

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

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

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА
ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Студент

(подпись, дата)

Ахнишева Марина Сергеевна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.пс.н. 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

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	
1.1. Развитие диалогической речи в онтогенезе	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с речевым недоразвитием	12
1.3. Логопедическая работа по развитию диалогической речи у детей в исследованиях современных авторов	17
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
2.1. Цель, задачи и организация констатирующего эксперимента	23
2.2. Результаты констатирующего эксперимента	26
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента	38
3.2. Игры и задания, направленные на формирование диалогической речи	40
3.3. Результаты контрольного эксперимента	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	58

ВВЕДЕНИЕ

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, речевого общения. Владение родным языком – это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться рассказывать: не просто называть предмет, но и описать его, рассказать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий. Такой рассказ должен состоять из ряда предложений и характеризовать существенные стороны и свойства описываемого предмета, события должны быть последовательными и логически связанными друг с другом, то есть речь ребенка должна быть связной.

Изучение диалогического общения детей с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности является одной из актуальных проблем современной логопедии, коррекционной педагогики, психологии.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. Для достижения связности речи необходимо также уметь использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать языковые средства для связи предложений.

У детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня. Это очень важно для

дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка.

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. Исследования В.П. Глухова, Л.Г. Парамоновой, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской и многих других ученых показали, что большую часть среди этих детей составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР). Понятие «общее недоразвитие речи» предполагает наличие симптомов несформированности всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематической ее стороны, лексического состава, грамматического строя и связной речи. Наличие у детей данной категории нарушений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в их обучении и воспитании. Важным фактором, препятствующим полноценному развитию детей с ОНР, является несформированность их связной речи. Умение связно, последовательно и образно выражать свои мысли является не только необходимым условием успешности обучения в школе, но и позволяет расширять возможности в общении с окружающими взрослыми людьми и сверстниками. Нормальный уровень развития связной речи предполагает сформированность всех подсистем языка, а также достаточный уровень развития познавательной деятельности ребенка (В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко).

В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. отмечают, что для высказываний детей с ОНР характерны: нарушение логической последовательности повествования, отсутствие связности, пропуски смысловых звеньев, незавершенность микротем, возвращение к ранее сказанному, длительные паузы на границах фраз, отчетливо выражены лексические затруднения – бедный словарный запас, недостатки в грамматическом оформлении предложений, неправильное оформление связи

слов, пропуски слов, дублирование элементов фразы, ошибки в образовании глагольных форм.

Специалистами (логопедами, психологами) разработаны и предлагаются различные методики: дидактические игры, сценарии активизирующего общения для развития диалогической формы речи у дошкольников с ОНР.

Целью данной работы является изучение степени сформированности диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи и подбор системы игр, способствующих развитию диалогической речи.

При изучении указанной проблемы выдвигаются **гипотезы**:

- диалогическая речь дошкольников с общим недоразвитием речи является недостаточно сформированной;
- специально организованная деятельность способствует развитию диалогического общения.

Для реализации поставленной цели были определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной теме.
2. Подобрать задания и провести экспериментальную работу по выявлению особенностей диалогической речи дошкольников с ОНР.
3. Разработать систему заданий по формированию диалогической речи дошкольников с ОНР.
4. Проанализировать результаты формирующего эксперимента и оценить его эффективность.

Объект исследования: диалогическая речь детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: система заданий и упражнений по формированию диалогической речи у детей старшей группы с общим недоразвитием речи.

Методы: анализ литературы, психолого-педагогические эксперименты, сопоставительный анализ результатов экспериментов, количественный и качественный анализы.

Эксперимент проводился **на базе** МБДОУ детский сад № 29, г. Кузнецк, Пензенской обл.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

1.1. Развитие диалогической речи в онтогенезе

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

В определении связной речи исследователи едины во мнении о том, что связное высказывание представляет собой единое смысловое и структурное целое, включающее связанные и тематически объединённые, законченные отрезки [1, с.246].

По мнению М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, связная речь вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем [1, с.249]. Учёные подчёркивают, что в связной речи отчётливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания ребёнка. Ребёнок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить.

Связная речь, выполняя коммуникативную функцию, существует в двух формах – монолог и диалог. Диалог – первичная форма общения, у детей она формируется раньше. Монологическая речь, как более логичное высказывание, требует большего развития мышления детей, поэтому развивается не так быстро, как диалогическая.

Г.Р. Шашкина отмечает, что у детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности, общения. На первом году жизни, в процессе непосредственного общения со взрослым, закладываются основы будущей

связной речи. К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначением предметов [43, с.12].

М.М. Кольцова пишет, что во второй половине второго года жизни ребёнка происходит много важных событий. Одним из них является то, что малыш овладевает умением связывать два слова во фразу. В объединении слов большую роль играют потребности, желания ребёнка, то есть формирование первых фраз имеет ярко выраженную эмоциональную основу [13, с.105].

Как отмечает Н.В. Макарова, до полутора лет фразовая речь у детей отсутствует [20, с.14].

В своей работе «Ребенок учится говорить», М.М. Кольцова указывает, что у детей в 2-2,3 года появляются фразы с отрицательным значением. До двух лет отказ что-либо делать осуществляется только с помощью жестов, но после 2 лет к отрицательным реакциям, выражаемым жестами, присоединяется слово [13, с.106].

На третьем году жизни у ребёнка появляются фразы из 3 слов, которые тоже носят по преимуществу характер просьб, требований, зова. Однако, наряду с фразами, выражающими потребности, в то же время у ребёнка появляются фразы, отражающие какие-то наблюдения, соображения. В этот период происходит связывание слов в определённом стереотипном порядке – в том, какой показывается взрослыми в их речи. Эти первые 2-3 словесные предложения детей есть обучение речевым шаблонам на практике [13].

На протяжении третьего-четвертого года, по мнению М.М. Кольцовой, у ребёнка происходит дальнейшее усложнение речевых шаблонов: фразы становятся многословными, совершенствуется их грамматический строй, но присутствует стереотипия [13, с.123]

Н.В. Макарова пишет, что для нормального речевого развития третьего года жизни характерно активное общение с окружающими при помощи фраз из 3-4 и более слов с употреблением знакомых слов в нескольких грамматических формах: «дай - дает - не дам» [20, с.16].

У ребёнка на третьем году жизни возрастает потребность в общении со взрослыми и сверстниками, ребёнок начинает понимать простые вопросы («где киса?»). Интерес к окружающим предметам побуждает его обращаться ко взрослым с вопросами типа «что это?», «зачем?», «куда?».

Речь детей к концу третьего года жизни характеризуется появлением сложных предложений: сначала сложносочинённые предложения, позже – сложноподчинённые. Ребенок начинает воспринимать простые по содержанию и небольшие по объёму сказки, может ответить на некоторые вопросы по прочитанному. Небольшие тексты, многократно прочитанные, малыши почти полностью запоминают наизусть, самостоятельно же построить связный пересказ они не могут, хотя некоторые к концу третьего года жизни справляются и с таким заданием. Большинство же детей при пересказе способны лишь договаривать за взрослыми отдельные слова, либо группы слов [20, с.17].

Г.В. Чиркина отмечает, что процесс усвоения языка протекает так динамично, что после 3 лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически правильно построенных простых предложений, но и многих видов сложных предложений с использованием союзов и союзных слов [41, с.22].

По мнению Г.Р. Шашкиной [43, с.13], у детей в дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму контекстной, монологической.

Переход от ситуативной речи к контекстной, отмечает Д.Б. Эльконин [44], происходит к 4-5 годам. Данное явление тесно связано с освоением словарного состава и грамматического состава родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него.

М.М. Алексеева указывает на то, что наряду с монологической речью продолжает развиваться и диалогическая речь. В дальнейшем обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения [1, с.252].

Дети 4-5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по картинам. 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 часто связаны лишь формально (словами «ещё», «потом») [1, с.253].

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 [1].

В исследованиях Л.И. Беляковой отмечено, что к 5 годам начинает формироваться контекстная речь, то есть самостоятельное порождение высказывания. К этому возрасту 60% детей могут самостоятельно пересказать прослушанный текст, у 25% контекстная речь состоит только из простых по структуре фраз. Они нередко употребляют сложные слова. В пересказе упускают часть сюжета, хотя смысл передают правильно [3, с.11].

Т.Б. Филичева в своих исследованиях подчёркивает, что на пятом году жизни количество сложных предложений, встречающихся в детской речи, уже составляет 11% по отношению к общему числу предложений. В их речи отмечается наличие почти всех придаточных предложений (кроме определительного) [35, с.27].

Ряд авторов, занимающихся изучением связной речи, отмечают, что к 5 годам дети могут пересказать только что прочитанный текст [35, с.27].

Г.В. Чиркина указывает, что в возрасте 5-6 лет высказывания детей достаточно пространные, но в них улавливается определённая логика изложения [41, с.22].

Т.Б. Филичева высказывает аналогичную мысль о том, что после пяти лет дети способны рассказать о виденном или услышанном довольно подробно и последовательно, объяснить причину, следствие, составить рассказ по картинкам [35, с.27].

В рассказах детей шестого года жизни появляются элементы фантазии, желание придумать эпизоды, которых в действительности не было [35]. После 6 лет, отмечает Т.Б. Филичева, дети могут придумать рассказ или сказку, поясняя при этом, где рассказ, а где сказка. Используя образец, дети составляют рассказ, который, как правило, получается логичным и развёрнутым [40, с.28].

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста относительно свободно пользуются структурой сложного (сложносочинённого и сложноподчинённого) предложения. Высказывания детей напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя всё большее и большее количество предложений. Кроме того, старшие дошкольники могут без дополнительных опросов составлять пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи - монологической речью [19].

Развитие связной речи проходит долгий, сложный путь, неразрывно связанный с развитием мышления ребёнка и к моменту поступления в школу связная речь детей, не имеющих речевой патологии, развита достаточно хорошо: они имеют большой словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Старшие дошкольники могут пересказать знакомую сказку, короткий текст, стихотворение; составлять рассказ по картине и серии сюжетных картинок; рассказывать об увиденном или услышанном; спорить, рассуждать, высказывать собственное мнение, убеждать товарищей.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с речевым недоразвитием

Современный ребенок к 4,5-5 годам должен овладеть всей системой родного языка: говорить связно; полно излагать свои мысли, легко строя развернутые сложные предложения; без труда пересказывать рассказы и сказки. Такой малыш правильно произносит все звуки, легко воспроизводит многосложные слова. Его словарный запас составляет от четырех до пяти тысяч слов. Иная картина наблюдается при общем недоразвитии речи.

Под общим недоразвитием речи у детей (с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи. В группу с ОНР объединяются дети с различными нозологическими формами речевых нарушений (дизартрия, алалия, ринолалия, афазия) в случаях, когда наблюдается единство патологических проявлений по трем указанным компонентам [40]. Типичным для всей группы ОНР является: позднее появление речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, характерные нарушения слоговой структуры слов.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями [34].

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс

межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения [43].

Данные психолого-педагогической диагностики детей с ОНР позволяют логопеду определить наиболее адекватную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого наиболее подходящие индивидуальные методы и приемы коррекции.

ОНР имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням [14, с.7]. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения («Мамой ездила асыпак. А потом ходила, де летька, там зывана. Потом аспальки не били. Потом посьли пак» – С мамой ездила в зоопарк. А потом ходила, где клетка, там обезьяна. Потом в зоопарке не были. Потом пошли в парк).

Свободное же общение крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы.

Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения («Кола посол в лес, помал маленькую белку, и тыла у Коли кетка» – Коля пошел в лес, поймал маленькую белку, и жила у Коли в клетке).

Улучшаются произносительные возможности ребенка (можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, характер их нарушения), воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости. Дети обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ («Кошка пошья куёуке. И во она хоует сыпьятках ешть. Они бежать. Кошку погана куицг. Сыпьятках мого. Шама штоит. Куица хоёша, она погана кошку» – Кошка пошла к курице. И вот она хочет цыпляток есть. Они бежать. Кошку прогнала курица. Цыпляток много. Курица хорошая, он прогнала кошку).

Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики.

В устном речевом общении дети стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо.

Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники.

На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма

или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно.

Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами. При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо.

Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, специальное обследование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов, неточное понимание и употребление ряда слов.

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий.

Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку возможности различать морфологические элементы слова.

Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. Так, наряду с правильно образованными словами появляются ненормативные. Подобные ошибки в качестве единичных могут встречаться у детей в норме на более ранних ступенях речевого развития и быстро исчезают.

Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и т. д.

Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие:

- а) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже;
- б) неправильное согласование числительных с существительными;

в) ошибки в использовании предлогов - пропуски, замены, недоговаривание;

г) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа.

Звуковое оформление речи у детей с III уровнем речевого развития значительно отстает от возрастной нормы: у них продолжают наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения.

Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах.

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

Долгое время специалисты обращали внимание на то, что речевые возможности детей III уровня очень различны. Поэтому Т. Б. Филичева выделила дополнительный IV уровень речевого развития.

Таким образом, в теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи у детей понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. В целом для детей с ОНР типично позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов. Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с проявлениями лексико-грамматических и фонетико-фонематических нарушений. Помимо речевой симптоматики у детей рассматриваемой категории имеется и неречевая: особенности внимания, мышления, воображения, памяти, моторики [39].

1.3. Логопедическая работа по развитию диалогической речи у детей в исследованиях современных авторов

Формирование диалогической речи у детей с ОНР приобретает главное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Организация обучения детей с недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания. Л.Н. Ефименкова делает попытку систематизировать приемы работы по развитию речи у детей с ОНР. Вся коррекционная работа делится на три этапа. На каждом этапе проводится работа по развитию словаря, фразовой речи и подготовке к связному высказыванию.

Формирование речи – основная задача третьего этапа. Детям дается понятие о слове, о связи слов в предложении. Автор предлагает обучать детей с ОНР сначала подробному, затем выборочному и наконец, творческому пересказу. Любому виду пересказа предшествует анализ текста. Завершается работа над речью обучением составлению рассказа на основе личного опыта [9, с.32].

В.П. Глухов предлагает систему обучения рассказыванию, состоящую из нескольких этапов. Дети овладевают навыками монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества [7].

Развитие диалогической речи дошкольников преследует следующие задачи. В группах раннего возраста ставится задача развития понимания речи и использования активной речи детей как средства общения. Детей учат выражать просьбы и желания словом, отвечать на некоторые вопросы взрослых. В младшем дошкольном возрасте детей учат выражать свои просьбы, желания словами, понятно отвечать на вопросы взрослого.

Поощряются попытки детей делиться впечатлениями. В среднем дошкольном возрасте детей приучают охотно вступать в общение со взрослыми и сверстниками, отвечать на вопросы и задавать их. В старших группах учат более точно отвечать на вопросы, закрепляется умение участвовать в процессе коллективной беседы [1, с.255-262].

Т.А. Ткаченко при работе над формированием связной речи у детей с ОНР использует вспомогательные средства, такие, как наглядность и моделирование плана высказывания.

Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свертыванием» плана высказывания.

Применение этой системы позволяет формировать речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями [31].

Г.Р. Шашкина указывает, что основные направления коррекционной работы по обучению детей с ОНР составлению рассказов и пересказов с элементами творчества разрабатываются в подготовительной группе, на втором году обучения, исходя из данных обследования детей [43].

Таким образом, обучение рассказыванию с элементами творчества можно начинать только после того, как у детей сформировались навыки построения различных типов предложений.

В процессе выполнения заданий у детей активизируется сформированное ранее представление о семантике слов и словосочетаний, совершенствуется навык отбора языковых средств для точного выражения собственной мысли [43, с.91].

Обучение рассказыванию с опорой на готовый сюжет начинается с работы по сюжетным картинкам, изображающим только одно действие, причем сначала предъявляются картинки, где главным действующим лицом является человек, ребенок или взрослый (Мальчик умывается. Девочка моет посуду. Папа ремонтирует машинку. Мама вяжет. Бабушка лежит на диване.

Дедушка читает газету). После нескольких занятий, когда дети научатся правильно грамматически оформлять предложения, предлагаются картинки, где действия совершают животные (Кошка играет с клубком. Собака лает на кошку) [43].

Г.Р. Шашкина указывает, что проделанная работа позволяет перейти к очередному виду занятий, а именно к составлению рассказа по серии сюжетных картинок с изображением одного и того же действующего лица (ребенок, взрослый, животное, неодушевленный предмет). Детям предлагается установить последовательность действий на картинках и составить по данной серии рассказ. Серии сюжетных картинок помогают детям развивать наблюдательность, отмечать новые явления в каждой следующей картинке. Такая работа способствует уточнению имеющихся у детей представлений, понятий, обогащает их новыми сведениями, учит в логической последовательности излагать увиденное [43, с.94].

Параллельно с работой по формированию умения составлять рассказы по картинке и серии последовательных картинок Г.Р. Шашкина рекомендует уже с первых занятий готовить детей к овладению высказыванием без зрительной опоры [43, с.95].

Начинать эту работу необходимо с подбора глагольного словаря к определенному существительному. Дети называют предмет, нарисованный на картинке, а затем вспоминают, придумывают и называют, что этот предмет может совершить, т.е. отвечают на вопросы: что делает? или что умеет делать? После такой предварительной работы легче справиться с составлением предложений по предметным картинкам.

В первую очередь используется детский опыт, поэтому надо начинать с предметных картинок с изображением детей, затем взрослых, позже добавляются картинки, на которых нарисованы знакомые животные, а в последнюю очередь используются картинки с изображением неодушевленных, но знакомых детям предметов. Далее предметная картинка заменяется словом.

После того как у детей сформировался навык составления предложений по одной предметной картинке, необходимо перейти к обучению составлять предложения и рассказы по двум или нескольким предметным картинкам. Большую помощь в этой работе оказывают фланелеграф и вырезанные по контуру изображения. Их можно использовать при моделировании на фланелеграфе различных вариантов действий в пространстве, что помогает детям развивать фантазию, творческое воображение.

По мере овладения навыком составления рассказа по картинкам предлагается составить рассказ, по опорным словам, детям даются слова, сюжетно менее связанные, например: мальчик, трамвай, бабушка, девочка, арбуз, кухня.

Количество опорных слов уменьшается постепенно, и дети должны уже составить предложение, а затем и рассказ только по одному опорному слову.

Логопед и воспитатели на этом этапе стараются меньше помогать детям в построении рассказа, призывая их сочинять, фантазировать, привлекать свои знания об этих предметах [43].

Н.В. Нищева всю работу по развитию связной речи делит в каждой группе на кварталы [22]. В средней группе в первом квартале обучение связной речи сводится к следующему:

1. Развивать умение детей вслушиваться в обращённую речь.
2. Развивать диалогическую речь. Стимулировать речевые реакции, учить отвечать на вопросы предложениями из 2-3 слов: Кто это? Это кот. Что ты видишь? Я вижу дом.
3. Учить детей составлять простые предложения из 2-3 слов (по демонстрации действия и по картине).
4. Учить детей повторять за взрослым рассказы-описания, загадки-описания из 2-3 предложений об овощах, фруктах, грибах, диких и домашних животных, игрушках, предметах одежды, мебели, посуде.

Во втором квартале обучение связной речи включает в себя:

1. Совершенствовать диалогическую речь. Необходимо закрепить умение отвечать на вопросы предложениями из 2-3 слов. Поддерживать и развивать активную позицию ребёнка в диалоге.

2. Закрепить умение строить предложения из 2-3 слов по демонстрации действия и по картине.

3. Закрепить умение повторять рассказы из 2-3 предложений. Упражнять детей в составлении рассказов-описаний и загадок-описаний о зимующих и домашних птицах, домашних и диких животных.

4. Учить детей пересказывать тексты из 2-3 простых предложений.

Развитие связной речи в третьем квартале предполагает:

1. Закрепить умение составлять предложение из 3 слов.

2. Продолжать упражнять детей в пересказе текстов из 2-3 предложений.

3. Учить детей составлять рассказы из 3 предложений о предмете и по картинке сначала предметной, а потом сюжетной.

4. Поддерживать общение между детьми, учить детей выслушивать друг друга до конца [22, с.11].

В старшей группе задачи обучения связной речи усложняются: увеличивается объём предложения до 4-6 слов, вводится план рассказа или пересказа, по которому дети должны строить свои устные высказывания, вводится творческий пересказ, развивается умения составлять рассказы по серии сюжетных картинок, детей учат рассказывать о своих чувствах и чувствах других людей [22, с.177-189].

В подготовительной к школе группе развитию связной речи уделяют много внимания.

Таким образом, в настоящее время существует множество методик, предлагающих разные способы и приёмы развития диалогической речи детей дошкольного возраста. Все методики построены на принципе постепенного усложнения заданий и постепенного увеличения самостоятельности при

составлении предложения, что в конечном итоге повышает уровень развития связной монологической и диалогической речи.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Цель, задачи и организация констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень сформированности диалогической речи и ее особенностей у детей с ОНР.

Исходя из поставленной цели, в процессе проведения констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. Подобрать оптимальную методику обследования.
2. Провести обследование.
3. Оценить состояние развития диалогической речи, выявить ее характерные особенности.

В исследовании принимали участие 12 детей шестого года жизни с ОНР II-III уровней. Обследование осуществлялось индивидуально с каждым ребёнком.

При проведении исследования были соблюдены следующие требования:

- 1) выбор заданий, соответствующих цели исследования,
- 2) доступность предъявляемого материала и его соответствие возрасту испытуемых,
- 3) четкость, лаконичность инструкций,
- 4) доступный темп предъявления заданий,
- 5) единообразие условий проведения эксперимента для всех детей,
- 6) временная ограниченность выполнения заданий,
- 7) доступность оформления результатов обследования.

В основу **I этапа экспериментального исследования** была положена методика В.П. Глухова, включающая в себя следующие задания:

1 задание. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия» по терминологии Л.С.Цветковой, 1985).

Составление адекватного законченного высказывания на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

2 задание. Составление предложения по трем предметным картинкам.

3 задание. Пересказ текста.

4 задание. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

5 задание. Составление рассказа на основе личного опыта.

II этап экспериментального исследования заключался в составлении рассказа на основе наглядного содержания картины.

I этап исследования.

1 задание. Составление адекватного законченного высказывания на уровне фразы.

Цель: определение способности ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Оборудование: 5 картинок:

1. Мальчик поливает цветы.
2. Мальчик ловит рыбу.
3. Девочка ловит бабочку.
4. Мальчик катается на санках.
5. Девочка везет малыша в коляске.

Инструкция: «Скажи, что/кто здесь нарисовано?».

В результате выяснялось, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа задавался второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик / девочка?»).

2 задание. Составление предложения по трем картинкам.

Цель: выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и словесного выражения их в виде законченной фразы-высказывания.

Оборудование: 3 картинки с изображением девочки, корзинки и леса.

Инструкция: «Назови картинки, а затем составь предложение так, чтобы в нём говорилось обо всех трёх предметах».

3 задание. Пересказ текста.

Цель: выявление возможностей детей с ОНР в воспроизведении небольшого по объему и простого по структуре литературного текста.

Материал: сказка «Курочка Ряба».

Инструкция: «Послушай сказку и расскажи, что произошло».

4 задание. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Цель: выявления возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Оборудование: 4 сюжетные картинки Н.Радлова («Ежик и гриб»).

Инструкция: «Разложи картинки по порядку. Расскажи, что произошло, рассказывая по каждой картинке, начиная с первой».

5 задание. Составление рассказа на основе личного опыта.

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

Инструкция: «Расскажи о вашем участке по плану:

- 1) что находится на вашем участке?
- 2) что ты любишь делать на вашем участке?»

II этап исследования.

Задание: Составление рассказа по картине.

Цель: выявление возможностей детей составлять связный рассказ на основе наглядного содержания картины.

Оборудование: картина «Собака со щенятами».

Инструкция: «Посмотри внимательно на картину и составь большой и интересный рассказ о том, что ты видишь».

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

Для оценки выполнения заданий I этапа констатирующего исследования нами была выбрана трёхбалльная система (от 0 до 2 баллов):

0 баллов – с заданием не справился, выполнил задание с грубыми ошибками.

1 балл – выполнил задание с небольшими ошибками и с незначительной помощью.

2 балла – выполнил задание самостоятельно и без ошибок.

Поскольку в 1 задании предполагалось 5 предложений, то за каждый правильный ответ ставилось по 2 балла, а за предложения, названные с ошибкой – по 1 баллу, и полученное количество баллов делилось на число предложений.

В соответствии с этим было выделено 3 уровня развития диалогической речи у детей с ОНР:

Неудовлетворительный уровень – ниже 3 баллов.

Удовлетворительный уровень – 3-7 баллов.

Хороший уровень – выше 7 баллов.

Все баллы, полученные детьми, суммировались и заносились в таблицы.

Таблица 1

Результаты выполнения детьми 1 задания

Имя ребенка	Балл
Никита	1,4
Ваня	1,8
Лиза	1,8
Сережа	1,6
Глеб	1,6
Максим	1,8
Вика	1,8
Артем	1,8
Саша	1,6
Гриша	1,6
Данила	1,6

Настя	1,8
-------	-----

При выполнении первого задания мы получили следующие результаты:

Шестеро исследуемых смогли правильно назвать 4 предложения, пятеро правильно назвали 3 предложения, один ребенок сумел назвать лишь 2 предложения. Детей, которые совсем не справились с этим заданием, не было.

Ошибки, допущенные детьми при выполнении данного задания:

Неверное употребление слов, неправильное обозначение действий, придумывание несуществующих деталей («Мальчик катает вниз на саночках», «Девочка ложит в кроватку лялечку», «Мама ложит ребёночка в кроватку», «Мама везет ребёночка в коляске», «Девочка играется с бабочкой и солнышко», «Девочка видит бабочку», «Мальчик сидит на санках», «Девочка с сачком хочет поймать бабочку»), простое перечисление того, что изображено («Бабочка, солнышко и девочка», «Мальчик едет на санках», «Мальчик на саночках», «Девочка играет с бабочкой», «Девочка и бабочка», «Мальчик и саночки», «Мама с ребенком»).

Таблица 2

Результаты выполнения детьми 2 задания

Имя ребенка	Балл
Никита	0
Ваня	0
Лиза	2
Сережа	0
Глеб	0
Максим	0
Вика	2
Артем	2
Саша	2
Гриша	0
Данила	0
Настя	0

С этим заданием справились лишь четверо детей. Остальные смогли только назвать изображенные объекты, не объединив их в единое предложение со смыслом («Девочка, корзинка, лес»).

Таблица 3

Результаты выполнения детьми 3 задания

Имя ребенка	Балл
Никита	0
Ваня	1
Лиза	1
Сережа	0
Глеб	1
Максим	0
Вика	1
Артем	2
Саша	1
Гриша	1
Данила	1
Настя	1

С выполнением третьего задания полностью справился лишь один ребенок. Он полно и без ошибок пересказал текст. Трое испытуемых вообще не справились с заданием.

Большинство детей воспроизводили предложения с сокращениями, не полностью передавали содержание текста. Практически во всех рассказах присутствовали паузы и поиск подходящих слов.

Ваня: *«Жили-были дед и бабка. Была у них курочка. Снесла она яичко. Дед бил, бил, не разбить, не может. Бабка била, била, не разбила. Мышка бежала и разбила. А курочка говорит: я снесу другое яичко».*

Глеб: *«Жили-были дед да бабка. Снесла у них курочка яичко золотое. Дед бил яичко. Не разбить. Бабушка била. Никак. Прибежала мышка. И разбила».*

Максим: *«Снесла курочка золотое яичко. И его разбили».*

Результаты выполнения детьми 4 задания

Имя ребенка	Балл
Никита	0
Ваня	2
Лиза	2
Сережа	0
Глеб	1
Максим	1
Вика	0
Артем	2
Саша	1
Гриша	0
Данила	0
Настя	1

При выполнении четвертого задания трое детей без помощи справились на наивысший балл, пятеро не смогли справиться с заданием, остальные выполнили его с незначительными ошибками.

В некоторых случаях дети неправильно раскладывали картинки, но при этом логично выстраивали сюжет рассказа. Многие рассказы отличались недостаточной связностью, бедностью содержания и составлялись при помощи наводящих вопросов и указаний. Но, несмотря на это, среди них встречались и довольно неплохие.

Глеб: *«Ежик идет с узелком. Он устал и положил узелок на гриб. Гриб вырос вверх. Ежик стоит и думает «Где же узелок»».*

Максим: *«Ежик идет по лесу. Увидел гриб. Положил на него узелок и лег. Гриб вырос. Узелок стал высоко. Ежик его не достал».*

Саша: *«Ежик шел по лесу с узелком. Ежик лег спать, а узелок лежит на грибе. Гриб за ночь вырос. Ежик смотрит на гриб, а гриб растет».*

Настя: *«Ежик шел по лесу. Он захотел полежать. Ежик встал, а узелок на грибе. А гриб вырос».*

Двое исследуемых правильно разложили картинки, но не смогли понять смысл рассказа и составить связный текст.

Гриша: *«Ежик шел к себе домой. Он лег спать. Гриб вырос. Ежик проснулся и смотрит на гриб».*

Вика: *«Ежик идет. Ежик лег. Ежик смотрит на гриб. Ежик стоит и на гриб смотрит».*

Некоторые дети даже с помощью стимулирующих вопросов не смогли правильно составить связный рассказ. В их высказываниях наблюдалось нарушение причинно-следственных отношений.

Никита: *«Ежик шел домой. Ежик стоит и смотрит на гриб. Узелок лежит на грибе. Потом Ежик лег спать под лист».*

Сережа: *«Ежик лег спать. Узелок он положил на гриб, а гриб вырос. Ежик».*

Таблица 5

Результаты выполнения детьми 5 задания

Имя ребенка	Балл
Никита	0
Ваня	1
Лиза	1
Сережа	1
Глеб	0
Максим	0
Вика	1
Артем	0
Саша	1
Гриша	0
Данила	1
Настя	1

При выполнении последнего задания никто из детей не получил наивысший балл. В лучших случаях рассказы были составлены с помощью наводящих вопросов.

Сережа: *«(Что вы делаете на вашем участке?) Мы играем. Играем с игрушками. Качаемся на качелях. (Что есть на вашем участке?) На нашем участке есть качели, песочница. Мы там любим играть».*

Лиза: «(Что вы делаете на вашем участке?) *Играю с Ваней. В лопатки, совки. Куличики лепим, лепим. Где нить лазаем. Играем с ребятами. В домике ползаем*».

Ваня: «*Играем. Катаемся на велике... Ещё мы играем в мячик. (С кем вы играете?) С Кирей играли, с Колей и Лизой. (Во что вы играли?) В машинки, мячик*».

Настя: «(Что вы делаете на вашем участке?) *Я играю. (Что есть на вашем участке?) Домик, песочница, качели. (С кем вы играете на вашем участке?) С мамой играю. Качаемся с мамой на качелях. С друзьями качаемся, в домике, на скамейке сидим. Куличики делаем*».

Вика: «*На нашем участке мы гуляем. (С кем вы гуляете?) С мамой. И с друзьями. Играем в дочки и матери. (Что есть на вашем участке?) На нашем участке есть песочница, качели, чтобы качаться. Мы копаем песок*».

На наводящие вопросы дети отвечали односложно, их высказывания были недостаточно связными, у некоторых присутствовали повторы.

Саша: «(Что вы делаете на вашем участке?) *Мы играем, качаемся на качелях, бегаем. Ещё бегаем. Гуляем с друзьями. Ещё бегаем*».

Многие дети не смогли построить связных высказываний.

Никита: «(С кем вы играете на вашем участке?) *С Глебом, Артемом и Антоном. (Что вы делаете на вашем участке?) Играли, катались на велике...*».

У детей наблюдался недостаточный словарный запас.

Глеб: «(Что есть на вашем участке?) *Домик, веранда. (С кем ты играешь на вашем участке?) С Колей. Бегали. Забыл*».

Большая часть высказывания представляла перечисление предметов и действий.

Артем: «(Что есть на вашем участке?) *Домик, песочница, скамейка, машина. (Что ты делаешь на вашем участке?) Играю. (С кем ты играешь?) Со всеми. Бегаем. Сидим в домике*».

Гриша: «(Что вы делаете на вашем участке?) *Мы играем очень хорошо.*
(Что есть у вас на вашем участке?) *Наша песочница есть. Игра».*

Максим: «(С кем вы играете на вашем участке?) *С друзьями. Играем, прыгаем, бегаем».*

В ходе проведенного эксперимента были получены следующие результаты.

Самым сложным для детей оказалось задание №2 – составление предложения по трём картинкам. Для детей было трудно соединить все три слова в смысловое предложение. С этим заданием справились только четверо испытуемых.

Задание №4 вызвало наибольший интерес у детей. Трое получили за него наивысший балл, четверо выполнили задание с небольшими ошибками, остальные дети не справились с заданием.

Задание №1 включало в себя 5 пунктов, но максимальное количество баллов не набрал никто из детей. Детей, которые не справились с заданием, тоже нет.

С заданием №5 на высший балл не справился никто, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности связной речи. Пятеро детей вообще не справились с заданием. Остальные дети выполнили задание с небольшими ошибками.

Для оценки выполнения заданий II этапа констатирующего исследования нами была использована оценка в баллах соответственно выявленному уровню выполнения задания:

I уровень (хороший) – 3 балла. Рассказы составлены самостоятельно или с незначительной помощью. Тексты композиционно завершены. Соблюдается связность и последовательность изложения. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка. Встречаются одиночные ошибки в построении фраз. Речь детей выразительная, изложение плавное.

II уровень (удовлетворительный) – 2 балла. Рассказы составлены с помощью наводящих вопросов. Отмечаются некоторые смысловые

несоответствия, недостаточная информативность. Используются простые предложения. Отмечаются заметные недостатки в лексико-грамматическом оформлении. Речь детей маловыразительна, много пауз.

III уровень (неудовлетворительный) – 1 балл. Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов. Описание композиционно не завершено. Высказывания непоследовательны, предложения не связаны между собой. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Речь невыразительна, прерывиста (по Коненковой И. Д.).

На основании баллов, полученных детьми при выполнении задания, мы распределили детей по уровням сформированности связной речи.

Баллы, полученные детьми за составление рассказа по картине, были занесены в таблицу 6.

Таблица 6

Результаты составления детьми рассказа по картине

Имя ребенка	Балл
Никита	1
Ваня	2
Лиза	2
Сережа	1
Глеб	1
Максим	1
Вика	2
Артем	2
Саша	1
Гриша	2
Данила	1
Настя	1

С заданием на наивысший балл не справился никто. Пятеро детей получили за свои рассказы по 2 балла, остальные – по 1 баллу.

Ниже приведены недочеты детей при описании картины.

1) Предложения в рассказах связаны между собой, но носят перечисляющий характер, требуются наводящие вопросы.

Вика: *«Щеночки спят. Большая собака не спит. Она их сторожит. Один щенок положил голову на лапу своей мамы. Другой щенок положил голову на еще одного щенка. И еще один лежит рядом с ними. (Что еще ты видишь на картине?) Тарелку. (Разве это тарелка?) Миска. Еще метла стоит в углу».*

Лиза: *«На картинке собака со щенятами. Щенята спят. (Как они спят?) Один лежит рядом со своей мамой. Два лежат один на другом. Еще один рядом лежит. Собака лежит и отдыхает. Щенята разные у нее. Они лежат и спят. (Что еще ты видишь на картине?) Миску. Метлу».*

Артем: *«Собака лежит со щенятами. Миска тоже лежит. (Что делают щенята?) Один щенок спит, а на нем другой уснул. Еще один щенок спит на лапе собаки. И еще один лежит на полу. (Что еще ты видишь на картинке?) Миску. Метлу. И все».*

Саша: *«Щенята легли и стали спать. Один спит у собаки. Еще один спит на боку. Два других тоже спят. (Как они спят?) Один на полу, а другой на нем. (Что делает собака?) Лежит и смотрит. (Что еще есть на картине?) Миска. И метла».*

2) Отмечаются незавершенность описания действий объектов и повторы в рассказе.

Ваня: *«Собака лежит на полу. Щенята спят. (Как они лежат?) Один лежит на другом. И спит. Один лежит на лапе. И еще один тоже лежит. Еще есть мама-собака. (Что она делает?) Лежит на полу. (Что еще ты видишь на картине?) Миску. Вот метла стоит».*

3) Рассказы непоследовательны; представляют собой простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета, носящее хаотичный характер.

Максим: *«Вижу собаку, щенят. Щенята лежат. Собака, собака лежит. Щенята спят. Щенок лежит на другом щенке. (А как лежат другие щенята на картине?) Всяко. На полу. Щенок на лапе... лежит. И спит».*

Сереза: *«Собака лежит на полу, щенята тоже лежат. Миска лежит. И два щенка спят рядом. А собака смотрит. А другие щенята спят. Один на лапе спит, а другой на полу. Миска. Еще там метла».*

4) В описании картины присутствует добавление несуществующих, лишних подробностей.

Гриша: *«Собака со щенками. Щенята играли, а потом стали спать. И два щенка заснули друг на друге. Один рядом лег. И стали они спать. Миска. Она на полу. В ней была еда. Щенята поели и были довольны. Один щенок лег на лапу собаки. И заснул. Потом они проснулись и стали играть. А потом поели и опять заснули».*

5) Отмечается бедность содержания, рассказ составлен с помощью наводящих вопросов.

Никита: *«Щенята спят. Собака большая вот лежит. Миска лежит. Щенята поели. И стали спать. А собака не спит. (А как спят щенята?) Один с собакой. (А другие?) Также спят. На полу. Это метла. Она стоит».*

6) Рассказ не связный, наводящие вопросы не оказывают на него большого влияния.

Глеб: *«Собаки. (Что делают щенята?) Собака лежит. Спят. (Кто спит?) Щенята, щенята всякие нарисованы. (Как спят щенята?) Лежат. Повалились. Миска стоит. Чтобы щенята ели. Два щенка лежат. Еще лежит один. Метла стоит».*

7) В рассказах выявляются заметные лексические затруднения и паузы.

Настя: *«Щенята лежат. (Как они лежат?) Один с мамой. Два вместе. Вот этот один лежит. (Кого еще ты видишь на картине?) Большую собаку. Это их мама. Она на полу лежит и не спит. У нее на лапе щенок спит. Миска лежит. И метла стоит».*

Данила: *«Здесь собака, щенята, миска. (Что они делают?) Собака лежит на полу. Щенята спят (...) Миска лежит. (...) Щенята здесь разные. (Как они лежат?) Один с собакой. (...) Еще два спят. И один тоже спит».*

Дети не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

Детальный анализ речевой деятельности детей позволил распределить их по уровням сформированности связной речи. Данные представлены в таблицах 7 и 8.

Таблица 7

Распределение детей по уровню сформированности связной речи на I этапе констатирующего эксперимента

Уровень	Количество детей / %
Хороший	2 / 17%
Удовлетворительный	6 / 50%
Неудовлетворительный	4 / 33%

Таблица 8

Распределение детей по уровню сформированности связной речи на II этапе констатирующего эксперимента

Уровень	Количество детей / %
Хороший	0 / -
Удовлетворительный	5 / 42%
Неудовлетворительный	7 / 58%

Выявленные результаты свидетельствуют о низком уровне сформированности связной речи детей старшей группы с общим недоразвитием речи.

Исследование показало следующие особенности диалогической речи детей с ОНР:

- нарушение связности и последовательности изложения;
- низкая информативность;
- бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка;
- пропуски смысловых звеньев и ошибки;
- повторы слов, паузы по тексту;
- незаконченность смыслового выражения мысли;

- трудности в языковой реализации замысла;
- необходимость в стимулирующей помощи.

Все это приводит к выводу о том, что формирование диалогической речи у дошкольников с ОНР будет возможным только при условии целенаправленной и систематической коррекционной работы.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента

По результатам проведенного анализа литературных данных и данных констатирующего эксперимента был сделан вывод о необходимости проведения системной работы по совершенствованию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Цель формирующего эксперимента – подобрать игры и упражнения, способствующие формированию диалогической речи и провести формирующий эксперимент.

Исходя из цели, были поставлены следующие **задачи**:

- 1) изучить методики различных авторов по развитию диалогической речи детей подготовительной группы;
- 2) разработать комплекс занятий;
- 3) провести занятия по развитию диалогической речи с экспериментальной группой;
- 4) провести контрольный срез уровня диалогической речи у контрольной и экспериментальной группы;
- 5) проанализировать результаты формирующего эксперимента;
- 6) сделать выводы и заключения относительно результатов проведённой методики формирующего эксперимента.

12 детей мы разделили на 2 группы – экспериментальную и контрольную. С экспериментальной группой мы проводили обучение, а контрольная группа занималась по традиционной методике.

Поскольку на констатирующем этапе нами были выявлены недоразвития диалогической речи, мы выбрали игры и упражнения, направленные на:

- развитие связности речи и последовательности изложения;

- развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, основное и фоновое;
- повышение информативности;
- обогащение и уточнение словаря;
- формирование умения располагать смысловые звенья в определённой последовательности;
- развитие умения языковой реализации замысла.

Формирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ детский сад № 29, г. Кузнецк, Пензенской области в декабре 2019 – январе 2020 года.

При проведении занятий по развитию диалогической речи в формирующем эксперименте мы опирались на методики, предложенные авторами Т.А. Ткаченко, В.П. Глухова, Сидорчук Т.А, Хоменко Н.Н. и др. После анализа всех заданий и игр, используемых для работы с детьми с ОНР, мы отобрали те из них, которые в большей степени были направлены на устранение недоразвитий диалогической речи, выявленных нами в ходе констатирующего эксперимента:

- пересказ рассказа с опорой на предметные картинки;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- составление рассказа на основе личного опыта по плану-схеме;
- составление самостоятельного рассказа с элементами творчества;
- составление рассказа по картине.

Занятия, предусмотренные перспективным планом для развития связной речи, были распределены следующим образом:

Обучение пересказу рассказа с опорой на предметные картинки – 1 занятие (Пересказ русской народной сказки «Заюшкина избушка»).

Обучение составлению рассказа по серии сюжетных картинок – 2 занятия (Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Умный ёжик» Н. Радлова).

Обучение составлению рассказа с элементами творчества – 2 занятия (Составление продолжения незаконченного рассказа).

Обучение составлению рассказа на основе личного опыта по плану-схеме – 1 занятие (Составление рассказа на заданную тему «Мой дом»).

Обучение составлению рассказа по картине – 5 занятий (Составление рассказа по картине «Кошка с котятами»):

«Выделение объектов, изображенных на картине».

«Установление взаимосвязей между объектами на картине».

«Описание объектов с точки зрения восприятия их различными анализаторами».

«Преобразование объектов во времени».

«Восприятие себя на картине в качестве объекта с заданной характеристикой».

В рамках каждого занятия детям давались игры и задания, направленные на устранение недоразвития диалогической речи, выявленных в ходе констатирующего эксперимента.

3.2. Игры и задания, направленные на формирование диалогической речи

1. Игры и задания, направленные на развитие связности речи и умения располагать смысловые звенья в определённой последовательности.

1) Игра «Волшебный гость».

В гости к детям приходит Волшебник Объединения и объединяет два наугад выбранных объекта, изображенных на картине. Детям предлагается объяснить, почему он это сделал, как эти объекты могут быть связаны между собой.

а) Игра «Ищу друзей» – найти объекты, которые между собой связаны по взаимному расположению.

б) Игра «Ищу недругов» – найти объекты, которые между собой «не дружат».

2) Игра «Путешествие на машине времени».

Логопед выбирает объект, предлагает играющим прокатиться на «Машине времени» и рассказать о том, что было с ним в прошлом и что, возможно, будет в будущем.

3) Пересказ сказки по цепочке с опорой на предметные картинки.

4) Составление рассказа по цепочке с опорой на сюжетные картинки.

Логопед размещает сюжетные картинки в нужной последовательности на наборном полотне. Дети составляют рассказ по цепочке (по одному фрагменту каждым ребенком).

5) Обучение детей составлению завязки рассказа.

а) Воссоздание исходной ситуации на основе содержания картинок по вопросам. (Наряду с краткими ответами требуются развёрнутые ответы).

б) Логопед дает образец начала рассказа.

В предлагаемом логопедом тексте пропускаются отдельные слова, воспроизводимые самими детьми.

б) Составление окончания рассказа детьми.

Логопед предлагает детям несколько вариантов сюжетного решения окончания рассказа. На этой основе дети составляют окончание рассказа. Используются вспомогательные вопросы.

2. Игры и задания, направленные на повышение информативности.

1) Игра «Вхождение в картину».

Логопед побуждает детей к описанию возможных ощущений и предлагает прислушаться внимательнее, вдохнуть запахи, попробовать на вкус, притронуться рукой и т.д. Работая с картиной, начинать речевую зарисовку с фразы: «Я слышу, как...», «Когда я трогаю руками ...».

а) Игра «К нам пришел волшебник «Я могу только слышать».

В гости к детям приходит волшебник «Я могу только слышать». Детям предлагается назвать объекты, изображенные на картине, которые могут издавать звук.

б) Игра «К нам пришел волшебник «Я ощущаю только руками и кожей».

В гости к детям приходит волшебник «Я ощущаю только руками и кожей»² и предлагает ребятам представить ощущения, возникающие при воображаемом касании руками или иным кожном соприкосновении с объектами на картине.

2) Дидактическая игра «Какая, какой, какое?».

Логопед называет какой-нибудь предмет, изображенный на картине, а дети по очереди называют как можно больше признаков, которые могут быть присущи данному предмету.

3) Отгадывание загадок.

Логопед загадывает загадки, отгадки на которые находятся в демонстрируемых картинках. По ходу отгадывания загадок, дети характеризуют каждого персонажа и предмет: (отвечают на вопросы: «Какой по размеру? Какой по цвету? Какой по характеру?»)

3. Игры и задания, направленные на развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, основное и фоновое, и на обогащение и уточнение словаря.

1) «Игра с подозрной трубой».

Правило: Навести глазок подозрной трубы на один объект, изображенный на картине, и назвать его. Выигрывает тот, кто перечислит больше объектов.

2) «Охота за подробностями».

Каждый ребёнок выбирает себе по одному объекту, изображенному на картине, и старается со всеми подробностями его описать.

3) Дидактическая игра «Четвёртый лишний».

Инструкция: Назвать объект, которого не было на картине.

4) Дидактическая игра «Назови ласково».

Логопед называет слово, ребёнок называет это слово ласково.

5) Игра в мяч «Из чего?»

Логопед называет предложение, бросает мяч, а дети, поймав его, должны закончить это предложение (Бревенчатый дом построен из... (бревен) и т.д.)

6) Упражнения в подборе слов – определений к данному слову.

4. Игры и задания, направленные на развитие умения языковой реализации замысла.

1) Игра «Ожившие предметы».

Логопед предлагает выбрать объект на картине для обсуждения. Дети определяют его характер, рассказывают о его возможных поступках и мыслях.

2) Игра «Кто о чём говорит».

Логопед предлагает выбрать объекты и представить себе, о чем они могли бы говорить или думать. Затем дети составляют рассказ от лица объектов на тему «Кто, о чем говорит».

Во время проведения занятий, особое внимание было уделено тем из них, которые были направленным на обучение рассказыванию.

«Рассказывание» считается специфической формой повествования, отличающееся сжатостью и простотой, в котором рассказчик самостоятельно выбирает не только содержание, но и форму изложения (в отличие от пересказа) [18]. И.Н. Лебедева и Л.Б. Баряева, доказывают возможности развития связной речи дошкольников с нарушением языковой способности в процессе их обучения рассказыванию по картине.

В своём исследовании Е.И. Тихеева [30] отмечает, что картина – это материал, приспособленный к тому, чтобы стимулировать детей к составлению рассказов. По её мнению, важно, чтобы рассказывание ребёнка (повествование, описание или рассуждение) служило не только дидактическим целям, но и коммуникативным. При соблюдении этого условия рассказывание в обстановке естественного общения позволяет развивать речевые способности каждого дошкольника.

В психолого-педагогической литературе утверждается, что эффективно развивать диалогическую речь можно путём прямого обучения рассказыванию уже в младшем дошкольном возрасте. Это особенно важно при определении приоритетных направлений развития навыков рассказывания у детей с ОНР.

И.Н. Лебедева [18] подчеркивает, что восприятие картины как графической знаковой системы и включение ребенка в эту систему позволяет педагогу научить дошкольника моделированию окружающего мира, сформировать у него план представлений.

Обучение детей рассказыванию по картине занимает ключевое место среди проведенных нами занятий.

На занятиях осуществлялся плавный переход от простого к сложному, от развития элементарных форм связной фразовой речи к развитию более сложной формы диалогической и монологической речи.

На занятиях учитывалась необходимость постоянной смены деятельности, что дает свести к минимуму повышенную утомляемость детей. Поэтому задания, предлагаемые детям, и носят игровой характер в соответствии с ведущим видом деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

3.4. Результаты контрольного эксперимента

В контрольном эксперименте мы предлагали детям те же задания, что и в констатирующем эксперименте, но с другим речевым материалом.

При анализе уровня сформированности навыков монологической речи в качестве основных критериев рассматривались: степень самостоятельности при выполнении задания; уровень логико-смысловой и структурно-смысловой организации речевого высказывания; полнота; логическая последовательность и точность раскрытия темы речевого сообщения; соблюдение смысловой и грамматической (межфразовой) связи между

предложениями и частями (фрагментами) текста – уровень языкового оформления развернутого речевого высказывания – его соответствие языковой норме.

I этап исследования.

1 задание. Составление адекватного законченного высказывания на уровне фразы.

Таблица 8

Сравнительный анализ выполнения детьми первого задания

Экспериментальная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения
Артем	1,8	2
Лиза	1,8	2
Гриша	1,6	1,8
Сережа	1,6	1,8
Вика	1,8	2
Максим	1,8	2
Контрольная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения
Никита	1,4	1,6
Данила	1,6	1,6
Ваня	1,8	2
Настя	1,8	2
Саша	1,6	1,8
Глеб	1,6	1,8

При выполнении данного задания на этапе констатирующего эксперимента дети не проявляли особого интереса к заданию. Их речь была монотонной и эмоционально не выразительной.

На высший балл тогда не справился никто – шестеро исследуемых смогли правильно назвать 4 предложения, пятеро правильно назвали 3 предложения, а один ребенок сумел назвать лишь 2 предложения.

После проведенной коррекционной работы, на этапе формирующего эксперимента, при выполнении этого задания наблюдались значительные улучшения. У всех детей экспериментальной группы наблюдался интерес к

заданию. Дети вели себя активно, старались выполнять задание самостоятельно. Четверо исследуемых смогли правильно назвать все 5 предложений, двое – 4 предложения. Двое детей имели трудности с начинанием предложения и выполнили задание с помощью наводящего вопроса.

2 задание. Составление предложения по трем картинкам.

Таблица 9

Сравнительный анализ выполнения детьми второго задания

Экспериментальная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения
Артем	2	2
Лиза	2	2
Гриша	0	2
Сережа	0	2
Вика	2	2
Максим	0	1
Контрольная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения
Никита	0	0
Данила	0	1
Ваня	0	1
Настя	0	1
Саша	2	2
Глеб	0	0

При выполнении второго задания (составление предложения по трем картинкам) на этапе констатирующего эксперимента дети имели трудности с самостоятельным составлением предложения. Все дети нуждались в помощи логопеда. С заданием тогда смогли справиться лишь четверо исследуемых, остальные смогли только назвать изображенные объекты, не объединив их в единое предложение со смыслом. Интерес к заданию отсутствовал у всех детей.

При выполнении этого задания в ходе контрольного эксперимента пятеро детей экспериментальной группы смогли выполнить задание на

высший балл. Они составили предложения грамотно, в них наблюдалась последовательность. Один ребенок выполнил задание с помощью наводящего вопроса и с незначительными ошибками. В целом все дети экспериментальной группы с интересом выполнили задание. У всех их наблюдалась активность и инициативность во время его выполнения.

3 задание. Пересказ текста.

Таблица 10

Сравнительный анализ выполнения детьми третьего задания

Экспериментальная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения
Артем	2	2
Лиза	1	2
Гриша	1	1
Сережа	0	1
Вика	1	2
Максим	0	1
Контрольная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения
Никита	0	1
Данила	1	1
Ваня	1	2
Настя	1	1
Саша	1	1
Глеб	1	1

При выполнении третьего задания (пересказ сказки «Курочка Ряба») на констатирующем этапе исследования дети имели трудности. С заданием полностью справился тогда лишь один ребенок. Трое испытуемых вообще не справились с заданием. Большинство детей воспроизводили предложения с сокращениями, не полностью передавали содержание текста. Практически во всех рассказах присутствовали паузы и поиск подходящих слов. Задание выполнялось с помощи наводящих вопросов.

При выполнении данного задания в ходе формирующего эксперимента трое детей экспериментальной группы выполнили задание на наивысший

балл. Они полностью и без ошибок смогли пересказать текст. Остальные трое исследуемых воспроизводили текст с незначительными сокращениями. Дети активно проявили себя при выполнении задания. Наблюдалась уверенность в себе при пересказе.

Сережа: *«Посадил дед репку. Дед тянул-тянул и не вытянулся. Позвал дед бабушку. Бабушка за дедку. Дедка за репку. Тянули-тянули, вытянуть не могут. Позвала бабушка внучку. Внучка за бабушку. Бабушка за дедку. Тянут, вытянуть не могут. Позвала внучка собачку. Собачка за внучку. Внучка за бабушку. Бабушка за дедку. Вытянуть не могут. Собачка кошку позвала. Вот кошка за собачку. Не могут – не могут вытянуть. Позвали мышку вытянуть. Мышка за кошку, кошка за собачку, собачка за внучку, внучка за бабушку, бабушка за дедку. Вытянули и все!»*

Гриша: *«Жили-были дед да бабка. Посадили они репку. И выросла она большая. И дед стал тянуть репку. Не вытянул. И говорит бабке: «Бабка, помоги вытянуть». А бабка: «Помогу». Тянут – потянут, не вытянули. И позвали они внучку: «Внучка, помоги». Пришла внучка. Тянут – потянут вытянуть не могут. Позвала внучка собаку. Тянут – потянут, вытянуть не могут. Позвали они кошку. Тянут – потянут, вытянуть не могут. Потом пришла мышка. И они вытянули».*

4 задание. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Таблица 11

Сравнительный анализ выполнения детьми четвертого задания

Экспериментальная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения
Артем	2	2
Лиза	2	2
Гриша	0	1
Сережа	0	1
Вика	0	1
Максим	1	2
Контрольная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения

Никита	0	1
Данила	0	0
Ваня	2	2
Настя	1	2
Саша	1	1
Глеб	1	1

При выполнении четвертого задания (составление рассказа по серии сюжетных картинок) на констатирующем этапе исследования у детей наблюдались большие паузы, логической связи между предложениями не наблюдалось. Тогда пятеро из двенадцати исследуемых вообще не смогли справиться с заданием. Многие рассказы отличались недостаточной связностью, бедностью содержания и составлялись с помощью наводящих вопросов. Некоторые дети неправильно раскладывали картинки.

При проведении повторного выполнения задания на формирующем этапе исследования, у детей наблюдались значительные улучшения. Трое детей экспериментальной группы без помощи справились на наивысший балл. Остальные выполнили его с незначительными ошибками.

Детей, которые не справились с заданием, в экспериментальной группе не было. Сюжетные картинки раскладывались в правильной последовательности. Также не было пауз при рассказывании. Правда, были рассказы, отличающиеся недостаточной связностью, и требующие наводящих вопросов. У всех детей наблюдалась активность при выполнении задания. Был интерес к заданию.

Вика: *«Птичка сидела на пеньке. На нее смотрели два кота. Потом они прыгнули. И один кот ударился об другого кота. А птичка улетела».*

Гриша: *«На пеньке пела птичка. Два кота захотели ее съесть. Они стали красться. Птичка увидела их и улетела. Коты прыгнули к ней. И ударились носами».*

Сережа: *«Коты хотели поймать птичку. Они прыгнули к ней. Птичка полетела. Коты ее не поймали».*

5 задание. Составление рассказа на основе личного опыта.

Сравнительный анализ выполнения детьми пятого задания

Экспериментальная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения
Артем	0	1
Лиза	1	2
Гриша	0	1
Сережа	1	2
Вика	1	1
Максим	0	0
Контрольная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения
Никита	0	1
Данила	1	1
Ваня	1	2
Настя	1	2
Саша	1	1
Глеб	0	0

На этапе констатирующего эксперимента задание с элементами творчества («Составление рассказа на основе личного опыта») никто из детей не смог выполнить на наивысший балл. Пятеро исследуемых вообще не смогли справиться с этим заданием. В лучших случаях рассказы были составлены с помощью наводящих вопросов. Интерес к выполнению задания отсутствовал.

На этапе же формирующего эксперимента, при выполнении пятого задания у детей экспериментальной группы наблюдались заметные улучшения. Пятеро детей из шести смогли справиться с заданием, двое из них выполнили его на наивысший балл. Речь была связной, грубых нарушений не наблюдалось. При выполнении задания дети проявляли большую активность. Они старались выполнить его самостоятельно. У них наблюдалась уверенность в себе. Лишь один ребенок экспериментальной группы не смог справиться с заданием.

II этап исследования.

Задание: Составление рассказа по картине.

Таблица 13

Сравнительный анализ выполнения детьми рассказа по картине

Экспериментальная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения
Артем	2	3
Лиза	2	3
Гриша	2	2
Сережа	1	2
Вика	2	3
Максим	1	2
Контрольная группа (имя ребенка)	до обучения	после обучения
Никита	1	2
Данила	1	3
Ваня	2	2
Настя	1	2
Саша	1	1
Глеб	1	1

При выполнении задания «Рассказ по картине» на формирующем этапе исследования, почти все дети экспериментальной группы увеличили свои показатели, перейдя на уровень выше, и только один ребенок остался на прежнем уровне: трое детей достигли хорошего уровня развития, у остальных троих уровень развития связной речи удовлетворительный.

Ниже приведены особенности и недостатки рассказа каждого ребенка.

1) У рассказа отсутствует начало, но он составлен связно и на высоком уровне.

Вика: *«Я вижу, что белка прибежала. Ее мальчик кормит орешком. Дети насыпали в кормушку зернышки для птичек. И еще повесили им рябину и сало на веревочке. Птички зернышки клюют. Синички и воробышки. В кормушке и на земле. И еще одна птичка летит к ним. А снегири сидят на ветке. Время года – зима, потому что снег лежит. Я вижу дерево в снегу».*

2) Рассказ емкий, но довольно краткий. Не хватает ярких языковых средств.

Лиза: *«Это зима. Мальчик дает белочке орешек. Птички в кормушке кушают корм. Девочка кормит птичку. Еще одна птичка клюет сало. Два снегиря сидят на ветке. Дерево стоит в снегу. Птички на снегу клюют корм. Везде лежит снег. Кормушка в снегу».*

3) Для составления текста потребовались наводящие вопросы. Рассказ составлен на высоком уровне.

Артем: *«Наступила зима. Я вижу детей. Они кормят птичек в кормушке. Положили в нее корм. Птички его клюют. Еще в кормушке висит сало. Его клюет одна птичка. И еще рябина висит. Белка сидит на снегу, а мальчик дает ей еду. (Какую еду?) Орех. Снегири сидят на ветке и смотрят. Еще на земле птички клюют зернышки. Девочка дает им еду. Идет снег».*

4) Рассказ связный, но в нем присутствует много лишних и выдуманных деталей.

Гриша: *«Жили-были мальчик и девочка с мамой и папой. Зимой папа сделал кормушку для птичек. И мальчик сказал девочке: «Давай пойдем покормим птичек». А девочка сказала: «Давай». Ну и пошли к кормушке. А там было много всяких птичек. И стали они их кормить. Одна птичка стала клевать сало. А другие – зернышки. Прискакала белочка. И мальчик дал ей орех. А снегири сидели на ветке. Они уже наелись. Прилетели еще птички и сели на снег. Девочка дала им зернышек и рябину. А потом они пошли к себе домой. Там их уже ждали мама с папой».*

5) Рассказ составлен на среднем уровне. Отмечались некоторые несоответствия текста и картины, потребовались наводящие вопросы.

Максим: *«Я вижу детей. Они кормят птичек. Вижу лисичку. (Разве это лисичка? Кто орешки в дупле грызет?) Белка. Птицы тут зимуют. Они кушают корм. Тут мальчик кормит белку. Девочка кормит птичек. Одна птичка клюет еду на веревочке. Снегири. Они сидят на дереве. Дерево стоит. Птички хорошо кушают. Одна птичка летит. Снег лежит. Мальчик*

улыбается, радуется. (Какое время года?) Зима, потому что везде снег и дерево стоит без листьев».

б) У рассказа отсутствует начало. Вместо этого сначала идет простое перечисление предметов, изображенных на картине. Для составления дальнейших предложений использовались наводящие вопросы. Рассказ сухой, даны общие сведения без дополнительных языковых средств.

Сережа: *«Птицы, дети, белка, дерево, кормушка. (Теперь расскажи, кто что делает?) Едят. Девочка кормит птичек. Им уже насыпали еду. Мальчик кормит белку. Птички сидят в кормушке и на земле. Они едят. (Что едят?) Сало и корм. И ягоды. Два снегиря сидят на ветке. Идет снег. Дерево и кормушка в снегу. (Значит, какое время года?) Зима».*

Из анализа результатов формирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. Высказывания детей стали более емкими и содержательными, дети научились раскрывать заданные темы.
2. У детей повысился уровень грамматической правильности, т.е. в своей речи они употребляли правильно согласованные слова в словосочетаниях и простых предложениях.
3. Дети начали использовать в своей речи разнообразные способы связи, лексические средства.
4. Улучшилось звуковое оформление высказывания. Речь стала более выразительной и эмоциональной, хотя в ней присутствовали незначительные заминки и паузы.
5. У детей повысилась активность при выполнении заданий, появился интерес к занятиям.

Исходя из полученных данных, дети обеих групп были распределены по уровням сформированности диалогической речи.

Таблица 14

Распределение детей по уровню сформированности связной речи на этапе формирующего эксперимента

У р о в н и	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	I этап	II этап	I этап	II этап
Хороший	4 / 67%	3 / 50%	2 / 33%	1 / 17%
Удовлетворительный	2 / 33%	3 / 50%	4 / 67%	3 / 50%
Неудовлетворительный	0 / -	0 / -	0 / -	2 / 33%

Эти данные свидетельствуют о значительном улучшении общих показателей развития диалогической речи детей экспериментальной группы.

За время, отведенное на формирующий эксперимент, невозможно скорректировать связную речь у старших дошкольников с ОНР полностью, работу по ее совершенствованию поэтому необходимо продолжить. Однако уже сейчас можно сказать, что предложенные занятия по совершенствованию и развитию диалогической речи были эффективны.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В связной речи реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Умение связно излагать свои мысли очень важно для человека. Последовательность и логичность, полнота и связность, композиционное оформление являются важными качествами связной речи, и этими качествами человек должен владеть в полной мере.

Специалисты В.П. Глухов, Л.Г. Парамонова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская доказывают, что у детей с ОНР диалогическая речь оказывается недостаточно сформированной, и говорят о важности ее развития для формирования речевой системы в целом, в связи с этим изучение диалогической речи у детей с ОНР представлялось нам актуальным.

Для реализации поставленной цели был проведён теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования: изучено развитие диалогической речи в онтогенезе; дана психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР; проанализированы особенности диалогической речи данной категории детей и возможности логопедической работы с дошкольниками с ОНР.

В соответствии с целью работы было проведено констатирующее исследование, которое предполагало выявление уровня развития диалогической речи и её особенностей у старших дошкольников с ОНР. Эксперимент состоял из двух этапов, проводимых по методикам В.П. Глухова и И.Д. Коненковой.

Результаты, полученные в констатирующем эксперименте, свидетельствуют о том, что в рассказах детей с ОНР преобладали простые распространённые предложения, присутствовали замены слов; недостаточно использовались лексико-грамматические средства языка; отмечались нарушения грамматической связи слов как внутри предложения, так и между

предложениями; наблюдалась незавершённость ряда микротем, возвращение к раннее сказанному и трудности в реализации замысла, недостаточная развёрнутость высказывания, паузы, аграмматизмы и др.

На основании данных констатирующего эксперимента был сделан вывод о необходимости совершенствования диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Поскольку «рассказывание» считается специфической формой повествования, отличающееся сжатостью и простотой, в которых рассказчик самостоятельно выбирает не только содержание, но и форму изложения (в отличие от пересказа), постольку доказаны его возможности для развития связной речи дошкольников с нарушением языковой способности в процессе их обучения рассказыванию с опорой на наглядный материал. Вследствие этого обучение детей рассказыванию заняло в данной работе особое место. Картина – это материал, приспособленный к тому, чтобы стимулировать детей к составлению рассказов, поэтому рассказывание ребёнка служит не только дидактическим целям, но и коммуникативным. При соблюдении этого условия рассказывание в обстановке естественного общения позволяет развивать речевые способности каждого дошкольника. Восприятие картины как графической знаковой системы и включение ребёнка в эту систему позволяет научить дошкольника моделированию окружающего мира, сформировать у него план представлений.

Данные положения рассматривались в нашей работе как необходимая научная основа методики формирующего эксперимента.

Структура формирующего эксперимента представляла собой следующие этапы: пересказ рассказа с опорой на предметные картинки; составление рассказа по серии сюжетных картинок; составление рассказа на основе личного опыта по плану-схеме; обучение составлению рассказа с элементами творчества; обучение составлению рассказа по картине.

В рамках каждого обозначенного этапа были разработаны фронтальные логопедические занятия. Они разрабатывались с учётом адаптации

методических рекомендаций Ткаченко Т.А., Глухова В.П., Сидорчук Т.А и Хоменко Н.Н.

В качестве приемов при обучении детей на занятиях были использованы различные игры и задания, направленные на развитие диалогической речи и последовательности изложения, на повышение информативности, на умения анализировать наглядную ситуацию и обогащение словаря, на развитие умения языковой реализации замысла. Повторное исследование связной речи показало качественное улучшение навыков диалогической речи у испытуемых, участвовавших в формирующем эксперименте. Кроме того, высказывания детей экспериментальной группы стали более емкими и содержательными, дети научились раскрывать тему; улучшилось звуковое оформление высказывания, речь детей стала более выразительной и эмоциональной, хотя в ней присутствовали незначительные заминки и паузы; дети начали использовать в своей речи разнообразные способы связи, лексические средства.

Таким образом, цель исследования достигнута, а выдвинутая 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.
2. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: / Т.Д. Барменкова – М., 1996.
3. Белякова, Л.И. Речевой онтогенез и значение гиперсензитивных периодов // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи. Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – Воронеж: МОДЭК, 2001.
4. Бородич, А.М. Методика развития речи детей. / А.М. Бородич – М.: Просвещение, 1981.
5. Волкова, Л.С. Логопедия. / Л.С. Волкова – М.: Просвещение, 1989.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т.5. / Л.С. Выготский – М., 2003.
7. Глухов, В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / Глухов В.П. – М., 1987.
8. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / Глухов В.П. – М.: АРКТИ, 2004.
9. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: / Дети с общим недоразвитием речи. Кн. Для логопеда. – 2-е изд., перераб. – М., 1985.
10. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2000.
11. Иванова, А.Л. Становление функций речи в онтогенезе // Логопедия, 2006, №3.
12. Кислова, Т.Р. Из опыта работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию. // Дефектология, 1994, №4.

13. Кольцова, М.М. Ребёнок учится говорить. / М.М. Кольцова – М., 1979.
14. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. / И.Д. Коненкова – М., 2003.
15. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи. / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М., 2005.
16. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. Для логопеда. / Р.И. Лалаева – М., 1998.
17. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. / Р.Е. Левина – М., 1989.
18. Лебедева, И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: Учебно-методическое пособие / Под ред. проф. Л.Б. Баряевой. – СПб., 2009.
19. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев – М., 1975.
20. Макарова, Н.В. Речь ребёнка от рождения до 5 лет. / Н.В. Макарова – СПб.: КАРО, 2004.
21. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. / С.А. Миронова – М., 2007.
22. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР. / Н.В. Нищева – СПб.: Детство-пресс, 2003.
23. Основы логопедической работы с детьми / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003.
24. Правдина, О.В. Логопедия. / Учеб. пособие для дефектолог. фак. пед-вузов. - М., 1969.
25. Рубинштейн, С.Л. К психологии речи: Психология речи // Учен. зап. Ленинградского ин-та им.А.И. Герцена. – 1941. – Т.35.
26. Сидорчук, Т.А. Технологии развития связной речи дошкольников / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко – М., 2004.

27. Сидорчук, Т.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине // Пособие для педагогов детских дошкольных учреждений. – Ульяновск: УлГТУ, 1997.
28. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду. / Л.Н. Смирнова – М.: Мозайка-синтез, 2003.
29. Соломенникова, Л.А. Об использовании наглядности для формирования связной монологической речи. // Дошкольное воспитание, – 1999, – № 4.
30. Тихеева, Е.И. Развитие речи у детей / Под. ред. Ф.А. Сохина. – М., 1981.
31. Ткаченко, Т.А. В первый класс без дефектов речи. / Т.А. Ткаченко – СПб., 1999.
32. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. / Т.А. Ткаченко – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2003.
33. Трошин, О.В. Логопсихология: Учебное пособие. / О.В. Трошин, Е.В. Жулина – М.: ТЦ Сфера, 2005.
34. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника. / Т.Б. Филичева – Екатеринбург: АРГО, 1996.
35. Филичева, Т.Б. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева – М., 2004.
36. Филичева, Т.Б. Логопедическая работа в специализированном детском саду. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева – М., 1986.
37. Филичева, Т.Б. Коррекционное воспитание и обучение детей 5-ти летнего возраста с общим недоразвитием речи. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева – М., 1991.
38. Филичева, Т.Б. Основные направления коррекционной работы. // Логопедия. Методическое наследие / Под ред Л.С. Волковой, 5 книга. – М.: ВЛАДОС, 2003.

39. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М.: Альфа, 1993.
40. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. // Дефектология – 1985. – №4.
41. Филичева, Т.Б. Основы логопедии. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина – М., 1989.
42. Шаховская, С.Н. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи. / С.Н. Шаховская, Е.Д. Худенко – М., 1992.
43. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М., 2003.
44. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. / Д.Б. Эльконин – М., 1997.