

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование навыка составления связного высказывания
повествовательного типа у старших дошкольников с общим
недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Юзгина Полина Андреевна
Обучающийся ЛГП-1931z гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	7
1.1. Закономерности развития связной речи у детей в норме.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи	12
1.3. Характеристика связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	16
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	21
2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента.....	21
2.2. Анализ результатов исследования лексико-грамматической системы и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	24
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ТИПА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	31
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	31
3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	55
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	58

ВВЕДЕНИЕ

Речь – это одна из важнейших высших психических функций. Речь даёт возможность людям общаться, передавать информацию, делиться своими переживаниями и тому подобное. Для того, чтобы ребёнок развивался правильно, в соответствии с нормой, обязательно нужна грамотно развитая речевая функция. От того, насколько у ребёнка развита речь, будет зависеть многое. Уровень интеллектуальных способностей, коммуникативные возможности – всё это зависит от речевого развития ребёнка. Одним из показателей степени сформированности уровня речевого развития ребенка можно назвать развитость лексико-грамматической системы речи.

Всё чаще можно наблюдать детей, у которых есть нарушения в развитии речевой сферы. У таких детей отмечаются проблемы в усвоении лексико-грамматических средств языка, и, как итог, появляется недоразвитие связной речи, в том числе и монологической.

Очень важно, чтобы обучение и развитие детей дошкольного возраста было грамотным. Дети этого возраста очень хорошо усваивают информацию, именно этот период является тем периодом, когда строится фундамент для всего дальнейшего школьного обучения. Развитие речевой сферы детей дошкольного возраста можно назвать одной из главных задач на этом возрастном этапе. Дети дошкольного возраста должны в достаточной мере усвоить речь, они должны не только уметь отвечать на вопросы, строить предложение, а, в первую очередь, должны показывать сформированные навыки связной монологической речи. При развитии связной речи дошкольникам необходимо научиться делать рассказ. Задачей дошкольников является не только называть предмет или явление, но и описать его, и, процесс описания должен быть логичным и последовательным. Подобные детские рассказы должны содержать в себе ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных единым содержанием предложений, а также их рассказ должен оценивать важные качества и свойства описываемого

предмета; сами события должны быть логичными, можно сказать, что речь дошкольника должна быть связной [67].

Проблема эффективного обучения дошкольников, у которых имеются речевые нарушения, очень важна. Хотя большое число исследователей и посвятили свои работы изучению связной монологической речи дошкольников, поиск путей и вариантов её развития, актуальны до сих пор. Эта работа важна и по той причине, что наблюдается неуклонный рост числа детей, имеющих общие недоразвитие речи. У таких детей ярко выраженные проблемы в развитии связной монологической речи, и её формирование очень актуально [28].

Большая значимость развития связной монологической речи для детей с общим недоразвитием речи заключается в том, что именно указанная форма речи будет являться фактором успешности обучения в школе. Чем более развитой является связная речь, тем лучшим образом ребёнок сможет обучаться, общаться и адаптироваться к школьному обучению. Имеющиеся проблемы у детей с общим недоразвитием речи не дают им в полной мере усвоить данный вид речи, а это значит, что таким детям просто необходимо специально организованное коррекционное воздействие. В первую очередь, это препятствует полноценному усвоению связной монологической речи таких детей то, что у них низкий словарный запас, нарушения в грамматической структуре речи.

Большое число учёных изучали особенности формирования связной монологической речи у детей, например, можно выделить труды В. К. Воробьевой, В. П. Глухова, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других.

Объект исследования – лексико-грамматический строй речи и связные высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – содержание коррекционно-логопедической работы по развитию навыка составления связного высказывания

повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать содержание коррекционного воздействия, направленного на развитие навыка составления связного высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Указанная цель ставила перед собой решение ряда **задач**:

1. Провести исследование научной литературы по проблеме исследования: описать возрастные особенности развития связного высказывания у нейротипичных (нормально развивающихся) дошкольников, описать психолого-педагогическую характеристику дошкольников с общим недоразвитием речи, изучить специфические особенности связного высказывания повествовательного типа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2. Произвести подбор диагностических методик, организовать и провести констатирующий эксперимент, с целью выявить текущее состояние устной речи (в том числе связного высказывания повествовательного типа) и представить анализ его результатов.

3. Теоретически обосновать, а также разработать содержание коррекционного воздействия, которое направлено на развитие навыка составления связного высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методы исследования:

1. Теоретический метод исследования – анализ, систематизация данных педагогической, логопедической и психологической научной литературы по проблеме формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Метод эмпирического исследования – проведение констатирующего эксперимента на основе рекомендаций Н. М. Трубниковой

и описание установленных результатов с целью определения направлений и содержания коррекционной работы по формированию и развитию навыка составления связного высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение городского округа Заречный «Детский сад компенсирующего вида «Детство» сп «Дюймовочка», расположенного по адресу: 624250 г. Заречный ул. Алещенкова 25а, в течение четырех недель, в период с 13 сентября по 14 октября 2022 года.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части работы, которая включает три главы, состоящие из параграфов и выводов, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Закономерности развития связной речи у детей в норме

Речь – это высшая психическая функция. Главной функцией речи можно назвать передачу информации. Далее необходимо дать определение тому, что в научной среде понимают под определением «связная речь». Исследователи указывают, что под данным видом речи необходимо понимать такую форму, которая отражает все важные стороны своего предметного содержания [1].

Сама по себе речь может быть несвязной, это может произойти по двум основным причинам: либо связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. С. Л. Рубинштейн указывал, что связность высказывания означает «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения её понятности и логичности для слушателя или читателя» [44, с. 6].

У речи есть две формы: это монолог, когда говорит один человек и диалог, когда говорят два, и более людей. И при монологе, и при диалоге, важнейшим условием коммуникативности речи можно считать именно связность. Связная речь должна грамотно сформироваться, для её развития требуется большое количество времени, а также необходимо развитие ряда навыков, в том числе, и навыка составления связных высказываний.

В своих работах В. К. Воробьева отмечала генетическое развитие связной речи. Исследователь установила, что формирование связной речи происходит во многом благодаря ситуативному общению. После этого, от диалогической формы поэтапно переходит к формам монологической речи (повествованию, описанию и рассуждению) [5].

В работах психолога А. Р. Лурия указывается, что речевое высказывание детей развивается индивидуально. Чтобы данное высказывание полноценно сформировалось, ему необходимо пройти ряд этапов развития, а именно: появление первых слов, появление самостоятельных фраз, сложное развернутое высказывание.

Л. С. Выготский отмечал, что речь не развивается обособленно, её становление идёт совместно с развитием и других высших психических функций, прежде всего мышления. Конкретно развитие связной речи очень тесно связано с развитием мыслительных операций ребёнка. Эта взаимосвязь в первую очередь объясняется усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. Первые зачатки связной речи закладываются ещё в младенческом периоде, в процессе непосредственно-эмоционального общения с значимыми взрослыми людьми [1]. Развитие активной речи начинает происходить на базе примитивного понимания речи. Говорить осознанно ребёнок начинает в 12-14 месяцев, именно в это время у ребёнка в речи можно услышать первые слова, причём эти слова имеют своё специфическое значение. Спустя время, эти слова уже служат для обозначения какого-либо предмета или явления. Затем, по мере развития, дети начинают говорить фразы, словосочетания, а после и целые предложения.

Дети в 3 года уже имеют не плохо развитую форму диалогической речи. В этом возрасте дети могут отвечать на вопросы, а также они сами активно задают вопросы, внимательно слушают ответы. Однако, уровень передавать свои мысли и чувства достаточно низкий, так как дети в этом возрасте только начинают совершенствовать эти умения. Особенностью детей 3 лет является то, что их речь ситуативна, в самой речи преобладает экспрессивное изложение. Когда дети строят предложения, то можно наблюдать множество ошибок, аграмматизмов. Чаще всего эти неточности можно заметить при построении предложений, определении действия, качества предмета. Именно процесс обучение разговорной речи и её

последующие развитие можно назвать основой формирования монологической речи.

К среднему дошкольному возрасту речь детей развивается, увеличивается словарь, растёт уровень грамматических навыков. В этих возрастных границах огромное влияние на развитие связной речи оказывает как раз рост словарного запаса. К этому возрасту, в словарном запасе детей может насчитываться от 2 до 3 тысяч слов. В этом возрасте дети знают значение многих слов, они используют не только имена существительные и глаголы, но и начинают применять прилагательные, чтобы давать обозначение признакам предмета. Появляется в речи и ещё одна часть речи – наречие, их дошкольники используют для обозначения временных и пространственных отношений. Помимо этого, значимым фактором является то, что в этом возрасте у дошкольников можно наблюдать появление первых обобщений, выводов и умозаключений [45, с. 116].

Самым значимым этапом развития связной речи можно назвать переход от ситуативной речи к конкретной. Появление в речи дошкольников конкретной речи обосновано задачами и характером общения ребенка с окружающими. Ребёнок взрослеет, усложняются социальные задачи, которые он должен решать, всё это требует от дошкольника более чёткой, грамотной и развернутой речи, в то время как ситуативная речь не даёт возможности обеспечить полноту и ясность высказывания. Как итог, находясь на этапе ситуативной речи, появляется контекстная речь. Как отмечал Д. Б. Эльконин, возрастные показатели перехода от ситуативной речи к контекстной находятся в границах 4-5 лет. Постепенно у ребёнка идёт развитие грамматической сферы языка, а это отражается и на том, что высказывания становятся более развёрнутыми и связными [68].

У детей дошкольного возраста речевая функция находится в тесной взаимосвязи с опытом ребенка, что находит свое отражение в формах речи. Для детей младшего дошкольного возраста свойственны неопределенно-личные предложения, в составе которых присутствует одно сказуемое,

названия предметов чаще всего заменяются на местоимения. При построении рассказа дети могут смешивать разные события, могут соединяться события из материала на заданную тему с событиями из личного опыта. Самый активный этап развития монологической речи идёт с 5 до 6 лет. Это обусловлено тем, что именно к этому времени происходит завершение процесса развития фонематической стороны речи, благодаря чему дошкольники начинают усваивать морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка.

В возрастных границах 4-5 лет дошкольники самым активным образом применяют в речи распространенные предложения. Также в этот период наблюдается увеличивающиеся возможности употребления конструкции сложных предложений. По данным, указанным в трудах В. И. Ядэшко, количество сложных предложений в этом возрасте составляет уже 10 % по отношению к общему числу предложений. Также можно отметить и то, что дошкольники в 5 лет в своей речи применяют почти все придаточные предложения (кроме определительного). При рассказе, дети в этом возрасте обычно используют 20-30 слов. Дети постепенно учатся строить рассказ грамотно, делая акцент на важном и главном. Дети научаются грамотно заканчивать рассказ, подводя получившиеся итоги. Конструкции сложных предложений дошкольниками применяется дифференцированно в зависимости от ситуации (в случае необходимости дать разъяснение, обосновать свою позицию, высказать предположение и т. д.). В обстановке коллективного обучения дошкольники, проявляя высокую речевую активность, широко применяют различные типы сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Также в данный возрастной период характерной особенностью детей является то, что они задают большое число вопросов, пытаясь узнать интересующую их информацию о каких-либо предметах или явлениях [8].

На 5-ом году жизни дети уже в состоянии сами сделать пересказ просмотренного мультфильма или услышанной сказки, также в этом возрасте

дети учат небольшие стихотворения. На 6-ом году жизни дети могут сделать пересказ какого-либо рассказа, который им только что прочитали или рассказали, также дети могут рассказать о том, что происходило с ними в течение дня. В старшем дошкольном возрасте дети уже достаточно хорошо могут делать рассказы о произошедших с ними событиях, в состоянии объяснить причинно-следственные связи. Дети уверенно делают рассказ по сюжетной картинке, видят верную последовательность действий, а также могут отличить реально происходящее в рассказе от выдумки и фантазии [58, с. 5].

Необходимо отметить, что для качественного и успешного усвоения дошкольниками монологической речи необходимы определённые условия. К данным условиям прежде всего стоит отнести: появление специальных мотивов, желания использовать в речи монологические высказывания, достаточная развитость типов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения [28].

Таким образом, формирование связной речи, развитие лексической стороны речи является основой для создания полноценной связной речи. Но стоит отметить, что все это невозможно без сформированного грамматического построения слов в словосочетаниях и предложениях, без способности описания предметов, применяя разного рода характеристики данного предмета, без логичного построения предложений, перечисления событий в хронологической последовательности, способности делать выводы и умозаключения.

В соответствии с нормами онтогенеза монологическая и диалогическая речь должна быть развита уже к старшему дошкольному возрасту (к 6-7 годам), что является необходимым и важным условием дальнейшей социализации и адаптации в учебной и бытовой деятельности.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и исходно сохранным интеллектом понимают такую форму речевой патологии, при которой происходит нарушение формирования всех компонентов системы речи, касающихся как звуковой, так и смысловой стороны речи [60].

Для общего недоразвития речи характерно позднее становление развития речи, ограничения словаря, наличие аграмматизмов, нарушенное звукопроизношение и формообразование.

Недоразвитие речи у обучающихся имеет различные степени выраженности: это может быть как полное отсутствие речи и лепетное ее состояние, так и развернутая речь с элементами недоразвития лексико-грамматического строя и фонетической системы.

Исследователи условно выделяют три уровня общего речевого недоразвития, при этом для первых двух уровней характерны глубокие степени нарушения речи, а для третьего, более высокого уровня, характерны отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, лексической и грамматической стороны речи [42].

Считаем необходимым остановиться более подробно именно на особенностях общего недоразвития речи III уровня, поскольку данная форма является одной из самых распространенных среди обучающихся.

У обучающихся с общим недоразвитием речи есть определенные особенности внимания, например, его неустойчивость, низкий уровень произвольности внимания. У таких обучающихся отмечаются трудности планирования своих действий, трудности сосредоточения внимания при анализе и поиске различных способов и средств решения задач [48]. Недостаточно развитое произвольное внимание возникает тогда, когда ребенку трудно без усилий сконцентрироваться на одном предмете и переключиться на другой в соответствии с той или иной задачей.

Также у обучающихся отмечается ограничение объема памяти по сравнению с их нормативно развивающимися сверстниками. В этом случае обучающемуся приходится тратить больше повторений и времени на запоминание необходимого материала. При относительно сохранной логической и смысловой памяти у обучающихся с общим недоразвитием речи на низком уровне находится речевая (вербальная) память, нарушена также продуктивность запоминания. Таким обучающимся трудно запоминать сложные инструкции, их элементы и последовательность. Т. А. Ткаченко в своих исследованиях отмечала, что нарушения внимания и памяти относятся в первую очередь к развитию произвольной деятельности [13].

Восприятие и речевая система в своем формировании взаимозависимы: постоянство и всеобщность восприятия, с одной стороны, и подвижность зрительных образов, с другой, формируются и развиваются благодаря влиянию слова. В результате исследования зрительного восприятия у обучающихся дошкольного возраста с речевой патологией были отмечены следующие результаты: отмечается недостаточное формирование целостного образа предмета, в то время как простое зрительное узнавание реальных предметов и их изображений соответствует возрастной норме (Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова). Трудности у обучающихся также находят свое отражение в усложненных заданиях, например, при узнавании зашумленных или наложенных предметов. Обучающиеся с общим недоразвитием речи испытывают трудности в узнавании предметов: у них увеличивается время в принятии решения, они испытывают неуверенность в правильности своего ответа, ошибаются при опознании предметов, при этом число ошибок увеличивается с увеличением количества признаков предметов. В процессе реализации задачи перцептивного действия (соотношение с эталоном) обучающиеся чаще всего используют элементарные формы ориентировки, примеряя предмет на эталон, в то время как нормативно развивающиеся сверстники зрительно соотносят предмет и эталон. Часто обучающиеся с ОНР в качестве основного признака

используют цвет, а не форму предмета.

Для обучающихся с общим недоразвитием речи характерно нарушение буквенного гнозиса: они допускают ошибки при дифференциации нормативного и зеркального написания буквы, испытывают трудности в узнавании букв, наложенных друг на друга, затрудняются в назывании и сравнении букв, имеющих сходное графическое написание, испытывают трудности в назывании печатного шрифта, расположенного в хаотичном порядке. В результате всех этих имеющихся трудностей обучающиеся с ОНР часто не готовы к овладению письмом. Также обучающиеся испытывают трудности в ориентировке в пространстве, путая понятия «право» и «лево», трудности в ориентировке в схеме собственного тела, особенно в усложненных заданиях [48].

Одной из основных закономерностей в нарушении развития здесь является процесс изменения личности ребенка с нарушениями в развитии в целом. При этом к особенностям развития личности обычно относят наличие тревожности, низкую самооценку, сниженный фон настроения, ипохондрия и наличие страхов. Подобные нарушения связаны с неправильным воспитанием ребенка, а также при несоответствующем обучении. Такого обучающегося отличает своеобразие эмоционально-волевой сферы, например, наличие раздражительности, повышенная возбудимость, отсутствие усидчивости, агрессивность, неуверенность в себе. Такие дети часто обижаются, обычно замкнуты в себе, их интересы неустойчивы, им трудно налаживать контакт с окружающими. В их поведении также отмечается быстрое переключение с одного переживания на другое, отсутствие самостоятельности и неадекватность в выражении своих чувств и эмоций [66].

Еще одной проблемой в логопсихологии обучающихся с нарушениями развития является наличие у таких детей трудностей в формировании мышления. Н. И. Жинкин в своих исследованиях отмечал, что задержка в развитии хотя бы одного компонента развития (мышления или речи) ведет за

собой задержку всего развития вплоть до полной ее остановки. Н. Н. Трауготт в своих исследованиях отмечала, что обучающийся с нарушениями развития «перерастает» свои речевые возможности, что проявляется в задержанном формировании навыка оформления мыслей, соответствуя при этом более раннему возрасту, несмотря на то, что сами мысли соответствуют более старшему возрасту.

Т. Б. Филичева и Г. А. Чиркина в своих исследованиях отмечали, что в интеллектуальном развитии обучающихся с общим недоразвитием речи при наличии полноценных предпосылок к овладению мыслительных операций, такие обучающиеся имеют отставание в развитии наглядно-образного мышления. В дальнейшем без специального обучения таким обучающимся будет трудно овладевать операциями анализа, синтеза, сравнения. Все это будет являться следствием неполноценности речевой деятельности [23].

Для обучающихся с общим недоразвитием речи характерно множество особенностей развития, все эти нарушения находят отражение в трудностях коммуникации. Обучающиеся испытывают затруднения в понимании обращенной речи, наличие нарушения фонематического восприятия отказывает влияние на процесс воспроизведения некоторых слов, что в сочетании с трудностями использования языковых средств приводит к ситуациям недопонимания среди окружающих. Поэтому многие обучающиеся, имеющие общее недоразвитие речи, стараются избегать контактов с окружающими, потому что боятся насмешек и недопонимания. Данные нарушения коммуникации также приводят к трудностям в формировании связной монологической речи и коммуникативных способностей [20].

Все вышесказанное говорит о том, что обучающиеся с общим недоразвитием речи – это неоднородная группа детей с особенностями формирования речи и других высших психических функций, которые проявляются в ограниченности памяти, рассеянности внимания, нарушениях эмоционально-волевой сферы, а также трудностях становления личности

обучающегося.

1.3. Характеристика связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Обучающиеся дошкольного возраста, имеющие общее недоразвитие речи, отличаются наличием трудностей в овладении способностями создания замысла в связном высказывании, не используя опору на исходный текст. Для таких обучающихся обязательно требуется опора, при этом они все еще могут испытывать трудности в построении связного высказывания, поскольку у них имеются нарушения всех структурных компонентов речи (нарушения лексико-грамматического строя речи, фонетико-фонематическое недоразвитие и нарушение связной речи).

Для обучающихся с общим недоразвитием речи в построении связных высказываний характерно использование однотипных фраз, предложений, поскольку имеет место ограничение словарного запаса [28].

У обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня имеются также особенности словаря: их отличает своеобразное ограничение словарного запаса, в результате которого у обучающихся возникают трудности в подборе синонимов и антонимов, а также выражений с использованием сложных по структуре слов. Также обучающихся отличают трудности использования существительных винительного и родительного падежей.

Обучающиеся старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеют нарушения и в развитии связной речи. Связная речь обучающихся выступает в качестве одного из важнейших показателей общего развития ребенка. Это обусловлено тем, что связность речи формируется благодаря развитию словесно-логического мышления, которое обеспечивает ребенку возможность формирования самостоятельного высказывания. И несмотря на то, что у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня мышление находится на достаточно высоком уровне, у них

все же отмечаются стойкие специфические ошибки в составлении связного логического рассказа [3].

В своих исследованиях М. В. Арсеньева отмечала, что обучающиеся с ОНР могут допускать ошибки в связности и последовательности изложения связного рассказа в процессе его составления по сюжетным картинкам. Их рассказы также отличаются наличием многочисленных смысловых пропусков, ошибок, а также в их рассказах имеется устойчивая несостоятельность в реализации смыслового замысла [2].

О. С. Кузьмина и И. М. Скуратова в своих исследованиях отметили, что для обучающихся с общим недоразвитием речи характерны следующие ошибки в составлении связного высказывания по сюжетной картинке или серии: могут встречаться замены монологической речи на диалогическую, вследствие чего рассказ становится понятен только в том случае, если слушающий смотрит на картинку, по которой составляется рассказ.

Обучающиеся с общим недоразвитием речи III уровня в связной монологической речи могут пропускать названия предметов и действий в рассказе. Авторами отмечается, что больше всего обучающиеся испытывают трудности в выборе глаголов, которые выступают в качестве предикатов в предложении, а также в выборе смысловых отношений в рассказе. Часто обучающиеся прибегают к использованию стереотипных выражений при выборе глаголов для рассказа.

Следовательно, все вышесказанное позволяет констатировать у обучающихся с общим недоразвитием речи наличие трудностей в составлении рассказов по сюжетным картинкам в соответствии с определенной логикой описанного на картинке события. Рассказы таких обучающихся часто представляют собой элементарное перечисление предметов, изображенных на картинке, либо описание самых ярких и эмоциональных фрагментов на изображении. Еще одной трудностью у обучающихся связано с неполноценностью произвольного внимания, вследствие чего у них возникают трудности концентрации на картинке (могут задерживать свое

внимание на непродолжительное время, быстро отвлекаются, очень рассеяны).

Также для обучающихся дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи III уровня, характерны трудности выявления предметно-смысловых отношений внутри ситуации: они испытывают сложности в создании целостной картины события, с трудом могут осмыслить и осознать содержательную ее сторону, не в состоянии сформировать общий план своего будущего рассказа по картинке [60].

Из-за недостаточности в усвоении предложно-падежных отношений у обучающихся с ОНР встречаются ошибки, связанные с использованием сложных предлогов, в то время как использование простых предлогов внутри предложений трудностей у обучающихся не вызывает. По этой же причине у обучающихся в речи встречаются нарушения согласования существительного с именами числительными.

Исходя из всего вышесказанного можно сформулировать следующий вывод: у обучающихся с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения и недостаточность объема в использовании связной фразовой речи во время рассказывания. Такие обучающиеся испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. При составлении связного монологического высказывания они часто употребляют короткие фразы, допуская при этом ошибки в построении развернутых предложений, им трудно выбирать нужные слова. Связная речь обучающихся с ОНР имеет нарушения смысловой организации, в ней отсутствует связь между элементами сообщения. Недостаточность формирования связной монологической речи обучающихся старшего дошкольного возраста имеет под собой две основных причины: нарушение операций речепроизводства (собственно ограничения словаря, нарушения грамматического строя, нарушения звукопроизношения и т. д.) и нарушение операций по смысловой организации высказывания (внутренне программирование и недоразвитие высших психических функций) [55].

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1

Связная речь в совокупности с формированием лексической стороны речи выступает в качестве основы в создании полноценного высказывания. Однако и это будет невозможным, если не будет грамматически верного построения слов внутри словосочетаний и предложений. При отсутствии способности описать предметы и различные характеристики данного предмета, при отсутствии логики построения предложений, а в простом перечислении событий, и при отсутствии умения формулировать выводы также не будет возможности создать полноценное речевое высказывание.

В соответствии с онтогенетическими нормами связная монологическая речь должна быть сформирована у обучающихся к возрасту 6-7 лет. Это необходимое условие для правильной и полноценной адаптации и социализации обучающегося в процессе учебной деятельности в повседневной жизни.

Общее недоразвитие речи (в соответствии с определением Р. Е. Левиной) – такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. Дети с общим недоразвитием речи представляют собой очень неоднородную группу детей, имеющих особенности формирования не только речи, но и других высших психических функций, таких как ограниченность памяти, рассеянность внимания, нарушения эмоционально-волевой сферы и трудности становления личности ребенка [42].

Недостаточное формирование связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи обусловлено нарушением двух видов: операций механизма речи производства и операций, обеспечивающих смысловую организацию текстового сообщения. Трудности формирования связного монологического высказывания оказывают негативное воздействие на формирование речи ребенка в целом, нарушают развитие его личности и затрудняют обучение и коммуникацию.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента

Организация констатирующего эксперимента: исследование было проведено на базе база исследования: «Детский сад компенсирующего вида «Детство» сп «Дюймовочка», расположенного по адресу: 624250 г. Заречный ул. Алещенкова 25а, в специализированной группе, где была сформирована подгруппа детей в возрасте от 5 до 7 лет. Для всех обучающихся было сформулировано логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. В исследовании приняло участие 5 обучающихся старшего дошкольного возраста.

Качество проводимой диагностики сформированности неречевых и речевых функций определяет выбор средств и способов коррекционного воздействия. В следствие чего необходимо подобрать качественные методы логопедического обследования с опорой на диагностические принципы:

1. Принцип комплексности, который обеспечивает комплексный и целостный подход в процессе изучения индивидуальных и психологических составляющих психических процессов обучающихся.

2. Принцип целостности и единства диагностики и коррекционной работы, который предполагает, что разработка содержания логопедической коррекционной работы должно основываться на результатах глубокой диагностики речевых и речевых функций обучающегося.

3. Принцип целостности, который предусматривает изучение высших психических функций, моторики и речи в их единстве и целостности. В основе данного принципа лежит учение Л. С. Выготского, который определил структурную составляющую любого дефекта.

4. Принцип личностного подхода, который предусматривает

рассмотрение нарушений речи и высших психических функций в их индивидуальных характеристиках, в зависимости от личностных особенностей обучающегося. На основании проведенной диагностики также в соответствии с данным принципом предполагается построение логопедической работы с учетом индивидуальных особенностей обучающегося.

5. Принцип деятельностного подхода, который предполагает реализацию диагностики в присущей обучающемуся ведущей деятельности. Для старшего дошкольного возраста ведущей является игровая деятельность, следовательно, диагностику лучше всего проводить в игровой форме.

6. Принцип динамического изучения обучающегося, предполагающий, что диагностика навыков и умений обучающегося должна быть направлена на изучение потенциальных возможностей самого обучающегося.

7. Принцип количественной и качественной оценки результатов обследования, предполагающий, что при обследовании обучающегося необходимо определить как количественные, так и качественные критерии оценки результативности выполнения заданий.

8. Принцип беспристрастности и компетентности педагога, который проводит диагностику обучающегося, имеющего речевые и неречевые нарушения.

Необходимо понимать, что грамотно выстроенная коррекционная работа должна основываться на соответствующих принципах, которые смогут принести хороший (положительный) эффект в рамках реально осуществляемой деятельности.

Для проведения полноценного логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста была подробно изучена речевая карта, разработанная и предложенная Н. М. Трубниковой. В данной речевой карте представлено полноценное логопедическое обследование, включавшее в себя изучение анамнеза обучающихся, обследование моторики (общей, пальцевой,

мимической и артикуляционной), изучение состояния звукопроизношения, просодики, фонематического слуха и фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза, а также исследование лексико-грамматического строя речи и связной речи обучающихся. Особый интерес для данного исследования составляет раздел обследования связной речи детей, в который включены такие задания, как:

1. Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок.
2. Составление предложений по опорным словам.
3. Составление предложений по отдельным словам, расположенным хаотично.
4. Пересказ текста после прослушивания: знакомый текст, незнакомый текст.
5. Составление рассказа по серии картинок.
6. Рассказ из собственного опыта.

В системе оценки выполнения данных заданий учитывались качественные показатели составления связного высказывания обучающимися: отмечалась полнота рассказа, его завершенность, наличие дополнительных средств распространения предложений, связность повествования.

В количественных показателях для оценки выполнения задания была предложена следующая система (в баллах):

1 балл – ребенок не смог выполнить задание или выполнил его со множественными ошибками.

2 балла – ребенок выполнил задание со множественными ошибками с помощью педагога.

3 балла – ребенок допустил 1-2 ошибки при выполнении задания, ему требовалась помощь педагога.

4 балла – ребенок допустил 1-2 ошибки при выполнении задания, но задание выполнял самостоятельно.

5 баллов – ребенок полностью верно и самостоятельно выполнил предлагаемое задание.

Таким образом, с использованием методики Н. М. Трубниковой для каждого обучающегося было проведено обследование речи с особым акцентом на изучение состояния связной речи.

2.2. Анализ результатов исследования лексико-грамматической системы и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Полноценное логопедическое обследование для выбранной группы обучающихся представлено в речевых картах. Для нашего исследования наиболее важными в данном обследовании представляют собой разделы изучения лексико-грамматического строя речи, а также связной речи обучающихся, поэтому остановимся на данных разделах более подробно.

Обследование словаря обучающихся включало в себя изучение активного и пассивного словаря существительных, прилагательных, глаголов, навыки употребления наречий и системной лексики. Результаты обследования детей представлены на рисунке 1.

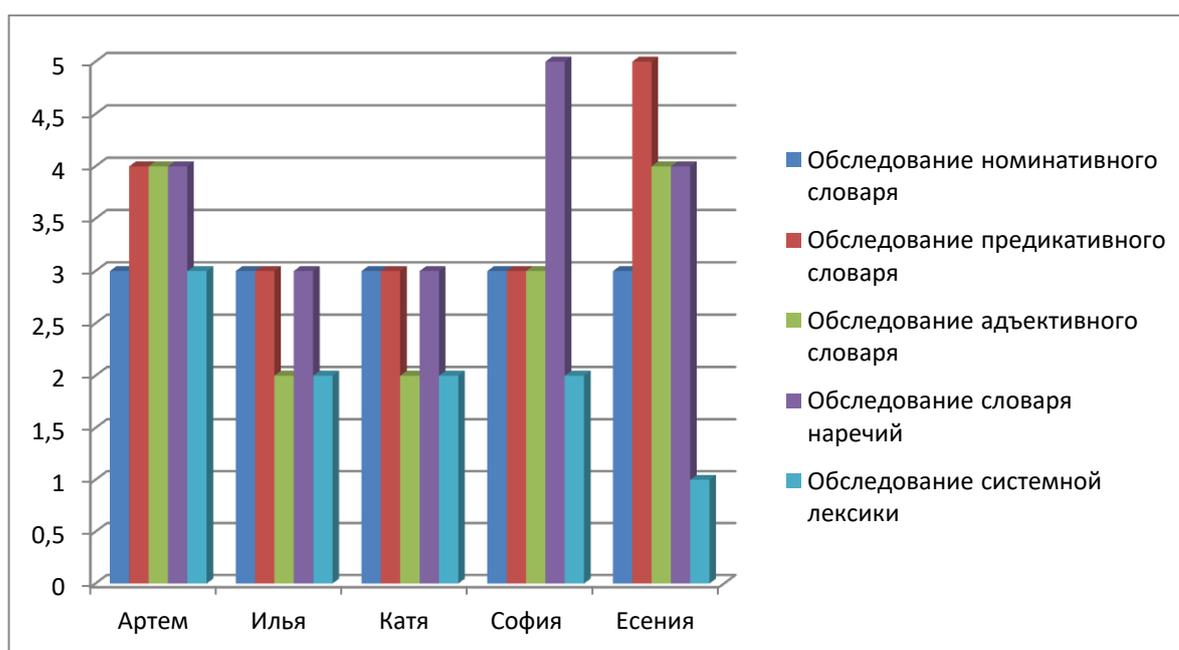


Рис. 1. Результаты обследования пассивного и активного словаря детей

Исходя из представленного выше рисунка можно говорить, что у всех детей, которые участвовали в экспериментальном исследовании имеются нарушения активного и пассивного словаря. Ни один из обучающихся не выполнил все предложенные задания на 5 баллов. Также можно обратить внимание, что хуже всего у обучающихся сформирована системная лексика (обучающимся практически были недоступны задания на называние синонимов и антонимов), а лучше всего у детей сформирован словарь наречий. Приведем примеры ответов некоторых детей. Например, у Артема были выявлены сложности в употреблении слов, которые редко используются (назвал не все ягоды, грибы, рыб и насекомых или назвал неверно), в назывании некоторых глагольных форм и в употреблении системной лексики (антонимы часто подбирает по принципу добавления приставки «не-», синонимы подбирает с трудом, однокоренные слова подбирает в малом количестве). У Кати выявлены трудности понимания обобщенных понятий, семантически близких слов, системной лексики. Девочка не смогла назвать детенышей козы, лошади, утки. Также были выявлены ограничения словаря слов с низкой частотой употребления (например, инструменты, деревья, цветы, строительный и специальный транспорт, грибы, рыбы и т. д.). София при обследовании употребления системной лексики назвала только пару «громкий» – «звонкий», «тайна» – «секрет».

Следующим направлением логопедического обследования было обследование грамматического строя речи, которое включало в себя 2 подраздела: обследование понимания грамматических форм и обследование употребления грамматических форм.

Исследование понимания грамматических форм показало, что большинство обучающихся справляется с предлагаемыми заданиями. Например, у Софии понимание грамматических форм в целом сохранно, но имеются недостатки понимания сложных, редко употребляемых конструкций типа инверсионных (девочка не понимала задание, даже подсказки педагога

не помогли в его понимании). Но остальные задания девочка выполняла без затруднений и чаще всего самостоятельно. У Артема отмечались некоторые трудности в понимании падежных окончаний существительных: ошибки в показе карандашом и карандаша (мальчик указывал на предметы пальцем). Есения в выполнении этого же задания путается, не слышит инструкции, выполнила его частично. Также девочка допустила некоторые ошибки при понимании префиксальных изменений глагола и понимании глаголов совершенного и несовершенного вида: допустила неточности «*входит*» – «*выходит*» и неправильно показала, где девочка льет воду, а где – разлила. Остальные задания девочке были доступны, она выполнила их самостоятельно, без ошибок.

У Кати были выявлены трудности понимания формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, падежей существительных, глаголов совершенного и несовершенного вида, префиксальных изменений глагольных форм.

Исследование употребления грамматических форм показало, что у всех обучающихся имеются различные нарушения в формировании грамматического строя речи. Так, в задании на словоизменение (преобразование единственного числа имен существительных во множественное) Катя допускала следующие ошибки: «*лобы*», «*ухы*», «*роты*» «*пёры*», «*левы*». Ребенок неуверенно преобразует эти слова. Остальные задания на исследование навыка словоизменения девочка выполнила верно. Однако у Кати были трудности в заданиях на словообразование, например, образование прилагательных от существительных оказалось ей недоступно, не смогла образовать ни одно слово, даже не смогла образовать слово самолет из слов «сам» и «летать», таким образом, у Кати были выявлены некоторые аграмматизмы и нарушения в словообразовании и словоизменении.

Трудности образования множественного числа существительного были выявлены и у Ильи: *докторы, глаза, стулы, лобы*. В исследовании

словообразования у мальчика также были отмечены нарушения: *сумушка, ведерко, птичка, ушко*. Некоторые трудности в образовании прилагательных от существительных были выявлены у Софии: *снеговой, пластмассовой, пуховой* (все слова были образованы по аналогии с использованием одного окончания).

Обобщенные результаты обследования грамматического строя речи обследованных детей представлены на рисунке 2.

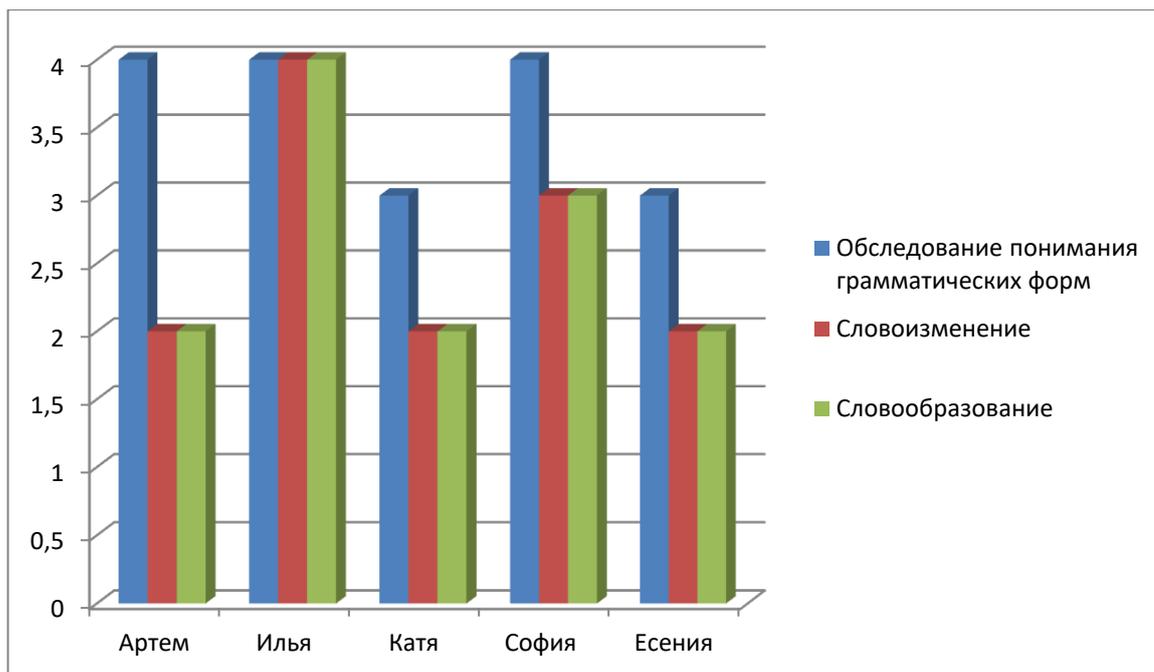


Рис. 2. Результаты обследования грамматического строя речи детей

В заключении было проведено обследование состояния связной речи детей, при этом особое внимание уделялось умению составлять самостоятельный связный рассказ повествовательного типа. При обследовании связной речи было выявлено, что у всех обучающихся имеются трудности составления самостоятельного связного рассказа. Например, рассказ Артема, составленный по сюжетным картинкам был следующим: *«Мальчики нашли ёжика. Понесли его домой. Дали ему молока»*. Рассказ был коротким и составлен с подсказками педагога. Рассказ по опорным словам Артем составил следующий: *«Дети пошли в лес. Собирают ягоды и цветы»*.

Рассказ также получился короткий, не смог распространить предложения или дополнить рассказ. В составлении самостоятельного связного рассказ мальчик делал множество длительных пауз, подбирая слова.

Большинство заданий на изучение связной речи было выполнено с ошибками или помощью педагога Ильей. Мальчик не смог составить рассказ по опорным словам, а самостоятельный рассказ был следующий: *«Меня вчера кот поцарапал прямо с кровью. Он просто так играет. Я просто сидел. Он всегда царапается»*. Рассказ получился неоконченным, нелогичным.

Связная речь Кати также сформирована не в соответствии с возрастом. Например, при составлении предложений по сюжетным картинкам строит предложения правильно, но только с помощью педагога. В составлении предложений по опорным словам девочка предложила следующие варианты: *«Дети гуляют в лесу»; «Дети собирают землянику и цветы»; «Земляника спелая и сладкая»*. При этом Катя составляет предложения с помощью наглядного материала и дополнительных вопросов логопеда (земляника какая? Дети гуляют где?). При составлении связного самостоятельного рассказа она рассказывала о своей любимой игрушке с помощью дополнительных вопросов логопеда: *«В куклы я не люблю играть. У меня любимая игрушка – легковая машина. Я играю с ней одна, катаю по полу, даже спать ее беру с собой. С мальчиками я с ней не играю»*.

София также может самостоятельно составить рассказ, но он получается неполным: *«Моя кошка Сима. Очень красивая. Когда я прихожу домой она радуется, мы кушаем и я играю с ней весь день»*. *«Дети гуляют в лесу. Ягоды собирают. Светит солнце, дети радуются»*. Предложения в рассказах короткие, нераспространенные, простые.

Есения рассматривала картинки (для составления предложений по сюжетной картинке), перечислила всех, кто на них изображен. Связный рассказ не получился, даже с подсказками педагога. При составлении рассказа по серии картинок девочка расставила их по порядку, сказала, что

на картинке нарисован зайка. «Зайка любит морковку». Самостоятельный рассказ девочка не смогла составить даже с подсказками педагога.

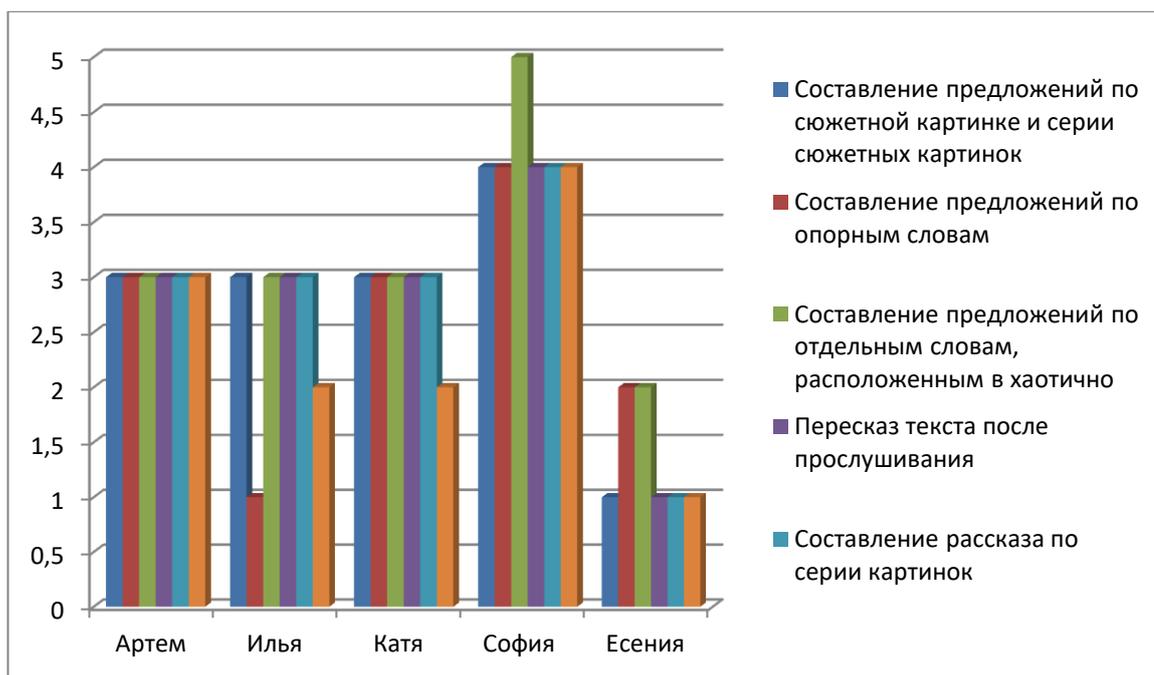


Рис. 3. Результаты обследования связной речи детей

Представленные выше данные и примеры позволяют говорить о несформированности у обследованных детей навыка составления связного рассказа повествовательного типа. Дети допускают множество ошибок: в повествовании, предложения простые, нераспространенные, рассказ нелогичен, повествование часто нарушено. Следовательно, для всех обследованных детей необходимо провести специальную логопедическую работу по формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2

На основании принципов, а также цели и задач данного исследования было проведено логопедическое обследование. В исследовании приняло участие 5 обучающихся старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением: общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия. На каждого обучающегося по результатам обследования была

заполнена речевая карта.

Проведенное исследование позволило выявить у всех 5 детей нарушения лексико-грамматического строя речи и связной речи, в том числе и навыка составления связного рассказа повествовательного типа. Все это свидетельствует о необходимости проведения специальной коррекционной работы, направленной на формирование навыка составления связного высказывания повествовательного типа у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ТИПА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Коррекционная работа с обучающимися, имеющими различные речевые патологии, включая общее недоразвитие речи, должна опираться на общепедагогические и специальные логопедические принципы. Предлагаем рассмотреть более подробно некоторые из них [21, с. 13]:

1. Принцип учета онтогенетических особенностей обучающихся. Данный принцип определяет последовательность в построении коррекционной работы, определяя этапы формирования связной речи обучающихся в норме (в соответствии с онтогенезом), то есть первичное формирование диалогической речи, затем – монологической, сначала формирование описательных рассказов, а затем – рассказов рассуждений).

2. Принцип комплексного подхода к развитию речи обучающихся, которых обуславливает необходимость проведения коррекционной работы не только непосредственно с речевыми функциями, но и проведения коррекционной работы по развитию неречевых функций, отражающих развитие связной речи (например, развитие мышления).

3. Принцип учета ведущего вида деятельности, который предполагает реализацию диагностики в присущей обучающемуся ведущей деятельности. Для старшего дошкольного возраста ведущей является игровая деятельность, следовательно, диагностику лучше всего проводить в игровой форме.

4. Принцип системного подхода, который предполагает, что речь представляет собой структурную систему, в которой все элементы находятся в тесной взаимосвязи. Поэтому развитие связной речи и связных рассказов повествовательного типа невозможно без развития грамматического строя речи, обогащения и активизации словарного запаса и т. д.

5. Принцип дифференцированного подхода, который предполагает, что коррекционная логопедическая работа должна строиться с учетом возрастных особенностей обучающихся, их психологических и личностных характеристик, развития психических функций, а также уровня речевого развития, этиологии и патогенеза речевого нарушения.

6. Принцип развития, предполагающий, что логопедические задачи и упражнения должны находиться в зоне ближайшего развития обучающегося.

7. Принцип комплексного подхода, который предполагает реализацию логопедической работы для всех структурных компонентов речи, то есть логопедической работы по развитию моторной сферы, фонетической и фонематической систем речи, лексико-грамматического строя речи обучающихся.

Целью данной работы является разработка содержания коррекционного воздействия, направленного на развитие навыка составления связного высказывания повествовательного типа у обследованных старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Основываясь на поставленной нами цели, были определены следующие **задачи**:

1. Изучить научно-методическую литературу, рассматривающую вопросы развития навыка составления связного высказывания повествовательного типа у обследованных старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Изучить различные методики и подходы исследователей по развитию навыка составления связного высказывания повествовательного

типа у обследованных старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Подобрать коррекционные игры, комплекс логопедических мероприятий по развитию навыка составления связного высказывания повествовательного типа у обследованных старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Существует множество различных методик, направленных на развитие связной монологической речи у обучающихся с общим недоразвитием речи (в частности по развитию связных рассказов повествовательного типа), рассмотрим некоторые из них.

Рассмотрим такое методическое пособие, как «Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи». Автором данной методики выступает В. К. Воробьева. В данном учебном пособии представлены различные направления развития связной речи, среди которых стоит отметить «Психологическую природу связной монологической речи», «Постановку проблемы нарушения связной речи у детей с системным недоразвитием речи», «Методические аспекты проблемы обучения связной речи детей с системным недоразвитием речи» и другие разделы. Данное учебное пособие имеет также раздел, посвящённый методике изучения уровня сформированности связной речи обучающихся. Для нас особый интерес вызывает раздел «Система формирования навыков и умений связной речи у детей с системным недоразвитием речи». Автор предлагает несколько основных разделов развития связной речи у обучающихся: формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения, т. е. рассказа; формирование первоначального навыка связного говорения; знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи; закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи; переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения. При этом автор отмечает, что есть два этапа логопедической работы: 1 этап формирования ориентировки в смысловой цельности рассказа; 2 этап формирования ориентировки в

языковых средствах рассказа. В. К. Воробьева для формирования связной речи считает необходимым опираться на два основных типа рассказа – повествование и описание. Поэтому при составлении связного рассказа необходимо определить основную тему рассказа, пути его развития (составление плана), последовательность действий, а для описательного рассказа необходимо помимо темы определить основные характеристики описываемого предмета. Также автором предлагаются примеры составления связных рассказов обучающимися.

А. М. Бородич также предлагаем «Методику развития связной речи детей». Основное содержание предлагаемой методики заключается в формировании устной речи у обучающихся, навыков речевого общения с окружающими. В данном учебном пособии представлены разделы, касающиеся связи методики с другими науками, историческая справка о становлении педагогической методологии, а также собственно методики развития речи обучающихся. А. М. Бородич предлагает рассматривать развитие речи с раннего возраста, при этом уделяя внимание диалогической форме речи как основном способе взаимодействия детей с окружающими людьми. Автор считает, что очень эффективным приемом работы с детьми является объединение детей разных возрастов, организация посещения другой группы [4, с. 50]. Обучающиеся могут вместе составлять рассказы про игрушки, вещи, окружающие их предметы, дополнять рассказы друг друга или задавать вопросы. Большие возможности для речевого общения предоставляют игры детей, их труд. Ролевые игры «в семью», «в детский сад», «в магазин», позднее — «в школу», а также на военную тематику закрепляют навыки разговорной речи, знакомят с профессиональной лексикой. Воспитатель должен способствовать углублению содержания игр с такими атрибутами, как телефон, радио, справочное бюро, касса.

Также А. М. Бородич достаточно подробно приводит описание логопедической работы по составлению рассказов по восприятию, по памяти и воображению. Рассказы по восприятию имеют в основном описательный

характер, автор предлагает знакомить детей с предметами и давать им основные характеристики в рассказе. Для нашего исследования важным является описание методики придумывания рассказов об игрушке, инсценировки, связанные с игрушками. При этом автор отмечает, что сначала необходимо научить ребенка составлять короткий рассказ, а затем – научиться его наполнять.

Далее предлагаем ознакомиться с методикой «Формирования связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» В. П. Глухова. Методическое пособие предлагает три основных части: к проблеме формирования связной речи у детей с общим речевым недоразвитием (теоретическая справка); обследование состояния связной речи детей с ОНР; методика работы по формированию связной речи детей с ОНР; примерные планы и методический материал к занятиям по обучению детей с ОНР рассказыванию. Для нашего исследования важным является именно раздел о методике формирования связной речи дошкольников, поскольку там рассматривается несколько методик: обучение рассказыванию по картинкам, обучение рассказу-описанию предметов, обучение рассказыванию с элементами творчества. В целях формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР на материале сюжетных картинок рекомендуется проведение следующих видов занятий с картинным материалом:

1. Развитие навыка составления связного рассказа на основе многофигурных картинок, на которых изображены группы действующих персонажей, а также сцены, имеющие единое, общее содержание, которое знакомо и хорошо известно обучающимся. К таким темам можно отнести темы «Семья», «Игры на площадке», «Зимние забавы» и так далее.

2. Развитие навыка составления связных рассказов небольшого объема описательного характера на основе сюжетных картинок, в которых первичным является место, в котором разворачивается действие, предмет, событие, которые и определяют общую тему изображения. К таким темам

можно отнести «Речка замерзла», «На теплоходе», «Мост через реку». В данную работу могут быть включены серии тематических картинок О. И. Соловьевой, В. А. Езикеевой и т. д.

3. Развитие навыка составления рассказов на основе серии сюжетных картинок, в которых подробно изображено развитие действий сюжета. Для данной работы могут быть использованы серии сюжетных картинок Н. Радлова («Зонтик», «Гриб», «Тигр и зайчики» и др.), В. Г. Сутеева (серия «Находка» и т.д.), иллюстративный материал В. В. Гербовой.

4. Развитие навыка составления связного рассказа по сюжетной картинке, в которых обучающимся необходимо придумать начало и конец рассказа (на основе опорных вопросов).

5. Развитие навыка составления связного рассказа на основе пейзажной картинки.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию различных сторон речи детей на занятиях с использованием картин включает формирование навыков грамматически правильной речи, развитие фразовой речи, обогащение словарного запаса и проводится с учетом особенностей конкретного иллюстративного материала, в соответствии с задачами каждого периода обучения.

В заключении автор предлагает несколько вариантов конспектов занятий по развитию связной речи по различным темам.

Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева описывают методику развития связной речи у обучающихся в методическом пособии «Развитие речи дошкольника». Это методическое пособие с иллюстрациями, предназначенное для педагогов и направленное на развитие у обучающихся лексико-грамматического строя речи, а также связной речи. В начале пособия дается небольшая теоретическая справка об особенностях связной речи детей дошкольного возраста. Также авторами даются основные рекомендации по обучению детей составлять связные рассказы. «Учитывая, что среди дошкольников

имеется достаточно стойкий процент детей с выраженными отклонениями в речевом развитии, необходимо широко использовать на первоначальных этапах разнообразные упражнения по закреплению навыков составления различных типов предложений:

- по демонстрации действий;
- по вопросам;
- по картине;
- по опорным словам» [58, с. 7].

Далее авторами предлагается серия рассказов по различным темам. Особое внимание авторами уделяется значению развития грамматического строя речи и обогащению словаря у детей с общим недоразвитием речи для формирования у них связной речи.

Таким образом, существует множество педагогических разработок, методов и методик, направленных на развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Однако, далеко не все методики предлагают отдельным направлением развитие навыка составления связного высказывания повествовательного типа. Поэтому считаем необходимым составить содержание логопедической работы по формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, участвовавших в логопедическом обследовании, на основании изученных методик и с учетом специальных и общедидактических принципов логопедического воздействия.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Стоит отметить, что формирование у обучающихся старшего дошкольного возраста связной речи, в частности – формирования навыка составления рассказов повествовательного типа – происходит практически

непрерывно, в повседневности, в непосредственной образовательной деятельности, на специально организованных занятиях и в свободной деятельности обучающихся [10, с. 99].

Если рассматривать методы и средства формирования связных рассказов повествовательного типа, то, например, методика О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной предполагает изначальное включение обучающихся в диалог, который постепенно усложняется, расширяется, формируя монолог. Сначала педагоги рекомендуют использовать метод совместного рассказывания с педагогом. В данной методике предполагается, что обучающийся пробует составлять рассказ с помощью педагога, который предлагает слова, дополнения к рассказу, педагог может помочь начать и закончить рассказ. Далее старшие дошкольники учатся сами определять главных героев, составлять связные предложения и рассказы. В основе данной методики лежит параллельное использование наглядности: игры настольного театра, игры-драматизации, дидактические игры и т. д. На начальных этапах рассказ может составляться группой обучающихся. Таким образом, дети строят последовательность и коллективно составляют рассказ по серии картин [56].

Особенностью использования методики В. П. Глухова является включение в развитие связного рассказа повествовательного типа такого приема, как рисование фрагментов рассказа. По мнению автора, рисование фрагментов рассказа способствует наглядному представлению у обучающихся композиции рассказа, представлений основных событий. Далее В. П. Глухов предлагает использовать «иллюстрационное панно», то есть картину, на которой изображена основная обстановка рассказа, например, летний лес, комната или кабинет, а также фигуры персонажей, который располагаются в последовательности появления их в рассказе. То есть, в соответствии с данной методикой предлагается применять большое количество наглядного подкрепления в составлении рассказов повествовательного типа, которые помогают ориентироваться в рассказе,

устанавливать взаимосвязи в действиях и поступках персонажей, а также в последовательности самого повествования [7].

В соответствии с методикой, разработанной Т. А. Ткаченко, в методику обучения составления связного рассказа повествовательного типа также необходимо включать наглядный материал в виде картинок. Автор предполагает, что используемые задания и упражнения по развитию связного рассказа повествовательного типа должны содержать большое количество схем, наглядного материала, моделей.

Кроме того, Т. А. Ткаченко считает, что эффективным в логопедической работе будет использование инсценировок и спектаклей. Автор также считает, что картинки должны вызывать у обучающихся эмоциональный отклик, мотивируя обучающихся к размышлению и поиску решения сложившейся ситуации. Педагог учит, опираясь на изображение, составлять рассказ, меняя главных героев, объекты, результаты их действий, места действия. Рекомендуется к наглядности добавлять графическое изображение составляемого рассказа – план, на котором схематически будут изображены главные герои и события. В рассказах обучающиеся обладают свободой творчества, могут использовать свое воображение по своему усмотрению. Педагог лишь поправляет и направляет рассказ обучающихся в нужное русло [56].

Е. И. Тихеева также отмечает, что в логопедической работе по развитию связного рассказа повествовательного типа должны использоваться игрушки, наглядные картинки, поскольку отражают основное содержание рассказа. При составлении рассказа старшие дошкольники могут опираться на наглядный материал, выделяя в нем основных героев, признаки предметов и явлений. Часто при составлении рассказа обучающиеся стараются передать сюжет, который предлагает им наглядный материал, игрушки помогают реализовать составляемый рассказ. В процессе рассказывания с использованием игрушек и картинок дети учатся отбирать предметно-логическое содержание для описаний и повествований, у них формируются

навыки выстраивания композиции, обучающиеся стараются связывать части рассказа в единый текст, учатся использовать различные языковые средства [49].

В логопедической практике используются следующие средства и методы развития связной речи, в том числе и связных рассказов повествовательного типа:

- рассматривание и беседа по содержанию картины;
- игровые методы (игры-драматизации, сюжетные игры, дидактические игры);
- упражнения (многократное повторение определенной схемы рассказов с изменением основных героев, событий и времени действия);
- составление рассказа с опорой на изображение, сюжетные картинки, схемы (план) и игрушки;
- беседы о прочитанном и т. д.

Таким образом, при обучении рассказыванию педагогом применяются различные приемы и средства, такие как рассказывание по игрушкам и предметам, по картине, из опыта, творческие рассказы [10, с. 99].

Как было описано ранее, коррекционная работа по формированию навыка составления связного высказывания у обучающихся с общим недоразвитием речи представляет собой большой комплекс логопедического воздействия. Многие исследователи отмечают важность развития связных высказываний (в частности повествовательного типа).

Проведенное ранее логопедическое обследование обучающихся позволило не только сформулировать для них логопедическое заключение, но и определить основные трудности речевого развития, которые испытывают данные обучающиеся. Исходя из результатов обследования становится возможным составление содержания коррекционной работы по формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в соответствии с принципом индивидуального и дифференцированного

подхода.

Однако, стоит помнить, что для формирования навыка составления связного высказывания повествовательного типа необходимо работать не только исключительно со связной речью обучающихся. Важно подготовить соответствующую базу, которая, как было выявлено в процессе логопедического обследования, у обучающихся нарушена. Следовательно, на основании проведенного анализа научно-методической литературы, а также логопедического обследования, были определены следующие направления логопедической работы по формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Коррекционная работа по совершенствованию общей моторики.
2. Коррекционная работа по совершенствованию мелкой моторики.
3. Коррекционная работа по совершенствованию артикуляционной моторики.
4. Коррекция лексико-грамматического строя речи.
5. Собственно, работа по развитию связной речи, в частности по формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа.

Для достижения положительных результатов от коррекционной работы педагог должен решить следующие задачи:

- развивать и закреплять навыки речевого общения детей;
- развивать умение строить связные монологические высказывания;
- развивать навыки контроля и самоконтроля в формулировании связных высказываний.

Для развития способностей детей формулировать связные, развернутые высказывания необходимо проводить работу по следующим направлениям:

обучать нормам построения связного высказывания. Оно должно быть стилистически целостным, должны соблюдаться последовательность в

изложении событий, логические связи между фрагментами рассказа, каждый эпизод должен быть закончен и соответствовать теме сообщения и т. п.;

- формировать навыки составления развернутых высказываний;
- учить детей выделять основные смысловые элементы высказывания;
- обучать лексическому и грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами и правилами родного языка [54].

Для составления плана коррекционной работы была выбрана методика, предложенная Т. А. Ткаченко [52]. В соответствии с данной методикой были выделены несколько основных направлений логопедической работы, направленной на формирование у обучающихся навыка составления связного высказывания повествовательного типа, а именно:

- составление рассказа по демонстрируемому действию;
- пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок;
- составление рассказа по одной сюжетной картинке;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картинки.

В логопедической работе по развитию навыка составления связного высказывания повествовательного типа на начальных этапах важно использовать разнообразный наглядный материал. Это могут быть наглядные картинки, пальчиковые фигурки для организации кукольного театра, мнемотаблицы и так далее. В занятии могут быть использованы и ИКТ технологии, например, презентации и интерактивные доски. Чем более ярким и красочным будет методический материал, тем легче будет ориентироваться обучающимся в составлении рассказов.

На этапе пересказов текста важно правильно составить план текста, который обучающиеся в итоге будут составлять, для этого педагогу необходимо организовать вспомогательные и наводящие вопросы. Для наглядного оформления плана рассказа могут быть использованы таблицы с картинками, игрушки, расположенные в определенной последовательности и

так далее – все, что может обеспечить наглядное представление обучающихся о последовательности повествования.

Логопедическая работа подобного плана должна быть организована на фронтальных и подгрупповых занятиях, чтобы обеспечить максимальное включение обучающихся. Во время таких занятий обучающиеся заинтересованы в успехе (при правильной организации работы педагога), помогают друг другу с формулировкой ответов. Также педагогом может быть организован вариант, при котором рассказ составляется всеми обучающимися одновременно.

Разумеется, полноценная логопедическая работа по формированию у обучающихся с общим недоразвитием речи и дизартрией навыков составления связного высказывания повествовательного типа не может осуществляться без специальной подготовительной работы, которая будет включать в себя развитие моторной сферы, коррекцию звукопроизношения и развития лексико-грамматического строя речи. Поэтому считаем необходимым остановиться на данных этапах коррекционной работы.

1. Развитие общей моторики.

В процессе логопедического обследования были обнаружены следующие нарушения в состоянии общей моторики: незначительные нарушения двигательной памяти, отмечаются нарушения статистической координации движений, ритмического чувства, балансирование телом, трудности удержания равновесия (Артем, Илья, Софа); неуверенность выполнения движений, при быстром темпе забывает движения, раскачивания из стороны в сторону, хлопок одновременно с шажком делает, с напряжением наклоняясь вперед, незнание сторон тела, нарушения повторения сложного ритма (Есения); трудности при воспроизведении ритмического рисунка – повторяет в ускоренном темпе (Катя).

Как видно из представленных выше данных всем обследованным обучающимся требуется работа по совершенствованию общей моторики. Развитие общей моторики может проводиться как на специализированных

занятиях (занятиях по физической культуре или на логоритмических занятиях, поскольку у обучающихся также отмечаются нарушения темпоритмической организации), так и в процессе логопедических занятий (во время динамических пауз или как один из этапов логопедического занятия).

Приведем примеры физминуток, направленных на развитие общей моторики у обучающихся:

Игра «Снеговик».

Логопед просит обучающихся представить, что они – свежеслепленные снеговики: ваше очень напряжено, будто вы – замерзший снег. Чтобы проверить, насколько снег твердый, можно попробовать сдвинуть его и потолкать в разные стороны. По команде логопеда снеговик должен постепенно растаять и превратиться в лужу. Сначала «тает» голова, дети расслабляют шею, затем плечи, руки, спину, ноги. Когда снеговик полностью растаял, он может расслабленно полежать на полу.

Игра «Жираф и мышонок».

Логопед предлагает обучающимся встать прямо, затем встать на колени, поднять руки вверх, потянуться, посмотреть на руки, сделать вдох и произнести стихотворение:

У жирафа рост большой.

(Приседают, обхватив руками колени и опустив голову, делают выдох, с произношением звука: ш-ш-ш-...).

У мышонка маленький.

(Затем дети идут и одновременно произносят):

Наш жираф пошел домой

Вместе с мышкой серенькой.

У жирафа рост большой

У мышонка- маленький.

Игра «Колобок».

Логопед предлагает детям стать колобками: для этого им необходимо лечь на пол и подтянуть ноги к груди, крепко их обнять, а затем начать

кататься по залу, словно они – колобки.

2. Развитие мелкой моторики.

В процессе логопедического обследования были обнаружены следующие нарушения в состоянии мелкой моторики: нарушения координации движений как в статических упражнениях, так и динамических (Артем); неуверенность движений, нарушений темпа выполнения движений (Есения); нарушение переключения с одной позы на другую, неодновременное выполнение проб (Илья); нарушения произвольной моторики пальцев рук, второй палец на третий положить не может, напрягается, в ускоренном темпе начинает путать пальцы и движения рук (Катя); нарушения темпа и пропуск движений (Софа). Как видно из результатов обследования у обучающихся отмечены разнообразные нарушения произвольной моторики пальцев рук. Следовательно, для всех обучающихся требуются разнообразные упражнения для развития мелкой моторики, например:

Упражнение «Кулачки».

Логопед просит обучающихся сильно сжать руки в кулачках и согнуть их в локтях, а затем полностью расслабить. Сначала выполнять это упражнение в медленном темпе, постепенно его увеличивая. Упражнение выполняется, пока кисти рук обучающихся не устанут. Затем логопед предлагает встряхнуть руки, «выбросить всю усталость».

Игра «Театр теней».

Чтобы сыграть в данную игру, необходимо затемнить комнату, источник света должен располагаться на расстоянии 4-5 метров от экрана. Между экраном и источником света совершаются движения руки, от которых на освещенный экран падает тень. Детям предлагается создать своими руками теневые фигурки (птица, собака, лев, орел, рыба, змея, гусь, кролик, кот). «Актеры» театра теней могут сопровождать свои действия короткими диалогами и создавать инсценировки. Таким образом можно не только рассказывать сказки по определенному сценарию, но и придумывать свои в

процессе игры.

Лепка из пластилина.

Упражнением на развитие мелкой моторики и одновременно занятием, развивающим воображение, формирующим творческое начало, является лепка из пластилина или глины. В этом возрасте ребенок может самостоятельно лепить фигурки животных, людей, складывать домики из «кирпича» или «бревен». Лепку из пластилина можно включить в любое логопедическое занятие, поскольку данные действия являются универсальными. Можно предложить обучающимся слепить букву для обозначения изучаемого звука, животных, которые начинаются на нужный звук и т. д.

3. Развитие артикуляционной моторики.

Развитие артикуляционной моторики – это обязательный этап каждого логопедического занятия. Артикуляционная гимнастика для обучающихся может носить общий и специфический характер. Преимущественно артикуляционная гимнастика направлена на подготовку органов артикуляции обучающихся к постановке или автоматизации нужных звуков. Поэтому, исходя из имеющихся нарушений звукопроизношения обследованных обучающихся, предлагаем комплекс логопедических упражнений для каждого обучающегося:

1) Артем: подготовка артикуляционной базы для постановки и автоматизации звуков [Л], [Л’]: логопедические упражнения «улыбка», «дудочка», «парус», «грибок», «лошадка», «лодочка», «вкусное варенье», «маляр» (и другие разнообразные упражнения на верхнее узкое положение языка);

2) Есения: подготовка артикуляционной базы для постановки и автоматизации звуков:

– [Ш]: логопедические упражнения «рупор», «дудочка», «чашечка», «грибок», «лошадка», «вкусное варенье», «маляр» (и другие разнообразные упражнения на верхнее широкое положение языка);

– [Р] и [Р’]: логопедические упражнения «улыбка», «дудочка», «парус», «грибок», «лошадка», «лодочка», «вкусное варенье», «маляр», «барабан», «индюк» (и другие разнообразные упражнения на верхнее узкое положение языка);

3) Илья: подготовка артикуляционной базы для постановки и автоматизации звуков:

– [С], [З], [Ц]: логопедические упражнения «улыбка», «заборчик», «кошечка», «горочка», «вкусное варенье» (на нижнюю губу), «часики» (и другие разнообразные упражнения на нижнее положение языка);

– [Ш], [Ж], [Ч]: логопедические упражнения «рупор», «дудочка», «чашечка», «грибок», «лошадка», «вкусное варенье», «маляр» (и другие разнообразные упражнения на верхнее широкое положение языка);

4) Катя: подготовка артикуляционной базы для постановки и автоматизации звуков:

– [Ш]: логопедические упражнения «рупор», «дудочка», «чашечка», «грибок», «лошадка», «вкусное варенье», «маляр» (и другие разнообразные упражнения на верхнее широкое положение языка);

– [Р] и [Р’]: логопедические упражнения «улыбка», «дудочка», «парус», «грибок», «лошадка», «лодочка», «вкусное варенье», «маляр», «барабан», «индюк» (и другие разнообразные упражнения на верхнее узкое положение языка);

5) Софа: подготовка артикуляционной базы для постановки и автоматизации звуков [С], [С’], [З], [З’]: логопедические упражнения «улыбка», «заборчик», «кошечка», «горочка», «вкусное варенье» (на нижнюю губу), «часики» (и другие разнообразные упражнения на нижнее положение языка).

Исходя из представленной выше работы по развитию артикуляционной моторики обучающихся, всем им необходимо провести работу по коррекции звукопроизношения уже на имеющейся артикуляционной базе:

1) Артем: постановка и автоматизация звуков [Л], [Л’], при

смешении в речи звуков – дифференциация [Л] и [У], [Л'] и [И];

2) Есения: постановка и автоматизация звука [Ш], после полной автоматизации звука провести дифференциацию [ш] на [с]; постановка и автоматизация звуков [р] и [р'] с последующей их дифференциацией со звуками [л] и [л'];

3) Илья: постановка и автоматизация звуков: [С], [З], [Ц], [Ш], [Ж], [Ч]; дифференциация звуков [Ш] и [П], [Н], [К], [Т]; [Ж] и [Д], [Н], [Х]; [Ч] и [Т];

4) Катя: постановкам и автоматизация звуков: [Ш], [Р] и [Р']; дифференциация звуков [с] и [ш];

5) Софа: постановка и автоматизация звуков [С], [С'], [З], [З'].

Реализация логопедической работы по коррекции артикуляционной моторики и звукопроизношения может проводиться как на индивидуальных, так и на фронтальных логопедических занятиях. Однако, учитывая специфику нарушений произношения обучающихся, рекомендуется занятия по постановке звуков проводить на индивидуальных логопедических занятиях, а автоматизацию – на фронтальных.

4. Развитие лексико-грамматической стороны речи.

Одно из ключевых направлений коррекционной работы в формировании связных высказываний у обучающихся с общим недоразвитием речи – развитие лексико-грамматического строя речи. Работа по развитию лексико-грамматического строя речи включает в себя:

- развитие понимания обращенной речи;
- обогащение и активизация словаря существительных, прилагательных, глаголов и наречий; обогащение и активизация системной лексики;

- развитие навыка употребления различных грамматических конструкций, совершенствование навыка словообразования и словоизменения.

Хуже всего у обучающихся сформирована системная лексика

(обучающимся практически были недоступны задания на называние синонимов и антонимов). Такие трудности были выявлены у Артема, Софии, Ильи.

Игра «Лови и назови».

Дети становятся кругом, логопед становится в середину этого круга и предлагает им поиграть: «Я скажу слово, а вы подберете к нему нужные слова». Далее логопед называет слово (например, шить) и бросает каждому ребенку мяч. Дети по очереди называют предметы, которые можно шить: «платье», «пальто», «пиджак», «юбка», «шторы», «наволочка», «рубашка» и возвращают мяч педагогу. Если ребенок не может вспомнить какой-то предмет, то логопед может помочь его напомнить. В конце логопед может подвести итог: «Как называются все эти предметы? Правильно, это все одежда и ее можно шить». Далее по аналогии можно называть предметы, которые: покупаю, готовят и т. д.

«Назови лишнее слово»

Педагог называет слова и предлагает детям назвать «лишнее» слово, а затем объяснить, почему это слово «лишнее». «Лишнее» слово среди имен существительных:

- кукла, песок, юла, ведерко, мяч;
- стол, шкаф, ковер, кресло, диван.

Игра «Обратное сравнение».

Для игры могут быть использованы следующие слова: большой – маленький, тяжелый – легкий, высокий – низкий, быстрый – медленный и другие.

Что больше: грузовик или машина?

Что выше: дерево или кустик?

Кто тяжелее: слон или мышка?

Кто быстрее: зайка или черепаха?

Также отмечены ограничения словаря низкочастотных слов у Артема, Кати. Следовательно, для данных обучающихся требуется проведение

работы по обогащению словаря.

Игра «Угадай, кто у меня».

Дети садятся на свои места. Для каждого ребенка педагог подготовил трафарет с изображением какого-либо животного, спрятанный в конверте. Логопед предлагает игру, где нужно угадать, какая фигурка находится в конверте. Каждый обучающийся должен заглянуть в свой конвертик, но никому не рассказывать, какое животное он увидел. Теперь задача ребенка - описать животное, которое скрывается в его конверте, при этом прямого названия животному давать нельзя, можно называть его особенности, где оно живет, чем питается. Остальные дети должны отгадать это животное. Педагог может начать первым для того, чтобы показать пример: «У меня маленький, серенький, с длинным хвостом, маленькими ушками, усами, живет дома, пьет молоко, говорит «мяу». Кто он?» Далее обучающиеся по очереди рассказывают о тех животных, которые спрятаны в их конвертах. Если у ребенка возникают затруднения, то он может задать уточняющий вопрос: «Это животное большое или маленькое? Какого цвета?» Таким образом происходит активизация и обогащение словаря прилагательных.

Игра «Смотри и называй».

Логопед предлагает всем детям по 2-3 картинки. Затем он показывает большие картинки на экране и по очереди рассматривает их вместе с детьми. Сначала он рассматривает первую картинку – «Женщина моет посуду» и спрашивает: «Что нарисовано?» Предлагает выбрать маленькие картинки, соответствующие большой картинке. Логопед уточняет: «Что женщина делает?» «Моет посуду» «Посмотрите на свои картинки и подумайте, что ещё можно помыть, кроме посуды» Дети смотрят на свои картинки, выходят и добавляют их рядом с большой картинкой. Добавление картинок сопровождается фразой: «Женщина моет яблоко», «Дети моют свои игрушки» и т. д. Так выполняются задания по аналогии (что можно еще сшить, что можно еще постирать и т. д.). Задание становится интереснее, если используется интерактивная доска и обучающиеся обсуждают варианты

ответов вместе.

Логопедическая работа по совершенствованию навыков словообразования и словоизменения у обучающихся также требуется. Так, у Кати, Ильи, Артема было отмечено нарушение преобразования единственного числа имен существительных во множественное. У Кати, Артема и Софы отмечены нарушения образования прилагательных от существительных, выявлены аграмматизмы и нарушения в словообразовании и словоизменении. У Есении отмечены следующие нарушения: нарушения образования существительных множественного числа родительного падежа, не употребляет сложные предлоги, образование уменьшительной формы существительного выполняет с ошибками, образование прилагательных от существительных выполняет частично, словообразование с помощью приставок с ошибками, сложные слова не образует. Поэтому для данных обучающихся можно включать следующие упражнения на совершенствование грамматического строя речи:

Игра «Один или много».

Данная игра подразумевает использование мяча: педагог бросает мяч обучающемуся и называет предмет в единственном числе, а обучающийся должен поймать мяч, назвать предмет во множественном числе и бросить его обратно педагогу: мишка – мишки, мяч – мячи, кнопка – кнопки, нос – носы и т. д.

Игра «Поход в магазин».

В этой игре педагог – это покупатель, а дети становятся продавцами. Покупатель задает различные вопросы продавцам, например, «Есть ли у вас вещи из джинсы?», а продавец отвечает «Да, в нашем магазине есть джинсовые рубашки, джинсовые кофты, джинсовые брюки». Магазин может быть продуктовый, тогда покупатель может спросить о товарах, например, из шоколада: «Да, в магазине есть шоколадные конфеты, шоколадный торт, печенье с шоколадной крошкой и т. д.».

Игра «На помощь Незнайке»

Педагог дает задание обучающимся: нужно помочь Незнайке, он не может придумать красивые слова для существительных:

- зима – какая? (холодная, долгая, белая, снежная);
- солнце – какое? (яркое, желтое, светлое, большое);
- мишка – какой? (бурый, большой, красивый, сердитый).

Все вышесказанное говорит о том, что полноценная логопедическая работа по формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа у обучающихся с общим недоразвитием речи и дизартрией не может быть полноценной, если в него не включены такие направления коррекционной работы, как развитие моторики, коррекция звукопроизношения и совершенствование лексико-грамматического строя речи. Только комплексное логопедическое воздействие может быть эффективным. Поэтому также считаем необходимым привести пример перспективного плана коррекционной работы для одного из обучающихся.

Таблица № 1

Перспективный план коррекционной работы для Есенин

№ п/п	Направления работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие моторной сферы	1. Развитие двигательной памяти, статистической координации движений общей моторики, ритмического чувства через динамические паузы, логоритмические упражнения. 2. Развитие подвижности органов артикуляционного аппарата через выполнение специализированных упражнений. 3. Подготовка органов артикуляции к постановке, автоматизации звуков
2.	Коррекция звукопроизношения	1. Уточнение артикуляции звука [ш]. 2. Постановка звука [ш], его автоматизация на материале слогов, слов, предложений и текстов. 3. Постановка звуков [р] и [р'], их автоматизация на материале слогов, слов, предложений и текстов. 4. Дифференциация звуков [р], [р'] и [л] и [л'].
3.	Коррекция просодической стороны речи	1. Развитие темпо-ритмической организации речи: выполнение логоритмических упражнений.

№ п/п	Направления работы	Содержание коррекционной работы
4.	Коррекция фонематических процессов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие навыка фонематического слуха: различение сонорных, свистящих и шипящих. 2. Развитие навыка определения количества слогов в слове. 3. Развитие навыка звуко-слогового анализа и синтеза: придумать слова, состоящие из 3, 4, 5 звуков, слогов, образование нового слова через перестановку звуков.
5.	Развитие лексико-грамматического строя речи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обогащение словаря слов, которые редко используются (ягоды, грибы, рыб и насекомые). 2. Обогащение словаря глаголов, глагольных форм. 3. Обогащение системной лексики (синонимов и антонимов). 4. Развитие навыка образования существительных множественного числа родительного падежа 4. Развитие навыка употребления сложных предлогов, образования уменьшительной формы существительного 5. Развитие навыка образования прилагательных от существительных выполняет частично, а также словообразования с помощью приставок.
6.	Развитие связной речи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие навыка составления связного повествовательного рассказа. 2. Распространение предложений. 3. Развитие навыка пересказывания рассказов. 4. Развитие навыка составления самостоятельного рассказа повествовательного типа.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что логопедическая работа по формированию навыка составления связного высказывания повествовательного типа для обучающихся с общим недоразвитием речи будет эффективной, если в коррекционной работе будут применяться разнообразные наглядные методы, будут использоваться различные формы и приемы работы. Кроме того, должны быть включены все направления коррекционного воздействия.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 3

Существует множество педагогических разработок, методов и методик, направленных на развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Однако, далеко не все методики предлагают отдельным направлением

развитие навыка составления связного высказывания повествовательного типа. Нами был проведен анализ следующих методик: «Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи» В. К. Воробьевой, «Методика развития связной речи детей» А. М. Бородич, «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» В. П. Глухова, а также методика Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева «Развитие речи дошкольника» и методика Т. А. Ткаченко «Формирование и развитие связной речи у детей дошкольного возраста 5-7 лет». В соответствии с анализом предложенных методик, а также на основании проведенного логопедического обследования, было предложено содержание коррекционной логопедической работы, направленной на формирование у обучающихся навыков составления связного высказывания повествовательного типа.

Однако стоит помнить о том, что полноценное логопедическое воздействие для обучающихся с дизартрией и общим недоразвитием речи не будет эффективным, если в логопедическую работу не будут включены следующие направления работы: развитие моторной сферы, коррекция звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи.

Предложенное нами содержание логопедической работы будет способствовать полноценному коррекционному воздействию, что позволит сформулировать у обучающихся навыки построения связных высказываний.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование связной речи, развитие лексической стороны речи является основой для создания полноценного текста, но все это невозможно без правильного грамматического построения слов в словосочетаниях и предложениях, без способности описания предметов, применяя разного рода характеристики данного предмета, без логичного построения предложений, перечисления событий в хронологической последовательности, способности делать выводы и умозаключения. В соответствии с нормами онтогенеза монологическая речь должна быть развита уже к старшему дошкольному возрасту (6-7 лет), что является необходимым и важным условием дальнейшей социализации и адаптации в учебной деятельности и повседневной жизни.

Общее недоразвитие речи (в соответствии с определением Р. Е. Левиной) – такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. Дети с общим недоразвитием речи представляют собой очень неоднородную группу детей, имеющих особенности формирования не только речи, но и других высших психических функций, таких как ограниченность памяти, рассеянность внимания, нарушения эмоционально-волевой сферы и трудности становления личности ребенка.

Недостаточное формирование связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи обусловлено нарушением двух видов: операций механизма речи производства, и операций, обеспечивающих смысловую организацию текстового сообщения. Трудности формирования связного монологического высказывания оказывают негативное воздействие на формирование речи ребенка в целом, нарушают развитие его личности и затрудняют обучение и коммуникацию.

На основании принципов, а также цели и задач данного исследования

было проведено логопедическое обследование. В исследовании приняло участие 5 обучающихся старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением: общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия. На каждого обучающегося по результатам обследования была заполнена речевая карта.

Проведенное исследование позволило выявить у всех 5 детей нарушения лексико-грамматического строя речи и связной речи, в том числе и навыка составления связного рассказа повествовательного типа. Все это свидетельствует о необходимости проведения специальной коррекционной работы, направленной на формирование навыка составления связного высказывания повествовательного типа у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с логикой исследования в третьей главе представлен анализ научной и методической литературы по вопросам содержания логопедической работы, направленной на формирование у старших дошкольников навыка составления рассказов повествовательного типа. Были проанализированы и уточнены основные принципы организации педагогического процесса.

Также был проведен анализ основных методов различных авторов («Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи» В. К. Воробьевой, «Методика развития связной речи детей» А. М. Бородич, «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» В. П. Глухова, а также методика Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева «Развитие речи дошкольника» и методика Т. А. Ткаченко «Формирование и развитие связной речи у детей дошкольного возраста 5-7 лет»), которые предлагают различные пути формирования у обучающихся навыка составления связного рассказа повествовательного типа.

В логопедической практике используются следующие средства и методы развития связной речи, в том числе и связных рассказов повествовательного типа:

- рассматривание и беседа по содержанию картины;
- игровые методы (игры-драматизации, сюжетные игры, дидактические игры);
- упражнения (многократное повторение определенной схемы рассказов с изменением основных героев, событий и времени действия);
- составление рассказа с опорой на изображение, сюжетные картинки, схемы (план) и игрушки;
- беседы о прочитанном и т. д.

Стоит также отметить, что на основании проведённого логопедического обследования также было предложено содержание логопедической работы, направленное на преодоление общего недоразвития речи обучающихся и дизартрии. То есть были предложены средства и методы работы по коррекции моторной сферы, коррекции нарушений звукопроизношения, преодолению нарушений фонематических процессов, а также развития лексико-грамматического строя речи обучающихся старшего дошкольного возраста. Для наилучшего представления содержания коррекционной работы предложен индивидуальный перспективный план коррекционной работы для Есении.

Предложенное нами содержание логопедической работы будет способствовать полноценному коррекционному воздействию, что позволит сформулировать у обучающихся навыки построения связных высказываний.

Таким образом, цель нашего исследования была достигнута, а задачи – полностью выполнены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М., 2000. 400 с.
2. Арсеньева М. В. Коррекция нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы. СПб., 2014. 322 с.
3. Бизикова О. А. Развитие монологической речи у дошкольников: Учебное пособие для студ. высш. учебных заведений. Нижневартонск, 2014. 235 с.
4. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М., 1981. 56 с.
5. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2006. 158с.
6. Винокур Т. Г. Монолог // Русский язык: энциклопедия. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., 1998. 240 с.
7. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебное пособие для вузов. М., 2022. 231 с.
8. Дошкольная педагогика: Учебник для студентов педагогических училищ / Под ред. Ф. А. Сохина, В. И. Ядэшко. М., 1989. 211 с.
9. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб. метод. пособие. М., 1994. 96 с.
10. Зотова И. В., Беялова А. И. Особенности развития связной речи старших дошкольников в современных условиях дошкольного образовательного учреждения // Январские педагогические чтения. 2018. № 4(16). С. 98-101.
11. Карпушкина Н. В., Золотова И. С. Особенности восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С.

288-291.

12. Климонтович Е. Ю. Коррекционная работа с детьми, страдающими общим недоразвитием речи III степени // Школа здоровья. 2018. № 1. С. 43-46.

13. Кольчик Е. Ю., Ушакова В. Р. Особенности развития мыслительной деятельности у дошкольников с нарушением речи // Живая психология. 2020. Т. 7. № 4(28). С. 51-60.

14. Кубрякова Е. С. Что такое словообразование. М., 1965. 78 с.

15. Кулеша Э. Освоение предметных действий умственно отсталыми школьниками // Дефектология. 1989. № 3. С. 65-68.

16. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (формирование лексики и грамматического строя речи). СПб., 1999. –160 с.

17. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. СПб., 2014. 224 с.

18. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961. 310 с.

19. Левина Р. Е., Никишина Н. А., Каше Г. А. // Основы теории и практики логопедии. М., 1967. С. 7-29.

20. Лещенко С. Г., Толоконникова О. И. Особенности развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 9-7. С. 66-69.

21. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2014. 704 с.

22. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. М., 2003. 480 с.

23. Логопсихология. Составитель С. В. Лауткина. М., 2009. 122 с.

24. Лопухина, И. Логопедия : 550 занимат. упражнений для развития речи. М., 2005. 384 с.

25. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для

студентов вузов. М., 2002. 384 с.

26. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М., 1998. 336 с.

27. Ляско Е. Е. Развитие речи малыша. М., 2015. 202 с.

28. Мамедова, С. М. Формирование связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Colloquium-Journal. 2019. № 14-4(38). С. 170-173.

29. Матросова Т. А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями. М., 2011. 36 с.

30. Медведева Т. В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с ОНР III уровня // Дефектология. 2017. № 3. С. 84-88.

31. Менджеричкая Ю. В. Воспитателю о детской игре. Кишинев, 1985. 151 с.

32. Методы обследования речи детей / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Е. Н. Российская [и др.]. М., 2015. 240 с.

33. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: кн. для логопеда. – М., 1991. 204 с.

34. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития: учеб. для студентов вузов. М., 2018. 670 с.

35. Мухина В. С. Психология дошкольника. М., 1975. 239 с.

36. Нарушение речи у дошкольников / Н. И. Жинкин, Р. А. Белова-Давид, А. Я. Иванова [и др.]; сост. Р. А. Белова-Давид. М., 1972. 232 с.

37. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов пед. вузов. М., 1995. 496 с.

38. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология. М., 2010. 374 с.

39. Нищева В. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2017. 560 с.

40. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в

логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи от 3 до 7 лет. СПб., 2014. 203 с.

41. Новотворцева Н. В. Развитие речи детей. Я., 2015. 235 с.

42. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1967. 211 с.

43. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Ж. В. Антипова, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.] ; под общ. ред. Т. В. Волосовец. М., 2015. 256 с.

44. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1964. 338 с.

45. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / под ред. Ф.А. Сохина. 2-е изд., испр. М., 1979. 223 с.

46. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР. СПб., 2018. 318 с.

47. Современный русский язык. Морфемика и словообразование : учеб. пособие / сост. Е. М. Бебчук. В., 2017. 28 с.

48. Твардовская А. А. Логопсихология. Конспект лекций. Каз. федер. ун-т. Казань, 2014. 72 с.

49. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : учебник. М., 1981. 119 с.

50. Ткаченко Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинам. М., 2013. 47 с.

51. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно: система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. М., 2015. 144 с.

52. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи у детей дошкольного возраста 5- 7 лет. М., 2007. 47 с.

53. Томме Л. Е. Развитие речевых предпосылок усвоения математики у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2008. № 5. С. 35-40.

54. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты :

учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

55. Туманова Т. В. К вопросу о состоянии процессов словообразования у младших школьников с недоразвитием речи // Начальное образование. 2015. № 4. С. 34-41.

56. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателей ДОУ. М., 2017. 288 с.

57. Филичева Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников // Дети с проблемами в развитии, 2004. №1.

58. Филичева Т. Б., Соболева А. Р. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями. Екатеринбург, 1996. 80 с.

59. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2015. 189 с.

60. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М., 2018. 224 с.

61. Халилова Л. Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи. М., 2017. С. 134-145.

62. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2016. 240 с.

63. Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи. М., 1990. 165 с.

64. Шаховская С. Н., Худенко Е. Д. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи. М., 2015. 87 с.

65. Шашкина Г. Р., Зернова Л. П., Зимина И. А. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие. М., 2015. 240 с.

66. Шкуркина О. И. Особенности эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2018. № 27 (213). С. 146-148. URL: <https://moluch.ru/archive/213/51933/> (дата обращения: 19.10.2022).

67. Шукайло М. В. Особенности формирования связной

монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по авторской методике В. П. Глухова // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. 2014. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-svyaznoy-monologicheskoy-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshim-nedorazvitiem-rechi-iii> (дата обращения: 19.10.2022).

68. Эльконин Д. Б. Развитие речи и обучение чтению // Избранные психологические труды. М., 1989. 456 с.