;

1 балл – высказывание несвязно, бедно по эмоциональным средствам, составлено с ошибками.

Количественный анализ полученных данных позволил выделить уровни развития связной речи: испытуемые, получившие 10-15 баллов – высокий уровень, получившие 5-10 баллов – средний, 0-5 баллов – низкий уровень.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

По данным исследования было выявлено, что дети испытывали трудности в составлении связных, развёрнутых конструкций устного характера. В самостоятельных высказываниях испытуемые пользовались короткими фразами, ответы на вопросы были односложными, допускали ошибки в построении развёрнутых предложений, в результате чего нарушалась смысловая сторона высказывания, отсутствовала связь между элементами сообщения.

В ходе исследования было установлено, что у детей с ОНР ограничен словарный запас. Это проявлялось при составлении предложений по наглядной опоре, что может быть связано с неумением устанавливать предикативные отношения. Трудности в программировании содержания развёрнутых высказываний проявлялись в отсутствии самостоятельности при составлении рассказов, смысловые пропуски, длительные паузы на границах фраз или их частей.

При выполнении первого задания, связанного с пересказом данного логопедом текста, дети группы получили разное количество баллов. Четверо детей получили по 1 баллу, двое детей получили по 2 балла и еще двое детей получили по 3 балла.

Пересказ ограничился воспроизведением 3-4 предложений. Дети, получившие по 1-2 балла, не знали, как начать рассказ, что приводило к использованию логопедом наводящих вопросов.

Повествование подменялось перечислением действий. Вследствие ограниченного словарного запаса употребляемые слова и выражения носили характер повторов например («Я ходил в цирк. Когда я ходил в цирк, обезьяна ходила по канату»). При пересказе дети чаще пользовались указательными жестами, местоимениями типа «этот» («этот выступал на арене»), («А он раз и пускал мыльные пузыри»).

Испытуемыми почти не использовали синонимы, антонимы, чем значительно обеднялась насыщенность предложений, их распространённость.

При составлении рассказа-описания дети описывали любимую игрушку. Следует отметить, что у 6 детей испытуемой группы, получивших 1 балл, описание предметов не отображало его существенных свойств и признаков, сводилось к простому описанию внешнего вида предмета. Без помощи логопеда эти дети не смогли самостоятельно составить рассказ. Затруднение вызвало название частей предметов, так как некоторые из них были незнакомы испытуемым («У нее ковш, кузов есть», «Есть ноги, ну то есть не ноги, а эти...лапы»).

Два испытуемых, получившие 2 балла, описывали находящийся перед ними предмет так же благодаря помощи логопеда, его вопросам и комментариям. Выстраиваемые высказывания отличались бедностью, простотой фраз, однако были связаны по смыслу между собой. Испытуемые использовали простые, нераспространённые предложения («Он у меня пушистый» – про медведя). Наблюдалась также несогласованность в падежной постановке слов («Он одет в ботинки, в маечке, в шорты»).

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок у некоторых детей возникли трудности при определении последовательности событий на картинках. 6 испытуемых из восьми, получивших 1 балл, составили рассказ с

помощью наводящих вопросов логопеда. Его связность была резко нарушена. Отмечались пропуски существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушало смысловое соответствие рассказа картинке. Количество предложений по серии картинок было сведено к минимуму («Кошка хотела поймать птиц. Но они были очень высоко. Не смогла залезть на дерево и упала»). Отмечался пропуск значимых частей, вследствие чего нарушался смысл рассказа. Рассказ подменялся простым перечислением действий, представленных на картинке. Присутствовали незаконченные предложения, наблюдались паузы при продумывании предложений, повторы.

Два испытуемых, получившие 2 балла, также затруднялись при составлении рассказа, однако с помощью наводящих вопросов, указаний на соответствующую картинку задача была выполнена. В составленном рассказе отмечались смысловые несоответствия, в результате чего нарушалась связность повествования например («Кошка полезла за птицами. Не удержалась и упала. А потом села и облизывалась»).

Составление рассказа по личному опыту также характеризуется неодинаковым уровнем его воспроизведения. Все испытуемые группы получили по 1 баллу. Рассказы были составлены по наводящим вопросам логопеда и являлись крайне бедными по содержанию. Чаще всего были представлены простыми предложениями. Затруднения в построении высказываний проявлялись в возникающих паузах, а также повторах. Резко нарушалась связность повествования. Дети допускали грубые смысловые ошибки, перескакивая с одного смыслового компонента на другой («Я нашел в лесу гриб. И у меня была ещё палка»). Речевые средства использовались крайне бедно; испытуемые чаще пользовались мимикой и жестами для выражения смысла высказывания. Кроме этого, наблюдался выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.

Результат количественной обработки выполненных заданий показал, что речь 60% испытуемых экспериментальной группы с общим недоразвитием речи, получившим по 4-5 баллов, находилась на низком

уровне развития. Речь 40%, находилась на среднем уровне. Результаты количественной обработки данных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты количественной обработки данных испытуемой группы (с ОНР) по констатирующему эксперименту

№ п.п.	Количество баллов за выполненные задания					
	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	Общий балл	Уровень
М.1	1	1	1	1	4	Низкий
М.2	3	1	2	1	7	Средний
М.3	1	1	1	1	4	Низкий
М.4	3	2	1	1	7	Средний
М.5	1	1	1	1	4	Низкий
Д.6	2	2	2	1	7	Средний
Д.7	1	1	1	1	4	Низкий
Д.8	2	1	1	1	5	Низкий

Качественный анализ высказываний детей с ОНР, показал, что составленные рассказы были выполнены с помощью подсказок и наводящих вопросов логопеда.

Излагаемые предложения были недостаточно связаны между собой как по структуре, так и по смыслу, а так же не у всех детей наблюдалось последовательное изложение составленных рассказов, проявляющееся в пропуске значимых частей в тексте, перескока с одной смысловой части на другую, инверсии и т.д.

Из-за недостаточного употребления разнообразных языковых средств практически у всех детей высказывания носили нераспространённый характер. Чаще всего испытуемые повторяли слова в разных предложениях, а также неправильно грамматически оформляли свои высказывания, что не соответствовало нормам языка и приводило к затруднению восприятия рассказа.

Таким образом, в процессе обследования связной речи у детей с ОНР выделились следующие выраженные недостатки:

- короткие фразы;
- недостатки связности выстраиваемых высказываний;
- ошибки при построении предложений;
- отсутствие смысловой межфразовой связи;
- недостатки синтаксической организации высказывания.

Все вышеперечисленные особенности и недостатки, значительно отличающие уровень сформированности рассказывания детей с ОНР от нормально развивающихся, ведут к искажению связности высказываний дошкольников, что влияет в последующем на процесс овладения грамотой в школе. Это указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию данного вида речевой деятельности.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Организация, цель и принципы формирующего эксперимента

Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень развития связных высказываний у детей с ОНР сравнительно невелик. Поэтому целью проведения формирующего эксперимента была разработка специальных приёмов по формированию связной речи дошкольников.

В эксперименте принимали участие 8 человек в возрасте 5-6 лет, имеющих общее недоразвитие речи. Занятия проводились 2-3 раза в неделю.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы взяли за основу разработки В.П. Глухова по формированию и развитию связной речи у дошкольников с III-IV уровнем речевого развития, а также методики Т.А. Ткаченко. Эксперимент включал в себя работу с детьми над описательной речью, пересказом, рассказом по картине и проводился с сентября по декабрь 2021 года.

По мнению Глухова В.П., при освоении каждого из этих видов деятельности формируются навыки планирования речевого высказывания, определение последовательности раскрываемого сюжета, правильного грамматического оформления текста, самостоятельного (творческого) рассказывания, а также расширяется и активизируется словарь дошкольника, развиваются процессы восприятия, воображения, логического мышления, зрительного, тактильного, речеслухового восприятия и т.д. [5].

При работе по формированию связной речи учитывались такие общедидактические принципы, как систематичность и последовательность в обучении, учёт индивидуально-психологических особенностей детей, направленность обучения на развитие их активности, самостоятельности.

Система обучения детей с ОНР включала ряд разделов: составление высказываний по наглядной опоре, пересказ прослушанного текста, составление рассказа-описания. Каждый вид задания предусматривал решение определённых задач – овладение детьми речевыми навыками, усвоение ими языковых средств.

Выполнению каждого комплекса заданий предшествовала подготовительная работа. Она включала в себя формирование лексической и грамматической основы связной речи, развитие и закрепление навыков построения предложений разной структуры, расширение и активизацию словаря детей. Кроме того, целью подготовительной работы являлось формирование установки на восприятие речи логопеда и других детей, активное использование фразовой речи при ответах на вопросы и формулирование собственных высказываний, оперирование языковыми средствами для выстраивания грамматически правильного, связного высказывания.

3.2. Система коррекционной работы по развитию связных высказываний

3.2.1. Обучение пересказу

Обучение дошкольников с ОНР пересказу совершенствует структуру речи, обеспечивает усвоение нормы построения предложения и целого текста.

Наша работа начиналась после проведения серии подготовительных занятий, включавших обучение составлению фраз-высказываний по отдельным картинкам с изображением действий.

Подготовительные занятия были направлены на овладение детьми рядом лексических средств построения связных сообщений, формирования

навыков контроля над собственными высказываниями, а также направленного восприятия речи логопеда.

При подборе произведения учитывалось содержание (познавательность) и объём текста, доступность лексического и грамматического языкового материала, а также необходимость соблюдения принципов тематической взаимосвязи с обучением другим видам связных развёрнутых высказываний.

Примерами служили «Бодливая Корова» К.Д. Ушинского, сказка «Тараканище», «Путаница» К.И. Чуковского и др. Обучение пересказу на материале произведений проводилось на двух, иногда трёх занятиях. В структуру занятий входило: организационная часть с включением вводных, подготовительных упражнений; чтение и разбор текста; пересказ текста детьми; упражнения на усвоение и закрепление языкового материала; анализ детских рассказов.

Текст произведения прочитывался детям дважды. В целях организации его восприятия, направления внимания на важные смысловые моменты, а также на некоторые языковые особенности при повторном чтении использовался приём завершения детьми отдельных, незаконченных педагогом предложений. Для этого, как правило, отбирались предложения, содержащие обозначения вводимых в действие рассказа новых персонажей, существенных предметов, изображённой обстановки, тех или иных действий.

Разбор содержания текста проводился в вопросно-ответной форме. Вопросы отображали основные моменты сюжета, действующие лица, наиболее значимые детали (приложение 3).

Помимо этого проводился специальный лексический разбор текста, при котором внимание детей сосредотачивалось на языковом материале произведения. Сюда входило выделение из текста и воспроизведение в ответах детей слов-определений, сравнительных конструкций, служащих для характеристики предметов, а также языкового материала, содержащего обозначение последних действий персонажей, функций предметов и др.

Второе занятие начиналось с повторного чтения произведения с установкой на пересказ, после чего дети приступали к его составлению.

В процессе обучения пересказыванию использовались различные приёмы. На начальном этапе работы испытуемые обучались воспроизведению текста рассказа с опорой на наглядном материале и помощь педагога. Для этого при пересказе использовались опорные картинки, на которых представлены герои рассказа. Таким образом иллюстрирование помогало лучше усвоить, запомнить услышанный детьми текст, а также развивало навык планирования пересказа.

Максимально использовались приёмы, облегчающие им составление связного последовательного высказывания (сообщения), в частности путём выделения главных смысловых звеньев сюжета произведения (пересказывание по опорным вопросам, последовательно отражающим содержание произведения, по отдельным иллюстрациям с изображением персонажей и существенных деталей). Кроме того, нами применялся приём использования детского рисунка. После пересказа текста детям предлагалось изобразить рисунок к сюжету текста. Затем они самостоятельно пересказывали текст, опираясь на составленный рисунок.

Опыт показал, что использование данного приёма способствует лучшему осмыслению текста, а также приданию ему большей эмоциональности и выразительности.

Используемые при проведении занятия методы позволили эффективно осуществлять индивидуальный подход к детям, учитывать их речевые и психологические особенности, а также наиболее выраженные затруднения при составлении пересказа.

3.2.2. Обучение описанию предметов

Обучение осуществлялось поэтапно и включало следующие виды работы:

- подготовительные упражнения к описанию предметов;
- формирование первоначальных навыков самостоятельного описания;
- описание предметов по основным признакам;
- обучение развёрнутому описанию предмета;
- закрепление навыков описания, в том числе игровых и предметно-практических действий;
- подготовку к обучению сравнительному описанию предметов.

На подготовительном этапе обучения основное внимание уделялось развитию у детей целенаправленного сенсорного восприятия и элементарного анализа воспринимаемого предмета: формирование установки на использование фразовой речи при ответах на вопросы логопеда; овладение необходимыми лексико-грамматическими свойствами. Работа на этом этапе включала: упражнения на узнавание предмета по его описанию (например: «Это – ягода. Она круглая; бывает сладкая и ароматная; жёлтого, красного и черного цвета. Растёт в саду на кусте. Угадайте, что это?»); сравнение предмета по существенным признакам (игра «Найди отличия»); упражнения на сопоставление предложений и словосочетаний с опорой на зрительное и тактильное восприятие предмета (игра «Расскажи про предмет» – перед ребёнком лежит муляж лимона. Он описывает его по вопросам, которые задаёт логопед. Упражнения проводились с использованием материала ряда лексических тем («Ягоды», «Деревья», «Посуда» и т.д.) в соответствии с программой обучения детей.

Узнавание предмета по его описанию проводилось в игровой форме с использованием игр-лото, игрушек и муляжей предметов.

При проведении упражнений на сравнение предметов предварительно уточнялись понятие формы, цвета и других отличительных особенностей.

Вначале дети упражнялись в сравнении однотипных предметов, отличающихся каким-либо одним признаком (например, мячи, пирамиды разного цвета, но одинаковой величины); затем сравнивались предметы, относящиеся к одной тематической группе. В дальнейшем переходили к сравнению предметов различных групп, но имеющих 1-2 общих признака (мяч-арбуз-помидор). Такие упражнения способствовали развитию зрительного и слухового восприятия, внимания к понятийной стороне речи и подготавливали детей к самостоятельному описанию предметов.

Последующее обучение предусматривало переход от составления детьми (с помощью логопеда) описания простого предмета к более самостоятельным и развёрнутым высказываниям. Для описания по вопросам подбирались предметы и игрушки с ярко выраженными, легко определяемыми при восприятии признаками (мяч, арбуз, морковь, лимон и т.д.).

Первоначально такие описания состояли из 4-5 фраз и включали определение предмета, перечисление его основных внешних признаков и некоторых отличительных свойств. Составление описания по вопросам предварялось образцом, который давал логопед. Такой образец даёт детям обобщённое представление о форме высказываний-описаний и ориентирует их на развёрнутые фразовые ответы. При затруднениях в составлении высказываний использовался приём дополнения начатого логопедом предложения с последующим повторением ребёнком всей фразы.

Например, описание игрушки логопедом и ребёнком:

Логопед: – Это белка. Каким она цветом...

Ребёнок: – Рыжая.

Логопед: – А хвост у нее какой?

Ребёнок: – Пушистый.

Логопед: – А ушки какие?

Ребёнок: – Как кисточки.

После проведения серии таких занятий дети переходили к описанию предметов по плану. При этом использовался наглядный и речевой материал как ранее пройденных, так и других лексических тем.

На занятиях давалась установка, как строить описание предмета. Вначале нужно определить объект описания («Это кукла» (машина, кошка) и т.д.). Во второй части следует перечисление признаков предмета в указанной логопедом последовательности. Завершается описание указанием принадлежности предмета к той или иной группе, на его назначение, приносимую пользу («Это морковь. Она оранжевого цвета. По форме морковь вытянутая. На ощупь твёрдая. На вкус сладкая и хрустящая»).

Как отдельный вид работы использовалось коллективное составление описания одного предмета несколькими детьми («по цепочке»), каждый из которых давал характеристику предмета по 1-3 признакам, например, игра «Не разорви цепочку», когда дети описывали бегемота.

Постепенно мы переходили к формированию у детей навыков планирования небольшого по объёму описания. Вначале проводилось коллективное составление плана: детям задавались вопросы по содержанию описания («О чём мы скажем вначале?» «Что мы скажем об этом предмете?» «Чем мы закончим рассказ?» и т.д.). В последующем перед составлением описания ребёнку предлагалось сказать, о чём он будет говорить, используя ранее усвоенную схему.

По мере усвоения детьми навыков описания непосредственно воспринимаемых предметов использовались некоторые новые виды работы: описание предмета по памяти, по собственному рисунку, включение описания в различные игровые ситуации.

Приём описания по выполненному рисунку является эффективным для усвоения детьми с ОНР навыков самостоятельного описания. После выполнения рисунка какого-либо предмета или игрушки ребёнку предлагалось дать его описание по определённой схеме.

Описание предметов по памяти проводилось нами на отдельных занятиях по темам: «Посуда», «Мебель», «Одежда» и т.д.

Применение облегчающих и активизирующих приёмов при помощи логопеда способствует успешному усвоению детьми с ОНР навыков описания.

3.2.3. Обучение рассказыванию по картине

Особенности работы по формированию связных высказываний на занятиях по картинам обуславливались спецификой этого вида рассказыванию с одной стороны, наглядные образы картины облегчают ребёнку задачу построения отдельных фраз-высказываний, с другой – при составлении связного рассказа по картинке (в отличие от пересказа) отсутствует опора на готовый языковой материал и определённую сюжетом последовательность событий. Поэтому при обучении самостоятельному рассказу по картине перед нами стояла задача формирования у детей навыков планирования рассказа со стороны содержания, соблюдение последовательности и логики повествования, отбора языковых средств, адекватной передачи пространственно-временных отношений.

Обучение детей рассказыванию по картине мы начинали после проведения серии занятий по описанию предметов и пересказу литературных произведений, который проводился с использованием иллюстраций. Это подготавливало детей к следующей работе по составлению связного рассказа. Таким образом, испытуемые могли использовать навыки, приобретённые на занятиях по пересказу и описанию предметов, а также языковые средства, усвоенные на предыдущих занятиях.

Подготовительная работа, предшествующая составлению рассказа, заключалась в составлении коротких предложений по отдельным сюжетным картинкам с изображением простых действий.

Для упражнений использовались картинки 2 видов:

1) картинки, где можно было выделить субъект и выполняемое им действие. По этим изображениям испытуемые упражнялись в последовательном употреблении предложений следующих синтаксических структур:

а) субъект-действие, выраженное непереходным глаголом «Девочка рисует» рисунок 1.



Рис. 1. Субъект-действие

б) субъект-действие-предикат, выраженный нерасчленяемой группой сказуемого «Мальчик ест булку» рисунок 2.



Рис.2. Субъект-действие-предикат

в) субъект-действие-объект «Дедушка несет вазу» рисунок 3.



Рис. 3. Субъект-действие-объект

г) субъект-действие-объект-орудие действия «Папа моет туфлю щеткой» рисунок 4.



Рис. 4. Субъект-действие-объект-орудие

Картинки, относимые нами ко 2) виду, содержат изображение одного или нескольких персонажей и чётко обозначенное место действия. По ним дети учились составлять предложения следующей семантико-синтаксической структуры: субъект-действие-место действия/орудие действия «Мама купила на рынке дыню» рисунок 5.



Рис. 5. Субъект-действие-место действия/орудие действия

Кроме того, нами использовались некоторые игровые приёмы при составлении испытуемыми предложений по картинкам. Например, игра «Будь внимателен», когда дети «по цепочке» составляли ряд предложений по картинкам, различающимся какой-либо деталью или действующим лицом; дети должны были заметить это отличие и внести соответствующие изменения в ответ, составленный предыдущим ребёнком.

Другой приём работа с «контролёром» – первый испытуемый составляет предложения по нескольким изображениям, объединённым общим действующим лицом, а второй, используя цветовые сигналы, оценивает правильность делаемого ответа. При составлении предложений по другим изображениям дети менялись местами.

Занятия по обучению рассказыванию по картинке проводились в следующей последовательности:

1. Составление предложений по сюжетным картинкам многофигурного плана с использованием нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, знакомого детям сюжета. Многофигурность, многоплановость картинки дают возможность составления коротких законченных рассказов первоначально по отдельным фрагментам.

2. Составление рассказов-описаний по сюжетным картинкам, где на первый план выступает изображение места действия, обстановки, предметов, событий, определяющих тематику картины. При работе с этим видом картин задачи усложняются. Для составления рассказа детям необходимо установить связь между предметами действия персонажей, воссоздать на основе наглядного сюжетного содержания сюжетную ситуацию.

3. Рассказывание по сериям сюжетных картин с последовательным использованием серии картин, достаточно подробно изображающих развитие сюжета; серии картин, изображающих отдельные, «ключевые» моменты действия; серии картин с пропуском какого-либо звена.

Несмотря на особенности каждого вида занятий, определяемые спецификой наглядного материала, все они включали ряд общих элементов. Проводились подготовка детей к восприятию содержания картины, разбор содержания картины, обучение детей составлению рассказа и анализа детских рассказов.

В задачи разбора содержания картин входило: определение места и времени изображённого действия, выделение и характеристика наиболее существенных предметов окружающей обстановки. Дети должны были разобраться во взаимоотношениях персонажей, уяснить пространственные, атрибутивные и другие соотношения предметов.

При обучении детей составлению рассказов использовались следующие основные методические приёмы: образец рассказа педагога по картине или отдельной её части; наводящие вопросы, а затем предваряющий план рассказа; составление рассказов по фрагментам картин; коллективное составление рассказа детьми.

В процессе занятий было установлено, что переход от описания картины в форме отдельных высказываний к составлению связного, последовательного, логически законченного рассказа представляет большие трудности для детей с общим недоразвитием речи. С учётом этого обучение связному рассказу по картине строилось следующим образом. Вначале дети упражнялись в составлении краткого, а затем более развёрнутого рассказа целиком по направляющим вопросам; позднее они переходили к составлению рассказа по подробному плану, предлагаемому логопедом.

Во время работы по картинкам второго вида и позднее большое внимание уделялось развитию у детей навыков планирования рассказа. На начальном этапе проводилось коллективное, совместное с педагогом, составление плана будущего рассказа. Испытуемым задавались вопросы: «О чём мы будем говорить вначале?», «Чем мы закончим рассказ?» и т.п. с указанием на соответствующие фрагменты картины. Затем педагог на основе высказываний детей составлял единый план. В последующем в составлении

плана дети участвовали поочерёдно под руководством педагога. При этом учитывались их индивидуальные речевые возможности.

Использовались различные игровые приёмы, способствующие активизации внимания, восприятия, зрительной памяти, что имеет существенное значение в процессе обучения рассказыванию по картине.

Среди таких приёмов были:

- упражнение «Кто больше увидит?» (испытуемые называют изображённые на картине предметы указанного названия и цвета, сделанные из какого материала и т.п.);
- игра «Кто запомнил?» (испытуемые должны вспомнить, какие действия выполняют персонажи картины);
- игра «Кто самый внимательный?» (используя изображение, испытуемые поочерёдно заканчивают предложения, начатые логопедом, нужными по смыслу словами);

Коррекционно-логопедическая работа по формированию связной речи детей на занятиях проводилась по следующим основным направлениям:

1. Работа по формированию грамматически правильной речи (овладение определёнными грамматическими закономерностями языка).
2. Развитие фразовой речи детей. При этом предусматривалось практическое усвоение навыков построения и использования в речи различных типов синтаксических конструкций.
3. Обогащение словаря за счет, прежде всего глагольной лексики, слов-определений, некоторых устойчивых словосочетаний.

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

С целью определения эффективности предложенных приёмов был проведён контрольный эксперимент в январе 2022 года. В нём участвовало 8 человек старшей группы, имеющих общее недоразвитие речи.

Детям были предложены следующие виды заданий: пересказ услышанного текста, составление рассказа по картине, серии картин.

Наряду с качественным анализом проводилась количественная обработка данных, в ходе которой за отдельно взятое задание испытуемый получал балл, соответствующий выявленному уровню выполнения:

3 балла – высказывание связно, развёрнуто, последовательно;

2 балла – высказывание несвязно, имеет недочёты, ограничено лексически;

1 балл – высказывание несвязно, имеет недостатки в лексическом и грамматическом оформлении.

Первым экспериментальным заданием был пересказ детьми рассказа «Как у Ежика яблоко лопнуло» (приложение 4).

Играли дети в мяч. А мяч был красного цвета. Наигрались и бросили его под яблоней. Прибежал Ежик. Смотрит на красный мяч и думает: «Вот это яблоко! Никогда такое большое не видел. И мне хватит, и соседей ежеиков угощу. Сейчас я его на иголки возьму и домой побегу!» Разбежался Ежик, прыг иголками на мяч.

А мяч бах и лопнул! Ежик испугался и в клубок свернулся. Посидел, посидел, а потом голову осторожно высунул, огляделся и подумал: «Разные яблоки видел, но чтобы они так лопались, впервые». Динамика изменений показателей представлена в таблице 2.

Таблица 2

Результаты пересказа текста детьми с ОНР до и после эксперимента

Критерии	До эксперимента (в %)	После эксперимента (в %)
Связность	80%	100%
Развёрнутость высказываний	20%	90%
Лексико-грамматическое оформление	30%	90%
Последовательность	80%	90%
Самостоятельность	20%	80%

Из таблицы 2 видно, что результат выполнения экспериментального задания улучшился по сравнению с результатами констатирующего эксперимента.

В целом, испытуемые правильно сформулировали основную мысль рассказа, смогли ее передать при самостоятельном воспроизведении.

Пересказывая рассказ, 80% самостоятельно передавали содержание. Структура и целостность текста были сохранены, лишь немногие испытуемые путали последовательность событий.

Из таблицы видно, что лексическое и грамматическое оформление текста приближается к норме, например, «...никогда такого яблока не видел. И мне хватит и соседям. Сейчас его только на иголки одену...».

У 80% детей не наблюдалось пауз, 20% детей требовалась небольшая помощь, после которой они с лёгкостью продолжали рассказ. У 40% наблюдались незначительные отступления, которые не нарушали структуру текста, например, «Однажды дети играли в мяч. Мяч был красного цвета....»; «...разбежался Ежик и прыгнул иголками на мяч...».

Вторым экспериментальным заданием было составление рассказа по сюжетной картине «Сбор урожая» (приложение 5).

Динамика изменений показателей составления рассказа по сюжетной картине представлена в таблице 3.

Таблица 3

Результаты составления рассказа по сюжетной картине до и после эксперимента.

Критерии	До эксперимента (в %)	После эксперимента (в %)
Связность, логичность и последовательность	20%	90%
Лексико-грамматическое оформление	20%	80%
Развёрнутость рассказа, его объём	10%	90%
Самостоятельность	20%	80%

Анализ результатов исследования показал качественное улучшение показателей выполнения задания.

На 70% повысилась связность воспроизводимого рассказа. Кроме того, после экспериментального обучения 90% детей последовательно, логично оформляли высказывания, точно отражая содержание картины например («Дедушка нес лестницу..., девочка собирала яблоки..., светило яркое солнце...»; «Мальчик помогал дедушке нести ведро и корзину»).

У 90% отмечалось сознательное отношение к рассматриванию картины, что отразилось в речи: дети с помощью языковых средств дополняли предложение, подробнее рассказывали о событиях, изображённых на картинке, старались расширить сюжет путём введения в него дополнительных действий («Витя крикнул: Привет! Оля...»; «...Мы с дедушкой идем тебе помогать.»).

У 90% детей практически отсутствуют логические ошибки при построении повествования. При этом дошкольники употребляли разные по развёрнутости типы предложений, пользовались приёмом описания в своих рассказах, например, «Девочка была одета в красивое желтое платье в горошек, и ела вкусное яблоко...».

Таким образом, результаты показали, что высказывания детей стали отличаться большей связностью, структурной целостностью, а также распространённостью.

Третьим заданием было составление рассказа по серии сюжетных картин «Хитрая мышка» (приложение 6).

Динамика изменений показателей представлена в таблице 4.

Таблица 4

Результаты составления рассказа по серии сюжетных картин до и после эксперимента

Критерии	До эксперимента (в %)	После эксперимента (в%)
Понимание смысла картин, соответствие сюжету и последовательность	40%	90%
Связность и последовательность	30%	80%
Развёрнутость предложений	20%	80%
Самостоятельность	0%	90%

В таблице отчётливо видно, что результаты выполнения задания стали выше по всем показателям, чем были до обучения.

У 90% детей в рассказах не отмечалось пропусков моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображённой ситуации; не наблюдалось сужения поля восприятия картинок, что свидетельствует о нормальной организации внимания в процессе речевой деятельности («Мышонок увидел, что на подушке спит кот, а рядом стоит тарелочка с молочком. Мышке тоже захотелось. Тогда она нашла трубочку, подкралась к тарелочке и выпила все молоко. А когда кошка проснулась, мышка убежала»).

Во всех рассказах детей 90% не нарушалось смысловое соответствие рассказа изображённому сюжету, рассказы детей не сводились к простому называнию действий персонажей, как это было до экспериментального обучения.

У большинства детей все предложения в рассказе были логически и грамматически правильно оформлены. Не наблюдалось предложений, не связанных между собой.

При рассказе дети не испытывали особых затруднений при передаче сюжета, переходе от одной картинки к другой, не наблюдалось перерывов в повествовании и затруднений в самом продолжении рассказа.

Количественный анализ полученных данных позволил выделить уровни развития связной речи:

0-3 балла – низкий уровень;

4-6 баллов – средний уровень;

7-9 баллов – высокий уровень.

Результаты количественной обработки данных выполненных заданий на контрольном этапе представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты количественной обработки данных испытуемой группы

(с ОНР) по контрольному эксперименту

№ п.п.	Количество баллов за выполненные задания				Уровень
	Пересказ текста	Составление рассказа по сюжетной картине	Составление рассказа по серии сюжетных картин	Общий балл	
М.1	2	2	2	6	Средний
М.2	3	2	3	8	Высокий
М.3	3	2	1	6	Средний
М.4	3	3	3	9	Высокий
М.5	2	2	2	6	Средний
Д.6	3	3	3	9	Высокий
Д.7	3	2	1	6	Средний
Д.8	3	3	2	8	Высокий

Динамика полученных результатов представлена на рисунке 6.

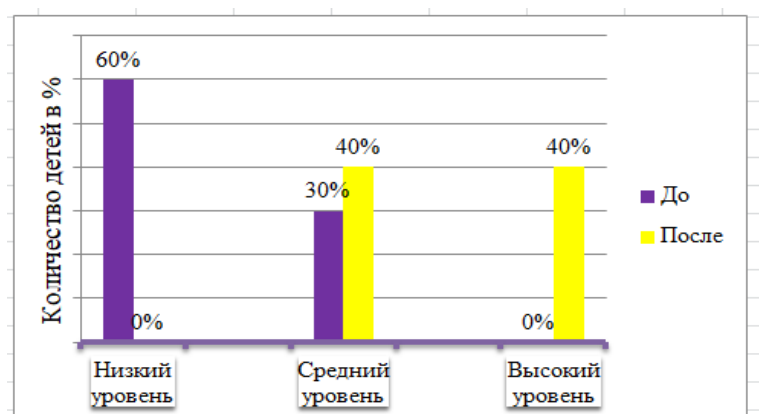


Рис. 6. Динамика полученных результатов по итогам эксперимента

Таким образом, после обучения у дошкольников с общим недоразвитием речи качественно изменился содержательный потенциал речевого высказывания, чётко прослеживалась линия причинно-следственных отношений в сюжете повествования, дети при самостоятельном рассказывании проявляли инициативу и заинтересованность.

Опыт проведённой нами работы свидетельствует о целесообразности комплексного использования различных приёмов обучения связным высказываниям дошкольников с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время число детей, имеющих общее недоразвитие речи, заметно растёт. При этом возрастает роль тщательного изучения состояния их речевой деятельности.

Изучение специальной и педагогической литературы позволило обозначить основные языковые компоненты связной речи – фонетико-фонематический, лексико-грамматический, синтаксический, семантический.

Задержка в формировании и развитии каждого из них ведёт к нарушению связности высказываний, развитию речемыслительной деятельности, ограничению познавательных способностей.

Основываясь на этих данных, был проведён констатирующий эксперимент, который включал в себя следующие задания: рассказ-описание, составление рассказа из личного опыта, по серии картин, по готовому началу.

Полученные результаты показали наличие у дошкольников следующих недостатков:

- нарушение связности выстраиваемого высказывания;
- бедность и однообразие используемых средств фразовой речи;
- короткие, неразвёрнутые предложения;
- нарушение смыслового компонента высказываний;
- лексико-грамматические расстройства.

Несформированность связной речи обуславливалась трудностями актуализации детьми социально-коммуникативного опыта, комбинированием полученных ранее представлений, отображением их в речи, а также несформированностью речи, как системы: у детей отмечалось нарушение звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматизмов.

Отмечались трудности в логике повествования, связности предложений, отсутствии навыков композиционного построения рассказа, что искажало целостную содержательность речевого сообщения.

В соответствии с этим определилась необходимость проведения формирующего эксперимента. Работа проводилась системно и включала ряд разделов: составление рассказа по картинке, серии сюжетных картинок, пересказ текста.

В процессе формирующего эксперимента нами применялись различные игры и методические приёмы – составление рассказа по отдельным картинкам, наводящие вопросы, составление предваряющего плана, коллективное составление рассказа, беседа по картинке.

С целью определения эффективности предложенных заданий был проведён контрольный эксперимент, включавший в себя те же задания, которые были на формирующем этапе. Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что показатели выполнения заданий улучшились по сравнению с показателями констатирующего эксперимента: испытуемые самостоятельно передавали основную мысль рассказа, почти не используя помощь логопеда; распространяли предложения путём введения в них различных языковых средств; лексически и грамматически правильно оформляли предложения; связно и логически верно выражали свою мысль.

Таким образом, проведённая нами коррекционная работа показала свою эффективность при формировании и развитии связных высказываний у детей с ОНР. Поставленная нами в начале эксперимента гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. 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 – № 2, – 1994 – С. 56-59.
3. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: Учебное пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2005. – 351с.
4. Глухов, В.П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения их пересказу / В.П. Глухов. – Дефектология – 1989 – № 1. – С. 25-29.
5. Глухов, В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР / В.П. Глухов. – Дефектология, – 1990 – № 6. – С.31-36.
6. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
7. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учебно – методическое пособие / Н.С. Жукова. – М.: Соц. – полит, журнал, 1994. – 96 с.
8. Запорожец, А.В. Психология детей дошкольного возраста. Глава IV Развитие речи / А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1964. – 352 с.
9. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
10. Коноваленко, В.В. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика; комплекс упражнений / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном-Пресс, 2000. – 16 с.

11. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. – М.: Просвещение, 1978. – 112 с.
12. Косина, Е.А. Большой логопедический учебник с заданиями и упражнениями / Е.А. Косина. – М.: Лисс, 2019. – 130 с.
13. Леонтьев, А.А. Особенности обучения рассказыванию / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1956. – 287 с.
14. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Феникс, 1997. – 280 с.
15. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
16. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
17. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов пед. Вузов. / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 125 с.
18. Лопухина, И.С. 550 занимательных упражнений для развития речи / И.С. Лопухина. – М.: Аквариум, 1995. – 56 с.
19. Мазанова, Е.В. Обследование речи детей 5-6 лет с ОНР. Методические указания и картинный материал / Е.В. Мазанова. – М.: ГНОМ, 2018. – 28 с.
20. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольника на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 1991. – 36-43 с.
21. Основы теории и практики логопедии [Электронный ресурс] / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/4/0286/index.shtml>
22. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону. «ФЕНИКС» 2002. – 448 с.
23. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.

24. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с ОНР / С.Н. Сазонова. – М.: Академия, 2007. – 98с.
25. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Пособие для воспитателя дет. сада. / Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 1979. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0265/1_0265-50.shtml#book_page_top
26. Ткаченко, Т.А. Альбом индивидуального обследования дошкольников. Диагностическое пособие / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2002. – 26-37 с.
27. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи. Альбом дошкольника / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2004. – 1-10 с.
28. Туманова, Т.В. Дети с ОНР. Воспитание и обучение. / Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.
29. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
30. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учебно-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
31. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Электронный ресурс] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – М.: Просвещение, 1989. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0032/2_0032-127.shtml
32. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Электронный ресурс]: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. М.: Альфа, 1993. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0146/1_0146-104.shtml#book_page_top
33. Филичева, Т.Б. Учись говорить правильно / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова – М.: ВЛАДОС, 1993. – 103 с.

34. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. – 167 с.
35. Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 т.т. / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 560 с.
36. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г.Р. Шашкина. – М.: Академия, 2003. – 17 с.
37. Хватцев, М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов [Электронный ресурс] / М.Е. Хватцев. – М.: 1937. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0327/2_0327-282.shtml
38. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия Педагогических наук РСФСР, 1958. – 387 с.
39. Юрова, Е.В. 250 упражнений для развития устной речи / Е.В. Юрова. – М.: Просвещение, 1989. – 15 с.
40. Якубинский, Л.П. О диалоговой речи / под ред. Л.В. Щербы. – Спб., 2007. – 259 с.

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
Корчагина Л.Н.

«2» 04 2021 г.

214 *Л.Н. Корчагина*

Задание

По выпускной квалификационной работе М.А. Тепловой

1. Тема работы Пути формирования связной речи у дошкольников с речевой патологией

Утверждена приказом по Университету «16» июля 2021 г. № 626/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «25» 01 2022 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – изучить сформированность связной речи у детей дошкольного возраста 5-6 лет с общим недоразвитием речи и подобрать приемы ее формирования.

Объект исследования: связная речь старших дошкольников с ОНР.

Предмет исследования: пути формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить специальную литературу по проблемам связной речи у детей с ОНР;

2. В ходе констатирующего изучения выявить и проанализировать особенности связной речи у детей с ОНР;

3. В ходе обучающего эксперимента разработать модифицированные приемы для развития связной речи;

4. В ходе контрольного изучения проверить целесообразность и успешность применения тех или иных приемов.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечан
1.	Провести анализ литературы по проблеме нарушения связной речи у детей с ОНР.	Июль-август 2021	
2.	Провести анализ количественных и качественных характеристик нарушения связной речи у детей с ОНР в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2021	
3.	Апробировать приемы для развития связной речи у детей с ОНР в ходе обучающего эксперимента.	Сентябрь 2021- декабрь 2021	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Декабрь 2021	

6. Дата выдачи задания «06» 04 2021 г.

Руководитель Сави
(подпись)

Задание принял к исполнению Данил
(подпись)

Отзыв

на выпускную квалификационную работу М.А. Тепловой «Пути формирования связной речи у дошкольников с речевой патологией»

Выпускная квалификационная работа Марины Александровны посвящена проблеме изучения связной речи у дошкольников и коррекции ее нарушений. На сегодняшний день данная проблема достаточно изучена, тем не менее, существует необходимость усовершенствования приемов, методов и поиск более эффективных путей формирования связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Марина Александровна сумела найти нужный подход к детям, заинтересовать их в ходе проведения экспериментальных заданий и занятий. В констатирующем эксперименте ею была поставлена и выполнена цель: диагностика особенностей связной речи детей с речевой патологией. Проведя констатирующий эксперимент, студентка пришла к выводу о том, что большинство детей испытывают значительные трудности в овладении основными видами монологической речи.

Студенткой разработана система упражнений по формированию монологической речи. Применялись различные игры и методические приёмы – составление рассказа по отдельным картинкам, наводящие вопросы, составление предваряющего плана, коллективное составление рассказа, беседа по картинке, что представляет практическую значимость в возможности их использования.

Анализ результатов итогового эксперимента продемонстрировал, что проведенное экспериментальное обучение положительно сказалось на развитии связной речи дошкольников с речевым недоразвитием, что подтвердило эффективность проведенной коррекционной работы.

Работа М.А. Тепловой основана на достаточно полном анализе литературы по данной проблеме.

Марина Александровна проявила заинтересованность, ответственность и творчество в проведении исследования.

Выпускная квалификационная работа М.А. Тепловой является самостоятельным, целостным законченным исследованием одной из актуальных проблем логопедии. Работа выполнена в соответствии с требованиями ГАК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Научный руководитель:
К.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование»

О. В. Сафонова

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

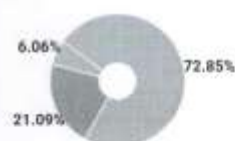
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Теплова Марина Александровна
Самоцитирование
рассчитано для: Теплова Марина Александровна
Название работы: Теплова М.А. Пути формирования связной речи у дошкольников с речевой патологией
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ	21.09%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	72.85%
ЦИТИРОВАНИЯ	6.06%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 17.01.2022



Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Интернет Плюс; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Диссертации НББ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по Интернету; Патенты СССР, РФ, СНГ; Модуль поиска "ПГУ"; СМИ России и СНГ; Кольцо вузов; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

17.01.22

Подпись проверяющего

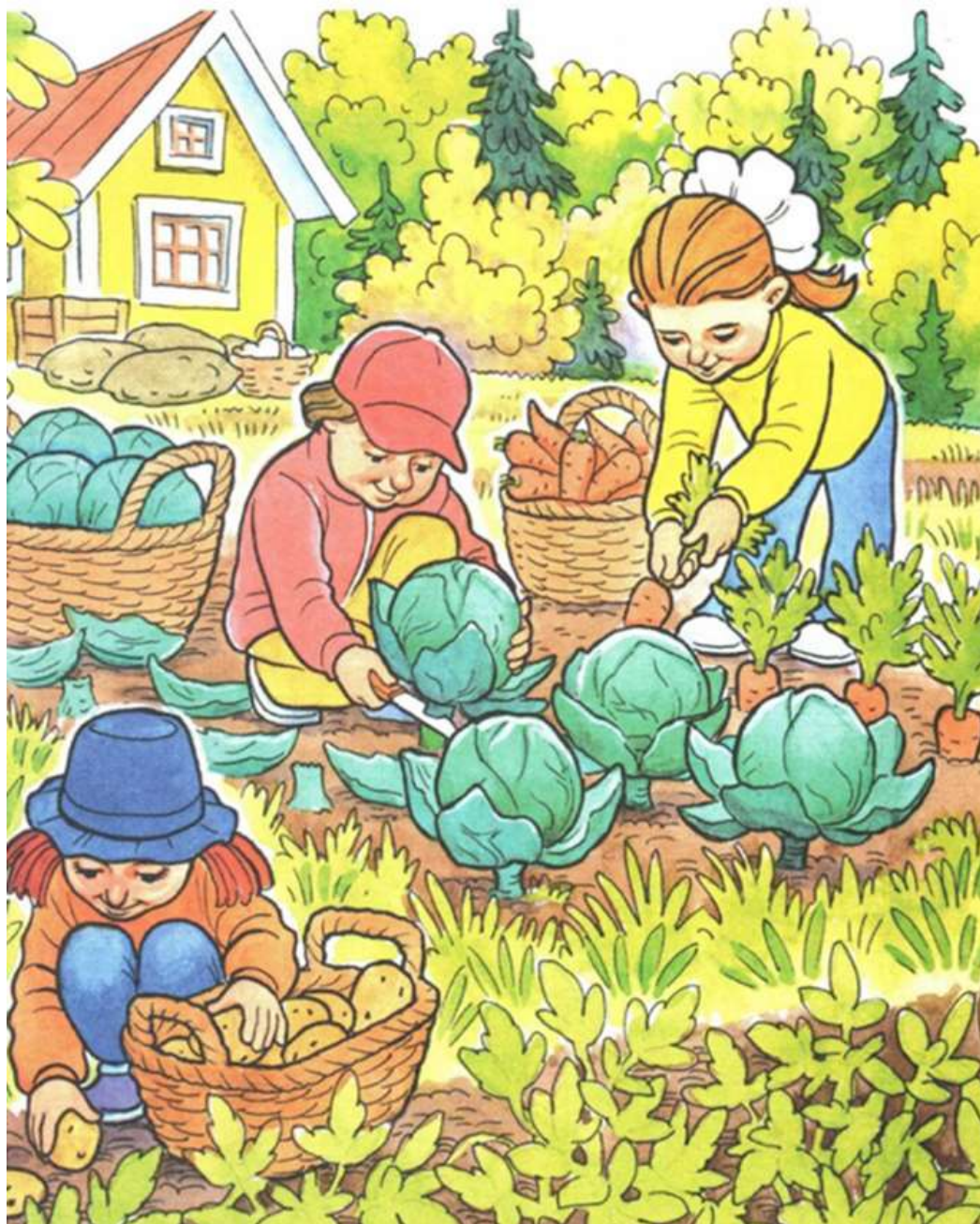


Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

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

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1





Приложение 3

Примерное занятие по пересказу текста с наглядной опорой на сюжетную картинку К.Д. Ушинского «Умей обождать».

Тема: пересказ текста «Умей обождать».

Цель: тренировка детей в пересказе текста с наглядной опорой в виде сюжетной картины.

Задачи: развитие связной речи детей, расширение активного и пассивного словаря, тренировка в подборе определений к заданному слову, составлении плана к тексту, тренировка в структурно и грамматически правильном оформлении предложений.

Оборудование: сюжетная картина.

Ход занятия.

I. Организационный момент.

Логопед выставляет сюжетную картинку перед детьми, даёт время рассмотреть её, после чего предлагает послушать рассказ («Умей обождать»).

Жили-были себе брат да сестра, петушок да курочка. Побежал петушок в сад и стал клевать зеленехонькую смородину, а курочка и говорит ему: «Не ешь, Петя! Обожди, пока смородина поспеет». Петушок не послушался, клевал да клевал, и наклевался так, что насилу домой добрел. «Ох! — кричит петушок, — беда моя! Больно, сестрица, больно!» Напоила курочка петушка мятой, приложила горчичник — и прошло.

Выздоровел петушок и пошел в поле: бегал, прыгал, разгорелся, вспотел и побежал к ручью пить холодную воду; а курочка ему кричит:

— Не пей, Петя, обожди, пока остынешь.

Не послушался петушок, напился холодной воды — и тут его стала бить лихорадка: насилу домой курочка довела. Побежала курочка за доктором, прописал доктор Пете горького лекарства, и долго пролежал петушок в постели.

Выздоровел петушок к зиме и видит, что речка ледком покрылась; захотелось петушку на коньках покататься; а курочка и говорит ему: «Ох,

обожди, Петя! Дай реке совсем замерзнуть; теперь еще лед очень тонок, утонешь». Не послушался петушок сестрицы: покатился по льду; лед проломился, и петушок — бултых в воду! Только петушка и видели.

II. Основная часть.

1. Беседа с детьми по вопросам логопеда:

- ✓ кто жил был?
- ✓ куда сначала побежал петушок?
- ✓ что он в саду стал клевать?
- ✓ что говорила ему курочка?
- ✓ куда еще побежал петушок?
- ✓ что там пил петушок?
- ✓ что говорила ему курочка?
- ✓ за кем побежала курочка?
- ✓ что прописал доктор петушку?

2. Упражнение «Вспомни и составь» (составление испытуемыми предложений по тексту с данными глаголами).

- ✓ Побежал;
- ✓ стал клевать;
- ✓ курочка говорит;
- ✓ кричит-напоила;
- ✓ приложила;
- ✓ выздоровел;
- ✓ пошел.

3. Упражнение «Восстановление конструкции предложения».

- ✓ Были-жили брат да сестра себе, петушок да курочка.
- ✓ В сад побежал петушок и смородину клевать зеленую стал.
- ✓ Напоила мятой петушка курочка, прошло и приложила горчичник.

4. Упражнение «Расставь по порядку».

Напоила курочка петушка мятой, приложила горчичник — и прошло.
Побежал петушок в сад и стал клевать зеленехонькую смородину.

Жили-были себе брат да сестра, петушок да курочка.

«Ох! — кричит петушок, — беда моя! Больно, сестрица, больно!»

5. Физминутка.

Мы осанку исправляем,

Спинки дружно выпрямляем,

Вправо, влево мы нагнулись,

До носочков дотянулись.

Плечи вверх, назад и вниз

Улыбайся и садись!

6. Упражнение «Подбери словечко».

- ✓ Петушок какой?
- ✓ Курочка какая?
- ✓ Смородина какая?
- ✓ Вода какая?
- ✓ Лед какой?

7. Пересказ текста целиком с наглядной опорой в виде сюжетной картины.

III. Итог занятия.

Приложение 4



Приложение 5



