

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Технология формирования связной монологической речи
у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Воеводкина Анна Вениаминовна,
Обучающийся ЛГП–2241з гр.

подпись

дата

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	9
1.1. Закономерности становления и характеристика связной монологической речи у детей в норме и при общем недоразвитии речи.....	9
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	13
1.3. Обзор коррекционно-развивающих технологий по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	19
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	29
2.1. Принципы и организация констатирующего эксперимента.....	29
2.2. Методика обследования лексико-грамматического строя и связной монологической речи у старших дошкольников	32
2.3. Сопоставительный анализ результатов логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	38
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ...	52
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и основные направления работы по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	52

3.2. Технология формирования связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	62
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	79
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	83

ВВЕДЕНИЕ

Одной из важнейших составляющих психического развития каждого ребёнка является своевременное и последовательное онтогенетическое развитие его речевых способностей. Именно поэтому задачи федерального государственного образовательного стандарта для дошкольных учреждений обязывают создать условия для полноценного развития ребенка в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями [52, с. 9]. Развитию речи уделяют особое внимание, ставя данную цель на первое место. Одним из ожидаемых результатов развития детей старшего дошкольного возраста является сформированная связная монологическая речь. Её характеризуют такие критерии, как умение донести суть, выразить свои эмоции, рассказать, описать события или предметы, которые заинтересовали ребенка, или были выбраны специально для активизации данного вида речи. При этом важно, что рассказ должен описывать события в последовательной и логичной форме, с выделением основных моментов и подробным описанием [12, с. 35].

Монологическая речь является одной из сложнейших форм для формирования, носит развернутый характер и взаимосвязана со своевременным развитием умственных способностей [1, с. 24]. Вопросы симптоматики, механизмов, структура этого речевого расстройства, методологические подходы, направления, содержание и дифференцированные методы коррекции монологического высказывания находят своё отражение в трудах Л. С. Выготского, В. В. Гербовой, Н. И. Гореловой, В. В. Глухова, А. А. Леонтьева, Л. А. Леушиной, Л. Рубенштейна, Е. И. Тихеевой, А. В. Усовой и других.

Данные исследователи подтверждают, что для формирования связной речи необходимо не только развить умение излагать свои мысли, но и проводить предварительную аналитическую мыслительную деятельность, которая заключается в умении удерживать образ объекта, его основные

качества и свойства, говорить об объекте в рамках временных и причинно-следственных связей. При наступлении момента устного монологического высказывания ко всей предварительной работе подключаются просодические и темпо-ритмические компоненты речи, помимо этого важно использование различных языковых средств для объединения сложных предложений [59, с. 134].

М. М. Алексеева, В. И. Яшина говорят, что норма речевого развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста характеризуется умением довольно последовательно и четко высказываться на предложенную тему [1, с. 32]. У детей же, имеющих отклонения в речевом развитии, а, именно, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, по мнению Е. С. Бизевой, С. Б. Башмаковой, С. Е. Максимовой, монологическая речь характеризуется несформированностью фонетико-фонематических, лексических и грамматических компонентов, а также недостаточным развитием семантической и произносительной сторон речи [5, с. 24].

Важно помнить, что своевременно и правильно сформированная монологическая речь является важным критерием готовности ребенка к обучению в школе. Поэтому можно говорить о целевой составляющей данного критерия, требующего организации длительного и систематического логопедического процесса.

Проблемы исследования заключаются в своевременном обнаружении отклонений в развитии монологической связной речи и совершенствовании системы коррекционно-педагогической работы со старших дошкольников с ОНР III уровня с учетом их речевых особенностей.

В связи с этим **актуальность данного исследования** подтверждается несформированностью связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и необходимостью скорректировать основные параметры связной речи (смысловая целостность, логичность, развернутость, точность, полнота, последовательность и

правильность грамматического оформления высказывания).

Объект исследования – уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи и связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – технология формирования связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и апробировать технологию, направленную на формирование связного монологического высказывания у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на изучение уровня сформированности связной монологической речи у детей с ОНР III уровня и проанализировать полученные результаты.
3. Разработать и апробировать технологию формирования связного монологического высказывания у детей с ОНР III уровня.
4. Апробировать разработанную технологию формирования связной речи в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и оценить ее эффективность.

Гипотеза: предполагаем, что работа по формированию связного монологического высказывания у детей с ОНР III уровня будет эффективна, если проводить поэтапное и целенаправленное развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи с использованием разнообразных коррекционно-развивающих технологий.

Методологическими основаниями исследования являются следующие положения и концепции исследований:

1. Представления о закономерностях речевого развития детей дошкольного возраста (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Ф. А. Сохина, Д. Б. Эльконин и другие).
2. Особенности развития связной монологической речи в работах

отечественных ученых (Л. С. Выготский, Л. Г. Ефименкова, А. М. Леушина, Т. А. Ткаченко и другие).

3. Особенности построения коррекционного логопедического процесса при общем недоразвитии речи (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие).

В связи с этим, с целью разработки эффективной технологии необходимо изучить современные подходы к проблеме формирования связной монологической речи в логопедических и психолого-педагогических науках, а также особенности развития связной речи у старшего дошкольного возраста в норме и при ОНР III уровня. Описать ход и результаты констатирующего эксперимента, выявить имеющиеся отклонения.

Методы исследования:

1. Теоретический (анализ логопедической и психолого-педагогической литературы по теме исследования).
2. Эмпирический (наблюдение и педагогический констатирующий эксперимент).
3. Метод обработки данных (количественный и качественный анализ).

Практическая значимость исследования: заключается в углубленном изучении материала по теме исследования, дополнении представлений о коррекции связной монологической речи у детей с ОНР III уровня, разработке технологии. Представленный практический и наглядный материал может быть использован специалистами – логопедами, воспитателями старших групп.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Теоретическое обоснование проблемы изучения и формирования связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (закономерности становления и связной монологической речи у детей в норме и при ОНР; психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с ОНР; обзор коррекционно-развивающих

технологий по формированию связной монологической речи у детей с ОНР).

2. Основные принципы, цели, задачи, алгоритм и методика констатирующего эксперимента; сопоставительный анализ результатов логопедического обследования детей с общим недоразвитием речи.

3. Содержание логопедической технологии по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 444 города Екатеринбург. В исследовании принимали участие дети старшей группы, имеющие тяжелые нарушения речи.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, 3 глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Закономерности становления и характеристика связной монологической речи у детей в норме и при общем недоразвитии речи

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее законченные отрезки, связанные и объединенные между собой темой [25, с. 34].

А. В. Текучев представляет связную речь, как произвольную единицу речи, в которой языковые факторы выступают как единое целое и отвечают канонам организованности логики и грамматического строя языка [60]. Поэтому уровень развития связной речи каждого ребенка должен отражать логику мышления ребенка, и то, как он умеет обдумывать воспринятое, а после выражать свою мысль последовательно, не отвлекаясь на лишние детали [59]. Связная речь, ее механизмы и особенности в развитии детей описаны в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубенштейна. Еще К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой заложили в своих трудах методику обучения детей связности речи [12, с. 37].

Основной функцией связной речи является коммуникация, то есть умение выразить свои мысли о каком-либо событии, предмете, явлении или вступить в речевое общение. Таким образом, речь может быть монологической или диалогической [1, с. 15].

Диалогическая речь отличается чередованием говорения одного участника речевого общения с прослушиванием и последующим говорением другого. Непроизвольность и реактивность отличает диалогическую речь от монологической [62, с. 143].

Монологическая речь характеризуется связностью, логичностью и последовательностью высказывания, которое может протекать

продолжительное время и не подразумевает мгновенную реакцию слушателей [25]. Внутренние мотивы говорящего стимулируют возникновение монологической речи и украшают её литературной лексикой, особой синтаксической оформленностью [31].

Говорить о понимании речи и о первых задатках монолога можно после второго года жизни ребенка.

К трехлетнему возрасту речевое развитие характеризуется началом грамматического оформления речи, говорением простыми предложениями, которые состоят из 2-4 слов; расширением словарного запаса и определением точной семантики слов; оперированием диалогической речью и усвоением навыков связного высказывания. На данном этапе при условии, что ребенок слышит правильно оформленные монологические высказывания, монолог зарождается по подражанию.

4 год характеризуется переходом к контекстной речи. Высказывания в это время связываются с собственным опытом или близкими для понимания темами. Предложения теперь простые распространенные, неопределенно-личные, сложные. Происходит активное усвоение навыка построения монологического высказывания. Речь детей оформляется в рассказ, и даже пересказ небольшого отрывка текста.

На 5-6 году речевого развития дети в норме усваивают фонематическую, морфологическую, грамматическую и синтаксическую сторону речи, поэтому происходит освоение навыка построения связного развернутого монологического высказывания. Ребёнок может включаться в беседу; исправлять или дополнять ответы сверстников на занятиях; составлять истории по картине; придумывать рассказ. Речь отличается развернутой, подробностью и последовательностью, с объяснением причины и следствия, что свидетельствует о том, что развивается планирующая функция речи, приобретая форму контекстной, монологической [17].

Дети учатся строить рассказы разных типов: описание, повествование,

а также начинают осваивать рассказы-рассуждения с опорой на наглядный материал.

В старшем дошкольном возрасте можно отметить существенные улучшения в развитии связной речи. Это связано с активным развитием мыслительных процессов, благодаря которым дошкольники могут анализировать полученную информацию, как следствие давать развернутый ответ, поддерживать беседу, рассуждать, выделять характерные свойства и признаки, чем мотивируют собственное мнение [32].

Установление логических связей между предметами и происходящими явлениями являются важными при построении монолога, но чаще всего дошкольники испытывают трудности в отборе необходимых знаний и их выражении, следовательно, составлять рассказ по определенной теме им достаточно сложно [1, с. 24].

Создание благоприятной среды (разнообразный речевой опыт, общение со сверстниками и со взрослыми), способствующей развитию связной речи – главное условие, помогающее ребенку совершенствовать понимание речи; выполнять вербальные инструкции в определенной последовательности, понимать сюжет рассказа или небольшого литературного произведения.

Таким образом, при условии, если ребенок имеет разнообразный богатый речевой опыт, воспринимает принятую информацию и в норме развиты мыслительные процессы, а также воображение, то мы можем говорить о развитой связной монологической речи ребенка [22].

Поэтому, по мнению А. А. Леонтьева и Л. В. Щербы, монологическая связная речь является более сложным, произвольным, организованным процессом и требует специального речевого воспитания [47]. Проблемы содержания и методов обучения монологической речи в детском саду плодотворно разрабатывались Н. Ф. Виноградовой, В. В. Гербовой, Е. А. Смирновой, О. С. Ушаковой, Л. Г. Шадринной и другими отечественными учеными. При общем недоразвитии речи все необходимые вышеперечисленные критерии, как правило, имеют отклонения в развитии в

той или иной степени, в зависимости от первичного дефекта.

По мнению Р. Е. Левиной, говорить о нарушении связной речи обычно принято, если ребенок имеет общее недоразвитие речи третьего уровня [35].

В. П. Глухов утверждает, что дети с ОНР III уровня начинают активно пользоваться связной речью, несмотря на то что наблюдаются лексико-грамматические и фонетико-фонематические недостатки в речи и в разных видах монологической речи можно проследить выраженность этих недостатков [26, с. 45].

Так, например, по Т. Д. Барменковой – при пересказе старшие дошкольники допускают нарушение логического порядка событий, пропускают некоторые смысловые части или «забывают» о действующих лицах. Рассказ-описание больше похож на перечисление всех объектов, либо на описание части предмета или его признака. Законченность мысли, связность высказывания, возвращение к раннее описанному происходит даже при работе по четкому плану какого-либо объекта [6, с. 76].

Таким образом, развернутые монологические смысловые высказывания отличаются своей фрагментарностью, отсутствием определенной последовательности изложения, причинно-следственных взаимоотношений действующих лиц, описанием лишь внешних, поверхностных впечатлений.

Т. А. Ткаченко отмечает, что ярко выраженное отставание детей с ОНР III

уровня от детей нормы наблюдается при воспроизведении текстов по образцу, текстов по памяти [64, с. 37].

В. П. Глухов говорит о том, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР, в своей игровой деятельности и в учебном процессе, мало используют связную фразовую речь и испытывают значительные трудности при составлении синтаксических развёрнутых конструкций. При составлении самостоятельных монологических высказываний старшие дошкольники употребляют короткие фразы, затрудняются в выборе нужных лексем, ошибочно строят развернутые предложения, не употребляют связь между элементами сообщения, не соблюдают смысловую организацию

высказываний [23].

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня наблюдаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для разного вида высказываний характерными являются: смысловые пропуски, нарушенная последовательность и связность высказывания, низкий уровень развития используемой фразовой речи.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Отклонения в развитии речи оказывает негативное влияние на всестороннее развитие ребенка. Наличие осложнений во внутриутробном периоде, во время родов, в первые годы жизни ребенка, неблагоприятная социальная обстановка могут влиять на полноценное общее развитие и развитие речевой деятельности, в частности.

По определению Р. Е. Левиной, общее недоразвитие речи характеризуется сложными речевыми расстройствами, при которых дети имеют нарушения всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [46].

При общем недоразвитии речи нарушено или отстаёт от нормы формирование основных компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики, поэтому типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи [69].

Предложенная Р. Е. Левиной классификация отражает варьирование от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия развернутой фразы, но с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Именно поэтому Р. Е. Левиной и группой ученых было принято условное деление на III уровня речевого развития, в зависимости от уровня сформированности компонентов языка у

детей. Т. Б. Филичева выделяет 4 уровень, наличие нарушений в которых возможно определить, проведя дополнительные исследования лексико-грамматического строя речи. Следует отметить, что выраженность отставания в проявлении активной речи, ограниченный словарный запас, наличие аграмматизмов, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия весьма различна [73, с. 98].

А. В. Ястребова, характеризуя детей 1 уровня ОНР замечает, что в ходе онтогенетического развития уже в первый год жизни можно отметить, что дети не подражают речи окружающих, отличаются инертностью, свидетельствующей об особенностях дизонтогенеза в их речи [78, с. 87]. А. С. Солодков, при работе с детьми замечает, что дети пользуются элементарными вербальными средствами коммуникации, отдельными звуками и их сочетаниями, лепетными словами, которые подразумевают предмет или конкретное действие. В зависимости от интонации лепетные слова можно принять за однословные предложения. В связи с этим экспрессивная речь детей наполнена паралингвистическими средствами: жестами, мимикой, пантомимикой, интонациями разного рода [57].

Т. Б. Филичева отмечает, что у детей при повторении одних и тех же простых односложных или двусложных слов отмечается разнообразное неустойчивое повторение одних и тех же звуков, слоговая структура слова чаще сокращается, слова произносятся в начальной форме. Таким образом, у детей не сформированы умения пользоваться морфологическими элементами для передачи грамматических отношений. Это подтверждается тем, что в речи активно используются слова-корни, без окончаний. Вся фраза – это лепетный элемент с использованием жестов для воспроизведения ситуации [73, с. 56].

Описывая второй уровень речевого развития, Р. Е. Левина указывает на возросшую речевую активность детей, так как у них появляются начатки общеупотребительной речи, характеризующиеся умением произносить более сложную фразу от двух до четырех слов. При этом данная фраза будет

являться абсолютно аграмматичной, так как помимо искажения, замен, смещения звуков, ребенок еще и неправильно согласовывает слова между собой, нарушая и морфемный состав слова, не понимает смысл приставочных предлогов, существительных со значением действующего лица, относительных и притяжательных прилагательных. Таким образом, понимание обращенной речи остается неполным, так как дети используют слова многозначно, нарушая при этом их семантический смысл [45].

Описывая детей с III уровнем ОНР В. П. Глухов выявил, что речь характеризуется низким уровнем использования связной речи, дети пользуются ею ситуативно и фрагментарно [24]. По мнению Н. С. Жуковой, одним из самых ярких признаков раннего речевого дизонтогенеза является морфологически неправильное употребление слов. При выстраивании словосочетания и предложения не соблюдается грамматическая связь между словами, так как слова стоят в какой-либо одной форме, дети не умеют подбирать однокоренные слова, образовывать слова приставочным, суффиксальным или приставочно-суффиксальным способами. Дети заменяют части предмета названием целого, либо словом сходным по значению. Нарушено согласование слов в роде, лице и падеже. Поэтому речь детей сложна для понимания [33, с. 58].

В своих исследования В. К. Воробьева и С. Н. Шаховская подтверждают, что связная речь выстроена грамматически неправильно, наблюдаются даже пропуски смысловых звеньев [15, с. 63]. Т. А. Ткаченко, подтверждая эту мысль, говорит об отсутствии четкости в смысловых высказываниях, нарушениях последовательности изложения, отсутствии причинно-следственных при взаимоотношении действующих лиц. В ходе высказывания возникают длительные паузы, что свидетельствует о задержке программирования содержания мысли [64, с. 43].

Р. Е. Левина связывает наличие данных ошибок с недостаточно развитым активным словарем, в котором в основном преобладают только имена существительные и глаголы. Речь не наполнена качествами,

признаками, состояниями предметов и действий. Дети избегают использования трудных слов и выражений. Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: они не различают на слух и в произношении близкие звуки, искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов [46, с. 254]. Таким образом, развернутая связная речь детей III уровня ОНР характеризуется выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Четвертый уровень ОНР характеризуется отклонением в развитии речи, которые возможно заметить, лишь проведя диагностику, так как данный уровень характеризуется остаточными проявлениями недоразвития всех компонентов речи. У многих детей с 4 уровнем речевого развития наблюдается низкая мотивация к обучению в школе [71, с. 186].

Общее недоразвитие речи носит системный характер, поэтому имеются отклонения не только в речевой деятельности ребенка, но и в познавательной и эмоционально-волевой сферах. По мнению, И. Т. Власенко, Ю. Ф. Гаркуша, В. П. Глухова, Т. И. Дубровиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной данные процессы могут характеризоваться отклонениями по срокам в развитии и существенными отличиями от детей, развивающихся в норме.

Р. Е. Левина отмечает, общее недоразвитие речи, выступающее в роли первичного дефекта, может повлечь за собой отклонения в познавательной деятельности, а, следовательно, вызовет трудности в обучении и повлияет на гармоничное развитие высших психических функций [47, с. 75].

По данным Ю. А. Флоренской, дети с ОНР III уровня отличаются замедленностью и неустойчивостью внимания. Ярко выражены нарушения в развитии произвольного слухового внимания. Это проявляется в том, что дети не слушают, не вслушиваются в звуки, в поле зрения могут удержать только 2-3 объекта, с трудом переключаясь с одного на другой, быстро утомляются и отвлекаются, теряют интерес к частой смене видов деятельности, истощается слуховая функция. Детям необходима прямая

помощь взрослого в выполнении заданий [37, с. 242].

Уровень развития зрительно-предметной памяти, по результатам исследования Н. В. Дроздова, С. Е. Перковой, сформирован на высоком уровне. Также относительно сохранна смысловая и логическая память, но заметно снижена вербальная, именно поэтому, дошкольникам сложно воспринимать череду сложных устных инструкций и удерживать в памяти словесный материал без подкрепления наглядностью [49]. Также снижен объем и скорость запоминания, низкий темп заучивания, при воспроизведении длинного ряда слов могут возникнуть повторения, новые слова [70, с. 31].

В. А. Ковшиков и Ю. А. Элькин свидетельствуют о некоторых специфических особенностях мышления детей с ОНР III уровня, это проявляется в отставании развития наглядно-образной сферы, мыслительных операций, нарушении самоорганизации [38, с. 436].

Для многих детей, по мнению Л. И. Беляковой, Ю. Ф. Гаргуши, О. Н. Усановой, характерна ригидность мышления [8, с. 77]. Степень выраженности несформированности наглядно-образного мышления зависит от степени тяжести речевого дефекта, по словам Т. А. Фотековой [76, с. 62].

И. Т. Власенко, исследуя речевое мышление, пришёл к выводу о том, что внутренние речемышлительные связи не сопоставляются с предметным образом, так как внутренний механизм речи недостаточно сформирован для получения речевых образований и наоборот [14].

Исследователи обращают внимание на нестабильность эмоционально-волевой сферы у детей с ОНР. В психическом облике этих детей наблюдаются отдельные черты эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности [33]. Это связано с тем, что дети осознают наличие у них дефектов, вследствие чего, находит свое место проявление негативного отношения к речевому общению, отсутствие инициативы в общении и уточнении отдельных инструкций, это связано с тем, что дети не понимают словесные инструкции, и не всегда могут донести

смысл своих мыслей. Л. Г. Соловьева говорит о том, что это происходит из-за бедности и недифференцированности словарного запаса. Таким образом, в поведении ребенка можно отметить, застенчивость, нерешительность, речевой негативизм, заниженную самооценку, зачастую агрессивность [8, с. 78].

Многолетний практический опыт А. В. Богатырёвой позволяет еще раз убедиться в том, что у детей коррекционных групп при нормальном интеллекте зачастую наблюдается снижение познавательной деятельности и входящих в её структуру процессов: низкая способность к запоминанию и воспроизведению вербального материала, неустойчивость внимания, недостаточное развитие способности к переключению, быстрая отвлекаемость, истощаемость психических процессов, своеобразное словесно-логическое мышление, снижение уровня обобщения и осмысления действительности.

Со стороны эмоционально-волевой сферы наблюдаются такие особенности, как повышенная возбуждаемость, раздражительность или общая заторможенность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения [11]. Недоразвитие речи, особенно лексико-грамматической ее стороны, существенно тормозит развитие игровой деятельности, которая имеет ведущее значение в формировании личности ребенка [38, с. 517].

Речь, как отмечал в своих исследованиях А. Р. Лурия, выполняет существенную функцию, являясь формой ориентировочной деятельности ребенка, с ее помощью осуществляется игровой замысел, который может разворачиваться в сложный игровой сюжет. С расширением знаково-смысловой функции речи радикально меняется весь процесс игры: игра из процессуальной становится предметной, смысловой. Именно этот процесс перехода игры на новый уровень и затруднен у детей с ОНР [49, с. 153].

Таким образом, общее недоразвитие речи – это системное нарушение речевой деятельности у детей с нормальным слухом и первично сохранным

интеллектом [46, с. 243]. Медленный темп речевого развития, низкий уровень сформированности фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, пониженный уровень развития познавательной деятельности, отклонения в эмоционально-волевой сфере, частичная сформированность высших функций, сложности в восприятии речи ребенка ограничивают его контакт с окружающим миром, делая речь фрагментарной и ситуативной, приводят к трудностям в обучении, освоению связной речи.

1.3. Обзор коррекционно-развивающих технологий по формированию связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи

Одними из главнейших задач программ дошкольного образования является развитие интеллектуальных и речевых способностей каждого дошкольника [52, с. 25]. Высокий уровень развития этих способностей свидетельствует о полноценном развитии связной речи ребенка. Создание условий, способствующих развитию связной монологической речи у детей с ОНР III уровня, возможно при использовании технологий, которые будут иметь коррекционно-развивающую направленность.

Среди всего многообразия технологий можно выделить следующие коррекционно-развивающие технологии:

1. Технология исследовательской деятельности.
2. Технология ТРИЗ.
3. Технология Синквейна.
4. Лего-технология.
5. Здоровьесберегающие технологии.
6. Технологии мнемотехники.
7. Игровые технологии.
1. *Технология исследовательской деятельности.*

А. И. Савенков утверждает, что на формирование связной монологической речи активно влияет включение ребенка в

исследовательскую деятельность. Исследовательская деятельность позволяет ребенку не только погрузиться в заинтересовавшую тему с целью получения каких-либо открытий или новых данных, но и вызывает желание представить результаты своего исследования, рассказать о них. Весь процесс от начала исследования до представления результатов может быть пролонгирован.

Для начала ребенка необходимо познакомить с формами исследовательской деятельности. Это могут быть наблюдения, опыты, эксперименты, обсуждения, развивающие игры и многое другое. Определившись с видом работы у ребенка есть возможность «начать говорить», то есть старший дошкольник должен учиться рассуждать, спорить, опровергать, аргументированно доказывать свою точку зрения. Создать условия для говорения, необходимо погрузив ребенка в разрешение проблемной ситуации, позволить составить план решения данной проблемы и обосновать свои выводы представив их своим одноклассникам, опираясь на художественную или научную литературу, а также жизненный опыт [54, с. 28].

Ребенок, включенный в данный процесс, начинает не просто говорить, он учится строить фразу по определенному плану, обогащая, активизируя и актуализируя свой словарный запас. Недаром говорят, когда делаю сам, получая свой собственный опыт – хорошо запоминаю и долго помню.

В процессе практических действий формируемый словарный запас очень глубокий и стойкий, поэтому ребенок начинает использовать новые слова в своей речи. Он закрепляет и формирует грамматические категории речи, то есть учится согласовывать части речи, склонять слова, дополняя речь предлогами, пользоваться сложными синтаксическими конструкциями.

Таким образом, на занятиях развивается связная монологическая речь. Для этого созданы все условия [51, с. 184]:

- создание мотива для развития монологической речи;
- формулируется проблема исследования;
- составляется план действий, направленный на решение этой

проблемы;

- выполняются последовательные действия, которые оречевляются;
- формулируются первичные суждения и умозаключения;
- представляется итоговый результат.

В ходе такой активной деятельности происходит сильный всплеск речевой активности и инициативности, ребенок проявляется высокий уровень самостоятельности и ответственности. Это пробуждает в детях желание коммуницировать, представлять свой результат.

К исследовательской деятельности также можно отнести работу с временной лентой («Что сейчас, что потом», «Составление рассказа о признаках каждого времени года»), путешествие по странам («Путь перелётной птицы», «Путешествие на планету Маленького принца»), посещение музеев и библиотек («Как изменилась книга», «Как жили первобытные люди»), а также коллекционирование [13].

2. Коллекционирование.

Коллекционирование – это сбор предметов, объединенных одной тематикой. Такая система работы позволяет включить ребенка в экспериментально-поисковую деятельность. Предполагает проведение дидактических и сюжетных игр с использованием предметов из коллекции.

М. Н. Лисина и А. М. Матюшина разделяют точку зрения, что для формирования познавательной активности представляет интерес такое направление, как коллекционирование, так как называют это направление одним из ярко проявляемых дошкольниками; оно позволяет объединить интересы детей и взрослого; имеет огромные возможности для развития детей. В процессе коллекционирования сначала происходит процесс накопления знаний, далее получаемая информация систематизируется и формируется готовность к осмыслению окружающего мира [68].

Одно из задания, позволяющих развивать монологическую связную речь: к каждой единице коллекции необходимо придумать историю, чтобы

она стала частью рассказов, стихов, загадок или сказок. Такие истории можно собирать в рукописных книгах, они смогут стать образцами для последующей группы детей. Можно предложить коллекционировать пуговицы, фигурки оригами, маленькие игрушки или необычные предметы природы [54, с. 48].

3. *Технология ТРИЗ.*

Технология ТРИЗ в дошкольных учреждениях представляет собой систему игровых занятий и задач, направленных на развитие творческого мышления [19, с. 13]. С целью развития монологической речи можно предложить детям следующие формы работ:

3.1. «Мозговой штурм». – это коллективный поиск решения проблемы. Каждому старшему дошкольнику необходимо высказать своё мнение по поводу представленной проблемы, предложить варианты её решения. Для того, чтобы дети были заинтересованы и генерировали сразу несколько идей, в игре необходим участник, который будет высказывать сомнения по поводу действенности данного предложения. Оформить мысль каждого участника поможет дополнительный наглядный материал, опираясь на который можно сохранить логику и последовательность высказывания. Старшим дошкольникам можно предложить темы, связанные с ранее прочитанными литературными произведениями или жизненными ситуациями («Как Колобку убежать от Лисы», «Как потушить пожар, если дома нет воды», «Как сохранить кусочек лета») [20].

3.2. Создание новых объектов с необычными свойствами. Важность данного вида работы в том, что ребенок сможет полностью сам сформулировать своё высказывание. Детям предлагается любой предмет, который необходимо наделить разными свойствами. Например, показываем детям картинку «колобка» и просим добавить элементы: цвет, форму, место расположения, одежда, полезность. В итоге у детей получится небольшой рассказ. «Желтый румяный колобок сел отдыхать на пенёк, на нём была яркая красная шляпа, которая насмешила Лису»).

3.3. Установление взаимосвязи между объектами. Такая работа позволит обогатить словарный запас детей и закрепить знание о важности, необходимости и полезности какого-либо предмета. Например, игра «Что общего?». Детям показывают 2 картинки и просят найти одинаковый признак. (Например, что общего у мяча и бревна? Общее: они оба не утонут в воде).

3.4. Описание восприятия картины с точки зрения различных органов чувств. Суть данной работы в том, чтобы ребенок попытался объяснить, как работает каждый из его анализаторов (Картинка «воздушный шар» - мои глаза видят, что шар голубого цвета. Моё ухо слышит шум, когда мама надувает шарик. Мои пальцы чувствуют, что шар резиновый. Я чувствую, что у шарика резкий запах резины).

3.5. Составление рассказов от лица разных героев. Старшие дошкольники могут превратиться в любого персонажа их литературного произведения или любой предмет в саду. Они попробуют представить, что они видят и слышат каждый день, что они любят делать, какая песня им нравится и другое [43].

Таким образом, в результате включения упражнений технологии ТРИЗ у детей возникает положительное эмоциональное отношение к занятиям, возрастает познавательная активность и интерес. Детские ответы становятся нестандартными, раскрепощенными. У детей расширяется кругозор. Речь становится гораздо более образной и логичной, знания по ТРИЗ начинают применяться и на других занятиях, а также в повседневном общении [19].

4. *Технология Синквейна.*

Синквейн – стихотворение без рифмы из пяти строк. Такая деятельность способствует развитию мыслительной деятельности, развивает грамматически правильную фразовую речь. Детям предлагается составить своё стихотворение о выбранном предмете, соблюдая правила.

1 строчка – называет тот предмет, который выбрал ребенок (Шарик).

2 строчка – называем два внешних признака выбранного предмета

(Воздушный, синий).

3 строка – называем три действия, которые может сделать этот предмет (Улететь, лопнуть, радовать).

4 строка – фраза из нескольких слов, способная передать отношение к предмету (Я надуваю шарик, когда наступает праздник).

5 строка – слова, отражающие сущность темы (Праздник, радость, восторг).

Таким образом, составление синквейна способствует отработке знаний о предмете, его признаке, действии; активизации или пополнению словарного запаса словами синонимами, антонимами; придаёт предмету эмоциональную окраску. И является подготовкой к умению демонстрировать краткий пересказ [2, с. 21].

5. *ЛЕГО-технология.*

Известно, что развитие мелкой моторики рук способствует речевому развитию детей. Такой вид работы позволяет детям применить воображение и фантазию, создав фигуру и придумав для нее историю. При знакомстве с литературным произведением, персонажей можно заменить на объёмные лего-конструкции, которые позволят ребенку осознать сюжет и пересказать историю последовательно и логично [69, с. 25].

6. *Здоровьесберегающие технологии.*

Данная технология подразумевает включение методов, необходимых для развития речи детей, способствующих преодолению речевых трудностей и общему оздоровлению каждого ребенка [4, с. 9]:

- развитие общей и мелкой моторики (артикуляционная гимнастика, логоритмика, су-джок терапия, кинетический песок, камешки марблс и другое);
- развитие речевого дыхания и силы голоса;
- обогащение словарного запаса («ассоциации», чтение, лингвистические игры);
- повышение речевой активности;

- снятие напряжения и повышение работоспособности (гимнастика, кинетический песок);
- активизация познавательного интереса.

Таким образом, здоровьесберегающие технологии позволяют не только оздоровлению каждого дошкольника, но и способствуют развитию связной речи при выполнении упражнений [17, с. 20].

7. Мнемотехника

Мнемотехника – это система методов и приёмов, обеспечивающих эффективное сохранение информации, облегчающее процесс запоминания. Особенность мнемотехники заключается в том, что словесная информация преобразуется в зрительную и легко запоминается, так как наш мозг создаёт ассоциативную связь, а такая связь является прочной и информация долго остается в памяти [12, с. 35]. Информация, заключенная в таблицы, является дидактическим материалом для развития связной речи, обогащения словарного запаса, составлению предложений, рассказов, представлению пересказов, работе с загадками, заучивании стихов.

7.1. Мнемоквадраты – изображения, обозначающие одно слово, словосочетание или простое предложение.

7.2. Мнемодорожки – ряд, состоящий из нескольких символов. По такой дорожке можно составить небольшой рассказ из 2-3 предложений.

7.3. Мнемотаблицы – целые цепочки, представляющие собой несколько схематичных и кратких изображений основных звеньев, по которым запоминают и воспроизводят целый рассказ или стихотворение [10, с. 187].

При работе со старшими дошкольниками мнемотехника может быть представлена в виде:

- «Слово. Предложение». Такая форма работы представляет собой формирование представлений и о слове, и о предложении, так как предложение представляют детям в виде графической схемы. Ребенку необходимо сосчитать количество слов в схеме и составить предложение с

таким количеством слов. Уже на данной этапе это является хорошим методом для развития монологической речи ребенка и профилактики дисграфических ошибок (раздельное написание слов). Для составления предложений можно пользоваться дополнительным дидактическим материалом [51].

- «Картографическая схема» (В. К. Воробьева).

Такая работа необходима для развития слуховой, зрительной и ассоциативной памяти. Детям читают текст, в ходе чтения они выбирают картинки, которые будут являться предметно-графической опорой для дальнейшего пересказа. Таким образом, технология мнемотехники позволяет лучше запомнить синтаксическую единицу русского языка (предложение, текст), ощутить границы предложения, с помощью опорных схем составить свой рассказ.

8. *Игровые технологии.*

Данный вид технологии предназначен для организации педагогического процесса с целью взаимодействия через реализацию определенного сюжета.

1. Дидактические и сюжетно-ролевые игры: игры с предметами и игрушками («Магазин», «Чьи детки», «Больница»), словесные игры («Сломанный телефон», «Назови слово по звуку»).

2. Театрализованные игры: игры драматизации, где ребенок является артистом («Колобок», «Теремок», «Волк и семеро козлят»), режиссерские игры, где ребенок организатор (Пальчиковый театр).

3. Пальчиковые игры. Проговаривание стихотворений с одновременным движением пальцами.

Игровые технологии позволяют ребенку развивать связную монологическую речь, учат общаться и взаимодействовать в условиях, отвечающих возрастным и психическим особенностям ребёнка [27].

Таким образом, необходимо отметить, что создание условий для формирования монологической речи ребенка является очень важным аспектом в работе, как дошкольного образовательного учреждения, так и в

развитии ребенка вне его. Создавая условия для речевого развития дошкольника, педагог помогает ребенку усовершенствовать речь, для комфортного общения со сверстниками и взрослыми людьми. Богатый словарный запас, грамматически правильная речь являются залогом будущего обучения дошкольника

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В ходе изучения нормативных документов, касающихся развития детей дошкольного возраста было определено, что одной из важнейших задач ФГОС ДОУ является создание условия для полноценного развития каждого ребенка. Развитию речи в дошкольных организациях уделяет большое внимание, так как развитая речь – залог успешного обучения в школе. Одной из сложнейших форм связного высказывания является монологическое высказывание.

В. П. Глухов описывает связное монологическое высказывание, как единое смысловое и структурное целое, которые связывает между собой тематически объединенные законченные отрезки.

Отечественные ученые Н. Ф. Виноградова, В. В. Гербова, Е. А. Смирнова, О. С. Ушакова, Л. Г. Шадрина и другие подробно изучали проблемы содержания и методов обучения монологической речи в детском саду. Указывая, что монологическое высказывание характеризуется: связностью, последовательностью и логичностью, отвечающей коммуникативной теме и задачи. Они определили, что для успешного овладения монологической речью необходимо, чтобы у ребенка был сформирован мотив и потребность к воспроизведению, самоконтроль и контроль, своевременное усвоение синтаксических средств, необходимых для построения развернутого высказывания.

Дети, имеющие общее недоразвитие речи, имеют трудности при овладении монологической речью, так как основные компоненты языковой системы не сформированы или сформированы частично. Это проявляется в

низком уровне заинтересованности использования фразовой речи, чаще речь носит ситуативный характер, дети имеют лексические, грамматические, синтаксические ошибки, нарушена связность, последовательность изложения, наблюдаются смысловые пропуски.

Для того, чтобы развить правильное связное монологическое высказывание были изучены коррекционно-развивающие технологии, способствующие вызвать мотив у ребенка к обучению, и помочь научиться планировать свое высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации и определять содержание своего высказывания.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Принципы и организация констатирующего эксперимента

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 444 города Екатеринбург.

Целью констатирующего эксперимента является изучение общего речевого развития и уровня сформированности связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

При проведении эксперимента были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать диагностический инструментарий для выявления уровня речевого развития старших дошкольников.
2. Выявить исходный уровень речевого развития и отобрать детей, имеющих общее недоразвитие речи III уровня.
3. Подобрать диагностический инструментарий для выявления уровня развития связного монологического высказывания у старших дошкольников с ОНР III уровня.
4. Выявить исходный уровень развития связного монологического высказывания у старших дошкольников с ОНР III уровня.
5. Провести сопоставительный анализ особенностей общего речевого развития и его влияние на уровень сформированности монологического высказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В первую очередь был осуществлен отбор детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения. В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 5-6 лет (старшего дошкольного возраста), посещающие подготовительные группы детского сада.

Эксперимент проводился во второй половине дня после дневного сна и полдника, в индивидуальной форме и продолжительностью не более 20 минут в день.

Проведенное обследование опирается на принципы развития и системного подхода, сформулированные Р. Е. Левиной.

Принцип развития предполагает анализ возникновения дефекта. Изучение особенностей речевого развития на каждом возрастном этапе с момента рождения ребенка. Изучение условий, обеспечивающих полноценное развитие, что помогает узнать причину нарушения и определить, какую коррекционную работу следует проводить на дальнейших этапах развития. Он позволяет определить клинический вариант речевой патологии.

Принцип системного подхода предусматривает взаимодействие различных компонентов речи, таких как: звуковая сторона речи, фонематические процессы и лексико-грамматический строй речи. Он позволяет определить структуру речевого дефекта [74].

Для проведения диагностического исследования была выбрана речевая карта Н. М. Трубниковой и методика В. П. Глухова, состоящая из серии заданий.

Первый этап констатирующего эксперимента проводился в течение двух недель (20.03.23-03.04.23).

Обследование детей проводилось в несколько этапов:

1. Изучение медико-педагогической документации. Сбор данных осуществлялся в ходе изучения медицинской и педагогической документации – от медицинского персонала, воспитателей. Вся информация была структурирована и заполнена в общие сведения речевой карты Н. М. Трубниковой. Заполненная речевая карта представлена в Приложении 1.

2. Выявление детей старшего дошкольного возраста, имеющих ОНР III уровня. Обследование проводилось по речевой карте Н. М. Трубниковой.

Были обследованы моторная сфера, звукопроизношение, фонетико-фонематическая сторона речи, лексико-грамматический строй речи.

3. Обследование связной речи с помощью серии упражнений (по В. П. Глухову). В ходе данного этапа был выявлен уровень сформированности связного монологического высказывания у детей с ОНР III уровня.

4. Наблюдение за детьми на практических занятиях, в игровой деятельности. Наблюдение за ребенком в свободной и учебной деятельности проводилось по адаптированной карте педагогического наблюдения с опорой на методику М. М. Семаго, Т. Б. Баряева. В ходе наблюдения обращалось внимание на показатели межличностных отношений и участия в образовательной деятельности.

5. Проведение бесед с родителями детей, воспитателями. Для пополнения общих сведений по речевой карте Н. М. Трубниковой, родителям детей были заданы вопросы об общем и речевом анамнезе, раннем психомоторном развитии. В ходе выявления у детей ОНР и особенности формирования монологической речи, родителям были даны рекомендации по выполнению домашних работ.

Обследование по речевой карте Н. М. Трубниковой является комплексным исследованием, после которого возможно сформулировать логопедическое заключение на каждого обследуемого ребенка [66].

Обследования, направленные на выявление уровня сформированности связного монологического высказывания, осуществлялись на основе методики В. П. Глухова. В целях комплексного исследования монологической речи детей, исследование проводилось по следующей серии заданий:

1. Составление законченного высказывания по изображенному на картинке действию.

2. Составление предложения по трём предметным картинкам, связанным по смыслу.

3. Пересказ текста знакомой сказки Л. Н. Толстого «Умная галка».
4. Составление повествовательного рассказа из собственного опыта «Мой любимый праздник».
5. Составление описательного рассказа «Уточка».

Оценка выполнения задания проводилась по примерной схеме, разработанной В. П. Глуховым по балльно-уровневой системе [24].

Таким образом, констатирующий эксперимент позволил комплексно оценить умения воспроизводить синтаксические единицы языка, выявить уровень сформированности монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

2.2. Методика обследования лексико-грамматического строя и связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста

С целью выявления старших дошкольников, имеющих недостаточный уровень сформированности связной монологической речи с общим недоразвитием речи III уровня, было необходимо собрать и проанализировать предварительные данные о развитии каждого ребенка.

1 направление. Изучение медико-педагогической документации.

Проводилась работа с имеющейся медицинской и педагогической документацией, беседы с воспитателями и родителями. Таким образом, эта работа позволила собрать следующее:

- Сведения о ребенке (ФИО и дата рождения);
- характеристику ребёнка в свободной и учебной деятельности от воспитателей;
- общий анамнез;
- раннее психомоторное развитие;
- речевой анамнез;
- заключения специалистов, ПМПК и т. д.

Работа с документацией позволяет выявить старших дошкольников, у

которых наблюдаются особенности речевого развития.

2 направление. Логопедическое обследование, направленное на выявление старших дошкольников с ОНР III уровня.

2.1. Примеры направлений и заданий для изучения звукопроизношения и фонематического слуха [73]:

- произношение изолированного звука;
- произношение звуков в составе слогов (прямые, обратные, со стечением);
- произношение звуков в словах, в которых звук находится в разных позициях (в начале, в середине, в конце);
- произношение звуков в предложениях;
- произношение звуков в текстах;
- различение слов, схожих по звучанию, но разных по смыслу;
- выделение звука в ряду других звуков, слогов;
- нахождение заданного звука в ряду слов;
- проговаривание слогов с оппозиционными звуками (правильно произносимыми);
- придумывание слов или подбор картинок с заданными звуками.

2.2. Примеры направлений и заданий для изучения активного и пассивного словарного запаса [69]:

- нахождение (показ) предметов или действий, названных логопедом (Как называется? Кто пьет? Кто большой?);
- выполнение действий, предложенных логопедом (покажи, согни);
- самостоятельное называние слов-предметов, признаков, действий, явлений (Что делает Катя? Чем рубят дрова? Что светит за окном?);
- самостоятельное называние видовых и родовых понятий (перечисли все предметы из группы посуда; как назвать одним словом: яблоко, апельсин, грушу?);

– закончи предложение, вставив подходящее слово по смыслу (мама пуговицу к платью).

2.3. Примеры направлений и заданий для изучения грамматического строя речи [70]:

1. Ответить на поставленный вопрос, используя сюжетные картинки, при этом правильно употребляя категорию числа существительных, прилагательных, глаголов (Какого цвета трава? С кем играют дети?);

2. Закончить предложение, добавив пропущенное слово в нужном роде, числе, падеже (На картинке красный... На картинке красная ...);

3. Вставить пропущенный предлог с помощью картинки (птичка сидит коробкой, птичка сидит коробки).

2 направление работы позволит выявить старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. Это будет проявляться в наличии лексических ошибок; смешении слов близких по значению, родовых и видовых понятий; аграмматизмов в согласовании существительных и прилагательных, числительных; пропусках, заменах и недоговаривании предлогов; смешении падежных конструкций; трудностях в воспроизведении сложной слоговой структуры. В ходе исследования звукопроизношения можно заметить наличие дефектов озвончения, смягчения, сигматизмы, ротацизмы, ламбдацизмы и т. д.

3 направление. Обследование связной монологической речи с помощью серии упражнений по методике В. П. Глухова:

3.1. Составление законченного высказывания по изображенному на картинке действию.

Целью данного упражнения является определение умения ребёнка составлять законченное высказывание на уровне фразы с помощью наглядного материала.

Старшим дошкольникам предоставляется 5 сюжетных картинок, на котором объекты выполняют какое-либо действие. При показе каждой

иллюстрации задаётся вопрос: «Скажи, что здесь нарисовано?». Задача дошкольников сформулировать и дать ответ в виде согласованной фразы. В случае, если у ребенка возникают трудности логопед может задать вспомогательный вопрос, ориентированный на уточнение действия, выполняемого объектом.

Оценивание: уровень выполнения задания оценивается по 4 – балльной системе от 0 до 4. Результаты выполнения заданий на составление отдельных высказываний по сюжетной картинке были занесены в индивидуальную карту ребенка.

3.2. Составление высказывания по трем картинкам.

Работа с картинками выявляет способность составить логичный сюжетный рассказ на основе нахождения лексико-смысловых отношений между предметами.

Дошкольникам были предложены 3 картинки из пособия О. Колпаковой «Составляем рассказ по серии сюжетных картинок», озвучено задание: «Внимательно рассмотри, что изображено на всех картинках и придумай предложение, в котором будет говориться о всех 3х картинках».

Важно отметить, что в предложении должны быть задействованы все три иллюстрации. Если ребенок упускает картинку, то необходимо продолжить инструкцию: «Посмотри, пожалуйста, внимательно, что еще изображено на картинках. Ничего ли ты не пропустил?».

Оценивание: уровень выполнения задания оценивается по 4 – балльной системе от 0 до 4. Результаты выполнения заданий на составление предложения по трём картинкам были занесены в индивидуальную карту ребенка.

3.3. Пересказ текста (знакомая сказка).

Данный этап позволяет выявить умение составлять небольшой по объему и простой по структуре пересказ рассказа-повествования.

При проведении эксперимента использовался текст Л. Н. Толстого «Умная галка».

Дошкольникам предлагается дважды прослушать литературный текст, перед повторным чтением текста, ребенка еще раз нацеливают на пересказ.

Оценивание: уровень выполнения задания оценивается по 4 – балльной системе от 0 до 4. Результаты выполнения задания были занесены в индивидуальную карту ребенка.

3.4. Составление рассказа из личного опыта.

В ходе представленного упражнения дошкольникам предлагается вспомнить свой любимый праздник и продемонстрировать умение составлять связный сюжетный рассказ.

Логопед предлагает рассмотреть картинки всех традиционных календарных праздников и выбрать изображение, которое описывает любимое событие каждого ребенка. Также представляется план пересказа: название праздника, время года, число, особенности (украшение, подарки, поездка), что особенно запомнилось, своё отношение к празднику и т. д. Далее картинка убирается, и ребенок пытается вспомнить день праздника, рассказав о нём по плану. При затруднении логопед может использовать наводящие вопросы, указывать на конкретную характерную деталь или просить передать свое отношение к данному празднику, вспомнить особенно запоминающуюся деталь праздника.

Оценивание: уровень выполнения задания оценивается по 4 – балльной системе от 0 до 4. Результаты выполнения заданий на составление рассказа из собственного опыта были занесены в индивидуальную карту ребенка.

3.5. Составление описательного рассказа.

Такое упражнение позволит определить умение составлять описательный рассказ предложенного предмета. Каждому дошкольнику была представлена мягкая игрушка – уточка.

Задача ребенка рассмотреть предмет, рассказать о нём, отвечая на вопросы логопеда: Что ты видишь? Какого она цвета? Какая она по величине? Назови её основные части? Что делает уточка? Какая история с ней может произойти?

Оценивание: уровень выполнения задания оценивается по 4 – балльной системе от 0 до 4. Результаты выполнения заданий на составление рассказа-описания были занесены в индивидуальную карту ребенка.

Методика В. П. Глухова позволяет определить уровень сформированности связной монологической речи (11-15 баллов – высокий уровень, 6-10 – средний уровень, 0-5 – низкий уровень), а также выявить недостатки её развития, оценив умения составлять различные высказывания (от простой фразы до составления рассказа-описания) [55]. Схема оценивания выполненных заданий представлена в Приложении 2.

На основании полученных результатов для каждого ребенка составлялся индивидуальный оценочный «профиль» состояния монологической речи, который отражает трудности в составлении монологических высказываний, а также позволит составить коррекционный план работы для каждого дошкольника.

3 направление. Наблюдение за детьми на практических занятиях, в игровой деятельности.

Наблюдение за ребенком в свободной и учебной деятельности проводилось по адаптированной карте педагогического наблюдения с опорой на методику М. М. Семаго, Т. Б. Баряева.

В ходе наблюдения обращалось внимание на показатели в свободной и образовательной деятельности [56]:

- характер деятельности;
- сопровождение деятельности речью;
- контакты со взрослыми;
- контакты со сверстниками;
- участие в подвижных играх;
- эмоциональная реакция;
- поведение ребёнка в процессе занятия;
- работоспособность;
- особенности внимания;

– особенности речи.

Таким образом, педагогическое наблюдение даёт адекватную разную информацию для понимания сильных и слабых сторон ребёнка, особенностях его поведения в свободных видах деятельности и на занятии, узнать его отношение к своим речевым недостаткам, определить уровень сформированности умения выстроить речевую коммуникацию и взаимодействовать с окружающими людьми. Полученные результаты наблюдения отражены в Приложении 4.

5 направление. Проведение бесед с родителями детей, воспитателями.

Данное направление работы имеет огромную роль в развитии ребенка. Только работая в тандеме: воспитатель – логопед – родитель можно помочь ребёнку, вовремя выявить особенности его развития, включить в коррекционную работу и избежать сложностей в усвоении школьной программы. В ходе данного направления логопеду необходимо поддерживать контакт с родителями, в первую очередь, для получения анамнестических данных развития от вынашивания до сегодняшнего дня.

Таким образом, все вышеописанные направления работы, способствуют получению объективной подробной информации, позволяющей определить уровень сформированности монологической речи у старших дошкольников с ОНР.

2.3. Сопоставительный анализ результатов логопедического обследования старших дошкольников с общим недоразвитием речи

При обследовании детей старшего дошкольного возраста необходимо изучить медико-педагогическую документацию и получить информацию от воспитателей группы, а также законных представителей детей. Подобный сбор информации способствует выявлению детей, имеющих особенности в развитии.

1 направление обследования. 10 детей (Тимур Д., Ксения Б.,

Ангелина Л., Таисия С., Матвей Ц., Кира Ф., Кристина Ш., Демид Д., Даниил Т., Павел Т.) старшего дошкольного возраста, посещающих детское образовательное учреждение, заслуживают особого внимания, исходя из краткой характеристики от воспитателей групп о поведении и межличностном взаимодействии, участии в сюжетно-ролевых, развивающих играх, обучении на плановых тематических занятиях в ходе всего рабочего дня. Воспитатели отмечают у детей особенности звуко-произносительного характера (отсутствие, искажения, замены звуков, нарушение слоговой структуры слова, сложности в построении монологического высказывания, вступления в диалог с другими детьми; редкое участие в совместной игровой или учебной деятельности, быстрая утомляемость и т.д.).

Дополнительная работа с родителями, направленная на сбор анамнестических данных каждого старшего дошкольника из 10 отобранных первично, подтверждает, что, начиная с пренатального периода развития у всех мам была сложная беременность, сопровождающаяся болезнями, некоторые вели образ жизни, негативно влияющий на развитие плода. Сроки беременности составляют от 30 до 38 недель, большинство детей родилось при помощи операции кесарево сечения, с оценением в 5-7 баллов по шкале Апгар. Законные представители, опекуны отмечают позднее начало развития речевой активности, наличие в речи искаженных, заменяющихся звуков, отсутствие некоторых звуков, небогатый словарный запас, наличие аграмматизмов в речи, неуместное использование слов в контексте и др. Некоторые родители предоставили заключение логопеда с диагнозом «ОНР II, III уровня с легкой степенью дизартрии» (Тимур Д., Матвей Ц., Демид Д., Павел Т.).

Таким образом, работа с документацией, беседа с воспитателями и законными представителями детей позволяет выявить старших дошкольников, у которых наблюдаются особенности речевого развития.

2 направление обследования. Основной задачей данной части обследования является выявление детей, имеющих общее недоразвитие речи,

то есть наличие фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушений. Для этого дети были обследованы по речевой карте Н. М. Трубниковой.

В ходе обследования фонетической стороны речи было выявлено, что 100 % старших дошкольников ((Тимур Д., Ксения Б., Ангелина Л., Таисия С., Матвей Ц., Кира Ф., Кристина Ш., Демид Д., Даниил Т., Павел Т.) имеют искажения, замены или отсутствие звуков одной или нескольких групп в речи. Нарушения являются полиморфными, имеющими антропофонические (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм), фонологические (нарушены группы свистящих, [р]-[р'], [л]-[л']) дефекты, отмечается озвончение-оглушение звуков, ошибки при мягкости-твердости фонем. Фонетически неверно оформленное высказывание значительно затрудняет восприятие услышанного, поэтому в первую очередь необходимо включить в индивидуальный коррекционный план работы направление, связанное с постановкой, автоматизацией и дифференциацией звуков в потоке речи.

При изучении фонематического слуха детей было выявлено, что у 80% (Демид Д., Кристина Ш., Тимур Д., Матвей Ц., Павел Т., Кира Ф., Таисия С., Ксения Б.) детей имеются нарушения при узнавании фонем гласных ([о]-[у]) и согласных звуков ([с], [ш], [р], [п], [б], [т], [д] и др.).

При этом необходимо заметить, что у 50 % этих детей затруднено узнавание тех фонем, которые искажены, заменены или отсутствуют в их речи. Тимур Д, Павел Т., Ксения Б., Даниил Т., Ангелина Л., Матвей Ц., Демид Д. не различают фонемы близкие по акустическим или артикуляционным признакам. То есть 70% детей чаще всего путают фонемы [б]-[п] (Павел Т., Даниил Т., Тимур Д., Матвей Ц), [с]-[з], [ж-ш], [ч]-[ц], [в]-[ф] (Демид Д., Ксения Б., Ангелина Л., Тимур Д.). Такое не узнавание фонем находит отражение в виде неверного выполнения в задании, на повторение слогового ряда, и показа картинок на материале слов-паронимов.

При обследовании фонематического восприятия и звуко-слогового анализа и синтеза частыми ошибками у 60% детей являлись умение выделять

гласный звук [o]-[y], [a]-[o] (Кира Ф., Даниил Т., Тимур Д., Таисия С.), согласный звук [с], [ш], [щ], [б], [п], [р], [л] (Тимур Б., Матвей Ц., Павел Т., Кира Ф., Таисия С., Ксения Б.).

Наибольшую сложность вызывают задания, связанные с умением определить количество звуков в слове, переставить звуки и получить новое слово, добавить слог, чтобы получилось новое слово. Все 100 % ((Тимур Д., Ксения Б., Ангелина Л., Таисия С., Матвей Ц., Кира Ф., Кристина Ш., Демид Д., Даниил Т., Павел Т.) испытывали сложности при выполнении данных заданий, самостоятельно выполнить их не могли, но 50% детей (Даниил Т., Кира Ф., Ангелина Л., Павел Т., Ксения Б.) смогли лишь частично выполнить задания после подсказки, по аналогии. Это может свидетельствовать о том, что дети имеют маленький словарный запас, не понимают значения слов, потому что развитие звуко-слогового анализа и синтеза развито на низком уровне.

Важным элементом обследования было изучение словарного запаса детей. И результаты данного обследования показали, что только 2 старших дошкольника справились с предложенными заданиями (Ангелина Л., Матвей Ц.). Словарный запас данных детей полностью соответствует возрастной норме.

У четырех дошкольников (Демид Д., Таисия С., Кристина Ш., Кира Ф.) выявлены следующие недостатки словарного запаса:

1) низкий уровень знаний слов, нечасто встречающихся в лексике. В 80% случаях сложности вызвали группы: инструменты; цветы – ландыш, гвоздика, деревья – осина, сосна, дуб; строительный и специальный транспорт, грибы – знают только мухомор; оружие;

2) неправильное понимание и название семантически близких действий слов названий-действий (например, «жарит-печет» обобщались словом готовит, «шьёт-вышивает» заменялись словом вяжет, плетёт.);

3) неверное обозначение качеств предмета по его назначению (например, «дубковый» лист, «зимовий» день и др);

4) неправильное согласование слов-предметов со словами-названиями признаков (например, «лисовый»/ «волковый» хвост»).

Трое детей (Ксения Б., Даниил Т., Павел Т.) так же имеют низкий уровень развития словарного запаса, так как в ходе обследования:

1) неверное употребление наречий времени (например, «Завтра мы ездили в кино», «Вчера мы поедем в зоопарк»);

2) незнание наречий места – «влево»/ «вправо»;

3) в словаре отсутствуют слова- названия прилагательных – оранжевый, фиолетовый, розовый;

4) не развит словарь слов-названий действий (например, «Что делает цветок в горшке?» - «Стоит»).

Тимур Д. имеет наибольшее количество недостатков сформированности словаря:

1) в словарном запасе отсутствует большое количество слов-названий предметов (например, цветы, игрушки, одежда, насекомые, профессии и др);

2) отсутствуют понятия о материалах, из которых сделан тот или иной предмет;

3) не умеет дифференцировать времена года, суток, дни недели;

4) в речи присутствует огромное количество аграмматизмов (например, желтый солнце, три машинка, «зайчикин хвост» и др.).

Таким образом, у 80 % старших дошкольников выявлен низкий словарный запас. И лишь 20 % имеют незначительные нарушения словаря.

Исходя из полученной информации от воспитателей и родителей, можно отметить, что из-за быстрой утомляемости и неусидчивости старшие дошкольники плохо воспринимают и запоминают полученную информацию в ходе развивающих занятий. Также есть дети, чья семья проживает в неблагоприятных условиях, их родители не уделяют должного развития, способствующего речевому развитию детей.

Таким образом, следует отметить, что объем словарного запаса дошкольников зависит не только от социальных условий проживания и

воспитания детей, но и от структуры дефекта и степени тяжести псевдобульбарной дизартрии.

В ходе обследования лексико-грамматического строя речи 100% старших дошкольников с ОНР III уровня имеют нарушения в понимании и употреблении грамматических форм.

При проведении заданий, направленных на понимание инверсионных конструкций 40 % старших дошкольников (Кристина Ш., Павел Т., Кира Ф., Демид Д.) допустили ошибки в последовательности событий (Например, «Я сделал зарядку, умылся»).

Словообразование и употребление в речи имен существительных в уменьшительно-ласкательной форме с трудом удается 7 дошкольникам (Ксения Б., Кристина Ш., Павел Т., Демид Д., Матвей Ц., Кира Ф., Даниил Т.). 70 % детей допустили при образовании следующих слов: уши – ушочки, птица – птенечек, стул – стулик.

60 % дошкольников (Тимур Б., Даниил Т., Таисия С., Кристина Ш., Ангелина Л., Ксения Б.) не смогли образовать имя прилагательное от имени существительного. Это проявлялось либо в отказе от задания, либо повторения этого же слова, 2 человека (Кристина Ш., Ксения Б.) попытались образовать слова, но выполнили это с ошибками (например, бумажный – бумагоный, снеговой – снежный и др.).

Искажения слоговой структуры слова наблюдалось и при образовании имен существительных множественного числа. 50 % детей (Тимур Б., Ангелина Л., Демид Д., Павел Т.) допустили следующие ошибки: глаза – глазы, лбы – лобы, рты – ротов, львы – левы, хлеба – хлебы и др.

Три ребенка при образовании сложных слов с заданием не справились совсем. 30 % дошкольников (Таисия С., Демид Д., Ксения Б.) отказались от выполнения задания.

Следует отметить, что понимание и употребление грамматических форм должно быть развито на достаточном уровне при построении грамотного монологического высказывания. Констатирующий эксперимент

доказал, что на основе скудного словарного запаса старшим дошкольникам еще очень трудно изменять слова, преобразовывая их в уменьшительно-ласкательную форму, в форму множественного числа, образование слов при помощи двух корней. Данные способности, развитые на достаточно низком уровне.

Таким образом, проведение констатирующего эксперимента по речевой карте Н. М. Трубниковой способствовало выявлению детей, имеющих общее недоразвитие речи III уровня. Уже на данной этапе работы, можно видеть ошибки, которые дети «несут» с собой в речь при построении монологического высказывания.

3 направление. С целью выявления ошибок на уровне фразовой монологической речи была использовала методика В. П. Глухова.

1 задание. Составление законченного высказывания по изображенному на картинке действию.

Обследование фразовой речи было предложено начать с подбора слов-названий действий, выполняющихся объектами на картинке.

Хорошим уровнем овладения фразовой речью обладает Кристина Ш., Матвей Ц., Кира Ф. Ответ на поставленный вопрос «Что делает девочка/мальчик?» дан в виде грамматически правильного распространенного высказывания с минимальным количеством лексико-грамматических ошибок, что, тем не менее, отражает суть изображенного действия. Например, Кира Ф.: «На этой картинке девочка катает куклу на коляске», Матвей Ц.: «Мальчик ловит удочкой рыбку из реки», Кристина Ш.: «Девочка бежит на полянке и ловит бабочек сачком».

Ангелина Л., Таисия С., Демид Д после прослушивания инструкции попытались выстроить фразу, но основным недостатком был низкий уровень информативности изображенного действия. Например, Ангелина Л. составила фразу «Мальчик ловит». Таисия С.: «Девочка ловит», Демид Д.: «Мальчик поливает».

Ксения Б., Даниил Т., Павел Т. выполнили задание на недостаточном

уровне, так как во фразе присутствуют лексико-грамматические ошибки наряду с низкой информативностью фразы. Например, Ксения Б.: «Кукла на коляске». Даниил Т.: «Девочка съезжает». Павел Т.: «Воду льют на цветы».

Тимур Б. отказался выполнить задание, но после вспомогательного вопроса (что делает мальчик на картинке?) дал такой ответ: «Ловится рыбка».

Из результатов обследования фразовой речи видно, что 30 % дошкольников на достаточном уровне справились с предложенным заданием, они смогли точно определить действие предмета. 60 % обследуемых справились на удовлетворительном и недостаточном уровне, а 10 % - не справились с предложенным заданием.

Описываемые результаты полученного обследования позволяют оценить уровень развития фразовой речи, определить достаточно ограниченный словарный запас детей, неумение грамматически правильно согласовать слова друг с другом.

2 задание. Составление рассказа по трем картинкам.

Дошкольникам предлагалось составить рассказ по серии сюжетных картинок (1 картинка – корзинка, 2 картинка – шагающая девочка, 3 картинка – лесная полянка с ягодами и грибами).

Перед основной инструкцией с детьми была рассмотрена каждая картинка. После инструкции: «Назови, что изображено на картинках и составь предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах», некоторые испытуемые не смогли справиться с данным заданием. Поэтому дошкольникам оказывалась помощь в виде вспомогательных вопросов, а также выполнения заданий в форме: «Я начну, а ты закончи предложение...».

Кира Ф., Кристина Ш., Матвей Ц (30 %) смогли выполнить задание, составив небольшой рассказ, устанавливая лексико-смысловые отношения. Например, Кристина Ш.: «Эта девочка Маша взяла корзинку и пошла в лес за ягодами».

Ангелина Л. и Таисия С. (20%) также составили рассказ, но при

помощи вспомогательных вопросов (Кто? Что сделал? Куда? Зачем?). В целом, рассказ отображал действительно происходящие события. Например, Таисия С.: «Это девочка. Она пошла в лес. Она взяла корзину. Она соберет ягоды».

Ксения Б., Демид Д., Даниил Т. (30%) смогли составить предложения, которые являлись ответами на вспомогательные вопросы. Например, Даниил Т. «Девочка. У нее корзина. Она пошла в лес. В лесу ягоды. Грибы».

Павел Т. И Тимур Б. (20%) отказались от выполнения задания, но картинки расставили в правильной последовательности.

Таким образом, задание, направленное на проверку умения установить лексико-смысловые отношения между предметами и представить их в виде законченной фразы также вызвало у дошкольников трудности, задание выполнялось неуверенно с помощью учителя-логопеда.

3 задание. Пересказ текста (знакомая сказка).

Учитель-логопед представил детям картинки по сказке Л. Н. Толстого «Умная галка». Рассматривая каждую картинку, дети прослушали сказку с целью дальнейшего пересказа.

Кира Ф., Таисия С. (20%) смогли частично справиться с заданием. При пересказе дети использовали простые фразовые конструкции, с помощью которых был донесён основной смысл текста. Например, Кира Ф.: «Стоял кувшин. Птица захотела пить. Воды было мало. Она бросила камни. Птица увидела воду. Птица попила. Молодец!».

Ангелина Л., Матвей Ц., Кристина Ш., Демид Д (40 %) также смогли запомнить текст, но при пересказе была нарушена последовательность пересказа, а также заменялось название птицы, вместо «галки» дети использовали слова «ворона, воробей, птица». Например, Демид Д.: «Птица захотела пить. Она стала бросать камни в банку. Там было мало воды. Воду стало видно. Птица напилась воды. Надо много камней. Молодец, ворона!»

Даниил Т., Павел Т., Тимур Б., Ксения Б (40 %) запомнили лишь начало текста, в дальнейшем их пересказ был составлен на основе вспомогательных

вопросов. Например, Тимур Б.: «Птица пить. Камни бросила. Клевала воду. Молодец».

Выполнение данного задания не доступно для 70 % детей, так как при пересказе детям было сложно запомнить правильную последовательность текста, применять слова-названия предметов. Помимо этого, дети допускали лексико-грамматические ошибки (кидать на кувшин камни, камень кидал, вода высокая, стала клевать воду и др.), замену слов близких по семантическому значению (кувшин – банка – стакан, галка – сорока – ворона-воробей), в пересказе не были использованы слова: двор, дно, достать, наклала, выше).

4 задание. Сочинение рассказа из собственного опыта.

Для выполнения задания детям предлагаются картинки традиционных календарных праздников и примерный план для составления рассказа.

70 % дошкольников (Матвей Ц., Тимур Б., Кристина Ш., Павел Т., Ангелина Л., Даниил Т., Кира Ф.) выбрали своим любимым праздником – Новый год.

Повествование рассказов Тимура Б., Павла Т., Даниила Т., Киры Ф. было сбивчивым, так как несмотря на представленный план и неоднократное возвращение к нему, дети перечисляли лишь особенно яркие события этого праздника, а именно, что подарили детям в семье, в гости приходил настоящий Дед Мороз, как дети смотрели фейерверки и ели много сладостей. Лишь Кира Ф. обратила внимание на вспомогательные вопросы, ответив на них верно, но сам рассказ получился лишенным логической последовательности. Как и у всех детей было допущено много лексико-грамматических ошибок. Например, Кира Ф.: «Я люблю Новый год. Мне подарили медведя и коньки. Я испугалась фейерверка. Заплакала. Новый год зимой. Приходит Дед Мороз».

Таисия С., Демид Д., Ксения Б. рассказывали о своем дне рождения (это связано с тем, что оно было у них за неделю до выполнения данного задания). Дети смогли перечислить что им подарили на день рождения.

Например, Демид Д.: «Я люблю день рождения. Мама дала мне лего». Таисия С.: «Мама и папа купили куклу. Я люблю её».

5 задание. Составление описательного рассказа.

Дошкольникам предлагалось описать мягкую игрушку - уточку, ее цвет, размер, основные части, действия, которые она совершает, какая история может с ней случиться.

При анализе результатов выявлено, что Кира Ф., Кристина Ш. (20%) хорошо справились с заданием, а Павел Т и Тимур Б., Ксения Б. (30%) отказались от выполнения задания.

Демид Д, Таисия С., Ангелина Л. (30%). Смогли справиться с заданием на низком уровне, так как наводящие вопросы повторялись несколько раз, описание рассказа не включало существенных признаков предмета. Фраза имеет лексические нарушения. Например, Ангелина Л.: «Это утка. Она плавёт. У нее есть крылья и лапы. Она клюёт хлеб. Я кормила утку хлеб».

Матвей Ц., Даниил Т. (20%) выполнили предложенное задание на удовлетворительном уровне, так как рассказ составлен из ответов на вопросы. Небольшую часть информации дети добавляли сами, тем самым нарушали логическую последовательность. Торопились рассказывать, допуская лексико-грамматические ошибки. Например, Даниил Т.: «Утка. Мягкая. Она желтая. Её можно мять, она пищит. Она маленький размера. У нее лапы в воде. Машет крыльями».

Обследование связной монологической речи по методике В. П. Глухова позволила выявить особенности каждого дошкольника и сделать вывод о том, что старшие дошкольники с ОНР III уровня отстают в развитии монологической речи. Но при этом все дети находятся на разном уровне сформированности монологического высказывания.

30% имеют хороший уровень развития связной монологической речи, 50 % имеют удовлетворительный уровень развития, 10 % - недостаточный уровень, и 10 % детей – низкий уровень развития (Приложение 3).

Таким образом, основываясь на результаты обследования можно

выделить 2 группы старших дошкольников, опираясь на уровень сформированности навыков монологической речи.

В 1 группу входит 5 детей - Таисия С., Кира Ф., Кристина Ш., Матвей Ц., Ангелина Л., которые имеют менее выраженные нарушения и средний уровень развития связной речи. Они справляются с заданиями при построении фраз с опорой на наглядный материал. При построении выражения они допускают небольшое количество грамматико-синтаксических ошибок, нарушено логико-смысловое построение сообщения. Выявлены незначительные нарушения в связности и последовательности повествования.

Ко 2 группе относим 5 дошкольников - Ксения Б., Демид Д., Даниил Т., Павел Т., Тимур Б с низким уровнем развития связной речи. Данные испытуемые относятся к группе, имеющей наибольшее количество серьезных нарушений на уровне фразы, так как можно увидеть, что дети нуждались в постоянной помощи в виде наводящих вопросов, дополнительного объяснения инструкций, выполняли задание с помощью приёма «Я начну, а ты продолжи...»; некоторые часто отказывались от выполнения задания. Их речь изобилует множеством аграмматизмов, нарушена последовательность и логичность высказывания. Скудный словарный запас исключает имена прилагательные, глаголы, наречия и другие языковые средства.

Определение старших дошкольников в такие подгруппы поможет грамотно выстроить план коррекционной работы. Определиться с видом занятий (индивидуальное, фронтальное). Таким образом, коррекционная работа, направленная на формирование монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, будет более узконаправлена и результативна.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Организация и проведение констатирующего эксперимента были

направлены на выявление уровня сформированности общего речевого развития и связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. Работа включала в себя несколько этапов, во-первых, это выявление детей с ОНР III уровня – для этого была использована речевая карта Н. М. Трубниковой, позволяющая обследовать моторную, звукопроизносительную, фонетико-фонематическую, лексико-грамматическую компоненты речи. По результатам обследования для каждого старшего дошкольника было сформулировано логопедическое заключение (Тимур Д., Павел Т, Ксения Д., Демид Д., Даниил Т. – ОНР III уровня с псевдобульбарной дизартрией. Ангелина Л., Таисия С., Матвей Ц., Кира Ф., Кристина Ш. – ОНР III уровня с псевдобульбарной дизартрии). Уже на данном этапе отмечаются сложности и неточности в развитии связной речи каждого обследуемого дошкольника. Следовательно, далее была использована методика В. П. Глухова, направленная на изучение словарного запаса и уровня развития связного монологического высказывания в разных аспектах: пересказ, рассказ, рассказ по сюжетным картинкам.

По результатам обследования описаны качественные и количественные результаты, показывающие, что у 100% старших дошкольников с ОНР II и III уровня имеются нарушения монологической речи. Показатели уровня развития монологической речи распределились таким образом: 30% - средний, 50% - удовлетворительный уровень, 20 % - низкий уровень.

По результатам констатирующего эксперимента можно выявить следующие особенности монологической речи старших дошкольников с ОНР III уровня:

1. Ограниченный словарный запас.
2. Нарушения в грамматическом оформлении высказываний.
3. Ошибки при употреблении словоформ.
4. Нарушения последовательности и связности изложения при построении монологического высказывания.
5. Наличие добавлений и искажений при пересказе текста.

6. Наличие пропусков микротем в пересказе.
7. Выполнение заданий с помощью взрослого, отказ от выполнения работы.

Таким образом, старшие дошкольники с ОНР III уровня нуждаются в коррекционном обучении, направленном на формирование связного монологического высказывания. Для более эффективного усвоения навыков монологической речи у старших дошкольников, необходимо разработать технологию, которая будет включать в себя организационно-методическую работу, работу с родителями, работу с воспитанниками. Для каждого этапа необходимо использовать методы и приёмы, которые необходимо включать в беседы, конспекты, консультации для родителей и воспитателей, занятия для детей.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и основные направления работы по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Одним из важнейших направлений в общей системе логопедической работы для старших дошкольников с общим недоразвитием речи является развитие связной монологической речи.

В научных и научно-методических трудах по логопедии подробно освещена методика, описаны методы и приёмы работы по развитию связной речи у старших дошкольников.

Учёные отмечают, что коррекционная работа осуществляется не только на логопедических занятиях, но и должна выходить за их рамки и проводиться в ходе разнообразной практической деятельности, игр, взаимодействия между детьми или детьми и взрослыми, наблюдения за окружающей средой, режимных моментов и другое. Это способствует активизации речевых и познавательных возможностей, а, следовательно, пополнению словарного запаса, формированию умения правильно употреблять в речи лексические и грамматические компоненты, закреплению правильных речевых конструкций и т. д. [17, с. 23].

Формирование связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи является важным звеном для развития речевой активности и творческой инициативы. В ходе всей коррекционной работы необходимо опираться на восприятие, память и воображение старших дошкольников. Развивать понимание, внимание и воспроизведение эмоций [39, с. 127].

Для построения коррекционной работы необходимо решить следующие задачи:

1. Пополнить активный словарный запас старших дошкольников языковыми средствами.
2. Сформировать представления и закрепить правильное применение в устной речи грамматических и синтаксических норм языка.
3. Воздействовать на активизацию и развитие психических процессов (восприятие, память, мышление, внимание).
4. Рассмотреть особенности коррекционной работы, связанные с каждым видом монологической речи: текст-описание, текст-повествование, пересказ.
5. Разнообразить у детей навык речевого общения и сформировать устойчивое желание включаться в речевую коммуникацию.

Формирование связного монологического высказывания у старших дошкольников с ОНР II- III уровня базируется на общих и дидактических принципах логопедического воздействия [23]:

1. Принцип опоры на развитие речи в онтогенезе.
2. Принцип овладения основными закономерностями грамматического строя языка на основе формирования языковых обобщений и противопоставлений.
3. Принцип осуществления взаимосвязи между компонентами речи - грамматическим строем речи, словарным запасом, правильным звукопроизношением, составляющие части разных видов монологического высказывания.
4. Принцип коммуникативного подхода к формированию монологического высказывания.
5. Принцип системности и последовательности: воздействие на все компоненты и стороны функциональной системы: лексику, грамматику, звукопроизношение, фонематические процессы, связную речь.
6. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей

развития ребенка.

7. Принцип развития активности и самостоятельности обучения.

В период формирующего эксперимента было важно включить в коррекционную работу те виды монологической речи, которые должны иметь достаточный уровень развития, подтверждающий готовность к процессу школьного обучения. Сюда входит работа по развитию умения составлять рассказ-описание, рассказ-повествование, пересказывать прослушанный или прочитанный текст [24, с. 191].

Таким образом, можно определить основные направления коррекционной работы, способствующей развитию основных компонентов монологической речи:

1 направление. Активизация и пополнение словарного запаса старших дошкольников с ОНР III уровня.

2 направление. Формирование умения понимать и правильно использовать лексико-грамматические формы речи.

3 направление. Обучение видам монологической речи: рассказ-описание, рассказ-повествование, пересказ.

Для реализации данных направлений и формирования связного монологического высказывания у старших дошкольников необходимо составить поэтапный план, способствующий достижению главной цели коррекционной работы. Новизной данного плана является включение в него заданий и упражнений ТРИЗ - технологии.

Подготовительный этап.

Для того чтобы запустить процесс обучения детей связному монологическому высказыванию необходимо провести пласт подготовительной работы. В эту часть обучения входит работа, направленная на достижение такого уровня речевого развития, который позволит детям начать составлять различные виды монологических высказываний.

Этот этап включает в себя [23, с. 38]:

1. Развитие восприятия и внимания к речи взрослых и сверстников.

2. Расширение словарного запаса (слова-определения, глагольная лексика, признаки слов, наречия, работа с синонимами, паронимами и т. д.).

3. Формирование умственных операций, связанных с овладением фразовой речи (например, соотнести фразу-высказывание с предметом).

4. Формирование умений правильно понимать и применять лексико-грамматические формы речи.

5. Формирование установки на активное использование фразовой речи (например, ответить на вопрос в форме развёрнутого высказывания, включиться в обсуждение, аргументированно ответить на вопрос, представить свою точку зрения).

В ходе подготовительного этапа на коррекционных занятиях детям активно предлагаются упражнения, направленные на развитие умения правильно использовать в речи лексико-грамматические правила. Включать детей в постоянный процесс, позволяющий пополнить словарный запас (беседы, чтение, рассматривание предметов, явлений природы). Включать детей в ситуации (ролевая игра, поручения), в которых необходимо выразить своё мнение, аргументировать ответ и т. д.

Второй этап – развитие умения составлять описательный рассказ.

А. М. Дементьева рекомендует начинать обучение дошкольников связной монологической речи с описательных текстов [12].

На данном этапе важно развивать наблюдательность, то есть умение видеть части и признаки объектов, адекватно обозначать видовые признаки словами. Следовательно, важно обогащать лексику именами прилагательными, образными средствами и предложениями описательного характера для характеристики какого-либо объекта. И, наоборот, выделять и называть предмет по его описанию.

На данном этапе старшие дошкольники будут учиться составлять рассказа-описания по деталям предмета, а также описание предмета по собственному рисунку.

Именно поэтому, важно отметить, что для старших дошкольников на

начальных этапах лучше брать видимый предмет. То есть начинать описательную работу с объектов, которые дети могут непосредственно воспринимать на основе восприятия (видят, осязают). Такими предметами могут стать игрушки, предметы одежды, посуда, плоды, природные явления и т. д. [34].

Обучение составлению рассказа-описания проводится поэтапно и включает следующие виды упражнений:

- подготовительные упражнения направлены на представление образцового рассказа-описания; просмотр и отбор возможных предметов, вызывающих интерес у детей;
- упражнения, направленные на формирование первоначальных навыков самостоятельного описания: детей знакомят со структурой описания (у любого текста есть начало, середина, завершающая часть), видами последовательности описательных рассказов. Например, предлагается убрать одну из основных частей из рассказа, для выявления важности каждой из них;
- описание предметов по основным признакам;
- обучение развернутому описанию предмета (по представленному плану);
- включение в практическую деятельность (игровые и предметно-практические занятия) для закрепления умения составлять рассказ-описание.

При возникновении трудностей при оставлении описательного текста можно предложить ребенку задания типа «Я начну, а ты продолжи...», а затем попросить повторить всю развернутую фразу; опора на наглядный материал, например, отдельные фрагменты, которые отражают характерные детали предмета; задать наводящие уточняющие вопросы или прямой показ на форму или деталь предмета.

Важно отметить, что, прежде чем старший дошкольник будет способен составлять описательный рассказ самостоятельно и без помощи взрослого, необходимо научить его работать по образцу, основываясь на собственном

восприятию. Многократное выполнение описания по установленному плану будет способствовать закреплению данного навыка. Также можно предложить заменить типичные предметы, предложенные для описания на выдуманные. Тогда текст-описание станет заданием творческого характера. Такая работа способствует возникновению интереса к работе, возможности взять себе на заметку другие способы описания предмета [9].

3 этап – развитие умения пересказывать.

А. М. Бородич, Е. И. Тихеева, А. М. Леушина, и другие авторы отмечают, что значение пересказа подчеркивает умственное, нравственное и эстетическое воспитание в развитии речи детей. Обучение пересказу также положительно влияет на связность детской речи, то есть обогащает словарный запас, развивает восприятие, внимание и память старших дошкольников [13, с. 32].

На начальных этапах необходимо тщательно подбирать материал для пересказа. Лучше, если это будут сказочные литературные произведения небольшого объема и знакомые детям. Постепенно объём и сложность текстов могут увеличиваться исходя из речевых навыков и возможностей детей.

Данная форма работы отличается структурой и количеством необходимых занятия. Работе с одним текстом может отводиться 2-3 занятия, исходя из уровня его сложности и объёма. Соответственно, и структура занятия имеет свои особенности и включает в себя следующие этапы работы [12]:

1. Вводная часть. Способствует подготовке детей к восприятию нового произведения при помощи показа картин, включения видеофрагмент, отгадывание загадок о персонажах произведения и т. д. Обеспечить необходимый эмоциональный настрой перед прослушиванием текста, расширить представление о предмете, обозначить незнакомые слова.

2. Первичное чтение текста. По ходу чтения необходимо делать паузы и обращать внимание на интонацию, грамматические формы слов,

нормативные правила оформления связи слов в словосочетаниях.

3. Подготовительная беседа. Способствует уточнению содержания, отмечает последовательность событий и выявление главных героев текста. Задаются вопросы по содержанию текста, направленные на определение сюжетного действия, последовательности сюжетных событий, значимых деталей произведения.

4. Повторное чтение с установкой на дальнейший пересказ. Текст читается медленно. Может использоваться приём завершения детьми некоторых предложений. Данный приём способствует обозначению важных смысловых моментов по ходу изложения текста.

5. Пересказ текста детьми. При необходимости пересказ текста можно представить в виде рассказа по ролям или инсценировку.

6. Анализ пересказов детей.

Важно отметить, что включение детей сразу во все этапы занятия будут сложны для дошкольников своим объемом и разнообразными видами работы, поэтому дети пересказывают текст по одному фрагменту.

Систематическое повторение и последовательная работа по подготовке к пересказу позволит детям усвоить данный вид монологического высказывания и успешно овладеть им.

Третий этап - развитие умения составлять повествовательный рассказ.

Обучение повествовательной речи является не менее простым для обучения видом монологической речи. Обучение составлению текста-повествования главной сложной особенностью считает умение выстроить развивающийся сюжет.

Данный вид речи предполагает формирование таких умений, как:

- иметь представление о структуре повествовательного текста;
- воспроизводить структурные компоненты, как литературных произведений, так и текстов собственных повествований;
- выделять и словесно обозначать основную тему текста;

– использовать различные средства связи, позволяющие обеспечить целостность и связность повествования.

Е. И. Тихеева подразделяет формы обучения повествованию на 2 этапа. Первый подготовительный этап необходим для формирования умения определять действующих лиц и следить за началом событий, их развитием и развязкой [62].

На следующем этапе детей необходимо продемонстрировать детям образец с представленным планом повествования; предложить систему практических заданий в построении высказываний. Параллельно необходимо оценивать и корректировать получившиеся работы во избежание повторения ошибок. Основными критериями сформированности умения составлять повествовательное высказывание является: связность, структурированность, полнота и степень самостоятельности высказываний.

В ходе обучения детям предлагаются следующие виды заданий:

- составлять рассказы по серии картинок;
- составлять рассказ по сюжетной картине;
- сопоставлять повествования из собственного опыта;
- придумывать сюжетный рассказ по игрушке;
- придумывать рассказ на основе воображения;
- рассказывание сказок по-новому.

Упражнение «Составлять рассказ-повествование по серии картинок» направлено на формирование умения правильно выстраивать сюжетную линию, формировать элементарные представления о структуре повествования; продемонстрировать понимание сюжетной линии.

Упражнение «Составление повествовательного рассказа из собственного опыта» направлено на формирование умения самостоятельно выбирать содержание и последовательность построения речи. Задание усложняется отсутствием опоры на литературный или наглядный материал.

Упражнения типа «Составление рассказа по сюжетной картине», «Сочинение сюжетного рассказа об игрушке» способствует развитию

творческого воображения [9].

Следует отметить, что для начала важно, чтобы дети осваивали составление краткого рассказа, и затем следует переход к развёрнутым рассказам с использованием наводящих вопросов, по подробному плану.

Работа на данном этапе должна быть последовательна с постепенным усложнением материала. Например, сначала дети рассматривают каждую сюжетную картинку из серии и составляют высказывание по каждой из них. Далее необходимо объединить всю серию картин общей мыслью и составить высказывание «по цепочке», соблюдая правильную последовательность.

На следующих занятиях дети по очереди составляют рассказы по каждой картине и серии сюжетных картин в целом самостоятельно.

4 этап – развитие умения составлять рассказ – рассуждение.

Рассказ – рассуждение является одним из интереснейших видов монологического высказывания, так как он необходим детям при общении, ответах на занятиях, аргументировании собственной точки зрения, объяснении ситуации/события и т. д. Исходя из целевой установки, выделяют следующие разновидности рассуждений [42]:

- рассуждение-объяснение (почему произошло то или иное событие);
- рассуждение-доказательство (почему именно так должно было произойти то или иное событие);
- рассуждение-опровержение (почему не произошло то или иной событие).

Несмотря на это, использование в речи рассказа-рассуждения является малоупотребительным видом связного монологического высказывания для старших дошкольников с ОНР, так как, по мнению П. П. Блонского, детям недостаточно опыта, знаний и правильного обучения [56, с. 63].

Данный вид речи предполагает формирование таких умений [37, с. 87]:

- активная познавательная деятельность;
- достаточное количество содержательных знаний, влияющих на

глубину рассуждения;

– сформированные мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстракция, конкретизация).

По мнению Н. В. Семеновой, сформировать умение составлять рассказ-рассуждение должно проходить в несколько этапов. На подготовительном этапе необходимо активно обогащать детский опыт представлениями о различных объектах и явлениях окружающего мира, учить устанавливать причинно-следственные, пространственно-временные, функциональные, целевые связи; увеличивать словарный запас слов; формировать умение составлять сложные предложения.

Задачами же основного этапа является формирование представлений о необходимости и уместности использования данного вида рассказа; его особенностях в плане лексико-грамматического оформления; систематизирование работы, позволяющей углублять представления об окружающем ребенка мире; тренировать умение устанавливать различные виды связей между предметами и явлениями окружающими старшего дошкольника [32].

В ходе обучения сначала предлагаются задания:

1. На невербальной основе, направленные на умение классифицировать, устанавливать последовательность, обобщать. Упражнения: «Отгадай предмет по его части», «Определи правильную последовательность», «Найди место для картинки», «Убери лишнюю картинку», «Перепутанные сюжеты», «Что сначала, что потом», «Выбери нужные картинки к тексту».

2. На вербальной основе, формирующие умение решать введенную проблемную ситуацию по заданному плану с использованием ТРИЗ-технологии.

Упражнения «Как нам перейти лужу», «Как перевезти животных на другой берег», «Как накормить всех гостей», «Что надеть девочкам», «Кому достанется подарок» и т. д.

Подключение дидактических игр, рассматриваемых по плану ТРИЗ, позволит научить ребенка решать проблему следующим образом: описание/осознание проблемы, формулировка задач для ее решения, отработка противоречий «хорошо»-«плохо», постановка цели, описание решения проблемы, подведение итогов.

Дидактические игры: «Объяснялки», «Из двух доказательств выбери правильное», «Закончи предложение», «Почему так говорят», «Кто больше подберет доказательств» и т.д.

Важно помнить, что при обучении данному виду монологического высказывания, во избежание появления логических нарушений, необходим объект, который поможет смоделировать ситуацию (например, пирамидка, паровозик), а также знакомство и следование плану: тезис-доказательство-вывод.

Таким образом, каждый этап обучения разным видам монологического высказывания дополняет друга, пополняет словарный запас и формирует навык правильного употребления лексико-грамматических форм языка, а также способствует развитию связного монологического высказывания.

3.2. Технология формирования связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Для формирования монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, необходимо выстроить коррекционный процесс так, чтобы уровень её развития был достаточен для начала обучения по программам начального общего образования [23, с. 169].

Установлено, что развитие связной монологической речи у данной группы детей происходит быстрее при регулярном использовании специально подобранных дидактических игр, упражнений, заданий, объединенных одной технологией.

По мнению, Б. Т. Лихачева под педагогической технологией

понимается совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств [35, с. 44].

Действительно, технология, продуманная во всех деталях модели совместного педагогического взаимодействия и имеющая описание процесса для достижения планируемых результатов обучения является заведомо успешной.

Целью нашей педагогической технологии является достижение планируемых результатов, направленных на формирование связного монологического высказывания у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Планируемыми результатами предлагаемой детям технологии является

1. Повышение уровня активного взаимодействия через коммуникацию с родителями в домашней обстановке, одноклассниками на занятии в детском саду.

2. Формирование адекватного использования речевых средств для решения различных коммуникативных задач через участие в нестандартных ситуациях в ходе занятий.

3. Овладение монологическими формами высказывания посредством формирования грамматического строя речи, лексических форм русского языка.

При отборе содержания, наполняющего все этапы коррекционного процесса, учитывались результаты, полученные в ходе проведения констатирующего эксперимента. Система коррекционных занятий, рассчитанная на один учебный год, разрабатывалась с учётом общего речевого развития и уровня развития связного монологического высказывания каждого ребенка, а также точно была выстроена иерархия часто допускаемых ошибок (от часто и массово допускаемых к единичным). В том числе, были учтены индивидуальные поведенческие особенности, желания входить в контакт и выстраивать речевую коммуникацию.

Учитывая методику общего речевого развития и развития связного

монологического высказывания, описанную в работах, например, В. П. Глухова, О. А. Бизиковой, Р. Ф. Гатауллиной, Е. А. Касьяновой, мы адаптировали и видоизменили задания из технологии ТРИЗ, выстроив их в определенную систему.

Воспитанники МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 444 города Екатеринбург были отобраны при помощи диагностических методик, показавших только «средний» и «низкий» уровень развития монологической речи. Занятия в данной группе проводились с 15.09.2023 по 31.05.2024. На протяжении 8,5 месяцев со старшими дошкольниками в подгрупповой и индивидуальной формах проводились коррекционные занятия. Для каждого ребенка, исходя из их индивидуальных особенностей, было определено время для проведения занятий. С некоторыми детьми приходилось дополнительно целенаправленно контактировать и в ходе дня в формате игровой деятельности.

Занятия для старших дошкольников проводилось в течение 20-30 минут. Все 10 человек были распределены следующим образом: 1 группа, состоящая из 5 человек с ОНР III уровня и имеющая «средний» уровень развития монологического высказывания (Ангелина Л., Матвей Ц., Кира Ф., Таисия С., Кристина Ш.). Вторая группа (Тимур Д., Ксения Б., Павел Т.) из 3 человек с ОНР 2 уровня и имеющая критически «низкий» уровень сформированности монологического высказывания. Также дошкольники из этой группы были приглашены на индивидуальные занятия 2 раза в неделю, с целью формирования правильного употребления в речи грамматических форм.

Обе группы посещали групповые занятия 2 раза в неделю с целью формирования лексико-грамматических норм и правил и развития связной речи. Демид Д. и Даниил Т., имеющие особенности в выстраивании коммуникативного общения в начале года посещали занятия индивидуально 3 раза в неделю, а для закрепления материала были периодически включены во 2 группу. Но в период с 6 по 19 ноября полностью уже входили в состав 2

группы. Также контакт с ними устанавливался и в ходе игровой деятельности в течение дня, разнообразных режимных моментов.

Для каждого ребенка был разработан индивидуальный перспективный план (Приложение 5) на период всего года посещения детского сада. Таким образом, в первую половину года (сентябрь-январь) старшие дошкольники посетили около 40 групповых занятий, во вторую половину года (январь-май) планируется посещение еще около 40 занятий. Исходя из индивидуальных особенностей каждого дошкольника и уровня сформированности связной речи, каждый дошкольник посетит дополнительно и индивидуальные занятия: сентябрь – декабрь: от 20 до 30 занятий, январь – май: 25-30 занятий. Календарно-тематическое планирование представлено в Приложении 6.

Проанализировав полученные результаты констатирующего эксперимента, мы выделили не только основной уровень развития монологической речи у каждого старшего дошкольника с ОНР III уровня, но и структурировали допущенные ошибки (лексико-грамматического характера, умения выстраивать текст-описание, текст-повествование, текст-рассуждение, пересказ) по частотности их допущения у всех дошкольников.

Исходя из этого, было принято решение развивать не только компоненты связной монологической речи, без которых она не имеет место быть, но и сфокусироваться на важности параллельного развития внимания, памяти, восприятия, мышления, воображения. Поэтому при проведении занятий высокую эффективность будут иметь задания ТРИЗ-технологии [39].

Следовательно, «технология формирования связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи» подразумевает под собой комплекс ТРИЗ-упражнений, приёмов, заданий, игр, позволяющих сформировать или скорректировать основные компоненты связной речи, мыслительные процессы, словарный запас, лексико-грамматические нормы с целью построения правильного монологического высказывания.

Задания изобретательского творческого характера, позволяют в

системе коррекционной работы решить следующие задачи:

1. Развитие коммуникативной направленности высказывания дошкольников на занятии.
2. Совершенствование лексико-грамматических средств языка.
3. Развитие монологического высказывания.
4. Развитие психических функций ребенка.
5. Развитие желания взаимодействовать в группе.
6. Развитие творческого подхода к решению задачи.

При проведении занятий учитывались следующие методические принципы:

1. Усложнение речевого материала исходя из уровня усвояемости.
2. Активизация построения фразовых ответов.
3. Исключение отрицательной оценки деятельности. Акцентирование внимания на успехах и достижениях с целью повышения речевой активности.
4. Выстраивание определенной последовательности опроса при рассказывании.
5. Перенесение отработки связного рассказывания с детьми из слабой подгруппы на индивидуальные логопедические занятия.

Таким образом, для того, чтобы реализовать поставленные цели и задачи необходимо разработать план работы логопедических занятий на весь период подготовительной группы.

В течение одного года коррекционная работа разделилась на 3 этапа.

1 этап (сентябрь-ноябрь) работы со старшими дошкольниками является фундаментальным, так как навыки данной коррекционной работы будут основой для формирования общего речевого развития и связной речи.

Цель этого этапа направлена на расширение и закрепление словарного запаса, усвоение грамматических категорий и закрепление навыка пересказа небольших знакомых текстов. Задания представлены в виде упражнений и игр с наглядностью. Проходят во второй половине дня в свободное от занятий время.

Необходимость работы обоснована полученными диагностическими результатами обследования детей в ходе констатирующего эксперимента. Все 100 % детей имеют:

- низкий уровень использования слов номинативного, предикативного, адъективного словаря, а также слов синонимов, однокоренных слов; называние детенышей животных, семантически близких слов, обобщающих понятий (из диагностики по речевой карте Н. М. Трубниковой);
- сложности в понимании и употреблении лексико-грамматических форм (из диагностики по речевой карте Н. М. Трубниковой);
- сложности в построении пересказа по знакомой сказке (из диагностики по В. П. Глухову).

В данном этапе упражнения разделены на 3 блока:

1. Упражнения, направленные на развитие умения грамматически верно строить предложение:

- упражнения «Закончи предложение». Педагог расставляет перед ребенком картинки и начинает произносить предложение. Ребенок заканчивает предложение, опираясь на картинки. Например, девочка поливает (цветы);
- упражнение «Составь предложение по двум картинкам»;
- игра «Хорошо-плохо». Для игры выбирается объект, который дети анализируют и называют его положительные и отрицательные качества. Например, Лампа: хорошо – она освещает кабинет, плохо – её свет может мешать спать;
- упражнение «Мостик». Ребёнку необходимо придумать слово, находящееся между двух задуманных предметов и служащее как бы «переходным мостиком» между ними. Например, «гусь», «...», «дерево». Переходным словом могут быть слова «лететь», «спрятаться», «вырезать»;
- игра «Пары слов», игра «А я бы...», «Волшебные телевизор», «Книжка рассыпалась» и т. д.

2. Упражнения, направленные на развитие умения устанавливать связь между схематичным и реальным изображением предмета:

— упражнение «Мишкины картинки». Описание: мишка получил письмо, вот оно. (Показывает элементы модели.) Письмо в картинках. Мишка не может его прочитать. Поможет Мишке? О ком это письмо? (По первой картинке дети узнают, что письмо о кошке.) Теперь надо прочесть, что написано о кошке, что нарисовано, на этой картинке. (Показывает вторую карточку модели.) Найдите эти факты на картинках, разложенных на столе. Играющие отбирают те картинки, которые, по их представлению, соответствуют элементам модели. Выигрывает тот, кто подобрал больше картинок и придумал более точные и образные слова для письма. Затем воспитатель объединяет все выбранные детьми картинки в ряд под карточкой (элементом модели) и вместе с детьми читает письмо, адресованное Мишке, начиная с первой картинки (с изображения кошки). Аналогично подбираются и выкладываются картинки к следующим карточкам-моделям. Подводя итог, обращается внимание на то, как много фактов может обозначить одна карточка;

— упражнение «Выбери начало». Описание: Детям читают рассказ М. Пришвина «Еж», опуская начало. Какой части не хватает в рассказе? Почему вы решили, что не было именно начала? Вспомните, как начинаются многие рассказы? (Как-то раз, однажды, дело было летом и т. п.) Сказки? (Жили-были, в некотором царстве и т. п.). Детям предлагается модель рассказа: поезд, состоящий из трех вагончиков -начала, середины, конца (все вагончики разного цвета). Дети составляют из них последовательность изложения. Затем детям читается короткий рассказ, где все части перепутаны местами: «Пришла мать и сказала: «Сядьте вместе». В субботу вечером Катя и Варя должны были мыться в ванне. Вышла у них ссора, кому прежде влезть». Получился ли рассказ? Что надо сделать, чтобы он получился? *(Поставить каждую часть на место: второе предложение - это начало, третье - середина, а первое - это конец рассказа).* Дети составляют из

вагончиков последовательность рассказа.

— упражнение «Загадай предмет из рисунка», «Составь предложение по схеме», упражнение «Магазин игрушек», упражнение «Составление схемы описания петушка и лисы» и т.д.

3. Упражнения, направленные на умение распространять предложения, образовывать имена прилагательные от имен существительных, активизацию прилагательных, умение выделять части предметов и т. д.:

— игра «Да – нет-ка» на загаданный предмет. Педагог загадывает предмет, дети должны его отгадать, задавая вопросы (он круглой формы, это зеленого цвета, это игрушка (животное) и др., педагог отвечает «да» или «нет». Вопросы задаются по разным признакам предметов - по цвету, форме, действию, частям, обобщающим словам.

— дидактическая игра «Четвёртый лишний». На столе - изображение четырех предметов (кубик, пирамидка, мячик, лягушка). Определить какой предмет будет лишним, в зависимости от признака предмета. Сравниваем по разным признакам: по цвету, форме, частям, действиям, размеру и др.

— упражнение «Из чего сделаны предметы», упражнение «Кто больше скажет», упражнение «Чем занимаются...», упражнение «Назови часть».

2 этап (декабрь – февраль) направлен на формирование различных видов связной монологической речи с использованием нескольких приёмов ТРИЗ технологии. Занятия проходят в групповой форме 2 раза в неделю.

Работа в данном направлении необходима, так как в ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что старшие дошкольники испытывают трудности при установлении последовательного изложения, а также удержания в памяти логики и последовательности.

В связи с этим, технология ТРИЗ предлагает использование сразу нескольких приёмов:

1. «Морфологический анализ» - метод систематизации перебора вариантов всех теоретически возможных решений, основанный на анализе структуры объекта. Целью данного метода является создание условий, расширяющих область поиска новых идей и решений проблемы, исходя из особенностей объекта. Суть приёма заключается в получении фантастических идей и охвате всех мыслимых результатов. В ходе небольшого количества времени можно получить значительное количество разнообразных решений. Данный метод был включен в работу со старшими дошкольниками через построение таблицы, в которой перечисляются все основные элементы, составляющие объект.

Упражнение - рисование «Необычное животное».

Педагог: У меня есть одна проблема. Я хочу, чтобы у меня было домашнее животное. Но я не знаю какое? Оно должно уметь охранять дом, как собака; еще я хочу, чтобы оно давало молоко, как корова; хочу, чтобы умело быстро бегать, как конь; но, чтобы я не упала, у него должны быть горбы, как у верблюда, и рога, как у оленя, чтобы можно было держаться... А еще хорошо, чтобы у него был красивый хвост, как у павлина и оно умело летать...

Педагог: Да, такого животного я никогда не встречала... А может быть, тебе завести не одно, а несколько животных: собаку, корову, коня, павлина, оленя и др.

Педагог: Нет, так не получится. Им всем тогда надо будет и много места, и много еды, и ухаживать за всеми надо. Вот если был бы один такой зверь...

Педагог: Давай попробуем его нарисовать, а потом ты попросишь волшебника Оживления, чтобы он тебе помог его оживить.

Педагог повторяет описание животного, а дети должны его нарисовать (рисование может быть коллективным на большом листе бумаги).

Педагог: Игрушка, посмотри, вот ребята тебе нарисовали животное, о котором ты мечтаешь.

Педагог: Давайте придумаем, как будут звать это животное и придумаем про него сказку.

4. «Сочинение загадок». Суть приёма заключается в умении сочинять загадки, а, значит, учит составлять текст-описание. В технологии представлен определенный план последовательности работы: выбрать объект – заполнить левую часть таблицы (ответив на вопрос: на что похоже?) – заполнить правую часть таблицы (ответив на вопрос: чем отличаются) – вставить слова для связи («как...», «...но не...») – прочитать загадку. Помимо активизации и развития описательного рассказа, старшие дошкольники учатся классифицировать, проводить сравнение, анализ, развивать воображение, творческое мышление.

5. Сенсорно-графическая схема В.К. Воробьевой. Данный метод интересен тем, что позволяет детям использовать сенсорные каналы для сбора информации по предмету. Работа строится поэтапно от занятия к занятию. На первом занятии старший дошкольник подключает осязание, обоняние, зрение, слух. Например, дети взаимодействуют с каким-либо овощем и отвечают на вопросы: что нам поможет увидеть этот овощ? (форму, цвет, величину), какой он на ощупь, как человек использует его, как вырастить и т. д. Ответы детей выстраиваются картинками в таблицу. На следующем занятии детям предъявляется эта же готовая таблица, но сейчас дети включены в игровую ролевую ситуацию, им необходимо составить речевое высказывание с опорой на таблицу-план. Система вопросов зависит от одушевленности и неодушевленности предмета.

6. Как только дети поняли, как пользоваться таблицей, возможно, подключить приём «Зашифрованные письма». Дети рассматривают письма, формулируют описание изложенного и пытаются догадаться, о чем идет речь.

3 этап (март-май) включает групповые занятия с целью закрепления полученных навыков. Данные занятия отличаются необычными сюжетами и активно включены в коммуникацию.

Исходя из разных целей каждого этапа занятий обозначить примерную структуру логопедического занятия достаточно трудно, так как каждый этап имеет свои особенности и этапы занятия, реализуя конкретную цель.

Тем не менее, следует отметить, что вся система разработанных коррекционных занятий, направленных на развитие монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, основывается на принципе тематической взаимосвязи, подразумевающей сочетание занятий по развитию лексико-грамматического строя речи и развития связной монологической речи.

Предполагается, что разработанные коррекционные занятия будут способствовать получению следующих ожидаемых результатов:

1. Развитие желания выстраивать коммуникацию с взрослыми и сверстниками.
2. Формирование умения лексически и грамматически правильную фразу.
3. Пополнение словарного запаса и включение данных слов в речь.
4. Обогащение устной речи.
5. Формирование умения выстраивать текст-повествование, текст-описание, пересказ.

Таким образом, методические разработки по реализации каждого этапа технологии должны сформировать связное монологическое высказывание у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлены в Приложении 7 и Приложении 8 в виде конспектов коррекционных занятий. Отдельно вынесены игры и упражнения, направленные на развитие монологического высказывания у старших дошкольников с ОНР III уровня (Приложение 9).

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.

В ходе контрольного эксперимента у старших дошкольников с общим

недоразвитием речи обследовался уровень сформированности монологического высказывания.

Контрольный эксперимент проводился в ходе индивидуального взаимодействия с каждым старшим дошкольником. Детям предлагалось выполнить следующие задания:

1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.
2. Пересказ текста.
3. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок.
4. Сочинение рассказа из личного опыта.
5. Составление рассказа-описания.

По результатам обследования словаря, 7 детей справились с предложенными заданиями в полном объёме. Важно отметить, что словарный запас Демида Д., Даниила Т., Ангелины Л., Таисии С., Матвея Ц., Киры Ф., Кристины Ш. значительно увеличился по сравнению с констатирующим экспериментом и полностью соответствует возрастной норме. 3 старших дошкольника (Тимур Д., Ксения Б., Павел Т.) с заданиями в полном объёме не справились.

Таким образом, у 30% старших дошкольников словарный запас сохранился на низком уровне, у остальных 70% старших дошкольников изначально имевших уровень «ниже среднего» и «низкого» уровень словарного запаса стал «средним» и/или «выше среднего».

Характеристика фразовой монологической речи была повторно проведена для каждого старшего дошкольника с ОНР III уровня и имеет следующие качественные и количественные результаты по каждому заданию.

1 задание. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам (мальчик вырезает фигуру, девочка надевает сапоги, мальчик слепил снеговика, девочка качается на качелях, мальчик играет игрушками, девочка чистит зубы).

8 человек (Демид Д., Даниил Т., Ангелина Л., Таисия С., Матвей Ц., Кира Ф., Кристина Ш., Ксения Б) показали хороший уровень динамики развития фразовой речи. Их предложения стали распространены придуманными именами детей, изображенных на картинке. При этом, и в целом, грамматически правильно оформили своё предложение и смогли донести смысл содержания картинки.

Тимур Д. и Павел Т. справились с заданиями на удовлетворительном уровне, так как допустили ошибки, характеризующиеся нарушением лексико-грамматического структурирования фразы, а также недостаточной смысловой нагрузкой фразы.

Результаты обследования показывают, что 80% детей овладели навыком построения фразового высказывания, а также улучшили результат за счёт умения выстроить фразу грамматически правильно, без искажения смысла, продолжая автоматизировать навык использования предлогов и союзов в своей речи. 20% испытуемых показали, что их словарный запас пополнился, но развитие фразовой речи находится в процессе формирования.

2 задание. Составление рассказа по серии сюжетных картинок (Маша и Серёжа возвращались домой из школы. Они шли медленно, потому что на дороге был гололёд. Перед ними медленно шла бабушка. Вдруг бабушка поскользнулась и упала. Маша и Серёжа поспешили на помощь к бабушке. Они помогли ей встать и проводили до дома. За добрый поступок ребят, бабушка угостила их бубликами).

50% испытуемых (Кристина Ш., Кира Ф., Матвей К., Ангелина Л., Таисия С.) справились с предложенным заданием на высоком уровне. Старшие дошкольники смогли сформулировать 4-5 предложений в точности передающих смысл серии картинок. Предложения оказались распространены добавлением имён персонажей картинок, предположением погодных условий, оцениванием положительных качеств героев. 30% старших дошкольников (Ксения Б., Демид Д., Даниил Т.) справились с заданием на среднем уровне, составив 4 простых предложения, передающих точный

смысл изображенного. 20% детей (Тимур Д., Павел Т.) выполнили задания на недостаточном уровне, так как рассказ не обладал логической последовательностью, характеризовался короткими дополнительными уточняющими фразами. Изложение сбивчивое, не завершённое до конца.

3 задание. Пересказ текста.

Для выявления умения пересказывать старшим дошкольникам с ОНР III уровня был предложен рассказ «Как Мишутка хотел научиться кататься на коньках». Данный рассказ небольшой по объёму, простой по структуре, но осложнен тем, что количество персонажей увеличилось до трёх, а также проверяются знания об особенностях жизни лесных животных (медведь зимой впадает в спячку).

5 детей (50%) справились с заданием на хорошем уровне (Ангелина Л., Матвей Ц., Кира Ф., Кристина Ш, Таисия С). Их пересказ стал последовательным и логичным, без пропусков смысловых частей, как это наблюдалось в период первичного обследования. 3 испытуемых (Даниил Т., Демид Д., Ксения Б. (30%)) справились с заданием на среднем уровне. В их пересказе наблюдаются частичные ошибки, характеризующиеся нарушением последовательности частей текста. 20% испытуемых (Тимур Д., Павел Т.) имеют множество ошибок при пересказе (заменяются персонажи, нарушена последовательность, преобладают ответы на вспомогательные вопросы). Тем не менее, следует отметить, что речевая активность возросла, так как в ходе диагностики в период констатирующего эксперимента эти дети совсем отказывались от выполнения данного задания.

4 задание. Сочинение рассказа из личного опыта (Почему нужно чистить зубы? Я чищу зубы 2 раза в день. Я чищу зубы утром и вечером. Моя любимая паста со вкусом арбуза. Если не чистить зубы, то изо рта будет не вкусно пахнуть и зубы начнут болеть. Зубы нужно чистить, что они были крепкие и здоровые.).

Данное задание было осложнено тем, что испытуемым предлагалось составить текст-рассуждение, доказывающий собственный опыт. Так как

данный вид монологического высказывания вызывает сложности при его составлении, дошкольникам был предложен план, состоящих из 5 вопросов: сколько раз в день ты чистишь зубы, когда ты чистишь зубы, пасту с каким вкусом ты любишь, что будет, если ты не чистишь зубы целый день, зачем нужно чистить зубы. Каждый вопрос по порядку задавался детям. Испытуемые составляли свой рассказ по предложению, стараясь исключить ошибки при формулировании сложного предложения в стиле рассуждение-доказательство.

Таким образом, 50% старших дошкольников (Ангелина Л., Матвей Ц., Кира Ф., Кристина Ш, Таисия С) смогли составить данный рассказ-рассуждение на хорошем уровне. Дети давали точные ответы на вопросы, допуская минимальное количество ошибок при формулировке предложений. Остальные 50% (Тимур Д., Ксения Б., Демид Д., Даниил Т., Павел Т.) испытуемых с заданием справились частично, так как не смогли аргументировать свой ответ (важность/необходимость того, зачем нужно чистить зубы), допускали ошибки при формулировании сложного распространенного предложения.

5 задание. Составление рассказа-описания (игрушка – плюшевый заяц в шапочке и разноцветных штанах).

Старшим дошкольником предлагалось рассмотреть мягкую игрушку и составить рассказ по плану, состоящему из вопросов: кто сидит на парте, какого он цвета, во что он одет, где живет этот зверек, чем он любит лакомиться.

С данным заданием успешно справились 80% испытуемых (Ангелина Л., Матвей Ц., Кира Ф., Кристина Ш, Таисия С, Ксения Б., Демид Д., Даниил Т.). Данные дети смогли составить предложения по предложенному плану, а также добавили еще 2-3 своих предложения об этой игрушке. 20% старших дошкольников (Тимур Д., Павел Т.) справились с заданием на среднем уровне, они составили 5 простых предложений, нарушая последовательность предложенного плана.

Таким образом, анализируя результаты, можно сделать вывод, что на момент констатирующего эксперимента низкий и средний уровень были поровну распределены между всеми старшими дошкольниками (50% - низкий уровень, 50% - средний уровень). На момент контрольного эксперимента есть испытуемые, которые улучшили уровень сформированности монологического высказывания: 40% - высокий уровень, 40% - средний уровень, 20% - низкий уровень.

Следовательно, можно наблюдать положительную динамику у всех участников экспериментальной группы в той или иной мере. Например, 80% (Ангелина Л., Матвей Ц., Кира Ф., Кристина Ш, Таисия С, Ксения Б., Демид Д., Даниил Т.). испытуемых пополнили словарный запас, овладели навыками фразовой речи, научились составлять грамматически правильные предложения, активно включают в свою речь сложные распространенные предложения, обогатили свой кругозор новыми знаниями. Остальные 20 % испытуемых повысили уровень речевой коммуникации, то есть стали выходить на контакт, перестали отказываться от выполнения заданий, все их показатели, способствующие овладению связной монологической речи, находятся на активной стадии формирования.

Поэтому, сопоставление результатов констатирующего и контрольного эксперимента указывают на эффективность проделанной работы, направленной на формирование монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня (Приложение 10).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Коррекционная работа, направленная на развитие монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, проведенная на логопедических занятиях с помощью системы упражнений из ТРИЗ-технологии способствовала решению следующих задач:

1. Пополнить активный словарный запас.
2. Сформировать и закрепить правила использования лексико-

грамматических форм речи.

3. Активировать психологические процессы.

4. Улучшить навыки построения текста-повествования, текста-описания, пересказа.

5. Сформировать желание выстраивать речевую коммуникацию.

Занятия по формированию монологической речи на основе упражнений ТРИЗ-технологии вызывают у старших дошкольников заинтересованность и вовлекают в коррекционный процесс, а также усвоить полученные знания и применять их в построении правильной речи.

Использование системы упражнений, позволило повысить эффективность занятий, повысить качество восприятия, достичь положительной динамики у всех участников группы, повысить качество монологической речи даже у тех детей, которые изначально имели низкий уровень развития. Например, 80% (Ангелина Л., Матвей Ц., Кира Ф., Кристина Ш, Таисия С, Ксения Б., Демид Д., Даниил Т.). испытуемых пополнили словарный запас, овладели навыками фразовой речи, научились составлять грамматически правильные предложения, активно включают в свою речь сложные распространенные предложения, обогатили свой кругозор новыми знаниями. Остальные 20% испытуемых повысили уровень речевой коммуникации, то есть стали выходить на контакт, перестали отказываться от выполнения заданий, все их показатели, способствующие овладению связной монологической речи, находятся на активной стадии формирования.

Поэтому, сопоставление результатов констатирующего и контрольного эксперимента указывают на эффективность проделанной работы, направленной на формирование монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Грамматически правильно, логично, последовательно, развернуто выстраивать монологическое высказывание в ходе построения рассказа-описания, повествования, рассуждения, пересказа имеет большое значение для старших дошкольников, так как является залогом успешного освоения основной общеобразовательной программы.

Старшие дошкольники с ОНР III уровня испытывают огромные трудности при овладении связным высказыванием, еще большую трудность вызывает формирование компонентов монологической речи.

В ходе анализа теоретических и методологических источников литературы по изучаемой теме была определена актуальность формирования связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

В ходе написания выпускной квалификационной работы были изучены: онтогенетическое развитие речевых способностей, психолого-педагогическая и речевая характеристика детей с общим недоразвитием речи, особенности формирования связного монологического высказывания.

Проявление трудностей в овладении связной монологической речью составляет значительный процент среди старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. В этот возрастной период, как правило, дети зачастую используют описание, повествование, элементарные рассуждения, которые должны быть подкреплены связностью, последовательностью, логико-смысловой организацией. Старшие дошкольники, имеющие трудности при овладении связным монологическим высказыванием имеют не сформированные лексико-грамматические средства русского языка, маленький словарный запас, отсутствие жизненного опыта, узкий кругозор, низкую познавательную деятельность, отсутствие коммуникативной мотивации. Всё это может являться серьезными препятствиями в овладении дошкольниками умением строить речевое высказывание в форме описывания событий в последовательной и логичной форме, с выделением основных

моментов и подробным описанием.

В МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 444 города Екатеринбург была проведена диагностика 10 старших дошкольников. После обследования, был написан качественный анализ по результатам обследования. На основе данных результатов был составлен перспективный индивидуальный план работы для каждого ребенка, разработаны конспекты групповых, подгрупповых и индивидуальных занятий, а также разработаны и систематизированы упражнения по каждой теме.

Проведённый констатирующий эксперимент показал, что 100% старших дошкольников имели нарушения монологической речи. Показатели уровня сформированности распределились следующим образом: 30% – средний, 50% – удовлетворительный уровень, 20% – низкий уровень.

При выявлении уровня сформированности монологического высказывания были определены следующие недостатки:

- во фразовой речи дошкольники допускали ошибки при употреблении предлогов, предложно-падежных конструкций при передачи временных, пространственных отношений.

- во фразовой речи часто встречались ошибки при употреблении глагольных словоформ – видовых форм, форм множественного числа настоящего и прошедшего времени глагола, приставочных глаголов.

- фразовая речь характеризуется использованием от 1 до 4 слов. Более развернутые фразы – от 5 и более слов, встречались в рассказах крайне редко.

- при построении предложений наибольшее количество ошибок в речи при построении распространенных и сложных конструкций предложений.

- маленький словарный запас, нарушение грамматического строя речи.

- у 30 % испытуемых заниженная коммуникационная активность, дети не выходили на контакт, были закрыты, мало общались с друзьями.

Перед нами была поставлена цель – на основе изучения методической литературы и анализа результатов констатирующего эксперимента разработать содержание логопедической работы, направленной на формирование монологического высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Целенаправленное обучение монологической речи в ходе формирующего эксперимента проводилось с использованием ТРИЗ-технологии.

Работа по формированию связного монологического высказывания у старших дошкольников с ОНР III уровня проводилось по следующим направлениям:

1 направление. Активизация и пополнение словарного запаса старших дошкольников с ОНР III уровня.

2 направление. Формирование умения понимать и правильно использовать лексико-грамматические формы речи.

3 направление. Обучение видам монологической речи: рассказ-описание, рассказ-повествование, рассказ-рассуждение, пересказ.

Коррекционная работа проводилась в ходе индивидуальных и групповых занятий, в ходе всего дня в других видах деятельности, что позволило эффективно осуществлять индивидуальный подход к старшим дошкольникам с ОНР III уровня, учитывая их психологические особенности.

Формирование монологической речи в рамках проводимой работы осуществлялось последовательно. Непосредственной работе по обучению рассказыванию предшествовала подготовительная работа по обогащению словарного запаса и составлению грамматически правильно фразы.

В коррекционной работе предусматривался постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи – к самостоятельным; от высказывания с опорой на наглядность – к высказыванию по собственному замыслу.

Кроме того, коррекционная работа на всех этапах включала в себя

задания ТРИЗ-технологии, направленные на развитие творческих способностей, побуждению к коммуникации, усилению интереса к коррекционным занятиям, развитию памяти, внимания, мышления.

Проведенная работа способствовала обогащению словаря старших дошкольников с ОНР III уровня, освоению различных видов монологической речи, что в дальнейшем позволит в полном объеме освоить учебную программу основной общеобразовательной школы.

Контрольный эксперимент показал, что все старшие дошкольники улучшили свои результаты 40% – высокий уровень, 40 % – средний уровень, 20% – низкий уровень. Поэтому важно отметить, что грамотно выстроенная логопедическая работа, направленная на формирование связной монологической речи в системе может дать положительные результаты.

Данные о разработанном продукте освещались в научно-методических сборниках по темам: «Формирование связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью методов и приёмов ТРИЗ-технологии», «Формирование связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством системы заданий ТРИЗ-технологии».

Следовательно, цель исследования была достигнута и данный материал может применяться специалистами в своей работе, так как работа по формированию связного монологического высказывания у детей с ОНР III уровня, действительно, будет эффективна, если проводить поэтапное и целенаправленное развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи с использованием разнообразных коррекционно-развивающих технологий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 2000. 67 с.
2. Амурцева С. В. Синквейн, как дидактический прием обучения детей старшего дошкольного возраста. М., 2021. 45 с.
3. Андриянова Т. Н. Учимся системно думать. Сборник игровых заданий по формированию системного мышления дошкольников. М., 2001. 13 с.
4. Антонов Ю. Е. Здоровый дошкольник. Социально-оздоровительная технология XXI века. М., 2000. 23 с.
5. Балеева О. Г. Развитие монологической речи у старших дошкольников с ОНР // Дефектология. 2015. № 4. С. 23-27.
6. Барменкова Т. Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей с общим недоразвитием речи. М., 1996. 123 с.
7. Белоусова Л. Е. Удивительные истории. Конспекты занятий по развитию речи с использованием элементов ТРИЗ для детей старшего дошкольного возраста. М., 2018. 23 с.
8. Белякова Л. И., Гаркуша Ю. Ф., Усанова О. Н., Фигередо Э. Л. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. М., 1991. С.72-87.
9. Бизигова О. А. Развитие речи-рассуждения у детей дошкольного возраста. Нижневартонск, 2013. 55 с.
10. Бизигова О. А. Развитие монологической речи у дошкольников. Нижневартонск, 2014. 235 с.
11. Богатырёва А. В. Вопросы дошкольной педагогики // Образование и обучение. 2016. № 2. С.48-55.
12. Болотова И. О. Современные педагогические методы и

технологии по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 35-38.

13. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М., 1984. 256 с.
14. Веракса Н. Е., Галимов О. Р. Познавательльно-исследовательская деятельность дошкольников. Для работы с детьми 4-7 лет. М., 2012. 217 с.
15. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М., 1990. 152 с.
16. Волкова Л. С. Логопедия: учебн. для студ. дефект. ф-тов пед. вузов / под ред. Волковой Л. С., Шаховской С. Н. М., 2005. 315 с.
17. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: методическое пособие. М., 2008. 35 с.
18. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 2007. 472 с.
19. Гин С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду. Минск., 2008. 112 с.
20. Гин С.И. Мир логики. М., 2001. 15 с.
21. Гин С.И. Мир фантазии. М., 2001. 36 с.
22. Гин С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособ. для педагогов дошко. учрежд. М., 2017. 26 с.
23. Глухов В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития. Монография. М., 2014. 365 с.
24. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с ОНР: учеб-метод. пособие. М., 2014. 232 с.
25. Глухов В. П. Особенности формирования связной речи дошкольников с ОНР. М., 2011. 298 с.
26. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2002. 87 с.
27. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации для детей 3-7 лет. М., 2008. 34 с.
28. Гуськова А. А. Речевое развитие детей средствами загадки. М., 2016. 64 с.

29. Гуськова А. А. Обучаем детей пересказыванию. М., 2016. 64 с.
30. Дьяченко О. М., Веракса Н. Е. Чего на свете не бывает? М., 2018. 23 с.
31. Елагина О. В., Иванова К. В. Креативные занятия-развлечения для детей с ОНР: пособие для логопедов и воспитателей лого групп. М., 2016. 84 с.
32. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1985. 45 с.
33. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи. М., 2014. 128 с.
34. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. М., 1990. 137 с.
35. Зрожевская А. А. Обучение монологам-описаниям // Дошкольное воспитание. 1996. № 12. С. 43-46.
36. Зубаилова П. Ф. Особенности формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня // Вестник социально-педагогического института. 2021. № 2. С. 67-71.
37. Калягин В. А., Овчинникова Т.С. Логопсихология : учеб. пособие. М., 2006. 320 с.
38. Калягина Е. А. Особенности познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Молодой учёный. 2017. № 10 (144). С. 524-427.
39. Калякин В. А. Логопсихология. М, 2007. 320 с.
40. Каракулова Е. В. Логопедическая работа по развитию связной речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией на основе формирования восприятия, понимания и воспроизведения эмоций // Специальное образование. 2018. №2 (50). С. 19-31.
41. Кобзева Н. И. Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2018. 23 с.
42. Козырева Н. А. Теремок сказок. 110 развивающих игр со

сказками для детей 6-7 лет в детском саду. М., 2010. 115 с.

43. Корзун А. В. Весёлая дидактика: использование Элементов ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками. Минск, 2000. 312 с.

44. Котова А. А., Смирнова Л. К., Таратенко Т. А. Учимся творчеству. Рабочая тетрадь по ТРИЗ для младших школьников (первый год обучения). СПб., 2009. 45 с.

45. Крестова М. А. Забавные рассказы. М., 2018. 64 с

46. Левина Р. Е. . Основы теории и практики логопедии. М., 2017. 336 с.

47. Левина Р. Е. Характеристика ОНР у детей. М., 1968. С. 67-85.

48. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 1997. 256 с.

49. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979. 320 с.

50. Матвеева Д. В. Особенности развития памяти у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. URL : <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/osobennosti-razvitiya-pamyati-u-detey-do.622294/> (дата обращения 23.05.2023).

51. Матюкова Н. А. Формирование связной речи у детей 5-7 лет приёмами мнемотехники. Смоленск, 2013. 231 с.

52. Одинцова Л. О. Экспериментальная деятельность в ДОУ : метод. пособие. М., 2012. 32 с.

53. Приказ Министерства просвещения РФ от 21.01.2019 № 31 «О внесении изменения в федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155»: офиц. сайт. URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 21.04.2024).

54. Прохорова Л. Н., Моделкина Р. Н., Кулешова Н. П. Воспитываем коллекционеров: опыт использования коллекционирования в развитии креативности дошкольников. М., 2006. 62 с.

55. Савенков А. И. Методика проведения учебных исследований в детском саду. Самара, 2007. 32 с.

56. Секачев В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. М., 2014. 85 с.
57. Семаго Н. Я., Семаго М. М. СЗО Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб., 2005. 384 с.
58. Солодков А. С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная. М., 2012. 618 с.
59. Сохин Ф. А. Осознание речи дошкольниками. Подготовка детей к школе в детском саду. М., 1986. 224 с.
60. Сохина Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособ. для воспитателя дет. сада. М., 1979. 223 с.
61. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 1970. 89 с.
62. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М., 1967. 216 с.
63. Ткаченко Т. А. Формирование связной речи. М., 2003. 39 с.
64. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: пособ. для воспитателей, логопедов и родителей. М., 2003. 68 с.
65. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет: пособ. для воспитателей, логопедов и родителей. М., 2001. 112 с.
66. Трубина А. А. Коллекция как средство развития познавательной активности. СПб., 2019. 67 с.
67. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-метод. пособ. Екатеринбург, 1998. 51 с.
68. Усанова О. Н., Синякова Т. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи. М., 1982. 19 с.
69. Фешина Е. Ф. Лего-конструирование в детском саду. М., 2012. 44 с.

70. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 1993, 57 с.
71. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей. М., 1993. 232 с.
72. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М., 1989. 154 с.
73. Филичева Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение. М., 2000. 312 с.
74. Филичева Т. Б. Логопедия: теория и практика. М., 2022. с. 324.
75. Фомичева М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.]. М., 2002. 200 с.
76. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений с использованием нейропсихологических методов. М., 2002. 136 с.
77. Шадрина Л. Г., Семёнова Н. В. Развитие речи-рассуждения у детей 5-7 лет. М., 2012. 64 с.
78. Ястребова А. В., Спирова Л. Ф., Бессонова Т. П. Учителю о детях с недостатками речи. М., 1997. 131 с.
79. Speech therapy for children with dysarthria acquired before three years of age / L. Pennington, N. Parker, H. Kelly, N. Miller // Cochrane Database 82 of Systematic Reviews. 2016. № 2. P. 76-87. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.-gov/27428115> (дата обращения: 21.11.2019).
80. Richardson K. Studies of child Language development // Journal of ChildLanguage. 1970. № 3. P. 17-26. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.-gov/27428115> (дата обращения: 21.11.2019).
81. Rondal J. Fathers and mothers speech in early language development // Journal of Child Language. 1980. № 7. P. 353-369. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.-gov/27428115> (дата обращения: 21.11.2019).