

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование навыков составления описательного рассказа
в структуре преодоления общего недоразвития речи
у детей дошкольного возраста**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии и клиники ди-
зонтонгенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., профессор И.А. Филатова

подпись

Исполнитель:
Мелкозерова
Инна Викторовна,
обучающийся БЛ-41 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Тенкачева Татьяна Рашитовна,
к. п. н., доцент

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ УРОВНЯ РАЗРАБОТАННОСТИ ВОПРОСОВ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ..	7
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	7
1.2. Характеристика особенностей развития навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного с общим недоразвитием речи	16
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	22
2.1. Цель, задачи, методика обследования навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	22
2.2. Анализ результатов изучения навыков составления описательных рассказов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	25
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА .	37
3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента.....	37
3.2. Содержание коррекционной работы по формированию навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации компенсирующего вида	42
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	57
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Изучением связной речи занимались многие авторы, в том числе, А. М. Бородич, Е. И. Тихеева, К. Д. Ушинский, Е. А. Флерко и другие. Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности и характеризуется последовательностью, системностью и развернутостью.

С каждым годом увеличивается количество детей с различными нарушениями речи [26]. Из них наиболее часто встречающимся является общее недоразвитие речи (далее ОНР), при котором наблюдаются отклонения в развитии всех компонентов речевой системы, в том числе связной речи. Вопросы развития связной речи у дошкольников с ОНР изучались такими авторами, как В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Т. А. Ткаченко и многими другими. Одним из требований к речевому развитию дошкольников, выдвигаемых государственными образовательными стандартами, является умение составлять различные типы текстов, так как именно на уровне текста происходит взаимодействие языка и мышления [38]. Целенаправленное формирование связной речи имеет большое значение в логопедической работе с такими детьми, так как многие учебные действия требуют достаточного уровня сформированности диалогической и монологической речи, что, в свою очередь, обеспечивает успешность обучения в школе. Навык описательного рассказа является одним из компонентов составления связного высказывания и текста, обучающиеся учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение, употреблять в речи точные и образные слова. Но, по исследованиям многих авторов, навыки составления именно описательного текста у детей с ОНР оказываются несформированными в большей степени, так как данный вид является более трудным, чем рассказывание.

В целом, проблема преодоления ОНР у дошкольников является одной из актуальных в современной логопедии, педагогической психологии и пси-

хологии развития [21]. Многие исследования в методике развития речи дошкольников посвящены связной монологической речи, а именно развитию навыков повествовательного и творческого рассказа, в последнее время активно изучаются вопросы описания. В большинстве случаев предлагаемые методы работы направлены на совершенствование речевых возможностей, а не на преодоление самого нарушения [31]. Стоит отметить, что в педагогике до сих пор не сложилось единого мнения о том, с какого возраста необходимо начинать обучение описанию [20]. Несмотря на многочисленные работы в данной области, исходя из вышесказанного, можно считать, что проблема формирования навыков составления описательного рассказа у дошкольников с общим недоразвитием речи остается актуальной. Необходимо совершенствование традиционных приемов и методов, поиск наиболее эффективных путей развития навыков составления описательных рассказов у дошкольников с ОНР.

Объект исследования – навыки составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – содержание работы по формированию навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель – теоретически обосновать и апробировать содержание работы по формированию навыков составления описательного рассказа в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели необходимо реализовать следующие задачи:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по теме исследования.
2. Изучить особенности формирования навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с ОНР (констатирующий эксперимент) и с учетом полученных результатов разработать содержание логопедической работы по формированию навыков описательного рассказа у

дошкольников с ОНР.

3. Организовать комплекс логопедических занятий по формированию навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с ОНР (формирующий эксперимент) и проанализировать результаты проведенной логопедической работы (контрольный эксперимент).

Методологической основой исследования послужили научные представления о развитии речи (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, С. Л. Рубинштейн, Л. В. Щерба); положения о соотношении мышления и речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже); исследования о симптоматике и структуре речевого дефекта дошкольников с общим недоразвитием речи (К. С. Лебединская, Е. Ф. Собонович, Н. П. Ушалова и др.); труды в области детской возрастной психологии и педагогики (Д. Б. Эльконин, В. И. Бельтюкова, Т. Б. Филичева и другие).

В процессе исследования применялись следующие методы: теоретические: анализ научно-методической литературы, изучение медицинской и психолого-педагогической документации обучающихся; практические: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, количественный и качественный анализ полученных результатов.

Исследование проводилось на базе МБДОУ компенсирующего вида № 452 г. Екатеринбурга.

На первом этапе осуществлялся выбор и осмысление темы, подбор, изучение и анализ научно-методической литературы, формулировка цели, задачей, объекта и предмета, подбор методик констатирующего и формирующего экспериментов.

На втором этапе проводился констатирующий эксперимент, анализ его результатов и разработка комплекса логопедических занятий.

На третьем этапе проводился комплекс логопедических занятий по формированию навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с ОНР.

На четвертом этапе проводился контрольный эксперимент, анализ по-

лученных результатов, формулировка выводов.

Данная работа включает введение, три главы, заключение, список использованной литературы и приложение.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ УРОВНЯ РАЗРАБОТАННОСТИ ВОПРОСОВ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Впервые теоретическое обоснование такому отклонению как общее недоразвитие речи (далее ОНР) было дано в 50–60-е годы XX века Р. Е. Левиной и сотрудниками НИИ дефектологии АПС СССР (Г. Н. Жаренковой, Г. А. Каше, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. М. Чевелёвой, Н. А. Чиркиной и др.). ОНР представляет собой такое расстройство, при котором сохранен физический слух и первично сохранен интеллект, но наблюдается нарушение всех компонентов речевой системы, а именно: фонетики, лексики и грамматики. ОНР может быть у детей с различными речевыми патологиями: чаще при алалии, дизартрии, реже при риноплазии и заикании [8]. Данное нарушение может проявляться в различной степени: от полного отсутствия речи до развернутой связной речи с некоторыми лексико-грамматическими и фонетико-фонетическими недостатками. В связи с этим в психолого-педагогической классификации речевых нарушений, предложенной Р. Е. Левиной, выделяется 3 уровня, каждый из них характеризуется определенным соотношением первичного и вторичного дефектов, определяющих степень сформированности различных компонентов языка [8]. Тем не менее, долгое время специалисты отмечали, что речевые возможности обучающихся с III уровнем ОНР очень различны. В 2001 году Т. Б. Филичева выделила и описала IV уровень речевого недоразвития [50].

Переход на следующий уровень определяется:

- 1) появлением новых языковых возможностей;
- 2) появлением речевой активности;
- 3) изменением мотивационной сферы речи;
- 4) появлением предметно-смыслового содержания речи;
- 5) мобилизацией компенсаторного фона [8].

Характеристика речи детей с ОНР (I уровня).

Фонетика.

Пользуются нечеткими лепетными словами и звукоподражаниями. Широко применяют паралингвистические средства: мимику, жесты, интонацию. Звукопроизношение смазанное, количество дефектных звуков преобладает над правильно произносимыми. Имеются противопоставления гласных – согласных, ротовых – носовых, некоторых взрывных – фрикативных. Не способны воспроизводить и воспринимать слоговую структуру слова. Фонематические процессы в зачаточном состоянии.

Голос слабый, темп медленный, речь монотонная, низкий объем речевого дыхания.

Лексика.

Импрессивный словарь на 30 % состоит из элементарной бытовой лексики, остальное добирается за счет слежения за мимикой, жестами, интонацией, ситуацией. Пассивный словарь преобладает над активным.

Активный словарь бедный, в основном состоит из звукоподражаний. При этом одни и те же звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и их признаки и совершаемые ими действия, то есть речь имеет ситуативную привязанность. Наблюдается явление полисемантизма, при котором несколько понятий обозначаются одним и тем же сочетанием. Значения слов неустойчивы и недифференцированы. Можно выделить следующие закономерности словаря [39]:

- 1) имеются правильно произносимые слова, это, как правило, названия родителей и близких родственников;

- 2) звукоподражания животным и птицам;
- 3) подражание звучащим игрушкам;
- 4) слова-фрагменты с воспроизведением одной части слова;
- 5) слова-контуры, передающие основные элементы слова.

Небольшой словарный запас включает слова, обозначающие предметы и явления, непосредственно воспринимаемые через органы чувств.

Грамматика.

Понимание значений грамматических изменений отсутствует. Без ситуации не различают единственное и множественное число существительных, прошедшее время глаголов. Не понимают даже простые предлоги. Высказывание состоит из аморфных слов-корней. Вне ситуации речь не понимают даже близкое окружение.

Связная речь.

Фразой не овладевают. Некоторые дети пытаются высказать мысли лепетными предложениями с жестами.

У детей с I уровнем как следствие отмечается отставание в формировании мыслительных процессов, низкий объем и динамика запоминания.

Характеристика речи детей с ОНР (II уровня).

Фонетика.

Звукоподражание дефектное, но устойчивое, многочисленные искажения, замены и смешения. Сильный разрыв между способностью правильно произносить звуки изолированно и употреблять их в спонтанной речи. Наблюдаются перестановки слогов и звуков, замены и уподобления слогов, редуцирование многосложных слов. Недостаточность фонематического слуха приводит к неготовности детей к овладению звуковым анализом.

Речь малопонятна для окружающих.

Лексика.

Импрессивный словарь на 50 % состоит из обиходной речи, остальной добирается за счет мимики, жестов, интонации и ситуации. Активный словарь улучшается в количественном и качественном плане, увеличивается

объем употребляемых существительных, глаголов, прилагательных, появляются наречия и числительные. Но все же словарный запас значительно отстает от нормы. Дети не знают слов, обозначающих части тела, одежду, мебель, профессии, животных и их детенышей и др. Некоторые цвета, формы, размеры заменяют близкими словами. Остается многозначное употребление слов и их семантические замены. Неправильно названное слово поясняют жестом. Иногда слово может заменяться схожим по смыслу с добавлением отрицательной частица «не».

Грамматика.

Морфологические элементы приобретают смыслоразличительное значение, что влечёт за собой развитие понимания речи. Дети понимают и различают формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, мужского и женского рода глаголов в прошедшем времени. Остаются трудности в понимании форм числа и рода прилагательных.

Существительные употребляют в именительном падеже, глаголы в инфинитиве или в форме 3 лица единственного и множественного числа настоящего времени. Глаголы могут не согласовываться с существительными ни в числе, ни в роде, не согласовывают также прилагательные с существительными. Форма прошедшего времени глагола может заменяться формой настоящего времени и наоборот. Отмечаются замены единственного и множественного числа, мужского и женского рода глаголов. Способами словообразования не пользуются. Появляются простые предлоги и их лепетные варианты, но они часто опускаются, союзы и частицы почти не употребляются.

Связная речь.

Используют простые предложения из 2–3, реже 4 слов. Могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей и знакомыми событиями. Но чаще всего просто перечисляют увиденные события и предметы. Дети практически не владеют связной речью.

Характеристика речи детей с ОНР (III уровня).

Фонетика.

Звукопроизношение отстает от возрастной нормы, имеются все виды нарушений. Стойкие ошибки в звуконаполняемости слов. Пользуются полной слоговой структурой, но в трудных словах могут её нарушать.

Недостаточное развитие фонематического слуха и фонематического восприятия. Недифференцированность звуков, принадлежащих к родственным группам.

Лексика.

Импрессивная речь составляет 80 – 90 %. Понимание обиходной речи приближено к норме, но возможно незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию.

Отмечаются замены названий целого предмета названием его части и наоборот, названий профессий действием, родовых понятий видовыми и наоборот. Взаимозамещение признаков. Смешивают слова, схожие по звучанию, неверно понимают значение слова через контекст. Отмечается неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным, переносным и отвлеченным значением. В речи преобладают существительные, редко пользуются прилагательными и наречиями. Встречаются штампы.

Грамматика.

В речи детей много аграмматизмов, ошибки согласования и управления. Неправильное согласование существительных с прилагательными в роде, числе и падеже. Редко неправильное согласование существительных с глаголами. Ошибки в употреблении падежных форм множественного числа. Трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, смешение временных и видовых форм глагола.

Доступны словообразовательные операции. Трудности в подборе однокоренных слов и образовании новых слов с помощью суффиксов и приставок. Предлоги часто пропускают, заменяют и недоговаривают.

Связная речь.

Имеется развернутая фразовая речь. Используются простые распространенные предложения, реже сложные конструкции. Отмечаются наруше-

ния логико-временных связей в повествовании: переставляют части рассказа, пропускают элементы, возвращаются к ранее сказанному. Длительные паузы на границах фраз, неверное оформление связи слов, не развёрнутость речевых событий.

Характеристика речи детей с ОНР (IV уровня).

Фонетика.

Недостаточная дифференциация звуков, смешение и замена близких по звучанию фонем. Нарушение слоговой структуры сложных слов.

Лексика.

Понимание речи приближено к низшей границе возрастной нормы. Достаточно разнообразный предметный словарь, но отсутствуют названия некоторых животных, птиц, профессий, растений. Замены слов, близких по ситуации, смешение признаков, родовых и видовых понятий. Трудности в дифференцированном обозначении профессий в мужском и женском роде: называют одинаково или предлагают свою форму словообразования. Мало знакомые слова могут заменять пояснительными действиями. Трудности при подборе синонимов и антонимов.

Грамматика

Ошибки образования прилагательных от существительных, притяжательных прилагательных и сложных слов. Трудности в согласовании числительных с существительными, в употреблении существительных множественного числа винительного и родительного падежей. Неправильное образование слов при помощи увеличительных суффиксов. Замены и пропуски союзов, трудности использования сложных предлогов.

Связная речь.

Могут наблюдаться нарушения логической последовательности, большое значение уделяют второстепенным деталям, пропуская при этом главное, повторяют отдельные эпизоды. Существуют трудности в планировании высказывания и подборе языковых средств. Предложения в рассказах из личного опыта носят малоинформативный характер.

По клиническому составу детей с ОНР Е. М. Мастюкова разделила на следующие группы [49]:

1. Неосложненная форма характеризуется недостаточной регуляцией мышечного тонуса, моторных дифференцировок, незрелостью эмоционально волевой сферы и т. д., то есть нет ярких проявлений поражения ЦНС (ставится детям с минимальной мозговой дисфункцией¹).

2. Осложненная форма характеризуется низкой работоспособностью, нарушением отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженной моторной неловкостью, то есть отмечается неврологический и психопатический синдром. Например: синдром повышенного черепного давления, церебростенический и неврозоподобный синдром, синдром двигательных расстройств и др.

3. Грубое недоразвитие речи ставится при органическом поражении речевых зон коры головного мозга (КГМ) (алалия).

Так как причины возникновения ОНР разнообразны, различна и структура аномальных проявлений:

- 1) слабость акустико-гностических процессов, то есть снижена способность к восприятию звуков речи. У детей нарушена звуко-различительная функция, что влечет за собой недостатки в произношении звуков и воспроизведении структуры слова;
- 2) органическое поражение ЦНС;
- 3) частые соматические заболевания и, как следствие, физическая ослабленность;
- 4) социальные причины: двуязычие, недостаточность речевого общения и другие [53].

Нарушения в речевой сфере отрицательно влияют на формирование сенсорной, интеллектуальной и психической сфер. Так у детей с ОНР отмечается неустойчивость внимания и трудности его распределения. Эти дети часто опус-

¹**Минимальная мозговая дисфункция**— нарушение функции ЦНС вследствие микроповреждений коры и подкорковых структур головного мозга. Возникает главным образом в результате кислородного голодания плода во внутриутробном периоде и в процессе родов [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

кают или меняют местами элементы заданий, так как им трудно запоминать сложные инструкции. Также у них наблюдается недоразвитие функций анализа, синтеза, обобщения, сравнения, что приводит к отставанию в развитии словесно-логического мышления [24].

Двигательная сфера у детей с ОНР, как отмечают Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, характеризуется недостаточной координацией в общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторике, неуверенностью при выполнении дозированных движений, сниженной скоростью и ловкостью выполнения движений [41]. Также, по данным Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, у детей возникают трудности при выполнении двигательного задания по словесной инструкции: они могут пропускать элементы или нарушать их последовательность [51]. Кроме того при ОНР могут возникнуть сложности в пространственной ориентировке и в ориентировке в схеме собственного тела. Из-за речевых нарушений появляются проблемы в социальной адаптации и взаимодействии со средой, что влияет на характер взаимоотношений и самооценку дошкольника. Эти дети чаще всего не умеют ориентироваться в ситуации общения, проявлять инициативу, договариваться, при общении проявляют слабые эмоции. Самооценка у них обычно занижена, что может приводить к тревожности и агрессивности.

Ю. Ф. Грушина в своих работах отмечает неуверенность детей с ОНР и совершение ошибок в распознавании предметов, трудности выполнения заданий по образцу, что говорит о несформированности зрительного восприятия. Кроме того, эти дети быстро утомляются, плохо запоминают вербальные стимулы, малоинициативны в процессе обучения [17].

Недостатки в речевой сфере также влияют на развитие игровой деятельности. У детей с ОНР отмечается неустойчивый интерес к игре, сниженная мотивация и инициативность. Они могут быть заторможены, пассивны, проявлять робость, быстро утомляться, что приводит к сокращению объема игр. Или, наоборот, может преобладать раздражительность, суетливость, нехватка сосредоточенности внимания, неустойчивость в доведении игр до конца. Дети с ОНР,

по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, чаще меняют партнеров во время игры, при этом преобладают невербальные формы общения, в основном бессюжетные подвижные игры.

По степени переживания речевого дефекта самим обучающимся и уровню коммуникативных нарушений детей можно разделить на следующие группы [9]:

1) к первой группе относятся дети, не демонстрирующие своего переживания, у них нет трудностей при осуществлении контакта, как со сверстниками, так и с взрослыми, но при этом активно используются невербальные средства;

2) вторую группу составляют дети с умеренным переживанием своего дефекта. Они, как правило, не стремятся к общению и стараются избегать ситуаций, требующих использования речи;

3) третья группа – это дети, которые остро переживают свой дефект. Они замкнуты, агрессивны, с заниженной самооценкой, избегают всяческого общения, не любят коллективные игры, то есть для них свойственен речевой негативизм.

Мотивация к исправлению дефекта у детей с ОНР также неодинакова. В связи с этим выделяют 2 группы детей, каждая из которых имеет определенные личностные особенности [7]:

1. Слабо мотивированные дети испытывают трудности во взаимодействии с окружающими, эмоциональный статус нестабилен, отмечается неуверенность в себе, обидчивость и другое.

2. Дети с высокой мотивацией стремятся к взаимодействию с окружающими, заинтересованы в коррекционной работе, что обеспечивает успешность логопедической помощи.

Ю. Ф. Грушина отмечает, что незрелость мотивационно-потребностной сферы приводит к трудностям межличностного взаимодействия, что влечет за собой проблемы в развитии и обучении [17].

Таким образом, можно говорить о сложной структуре дефекта у детей

дошкольного возраста с ОНР.

1.2. Характеристика особенностей развития навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного с общим недоразвитием речи

Изучением разных аспектов связной речи занимались многие авторы: педагоги (А. М. Бородич, А. М. Олеушина, Е. И. Тихеева и другие), логопеды (В. К. Воробьева, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова), психологи (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Румбинштейн, Д. Б. Эльконин).

По мнению В. П. Глухова, связная речь – это оптимальный вариант осуществления речевой деятельности человека в процессе решения коммуникативных задач [12]. Выделяют два типа связной речи: диалог и монолог. При диалогической форме происходит обмен высказываниями между двумя или несколькими людьми [2]. Монолог – это речь, произносимая одним человеком, в то время как слушатели только воспринимают речь говорящего, но прямо в ней не участвуют [42]. Монолог сложнее диалога, он требует лучшей памяти, напряжённого внимания к содержанию и форме речи. Также выделяют ситуативную и контекстную речь. Ситуативная тесно связана с конкретной наглядной ситуацией и понятна только в рамках этой ситуации. Чаще всего имеет характер разговора. При этом говорящий широко использует мимику, жесты, указательные местоимения. Содержание контекстной речи понятно из самого контекста. Сложность её построения состоит в том, что нет опоры в виде конкретной ситуации. Контекстная речь, в большинстве случаев, имеет характер монолога. Развитие обеих форм имеет важное значение в речевом развитии дошкольников [43].

Дошкольный возраст является очень важным в становлении связной речи: именно в этот период происходит закладка контекстной и ситуативной речи, появляется монологическая речь и первые формы внутренней речи.

Особым видом монологической речи является описание, которое считается одним из основных в старшем дошкольном возрасте. Описание представляет собой развернутую словесную характеристику предмета, явления, отображение его основных свойств и качеств. Такой текст представляет собой сообщение о фактах, состоящих в отношении одномоментности, при этом один и тот же субъект в каждом предложении описывается новым предикатом. Создание словесного образа объекта, раскрытие его свойств и признаков в определенной последовательности – вот основная коммуникативная задача описания [48].

Изучением вопросов формирования связной монологической речи дошкольников с нормальным речевым развитием занимались Т. А. Ладыженская, Л. А. Пеньевская и другие. Они отмечают, что интенсивное овладение монологической речью начинается с 5–6 лет, в тот период, когда завершается процесс фонематического развития речи и усваивается большинство морфологических и синтаксических закономерностей языка [3]. По данным разных исследователей, дети старшего дошкольного возраста слабовосприимчивы к рассказам описаниям. Это может быть обусловлено недостаточной сформированностью внимания, памяти, восприятия, мышления, отсутствием необходимой мотивации и интереса [29].

В процессе порождения речевого высказывания выделяются два основных этапа:

1. Семантический – связан с отбором элементов.
2. Связан с оформлением высказывания в соответствии с грамматическими нормами языка.

Данная модель многоуровневого порождения высказывания была выдвинута еще Л. С. Выготским [34]. Механизм нарушения начинается на этапе порождения речевого высказывания или на этапе его реализации [28].

Речь человека обладает такими функциями, как мыслительная и коммуникативная, каждая из которых оказываются недостаточно сформированной при речевых нарушениях. Связная речь строится и базируется на этих

функциях [16;52].

При ОНР отмечается нарушение всех структурных компонентов языка, в том числе и связной речи. Дошкольники с ОНР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении связной речью. В. П. Глухов писал, что эти трудности обусловлены недоразвитием фонетико-фонематического и лексико-грамматического систем языка, а также вторичных отклонений психических процессов [13]. В развернутых высказываниях таких детей Т. А. Ткаченко отмечает нечеткость, нарушение последовательности изложения, акцентирование внимания на внешних, поверхностных впечатлениях, а не на причинно-следственных взаимоотношениях. Воспроизведение текстов по образцу также затруднено [45].

В исследованиях В. К. Воробьевой выделяется 4 уровня особенностей связного высказывания с опорой и без опоры на исходный зачин [10].

1 – псевдосообщающий уровень.

К нему относятся ответы, не имеющие прочного единого замысла. Обучающиеся отвечают на задание стереотипными, ранее усвоенными фразами, часто употребляемыми в обиходной речи. Речь таких детей малоэмоциональна, монотонна, имеет длительные паузы, персеверации. Для них является затруднительным выделение главного смысла, ключевого слова даже в коротком тексте.

2 – уровень продолжения на основе второстепенных смыслов.

К этому уровню автор относит такие продолжения зачина, которые мотивированы второстепенными смыслами, а не основной темой. У этих детей присутствует интерес к заданию, эмоциональный настрой, но остается несформированность установки на полное восприятие речи человека.

3 – уровень краткого завершения рассказа.

К данному уровню относятся продолжения, в которых тема зачина не развивается, а адекватно завершается, то есть они минимальны и равны одному или двум предложениям. Стоит отметить, что эти дети сразу включаются в выполнение заданий.

4 – уровень развития замысла зачина.

Ответы, относящиеся к этому уровню, характеризуются единством внутреннего плана изложения, умением развивать предложенный замысел. Дети этой группы по-разному реагируют на задание: одни активно начинают работать, другие долго включаются, задавая дополнительные вопросы.

Формирование описательной речи изначально сложный процесс даже в отношении нормально развивающихся детей. По мнению В. К. Воробьевой, эта сложность обусловлена необходимостью активной интеллектуальной работы обучающихся по выделению признаков и свойств предметов и явлений. Для детей же с ОНР рассказ–описание чаще недоступен либо сводится к перечислению признаков предмета в любой последовательности с нарушением связности высказывания, незавершенностью микротем и возвращением к ранее сказанному. При этом ярко выражены лексико-грамматические недостатки. Также сложность может заключаться в нехватке ранее приобретенного опыта, так как при составлении описания необходимо выделить как видимые свойства предмета, так и его качества, не представленные в данном виде. Дошкольникам трудно определить главные признаки и свойства предмета, установить последовательность их изложения и удержать её в памяти. К тому же трудности овладения данным видом монологической речи объясняются отсутствием четкой программы как при повествовании, так как описание имеет параллельную организацию. Программа носит условно-субъективный характер и зависит от последовательности выделения качеств или характеристик, обусловленных целью коммуникации [48].

Важным условием успешного обучения в школе является развитие связной речи. Она необходима для развернутых ответов на сложные вопросы школьной программы, последовательного, полного, аргументированного и логичного изложения собственных суждений. Описание предметов лежит в основе создания описательной речи с помощью тропов, что необходимо для создания художественных текстов, а именно изложений и сочинений [16;52]. М. М. Кольцова утверждает, что связная речь не может быть воспитана сама

по себе, она требует четкой системной коррекционной работы [47]. О. С. Ушакова считает, что только специально речевое воспитание приведет к овладению связной речью, то есть развёрнутому высказыванию, состоящему из нескольких предложений [48]. С. Л. Румбинштейн в своих работах подчёркивает необходимость специального обучения основным видам связной контекстной речи (описанию, объяснению, рассказу) уже в дошкольном возрасте [10].

Занятия по обучению описанию способствуют активизации зрительно-го, речеслухового и тактильного восприятия, внимания, памяти, наблюдательности. Обучающиеся учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предметов, использовать для их обозначения нужные слова, предложения, объединять предложения в связное последовательное сообщение.

Выводы по 1 главе.

Общее недоразвитие речи включается в себя нарушение всех компонентов языка. В разных работах специалисты рассматривают физические, клинические, психические и другие особенности данной категории детей.

Неполноценная речевая деятельность негативно сказывается на формировании психических функций: внимания, памяти, мышления, двигательной сферы. Отрицательно влияет на мотивацию и самооценку личности, взаимоотношения с внешним миром.

Причины возникновения ОНР разнообразны, и оно может проявляться в разной степени: от полного отсутствия речи до наличия негрубых фонетико-фонематических и лексико-грамматических ошибок.

Многочисленные нарушения в развитии свидетельствуют о необходимости специальной коррекционной помощи данной группе обучающихся не только логопеда, но и ряда других специалистов. Основная же задача логопедического воздействия – научить связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли. Это необходимо для успешного обучения в школе, общения с взрослыми и формирования личностных качеств. Таким образом, первостепенное значение приобретает формирование

связной речи у дошкольников с ОНР, что включает в себя, прежде всего, развитие лексики и грамматики.

У дошкольников с ОНР значительные трудности возникают при описании даже знакомых предметов. Чаще всего оно сводится к беспорядочному перечислению отдельных деталей предмета с выраженными лексико-грамматическими ошибками.

Необходимым является поиск наиболее оптимальных и адекватных способов и приёмов формирования навыков описания у дошкольников с ОНР, так как это одно из важных условий для дальнейшего обучения.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Цель, задачи, методика обследования навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Для выявления особенностей связной описательной речи у детей дошкольного возраста с ОНР в ноябре 2016 года нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие дошкольники 5–6 лет с общим речевым недоразвитием, обучающиеся в МБДОУ – детском саду компенсирующего вида № 452 г. Екатеринбурга. Обследование проводилось с 31 октября по 11 ноября 2016 года.

Целью констатирующего эксперимента является выявление уровня сформированности навыка составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с ОНР.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Изучить и определить методы исследования, подобрать методику.
2. Выделить критерии оценивания качества выполнения проб.
3. Выявить и систематизировать преобладающие нарушения в связной описательной речи дошкольников.
4. Проанализировать и оформить результаты проведенного эксперимента и на их основе разработать программу логопедической работы.

В констатирующем эксперименте принимали участие 12 детей дошкольного возраста с ОНР: 5 мальчиков и 7 девочек. На каждого испытуемого был составлен протокол обследования, куда заносились все полученные результаты (см. Приложение № 1).

На исследование было затрачено 2 недели не более 15–20 минут в день с одним человеком. При взаимодействии с детьми учитывался эмоциональ-

ный фон и заинтересованность дошкольника в выполнении заданий. При появлении усталости и негативного отношения обследование прекращалось.

Как отмечалось ранее, трудности в овладении дошкольниками с ОНР связной речью обусловлены, в первую очередь, недостаточной сформированностью лексико-грамматической стороны [14]. В связи с этим, нами было принято решение первоначально провести обследование лексики и грамматики, а затем непосредственно связной описательной речи.

Исследование состояния лексико-грамматической стороны речи проводилось по методике А. М. Быховской и Н. А. Казовой [6]. Данный мониторинг позволяет выявить состояние общего и речевого развития дошкольников от 4 до 7 лет с ОНР В качестве наглядно-дидактического материала использовались различные пособия [5;15;35], а также самостоятельно подобранная наглядность.

Обследование лексико-грамматической стороны речи включало в себя:

- 1) исследование импрессивного словаря,
- 2) исследование понимания различных форм словоизменения,
- 3) исследование понимания отдельных предложений и связной речи,
- 4) исследование состояния активного словаря,
- 5) исследование состояния грамматического строя речи.

Каждый исследуемый блок имеет свои цели и критерии оценивания (см. Приложение № 2).

После выполнения всех заданий подсчитывалась сумма баллов, делилась на максимальное количество и умножалась на 100 %, для получения уровня развития связной речи. Было выделено 4 уровня:

90-100 % – выше достаточного;

70-89 % – достаточный;

50-69 % – минимальный;

менее 49 % – ниже минимального.

Для обследования навыка составления описательного рассказа была адаптирована методика «Обследование состояния связной речи детей с

ОНР», разработанная В. П. Глуховым [14]. Согласно методике, обучающимся могут предлагаться как модели предметов, например, игрушки, так и картинный материал. Сначала дается время на рассмотрение предмета или изображения, а затем предлагается составить описательный рассказ по вопросному плану.

В целях комплексного обследования описательной речи дошкольников использовалась серия из 5 заданий, критерии к каждому из них представлены в приложении (см. Приложение № 3).

1. Пересказ текста–описания. Данное задание направлено на выявление возможности дошкольников пересказывать достаточно простой по структуре и небольшой по объему текст. Сначала предлагалось внимательно послушать рассказ (см. Приложение № 4), а затем повторить его в соответствии с планом: «Как зовут кошку? Сколько ей лет? Какая у нее шерстка? Какой нос? Какие усы? Какой хвост? Что она любит делать?».

2. Составление рассказа–описания по сюжетной картинке из серии «Времена года». В нашем случае это была осень. Обучающимся предлагалось рассмотреть картинку и определить, какое это время года и по каким признакам это стало ясно (см. Рис. 1).

3. Составление рассказа-описания по предметной картинке «Дикие животные», в частности изображение белки (см. Рис. 2). После рассмотрения изображения предлагалось построить рассказ в такой последовательности:

- 1) как называется это животное;
- 2) дикое оно или домашнее и почему;
- 3) что у него есть и как выглядит.

4. Составление рассказа-описания предмета, а именно куклы (см. Рис. 3). Детям предлагалось рассказать об этой кукле, как её зовут, что у неё есть, как она выглядит, как одета, какого размера и из чего сделана.

Критерии оценивание такие же, как в предыдущем задании.

5. Составление самостоятельного рассказа–описания на близкую тему «Моя мама». Такое задание использовалась для выявления индивиду-

ального уровня и особенностей фразовой и монологической речи дошкольников. Предварительно давался вопросный план:

- 1) как зовут маму;
- 2) как она выглядит, что у неё есть (какие глаза, волосы, рост, одежда);
- 3) что мама любит.

Если испытуемый затрудняется составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается образец описания для пересказа. В нашем случае это не потребовалось.

В. П. Глухов при оценке сформированности навыка рекомендует учитывать степень самостоятельности, полноту речевого высказывания, логическую последовательность и точность раскрытия темы, соблюдение смысловой и грамматической связи между предложениями и частями текста, уровень языкового оформления речевого высказывания, его соответствие языковым нормам [14].

В связи с этим к каждому заданию нами были разработаны свои критерии оценивания. Как и при обследовании лексико-грамматической стороны, подсчитывали сумма баллов и определяли уровень.

Таким образом, данная методика позволяет наиболее полно провести обследование описательной речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

2.2. Анализ результатов изучения навыков составления описательных рассказов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Как уже отмечалось ранее, обследование дошкольников начиналось с изучения лексико-грамматической стороны речи, которое включает в себя несколько блоков.

1. Исследование пассивного словаря.

В первом задании детям необходимо было показать на сюжетной кар-

тинке отдельные предметы и части предметов: мальчика, девочку, ноги девочки, крышу дома, уши собаки, ножки стула и т.п. 4 человека допустили ошибки. Они не смогли показать кузов машины (Максим К., Жанна Б.), кабину машины (Жанна Б.), воротник (Дима К.) и грудь (Егор И.). Все остальные справились с заданием.

Для второго задания использовались картинки с изображениями по лексическим темам «Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Мебель», «Овощи», «Фрукты», «Домашние птицы», обучающемуся предлагалось показать на картинках определенные предметы и животных. Правильно выполнили задание только четыре человека, наиболее трудной оказалась группа «Домашние птицы» – семь человек перепутали на картинках гуся и утку (Вика А., Надя С., Уля М., Дима К., Егор И., Жанна Б., Миша Н.). Также Надя С. не показала ботинки, а Полина Г. – диван.

Третье задание было направлено на выявление способности к обобщениям, для этого предлагались картинки по лексическим темам «Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Мебель», «Овощи», «Фрукты». Все обучающиеся справились с заданием.

В четвертом задании детям необходимо было показать на картинках конкретные действия: девочка стоит, мальчик рисует, ползет, прыгает и т. п. Все обучающиеся задание выполнили верно.

В пятом задании детям предлагалось показать на картинках определенные признаки предметов: большая чашка, синий шар, квадратное, сладкое и т. п. Только у одного человека (Полина Г.) трудности вызвал признак «треугольный».

Таким образом, со всеми заданиями на исследование пассивного словаря справились только три человека: Лера П., Вова М., Соня Д. Остальные получили по два балла, допустив ошибки в заданиях № 1, № 2, № 4. Большинство ошибок было допущено в задании два, особенно в лексической группе «Домашние птицы».

2. Исследование понимания различных форм словоизменения.

Первое задание направлено на дифференциацию единственного и множественного числа имен существительных. Детям необходимо было показать на картинках изображения предметов и животных. Все обучающиеся справились с заданием.

Второе задание направлено на дифференциацию предложно-падежных конструкций. Нужно было показать на картинке цыпленка, который на крыльце, у крыльца, под крыльцом и т. п. Два человека неправильно показали цыпленка, который идёт по крыльцу (Вова М., и Лера П.). Два человека неправильно показали цыплёнка, который под крыльцом (Жанна Б. и Надя С.). Один человек неправильно показал цыпленка на корытце (Уля М.).

Третье задание направлено на дифференциацию существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Нужно было показать на картинках носок-носочек, чашку-чашечку и т. п. Все обучающиеся справились с заданием.

Четвертое задание направлено на дифференциацию глаголов с различными приставками. Нужно было показать на картинке птицу, которая вылетает из клетки и птицу, которая влетает в клетку. Данное задание вызвало трудности у трёх человек (Жанна Б., Лера П., Уля М.)

Таким образом, за данный блок заданий Лера П., Полина Г., Уля М., Жанна Б. получили по два балла. Все остальные получили максимальный бал.

3. Исследование понимания отдельных предложений и связной речи.

В первом задании исследуется понимание предложений. Нужно было показать картинку с конкретным изображением: «Собака бежит за мальчиком» и «Мальчик бежит за собакой». Все дети справились с заданием.

Во втором задании исследуется понимание содержания знакомых сказок. Сначала выясняется, знакома ли сказка. Если незнакома, то сначала её рассказывают с опорой на картинку и только после этого задают вопросы или

просят показать картинки. Сказка «Колобок». Всем детям сказка была известна, но 3 человека не смогли исполнить песню колобка.

Таким образом, три человека: Лера П., Максим К. и Жанна Б. получили только два балла. Остальные получили по три балла.

4. Исследование состояния активного словаря

В первом задании детям необходимо было назвать слова, обозначающие предметы, относящиеся к определённой лексической группе: «Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Мебель», «Овощи», «Фрукты», «Транспорт».

Больше всего слов было названо на лексические темы «Посуда» (41 слово). Чаще всего называли такие предметы, как тарелка и ложка (по 7 раз). По одному разу были названы блюдце (Лера П.), нож (Миша Н.), самовар (Уля М.) и ковш (Соня Д.). Ошибка была у Димы К. – он назвал в данной категории утюг. Также ни у кого из обучающихся трудностей не вызвала категория «Игрушки». Чаще всего называли машинку (8 раз) и куклу (7 раз). Много предметов было названо по 1 разу: пистолет (Дима К.), заводная мышка (Егор И.), трансформер и плюшевый мишка (Макс К.), пазлы (Полина Г.), домик и посудка (Уля М.), а также звери, зайчик, кошка, мишка. В категории «Одежда» чаще всего называли кофту (7 раз). Редкими оказались слова пальто (Вова М.), футболка и джинсы (Уля М.). Но при этом, Вова М. допустил ошибку, назвав ботинки предметом одежды. Категория «Обувь» оказалась трудной для обучающихся, в ней было названо меньше слов (28 слов). 9 раз называли сапоги, из них 2 раза – резиновые. По одному разу были названы сандалии (Лера П.), тапочки (Егор И.), кеды (Вова М.), босоножки (Уля М.) В категории «Мебель» самыми распространёнными оказались стол и стул (по 8 раз). По одному разу прозвучали комод (Максим К.), полки (Вова М.), кровать (Дима К.) и табурет (Полина Г.). Жанна Б. назвала только один стол, Надя С. не смогла назвать ничего. В лексической теме «Овощи» почти все дети называли морковь (10 раз). По одному разу называли репу (Дима К.), перец (Лера П.), баклажан, чеснок, кабачок (Соня Д.). Вика А. назвала

в данной категории только морковь. В группе «Фрукты» 9 раз назвали яблоко и по 7 раз банан и грушу. По одному разу прозвучали слива (Лера П.) и киви (Максим К.). Трудности возникли у Полины Г. – она назвала только яблоко. В категории «Транспорт» самым распространенным оказалось слово машина (9 раз). По одному разу назвали мусоровоз (Егор И.), самолёт (Уля М), самосвал и грузовик (Миша Н.). Трудности возникли также у Полины Г. – смогла назвать только троллейбус.

Во втором задании детям нужно было показать и назвать части тела и некоторых предметов: нос, шея, воротник, пуговица и т. п. никто не справился с заданием полностью, но 1 ошибка была у Нади С.: не назвала грудь, также еще 8 человек не смогли назвать такую часть тела, как грудь. Таким же сложным оказалось слово воротник, его тоже не назвали 9 человек. По одному человеку не назвали шею (Миша Н.) и рукав (Дима К.). Сиденье стула знают хуже, чем спинку стула: сиденье не назвали пять человек, а спинку только три. Кузов машины не сказали шесть человек, а кабину – четыре.

В третьем задании детям предлагалось несколько изображений, которые нужно было назвать одним словом: «Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Овощи», «Фрукты», «Птицы». Четыре человека справились с заданием (Дима К., Вика А., Надя С., Соня Д.). Пять человек не назвали обобщающее слово «Мебель» (Миша Н., Жанна Б., Максим К., Уля М.), четыре человека (Вова М., Жанна Б., Максим К., Полина Г.) «Обувь» заменили словом ботинки. Больше всего ошибок допустила Полина Г.: не назвала «Овощи», «Фрукты», «Мебель», «Обувь».

В четвертом задании детям нужно ответить на вопросы: кто как передвигается (птицы летают, человек ходит и т. п.), как подают голос разные животные (собака лает, корова мычит и т. п.). Пять человек правильно ответили, что собака лает, а не гавкает, учитывая эту ошибку, полностью справились с заданием только два человека (Миша Н., и Соня Д.). Еще одной распространенной ошибкой оказалось употребление глагола «мычит», его неправильно назвали пять человек.

В пятом задании обучающемуся нужно было назвать предмет и его цвет на картинке: красный, синий, желтый, белый, черный, оранжевый, розовый, голубой. С заданием справились пять человек. Больше всего ошибок (по 3) допустили Миша Н. и Максим К. Самым сложным оказался оранжевый цвет (4 ошибки), также три человека не назвали розовый и голубой цвета.

В шестом задании нужно было назвать форму предмета, изображенного на картинке: круглый, квадратный, треугольный, овальный. Восемь человек с заданием справилась, сложной оказалась овальная форма (Жанна Б., Соня Д.).

Таким образом, никто из обследуемых не получил 3 балла за данный блок заданий. Пять человек получили по 1 баллу (Лера П., Максим К., Полина Г., Егор И., Жанна Б.), все остальные получили по 2 балла. Лучше всего обучающиеся справились с заданием № 6.

5. Исследование состояния грамматического строя речи.

Первое задание направлено на выявление способности, образовывать форму множественного числа имен существительных: лев – львы, рука – руки, ухо – уши и т. п. С заданием справились только три человека (Вика А., Соня Д., Уля М.). Все дети правильно образовали форму множественного числа «руки». Остальные слова вызвали большие трудности: девять человек неправильно образовали слово «львы», восемь человек – слово «уши».

Второе задание было направлено на выявление способности, образовывать формы имен существительных в косвенных падежах. Обучающемуся нужно было ответить на падежные вопросы по картинкам. Три человека выполнили задание без ошибок (Надя С., Поля Г., Уля М.). Наибольшие трудности вызвали предложный падеж (7 ошибок) и родительный (6 ошибок). Больше всего ошибок допустил Дима К.: он неправильно употребил слова в родительном, дательном, творительном и предложном падежах.

Третье задание направлено на выявление способности, образовывать форму множественного числа существительных в родительном падеже.

Предлагалось ответить на вопрос «Много чего?» (шаров, ключей, берез, ложек, окон). 4 человека справились с заданием (Вика А., Соня Д., Уля М., Вова М.). Больше всего ошибок было допущено при образовании слова «шаров» (6 ошибок). Всего 1 раз неправильно было образован слово «берез» (Жанна Б.). Стоит отметить, что некоторые из обучающихся при образовании нужных слов добавляли суффикс –ик: шариков. Больше всего ошибок допустил Максим К. (4 ошибки.)

Четвертое задание направлено на выявление способности, согласовывать имена прилагательные с существительными. Обучающемуся нужно было ответить по картинкам на вопрос «Что это?» (голубая бабочка, желтое ведро и т. п.). С данным заданием не справился только один человек (Полина Г.), неправильно согласовав существительные с прилагательными в женском роде.

Пятое задание направлено на проверку способности, употреблять предложно-падежные конструкции. Предлагалось ответить на вопросы по картинкам: где сидит птичка, у кого листик, и т. д. Правильно выполнили задание три человека (Соня Д., Вова М., Надя С.). Трудности у детей вызвали следующие конструкции: «Где сидит кошка?» – «В доме» (4 ошибки) и «Где спрятался зайка?» – «За пеньком» (6 ошибки). В первом случае обучающиеся либо не отвечали на вопрос (Жанна Б., Максим К.), отвечали «на домике» (Полина Г.), дома (Уля М.). Во втором случае отвечали «под пенечком» (Миша Н., Егор И., Уля М.), «на пенечке» (Жанна Б.), «у пенечка» (Лера П.), Вика А. неправильно согласовала слова, ответив «за пенечек».

Шестое задание направлено на выявление способности, согласовывать числительные с существительными. Нужно было по картинкам ответить на вопрос «Сколько?» (одна тетрадь, три тетради, одна роза, пять роз, и т. д.). С заданием справился только один человек (Вова М.). Большинство ошибок было совершено при согласовании сочетания «шесть яблок» (9 ошибок), отмечалась такие ответы: «шесть яблоков» и «шесть яблоки». Также трудным оказалось сочетание «пять роз» (7 ошибок), обучающиеся отвечали «пять ро-

зов», «пять розы». Ошибки возникли при согласовании сочетания «четыре зонта»: зонтов, зонтиков, зонты и зонтика. Также наблюдались следующие частные ошибки: «одна яблока», «один тетрадь», «два тетради», «три тетрадь». Таким образом, можно сказать, что трудности возникал при согласовании числительного с существительным любого рода.

Седьмое задание направлено на проверку способности, пользоваться суффиксальным способом словообразования. Нужно было образовать пары слов: носок-носочек, окно-окошечко, забор-заборчик и т. п. Три человека полностью справились с заданием (Соня ОД., Лера П., Жанна Б.). У пяти человек была только одна неточность: вместо «окошечко» они называли «окошко». Полина Г. совсем не справилась с заданием.

Восьмое задание направлено на проверку способности, образовывать названия детенышей животных без зрительной опоры. 4 человека выполнили задание верно (Миша Н., Вика А., Максим К., Соня Д.). Ни одной ошибки не было при образовании детёныша зайца, наиболее трудными оказались бельчонок (6 ошибок) и волчонок (5 ошибок). По 3 ошибки допустили Полина Г. и Лера П.

Таким образом, почти у всех детей слабо развиты навыки словоизменения и словообразования. Шесть человек получили по 2 балла и шесть – по 1 баллу. Лучше всего были выполнены задания № 4 и № 7. Все остальные задания вызвали трудности, особенно задание № 6 (всего один человек).

В итоге семь человек имеют достаточный уровень развития лексико-грамматической стороны речи (58,3 %), пять – минимальный (41,7 %). Самый низкий процент развития лексики и грамматики имеет Жанна Б. (экспериментальная группа) 53,3 %, самый высокий – Вова М. и Соня Д. (экспериментальная группа) по 86,7 % (см. Табл. 1, 2,). По результатам видно, что наиболее хорошо дети справлялись с заданиями на исследование импрессивной стороны речи. Задания, направленные на экспрессивную речь, были выполнены немного хуже предыдущих. Исходя из этого, можно сказать, что пассивный словарь детей шире активного. Наибольшие трудности у всех де-

тей вызвал блок исследования грамматического строя речи.

Результаты обследования лексико-грамматической стороны речи представлены на диаграмме (см. Рис. 4, 5).

Следующим этапом являлось непосредственно обследование описательной связной речи дошкольников.

Первое задание: пересказ текста-описания. Максимальный балл не получил никто. Один человек, Лера П. (контрольная группа), не справилась с заданием и получила 0 баллов. Ей требовались наводящие вопросы и подсказки. По 1 баллу получили шесть человек, 50 % всех обследуемых: Максим К., Надя С., Полина Г. (контрольная группа), Дима К., Егор И., Жанна Б. (экспериментальная группа). В отличие от Леры П. обучающиеся самостоятельно могли формулировать предложения, но по наводящим вопросам. Кроме того, в пересказах наблюдались некоторые фактические ошибки, например, «пушистые лапки и мягкий хвост» (Дима К.), «маленький нос» (Егор И.), «тёпленькая шёрстка» (Жанна Б.), «длинный хвост» (Надя С.), «чёрная шерсть» (Полина Г.). Некоторые упустили имя и возраст животного или говорили о них в конце, а рассказ начинали с того, что любит кошка. Также имели грубые грамматические ошибки, например, «любит играет и спать» (Дима К.), «два лет» (Надя С.), «четыре лета» (Полина Г.). Пять человек получили за это задание 2 балла, 41,7 %. В пересказах этих обучающихся уже нет фактических и грубых грамматических ошибок, но им требовалась помощь в виде вопросов.

Второе задание направлено на составление описания времени года по сюжетной картинке. С данным заданием обучающиеся справились лучше, чем с предыдущим. Пять человек (41,7 %) получили по 1 баллу: Вика А., Максим К., Лера П. (контрольная группа), Жанна Б., Миша Н. (экспериментальная группа). Обучающимся необходимо было задавать наводящие вопросы и указывать на картинку. Грубых фактических и грамматических ошибок не наблюдалось. Остальные семь дошкольников (58,3 %) получили по 2 балла. Рассказы этих детей были более полными, они самостоятельно, без наво-

дящих вопросов и подсказок назвали по 2–3 осенних признаков. 3 балла не получил никто.

Третье задание связано с составлением описания белки по предметной картинке. Шесть человек (50 %) получили по 1 баллу: Максим К., Надя С., Полина Г. (контрольная группа), Дима К., Егор И., Жанна Б. (экспериментальная группа). В их рассказах отмечаются только некоторые признаки животного, требовалась постоянная помощь в виде вопросов и указаний на картинку. Также отмечались фактические ошибки, например, «у неё есть берлога», «она жёлтенькая» (Жанна Б.), «она дикая, потому что кусается» (Егор И.), «она домашняя, потому что милая» (Полина Г.). Остальные обучающиеся получили по 2 балла. Их рассказы были более полными и информативными, но требовалась помощь в виде наводящих вопросов. Отмечались отдельные лексико-грамматические ошибки: «прыгает с ветку на ветку» (Миша Н.), «колупать орешки» (Уля М.). Но в рассказах этой группы обучающихся отмечались элементы рассуждения: «она рыжая, а зимой серая» (Вика А.), «коготки, чтоб не падать с деревьев» (Соня Д.). 3 балла не получил никто.

Четвертое задание заключалось в составлении описания куклы. За это задание один человек (8,3 %) получил 3 балла (Уля М., контрольная группа). Она самостоятельно отметила, что есть у куклы, её размер. Требовались уточняющие вопросы по поводу платья и материала. Два человека (16,7 %) получили за задание по 2 балла: Надя С. (контрольная группа) и Соня Д. (экспериментальная группа). Их описание было достаточно информативным и логически завершённым, без фактических и лексико-грамматических ошибок. Остальные семь человек (75 %) получили лишь по 1 баллу. Им необходима была помощь в виде вопросов. Отмечали фактические и лексико-грамматические ошибки: «сделана из металла» (Вова М.), «сделана из железа» (Миша Н.), два человека не ответили, из чего сделана, «по размеру низкая» (Лера П.), «вся синяя» (Полина Г.), «платье жёлтое» (Жанна Б.). Стоит отметить описание Егора И.: он единственный уточнил, что это – игрушка.

Пятое задание было направлено на выявление возможности дошкольников составлять описательный рассказ из личного опыта про маму. 3 балла не получил никто. По 2 балла получили пять человек (41,7 %). Рассказ был придержан вопросному плану, но требовалась некоторая помощь. В рассказах отмечались сравнения и оценочные суждения: «волосы, как клубок» (Миша Н.), «мы её очень любим» (Соня Д.). Остальные семь человек (58,3 %) справились с заданием лишь на 1 балл. Требовалась большая помощь в виде вопросов, в крайнем случае, рассказ сводился лишь к названию имени и занятия, описание и детали опускались. Но в этих рассказах также отмечались сравнения и оценка, например, «волосы белые, как у меня» (Надя С.), «она красивая» (Полина Г.).

Таким образом, 5 человек (41,7 %) имеют минимальный уровень развития навыков составления описательных рассказов, 7 человек – (58,3 %) – ниже минимального (см. Табл. 3, 4). Самый низкий процент (33,3 %) отмечен сразу у трёх человек: Жанна Б. (экспериментальная группа), у неё же самый низкий уровень развития лексики и грамматики, Лера П и Максим К. (контрольная группа). Самый высокий процент (66,7 %) у Ули М. (контрольная группа) и Сони Д. (экспериментальная группа) (см. Рис. 6, 7).

Также мы подсчитали, какой вид описания для детей оказался сложнее и наоборот. Лучше всего дети справились с заданием про время года, средний балл 1,58. Самый низкий балл получился за пересказ и рассказ об игрушке, 1,33. Стоит отметить, что разница между баллами незначительна.

Если сравнить данные обследования лексико-грамматической стороны речи и рассказа-описания, то можно сделать вывод, что, чем ниже уровень развития первого, тем ниже уровень развития связной речи. (см. Табл. 5). Так у детей с достаточным уровнем развития лексики и грамматики отмечен минимальный уровень развития описательного рассказа, а у детей с минимальным уровнем развития лексико-грамматической стороны речи – ниже минимального. Исключением являются два человека: Надя С. (контрольная группа) и Дима К. (экспериментальная группа), у них достаточный уровень раз-

вития лексики и грамматики, но при этом уровень развития связной описательной речи ниже минимального.

Исходя из результатов обследования, можно сделать вывод, что у дошкольников нарушена лексико-грамматическая сторона речи, что подтверждает, поставленное им заключение – ОНР.

Выводы по 2 главе.

В результате обследования в речи дошкольников с общим недоразвитием речи 5–6 лет были выявлены следующие недостатки:

- 1) отсутствие в пассивном словаре слов из некоторых лексических групп;
- 2) недостаточное понимание предложно-падежных конструкций и глаголов с различными приставками;
- 3) трудности в понимании содержания знакомой сказки;
- 4) трудности в назывании слов из конкретной лексической группы, отдельных предметов и их частей;
- 5) трудности в обобщении слов в единую лексическую группу;
- 6) недостаточность глагольного и атрибутивного словарей;
- 7) несформированность грамматического строя проявлялась в трудностях образования множественного числа существительных, родительного и предложного падежей существительных, множественного числа существительных в родительном падеже, употребления предложно падежных конструкций, образования названий детенышей животных и в трудностях согласования прилагательных с существительными и числительных с существительными;
- 8) в связной описательной речи отмечались пропуски смысловых звеньев, в основном элементов описания, длительные паузы между предложениями, множественные фактические и лексико-грамматические ошибки.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента

Для формирующего эксперимента нами была разработана программа развития навыков описательной речи дошкольников с ОНР. Программа построена в соответствии с требованиями основных нормативных документов: Закона «Об Образовании в РФ» [37] и ФГОС ДО [38].

В основу данной программы положены: примерная адаптированная программа Н. В. Нищевой [36], примерная АООП под редакцией Л. В. Лопатиной [40], программа коррекции нарушений речи Т. Б. Филичевой и Т. В. Чиркиной [27], программа формирования средств речевого общения О. А. Безруковой и О. Н. Каленковой [4].

Цель программы – создание благоприятных условий для формирования навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1. Развитие импрессивной стороны речи по различным лексическим темам.
2. Развитие эмпрессивной стороны речи по различным лексическим темам.
3. Формирование и развитие грамматического строя и навыков словообразования на материале по различных лексических тем.
4. Формирование и развитие описательной речи при составлении

рассказов-описаний по различным лексическим темам.

Решение данных задач позволит сформировать у дошкольников с ОНР готовность к обучению на ступени начального образования в образовательной организации, реализующей образовательную программу или адаптированную образовательную программу для детей с ТНР.

Система обучения связной речи рассматривается К. Д. Ушинским, как определённая последовательность методов и приёмов, обеспечивающая переход от диалога к монологу при выполнении речевых упражнений, то есть развитию самостоятельности [32]. Учитывая этот аспект, при планировании каждого занятия учитывались выделенные В. П. Глуховым задачи [14]:

- развитие навыков речевого общения и речевой коммуникации;
- развитие навыка построения связных монологических высказываний;
- развитие навыков контроля и самоконтроля за собственной речью;
- развитие восприятия, памяти, мышления, воображения.

При работе над связной описательной речью необходимо учитывать специфику общедидактических и специальных принципов:

- 1) принцип сознательности и активности подразумевает подбор адекватных и интересных приемов, эмоциональное речевое оформление, использование разнообразных видов деятельности, особенно игры;
- 2) принцип наглядности реализуется через использование на занятиях различных картин, графических изображений, муляжей, предметов и объектов действительности;
- 3) принцип воспитывающего характера реализуется через развитие у дошкольников аккуратности и настойчивости при выполнении заданий, дисциплинированности и ответственности при изучении различных лексических тем;
- 4) принцип доступности реализуется через подбор и формулировку заданий с учетом типологических и индивидуальных особенностей каждого

обучающегося;

5) принцип системности и последовательности реализуется за счет логически построенных занятий. Именно для этого было проведено обследование лексики и грамматики, так как занятие по любой теме начиналось именно с этих задания, а потом переходили непосредственно к рассказу-описанию;

б) принцип индивидуального и дифференцированного подхода. Предполагает учет индивидуально-психологических особенностей детей и уровня развития связной описательной речи. По мнению А. П. Усовой, Е. С. Шишловой и других исследователей [54], индивидуальная форма работы позволяет ориентироваться на конкретную личность и в соответствии с её особенностями корректировать учебный материал. Фронтальная и подгрупповая формы работы уступают индивидуальной в том плане, что в одной группе могут находиться обучающиеся с разными уровнями развития связной описательной речи, разными уровнями развития психических процессов и с разными потребностями, кроме того есть категория часто болеющих и пропускающих занятия дошкольников. В связи с этим, наши занятия проводились в индивидуальной форме.

Также учитывались онтогенетический принцип, принцип активизации и взаимосвязи высших психических функций, разнообразия и вариативности дидактического материала.

На протяжении всей работы использовались не только вышеупомянутые наглядные методы, но и словесные: рассказ логопеда, объяснение, беседа по теме, составление плана; практические: репродуктивные (пересказы текстов-описаний) и продуктивные (самостоятельное составление плана рассказа и самого описания); различные дидактические игры и упражнения.

Для успешного обучения дошкольников рассказыванию по картине необходимо освоить 3 вида знака: вербальный, образно-жестовый, образно-графический, исходным является образно-жестовый. В связи с этим определяющее значение в развитии дошкольника принадлежит символично-

моделирующим видам деятельности: ролевым играм, речи и рисованию [31]. Поэтому на занятиях широко использовались игры и практическая деятельность (рисование, аппликация) обучающихся с оречевлением. Рисование в качестве наглядной модели и активная речевая деятельность способствует усилению эффективности логопедического воздействия [22].

По мнению Л. С. Выготского, для развития связной речи необходима предварительная программа высказывания или схема высказывания, которая отражает последовательность предложений, при этом каждое звено высказывания вовремя сменяется последующим [11]. Создать такую программу позволяет картинно-графический план или наглядное моделирование, которое широко применяется в логопедической практике (Ю. Ф. Грушина, Т. Н. Короткова, Е. Л. Агаева и других) [22]. Использование схем и символов-заменителей облегчает запоминание и в целом развивает речемыслительную деятельность детей, так как приёмы наглядного моделирования используют естественные механизмы памяти мозга, что позволяет запоминать, сохранять и припоминать информацию [25]. Наглядность в виде опорных схем позволяет построить рассказ более полным, чётким и последовательным, что способствует развитию связной описательной речи дошкольников с ОНР. Картинно-графические планы упоминаются во многих работах о развитии связной речи. Так, В. К. Воробьева предлагает сенсорно-графическую схему, состоящую из 3 частей (см. Приложение № 6):

- 1) символы, обозначающие способ выделения того или иного свойства предмета;
- 2) объединяет корпус выделенных признаков;
- 3) представляет изображение самого предмета.

В зависимости от целей и задач обучения объём первой и второй части может меняться.

На основе таких схем Т. А. Ткаченко разработала предметно-графические схемы в соответствии с лексическими темами [46]. Они представлены символами-заместителями различных свойств объекта: принадлеж-

ность к родовому понятию, среда обитания и роста (для животных и растений), размер, цвет, форма, строение тела или составные части, качество поверхности, материал (для неживых предметов), способ применения или польза, которую он приносит. Такие схемы являются доступными для понимания дошкольников и могут применяться при формировании навыков пересказа, повествовательного, описательного и сравнительного рассказов.

Таким образом, опираясь на такие схемы, можно выстроить структуру описания. В начале называется описываемый предмет или объект, затем перечисляются признаки, свойства, качества предмета, возможные действия предмета или с предметом, в конце даётся оценка или высказывается своё отношение к предмету [20]. Примерные планы построения рассказов описаний по разным лексическим темам представлены в приложении (см. Приложение № 7).

Занятия по развитию навыков составления описательных рассказов проводились в течение 4 месяцев (ноябрь–февраль) по 2 раза в неделю на индивидуальных занятиях. Данные занятия позволяют решать задачи умственного, творческого, эстетического и нравственного развития, что способствует гармоничному развитию личности дошкольника. На занятиях проводится работа по расширению и активизации словаря, формированию и совершенствованию грамматического строя и развитию связной описательной речи.

Планируемые результаты освоения программы.

После проведенной работы обучающиеся должны уметь:

- соотносить предметы по их качественным признакам и функциональным назначениям;
- узнавать знакомые предметы по описанию;
- сравнивать предметы по отдельным признакам с опорой на картинно-графический план;
- пересказывать описательные тексты с опорой на картинно-графический или вопросный план;
- самостоятельно составлять тексты-описания на заданную тему в

соответствии с данным планом или образцом.

На занятиях использовалось следующее материально-техническое обеспечение:

- 1) игрушки и муляжи по различным лексическим темам;
- 2) раздаточный индивидуальный материал;
- 3) конспекты логопедических занятий О. Н. Ломанской [33];
- 4) упражнения по формированию лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [1; 23; 30];
- 5) схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов [44; 46].

3.2. Содержание коррекционной работы по формированию навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях дошкольной образовательной организации компенсирующего вида

После проведения констатирующего эксперимента была выделена группа детей для проведения формирующего. Опираясь на результаты обследования и данные логопеда, на каждого из них был составлен перспективный план работы (см. Приложение № 1), с опорой на который строилось каждое занятие. Полученные данные помогли нам выявить, в каких направлениях необходимо проводить работу. Так, над импрессивным словарём нужно вести работу с тремя обучающимися (Жанна Б., Дима К., Егор И.). Словарь существительных и глаголов у всех детей развит в соответствии с возрастом, необходима работа над словарем прилагательных (Миша Н. – цвета, Соня Д.), обобщающих слов (Вова М., Жанна Б.), антонимами (Вова М., Дима К., Егор И., Жанна Б., Соня Д.), наречиями (Вова М., Дима К., Жанна Б., Миша Н., Соня Д.). Все испытуемые правильно согласуют прилагательные с существительными. Необходима работа по употреблению существительных

в косвенных падежах (Вова М., Дима К., Егор И., Соня Д.), употреблению предложно-падежных конструкций (Дима К., Егор И., Жанна Б., Миша Н., Соня Д.), согласованию числительных с существительными (Дима К., Егор И., Жанна Б., Миша Н., Соня Д.), употреблению существительных в родительном падеже, множественном числе (Вова М., Дима К., Егор И., Жанна Б., Миша Н.), употреблению существительных во множественном числе (у всех). Недостаточно сформированы навыки образования названий детёнышей животных (Вова М., Дима К., Егор И., Жанна Б.), над применением суффиксального способа словообразования необходима работа с Вовой М.

Как отмечалось ранее, занятия проводились по 2 раза в неделю в индивидуальной форме. Каждое занятие включало в себя:

1. Развитие словаря:
 - расширение и уточнение словаря по различным лексическим темам;
 - активизация словаря, то есть переход из пассивного запаса в активное использование;
 - расширение объема номинативного словаря – названия предметов, объектов, их частей по лексическим темам;
 - развитие умения классифицировать предметы и подбирать обобщающие слова;
 - расширение объёма глагольного словаря;
 - развитие умения образовывать относительные прилагательные по вопросам;
 - развитие понимания и умения употреблять в речи слова-антонимы.
2. Формирование и совершенствование грамматического строя речи:
 - формирование и развитие умения употреблять существительные в именительном падеже в единственном и множественном числе, в косвенных падежах без предлогов и с простыми предлогами;

- формирование и развитие умения употреблять притяжательные местоимения;
- развитие умения употреблять количественные и порядковые числительные;
- развитие и совершенствование навыков словообразования: образовывать существительные и прилагательные с уменьшительно-ласкательными суффиксами; образовывать глаголы с приставками, образовывать относительные притяжательные прилагательные;
- согласовывать прилагательные и числительные с существительными в роде, числе и падеже;
- формирование и развитие умения составлять простые предложения по картинкам и по вопросам;
- формирование и развитие умения составлять предложения с противительными союзами.

3. Связная речь:

- развитие умения отвечать на вопросы;
- формирование и развитие умения составлять рассказы-описания по картинкам, картинно-графическим схемам;
- формирование и развитие умения составлять рассказы-сравнения,
- формирование и развитие умения составлять загадки-описания по образцу;
- формирование и развитие навыка пересказа описательных рассказов.

Занятия проводились по лексическим темам, согласованным с логопедом, на каждую из которых отводилось по 1 неделе. Всего было проведено 24 занятия по 12 темам. В соответствии с этим было составлено календарно-тематическое планирование (см. Приложение № 8).

Тема «Посуда».

На первом занятии детям предлагалось составить описание посуды, опираясь на схему Т. А. Ткаченко по примеру (см. Рис. 8).

Пример: Это кастрюля. Она белая с рисунком. По форме круглая, по размеру небольшая. Она сделана из металла. У неё есть дно, стенки, ручки и крышка. В ней можно сварить суп.

Обучающимся предлагалось самостоятельно выбрать картинку с изображением посуды и описать её. Для описания давались чайник, тарелка, нож, сковорода, сахарница.

На втором занятии составлялся рассказ-сравнение. Для этого предлагалась игра «Найди отличия».

Пример, По цвету блюдце белое с красным ободком, а тарелка зелёная. По размеру блюдце маленькое, а тарелка большая. Из тарелки можно есть суп, а на блюдце ставят чашку.

Обучающиеся вытягивали конверты и смотрели, какие 2 картинки им достались, и составляли рассказ. Для сравнения предлагались следующие пары: чайник и кастрюля, вилка и ложка, чашка и стакан.

Тема «Семья».

На первом занятии предлагалось составить описание семьи по сюжетной картине (см. Рис. 9). Если обучающиеся затруднялись, то им задавались наводящие вопросы, например, «Посмотри, что делает бабушка?», «С кем играет малыш?», «Какое время суток и почему?» и другие.

На втором занятии обучающимся предлагалось нарисовать свою семью и рассказать о ней, описывая свой рисунок (см. Рис. 10).

Тема «Зима».

На первом занятии обучающимся нужно было составить рассказ-описание зимы с использованием схемы, но не готовой. Предлагалась игра «Собери цветок»: к сердцевине цветка нужно подобрать лепестки с символами, которые помогут составить рассказ (см. Рис. 11).

На втором занятии необходимо было пересказать описательный рассказ с опорой на самостоятельно нарисованный план (см. Рис. 12). Предварительно задавались вопросы по содержанию текста.

Текст-описание для пересказа:

Наступила зима. Всюду белый пушистый снег. Холодно на улице. Дети оделись тепло и пошли гулять. Они покатались на санках, лыжах, поиграли в снежки, слепили весёлого снеговика. Хорошо зимой.

Вопросы:

Какое наступило время года? Где лежит снег? Какой снег? Какая погода на улице? Куда пошли дети? Как они оделись? Что делали дети на прогулке? Нравится ли детям гулять зимой?

Тема «Одежда и обувь».

На первом занятии обучающимся необходимо было описать любой предмет своей одежды или обуви по предложенному картинному плану и образцу (см. Рис. 13).

Пример, У меня есть кофта. По цвету она белая с чёрными бантиками. Она связана из шерсти. У неё есть рукава, молния, воротник, перед и спинка. Я ношу её в холодную погоду: зимой или осенью. Я её стираю, глажу, храню на вешалке в шкафу.

На втором занятии обучающиеся делали аппликацию: украшали одежду. Затем им предлагалась игра «Портной», представить, что они создали новую одежду и о ней нужно рассказать (см. Рис. 14).

Тема «Головные уборы».

На первом занятии проводилась игра «В магазине», детям предлагалось представить, что они пришли в магазин и хотят купить головной убор, для этого его нужно подробно описать в соответствии с планом и картинкой (см. Рис. 15).

Пример, мне нужна шапка. По цвету белая с красным узором, по форме треугольная. Она должна быть связана из шерсти. У неё должен быть помпончик. Эта шапка нужна для меня. Я буду её аккуратно и бережно носить, стирать.

На втором занятии предлагалось сравнить две шапки или две шляпы по аналогичному плану.

Пример, Это две шапки. Эта шапка синяя, а эта белая с косным узором.

По форме шапки треугольные. Они связаны из шерсти. У синей шапки нет помпончика, а у красной есть помпончик. Эти шапки нужно носить в холодную погоду.

Тема «Новый год».

На первом занятии необходимо было пересказать текст-описание Деда Мороза с опорой на предметную картинку (см. Рис. 16).

Текст-описание для пересказа:

Это Дед Мороз. Он большой и седой. На нём надета красная шуба, меховая шапка и белые валенки. В руке у него посох. Он очень нравится детям!

На втором занятии каждый выполнял аппликацию «Моя ёлочка», а потом описывал, как он нарядил ёлку (см. Рис. 17, 18).

Пример, Это моя ёлочка. Она зелёная и пушистая. Я повесил на неё 4 красных шарика и 3 жёлтых шарика, разноцветные бусы. На макушку надел красную звезду. Она стала красивая!

Тема «Животные жарких стран».

На первом занятии составлялся рассказ-описание слона по картинному плану, но в обратном порядке, игра «Шагаем назад». Давалась инструкция: «Расскажи о слоне, но пройди схему с конца» (см. Рис. 19).

Пример, У него детеныши слонята. Он живет в жарких странах. Он травоядный. У него большие уши, длинный хобот, бивни, маленькие глаза, большие и толстые ноги, хвост, туловище. Он – зверь. Это слон.

На втором занятии предлагалась игра «Я – герой», в которой обучающимся нужно было построить рассказ-описание животного от первого лица.

Пример, Я – жираф. Я живу в Африке. Моя шкура оранжевая с коричневыми пятнами. Я высокий, у меня длинные ноги и длинная шея. Я люблю есть, листья и ветки деревьев, поэтому я травоядный Я очень красивый и добрый.

Тема «Животные холодных стран».

На первом занятии обучающимся предлагалось составить загадки с

опорой на план, исключая первый пункт в плане (см. Рис. 20).

Пример, Это животное дикое. Он живёт в холодных странахПо цвету он чёрно-белый. У него есть тело, крылья, лапы, голова, клюв. Питается рыбой(пингвин).

На втором занятии нужно было сравнить белого и бурого медведя, придерживаясь словесному плану:

1. Кто это?
2. Где живут?
3. Какого цвета шерсть?
4. Чем питаются?
5. Где спят?

Пример, Это бурый и белый медведи. Бурый медведь живёт в лесу, а белый на севере. У бурого медведя шерсть коричневая, а у белого шерсть белая. Бурый медведь питается мёдом, ягодами и орехами, а белый медведь питается рыбой. Бурый медведь зимой спит в берлоге, а белый медведь спит в снегу или на льдине.

Для удобства детям давалась схема: картинка бурого медведя, союз А, картинка белого медведя (см. Рис. 21). Предварительно проводился диалог «Встреча медведей».

Тема «Профессии».

На первом занятии составлялся рассказ-описание врача по плану (см. Рис. 22).

Пример, Это врач. Он работает в больнице. Он лечит детей и взрослых. У него есть специальный халат. У него есть уколы, таблетки, бинты, лекарства. Это очень нужная профессия.

На втором занятии обучающимся предлагалось представить, кем они хотят стать и описать эту профессию.

Пример, Когда я вырасту, хочу стать учителем. Я буду работать в школе и учить детей. Я буду ходить в строгой одежде. У меня будет указка, книжки, глобус, ручка. Это профессия мне нравится.

Тема «Тело человека».

На первом занятии обучающимся предлагалось выбрать сказочного героя: Незнайку или Красную шапочку – и описать его в соответствии с планом (см. Рис. 23).

Пример, Это Незнайка. Он – мальчик. Он невысокий. У него есть туловище, 2 ноги, 2 руки, голова. У него жёлтые волосы, большие голубые глаза, маленький нос, губы улыбаются. Мне нравится Незнайка.

На втором занятии обучающиеся выполняли портрет в технике аппликация, давали ему имя, а затем составляли его описание (см. Рис. 24, 25).

Пример, Это девочка, её зовут Катя. У неё радостное лицо. У неё коричневые волосы, два зелёных глаза, два уха, нос и рот улыбается. Она красивая.

Тема «Россия».

На первом занятии предлагалась игра «Писатель», детям нужно было представить себя писателем и рассказать о России по плану (см. Рис. 26).

Пример, Наша страна называется Россия. У неё есть свой флаг, герб и гимн. В России много лесов, рек, полей, городов. В России растут березы, дубы, ели и другие растения. Живут медведи, лоси, воробьи и другие животные. В ней живут разные народы. Я люблю свою страну!

На втором занятии дети выполняли аппликацию флага (см. Рис. 27), комментируя свои действия, и рассказывали о нём, с опорой на вопросный план: Флаг, какой страны? Какой он формы? Сколько полос и их направление? Какие полосы? Зачем он нужен?

Пример, Это российский флаг. Он прямоугольной формы. Состоит из трёх горизонтальных полос. Вверху полоса белого цвета, посередине полоса синего цвета, внизу полоса красного цвета. Флаг является символом России.

Тема «Наша Армия».

На первом занятии обучающимся предлагалась игра «Я – герой», в которой нужно было представить себя солдатом и рассказать о себе, начав со слов: «Если бы я служил(а) в армии, то был(а) бы ...», с опорой на картинно-

графический план (см. Рис. 28).

Пример, Если бы я служила в армии, то была бы лётчиком. У меня была бы специальная форма и шлем. Я летала бы на военных самолётах и вертолёт и защищала нашу Родину. Я была бы отважным солдатом!

На втором занятии по тому же самому плану составлялся рассказ-сравнение моряка и лётчика.

Пример, Это моряк и лётчик. У них есть специальная форма. У моряка белая рубаха и чёрные брюки, а у лётчика тёмно-зелёный костюм. У моряка бескозырка, а у лётчика шлем. Моряк плавает на военных кораблях, а лётчик летает на самолётах и вертолётах. Они оба защищают нашу Родину!

Таким образом, было проведено 24 занятия, конспекты трёх из них представлены в приложении (см. Приложение № 10) на каждом из которых проводилась работа над описательным рассказом. Применялись разные методы и приёмы, упражнения по развитию лексико-грамматического строя.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Контрольный эксперимент проводился с 20 февраля по 1 марта.

Цель контрольного эксперимента – оценка эффективности проделанной работы по формированию навыков составления описательного рассказа.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- провести повторное обследование навыка составления описательного рассказа;
- провести сравнительный анализ данных контрольного и констатирующего экспериментов;
- сравнить результаты повторного обследования контрольной и экспериментальной группы;
- сделать выводы об эффективности проделанной работы.

Обследование включало в себя те же самые задания по выявлению

уровня сформированности связной описательной речи, что и при констатирующем эксперименте. После анализа результатов повторного обследования, мы наблюдали изменения связной описательной речи у обеих групп детей.

Первое задание (пересказ текста-описания) пять человек выполнили лучше, чем первый раз: Вова М., Егор И., Жанна Б. (экспериментальная группа), Надя С., Уля М. (контрольная группа). Два человека получили по 3 балла (Вова М и Уля М.). Их пересказ был максимально приближен к оригиналу, каждому потребовалось только по одному уточняющему вопросу. Остальные три человека также улучшили свой результат и получили по 2 балла. Их пересказ стал более полным, отмечалось больше признаков, чем первый раз. Тем не менее, им необходима была помощь в виде стимулирующих вопросов, остались некоторые фактические ошибки и ошибки в построении самого рассказа. Один человек Вика А. (контрольная группа) справился с заданием хуже, чем первый раз, и получил всего 1 балл. По сравнению с первым пересказом в этот раз ей потребовалось больше вспомогательных вопросов, рассказ получился бедным и малоинформативным.

Во втором задании (описание осени) свои показатели улучшили два человека: Жанна Б. и Миша Н. (экспериментальная группа) – и получили по 2 балла. Их рассказ включал в себя больше осенних признаков, чем первый раз, требовалась меньшая помощь. Кроме того, Миша Н., отметил не только овощи, но и ягоды, чего не заметили другие.

Третье задание (описание белки) четыре человека выполнили лучше, по сравнению с предыдущим разом: Надя С. (контрольная группа), Егор И., Миша Н., Соня Д. (экспериментальная группа). Миша Н. и Соня Д. получили по 3 балла. Их рассказ был достаточно полным, отмечалось много прилагательных и признаков, например, уши с кисточками, чего не было первый раз, цвет носа, характеристика когтей. Егор И. и Надя С. получили по 2 балла. Их рассказ стал более самостоятельным, требовалось меньше помощи в виде вопросов. Кроме того, если в первый раз у Егора И. была фактическая ошибка («дикая, потому что кусается»), то в этот раз он ответил правильно.

В четвертом задании (описание куклы) больше половины детей улучшили свои результаты: Вика А., Максим К., (контрольная группа), Вова М., Дима К., Егор И., Жанна Б., Миша Н. (экспериментальная группа) – все они получили по 2 балла. Во-первых, рассказы детей значительно увеличились по объёму, во-вторых, большинство значимых признаков обучающиеся отмечали самостоятельно, без помощи и, в-третьих, многие исправили свои ошибки, допущенные при первом описании, например, Вова М., Дима К., Миша Н. правильно отметили, из чего сделана кукла. В описании Вики А. появилось сравнение: «волосы длинные, как у меня», а в рассказе Жанны Б., функциональное назначение: «я с ней играю». Но при этом, отмечался ряд существенных ошибок, например: неправильное образование формы множественного числа слова «глаза» (Дима К., Максим К.).

С пятым заданием (описание мамы) пять человек справились лучше первого раза: Вова М. (экспериментальная группа), Лера П., Максим К., Надя С, Уля М. (контрольная группа). Вова М. получил 3 балла. Его рассказ придержан данному плану, нет грубых ошибок, присутствуют сложные сравнительные конструкции: «она чуть-чуть пониже папы, но выше меня». Остальные обучающиеся получили по 2 балла. Рассказы обучающихся увеличились по объёму, они старались построить их в соответствии с планом, не упуская описания, но им требовалась значительная помощь. В рассказе Леры П. можно отметить оценку: «она – красавица» – чего не было ранее.

Результаты контрольного обследования (см. Табл. 6).

Таким образом, можно сделать вывод, что показатели обучающихся той и другой группы улучшились (см. Табл. 7, Рис. 29). Но в контрольной группе у двоих детей итоговый бал не изменился (Вика А. и Полина Г.), максимальная разница в баллах между первым и вторым обследованием – 3 у Нади С. Уровень сформированности связной описательной речи изменился у двух обследуемых (Надя С. и Уля М.).

В экспериментальной группе у всех обучающихся показатели улучшились. У Сони Д. и Димы К. разница итоговых баллов равно 1. А у всех ос-

тальных – 3. Таким образом, уровень развития навыков составления описательного рассказа улучшился у всех кроме Димы К. Возможно, это можно объяснить частыми пропусками по причине болезней (см. Табл. 8).

Также мы вновь подсчитали, какой вид описания для детей оказался трудным и наоборот. Лучше всего дети справились с заданием по описанию куклы, средний балл 1,9, хотя в первый раз, это оказалось самым сложным. Самый низкий балл получился также за пересказ, 1,7. Но по всем заданиям средний бал увеличился (см. Рис. 30).

Таким образом, мы можем сравнить средний балл каждой группы до и после формирующего эксперимента. Разница между средними баллами контрольной группы составила 1,4, а экспериментальной – 2,3 (см. Рис. 31).

Благодаря проделанному анализу, можно сделать следующий вывод: уровень развития навыков составления описательного рассказа улучшился у всех обучающихся, но у дошкольников экспериментальной группы разница между результатами констатирующего и контрольного эксперимента больше, чем у контрольной группы (см. Рис. 32, 33). Это свидетельствует о том, что целенаправленная работа по развитию связной описательной речи обеспечивает достаточно прочный и более успешный результат в данном направлении. В связи с этим мы можем говорить, что разработанная нами программа по развитию навыков составления описательного рассказа у дошкольников с ОНР эффективна.

Выводы по 3 главе.

Формирование связной описательной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи – это длительный и сложный процесс. Для достижения успеха в этой работе необходимо соблюдать логопедические и общедидактические принципы, осуществлять взаимосвязанную работу логопеда, воспитателя и родителей, что бы речь развивалась не только на логопедических занятиях, а во всех видах деятельности.

Исходя из результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что проведённая работа по формированию связной описательной речи у

дошкольников с ОНР является эффективной и важной для речевого развития. При её реализации важно учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося, включать в занятия различные самостоятельные виды деятельности дошкольника.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение научно-методической литературы и проведение исследования по выявлению сформированности навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с ОНР подтвердило актуальность рассматриваемой проблемы.

В процессе обследования обучающихся нам удалось выявить особенности развития лексико-грамматического строя и, собственно, связной описательной речи. Проведенный констатирующий эксперимент в детском саду компенсирующего вида № 452 г. Екатеринбурга позволяет сказать, что у дошкольников с ОНР недостаточно сформирован словарь и грамматический строй, а также имеются трудности в составлении рассказа–описания: пропуски смысловых звеньев, затруднения в выражении главной мысли, незаконченные фразы, несоблюдение последовательности, длительные паузы между предложениями, множественные фактические и лексико-грамматические ошибки. Данные исследования помогли составить нам перспективные планы работы с обучающимися экспериментальной группы.

В третьей главе представлены основные принципы и требования, которые необходимо соблюдать при работе с данной категорией детей, а также разработана примерная программа по формированию навыков составления описательного рассказа и планируемые результаты её освоения. Также составлено календарно-тематическое планирование по 12 лексическим темам, где подобраны лексико-грамматические упражнения в зависимости от трудностей каждого обучающегося и задания по формированию навыков составления описательного рассказа. После формирующего эксперимента проводилось повторное обследование дошкольников, результаты которого показали, что обучающиеся экспериментальной группы освоили навыки описательного рассказа лучше обучающихся контрольной группы. Следовательно, предложенную нами программу можно считать эффективной при учёте особенностей каждого обучающегося и индивидуальном подборе заданий для каждо-

го.

В ходе данной работы была изучена специфика речевого развития дошкольников с ОНР, проведено обследование связной описательной речи обучающихся с данным нарушением и на основании полученных результатов разработана и апробирована программа логопедической работы по формированию связной описательной речи, выявлена её эффективность в результате контрольного эксперимента. Следовательно, все поставленные задачи и цель, достигнуты.

Результатом нашей работы является примерная рабочая программа по развитию связной описательной речи дошкольников с ОНР, включая календарно-тематическое планирование на 12 лексических тем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР [Текст] / З. Е. Агранович. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 128 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – С. 60.
3. Барменкова, Г. Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.13 / Г. Д. Барменкова ; Моск. пед. гос. ун-т.им. В. И. Ленина. – М. , 1995. – 23 с.
4. Безрукова, О. А. Программа формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст] / О. А. Безрукова, О. Н. Коленкова. – М. : Русская Речь, 2014. – 58 с.
5. Белавина, Н. Н. Логопедические карточки для обследования и развития лексико-грамматического строя и связной речи детей [Текст] / Н. Н. Белавина. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 60 с.
6. Быховская, А. М. Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР [Текст] / А. М. Быховская, Н. А. Казова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 31 с.
7. Валявко, С. М. Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / С. М. Валявко ; ГОУ Моск. гос. пед. ун-т. – М. , 2006. – 24 с.
8. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб.для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. :Владос, 1999. – 680с.
9. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова, под на-

- уч. ред. И. Е. Левченко. – М. : Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.
10. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – М. : АСТ : Астрель :Транзиткнига, 2006. – 158 с.
 11. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
 12. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 472 с.
 13. Глухов, В. П. Исследование особенности связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов, М. Н. Смирнова // Логопедия. – М. , 2005. – № 3. – 13-24 с.
 14. Глухов, В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144 с.
 15. Грибова, О. Е. Дидактический материал по обследованию речи детей [Текст] / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 2001. – 64с.
 16. Гриншпун, Б. М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью [Текст] / Б. М. Гриншпун, В. И. Селиверстов // Дефектология. – М., 1988. – № 3. – С. 81-85.
 17. Грушина, Ю. Ф. Возможности изучения динамики развития дошкольника с нарушением речи [Текст] / Ю. Ф. Грушина // Логопед. – М. , 2009. – № 1. – С. 10-17.
 18. Дефектология : слов.-справ. [Текст] / авт. -сост. С. С. Степанов ; под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Новая школа, 1996. – С. 40.
 19. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи) : кн. для логопеда [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.
 20. Ефремова, О. В. Развитие связной описательной речи у детей до-

школьного возраста [Текст] / О. В. Ефремова, Л. Г. Шадрина // Вектор науки ТГУ. Серия : Педагогика, психология. – 2016. – № 2 (25). – С. 43-47.

21. Иванова, Н. Н. Формирование описательной связной речи у детей с ОНР [Электронный ресурс] / Н. Н. Иванова // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. URL : <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2649.phtml> (дата обращения: 15.03.2017) .

22. Карнаухова, Я. Б. Возможности изографического моделирования в формировании связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Я. Б. Карнаухова // Специальное образование. – 2001. – № 1. – С. 48-57.

23. Карпова, С. И. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников 6–7 лет [Текст] / С. И. Карпова, В. В. Мамаева. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.

24. Карпова, С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками [Текст] / С. Н. Карпова. – М. : Изд-во Московского унив-та, 1967. – 324 с.

25. Кескевич, В. В. Использование метода наглядного моделирования при формировании монологического высказывания у дошкольников [Текст] / В. В. Кескевич, О. В. Гоглачева // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых; аспирантов и магистрантов. – Екатеринбург, 2013. – Ч. 1. – С. 141-145.

26. Короткова, Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду [Текст] / Э. П. Короткова. – М. : Просвещение, 1978. – 205 с.

27. Коррекция нарушений речи : программы дошк. образоват. учреждений компенсир. вида для детей с нарушениями речи [Текст] / авт.-сост. Г. В. Чиркина. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 272 с.

28. Кривошапова, Л. О. Пути формирования навыков связной речи у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Л. О. Кривошапова // Психоло-

го-педагогический журнал Гаудеамус. – Томбов, 2006. – № 2 (10). – С. 124-130.

29. Ладыженская, Т. А. Устная речь как средство и предмет изучения : учеб. пособие для студентов. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 840.

30. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2001. – 219 с.

31. Лебедева, И. Н. Связная речь : речь в общении и речь в деятельности [Текст] / И. Н. Лебедева // Специальное образование. – 2011. – № 3. – С. 136-141.

32. Лебедева, И. Н. Связная речь : речь в общении и речь в деятельности [Текст] / И. Н. Лебедева // Специальное образование. – 2011. – № 2. – С. 88-98.

33. Лиманская, О. Н. Конспекты логопедических занятий в старшей группе [Текст] / О. Н. Лиманская. – М. : Сфера, 2014, – 128 с.

34. Мышление и речь [Текст] : собрание трудов : Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, 2011. – 640 с.

35. Нищева, Н. В. Картинный материал к речевой карте ребенка 4–7 лет [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 92с.

36. Нищева, Н. В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет [Текст] / Н. В. Нищева. – 3-е изд. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 245 с.

37. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273. URL : <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 15.11.2016).

38. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. URL

:http://www.firo.ru/?page_id=11678 (дата обращения: 15.11. 2016).

39. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова и др. – М. : Эксмо, 2015. – 320 с.

40. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; под ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб. : ЦДК, 2014. – 386 с.

41. Приходько, О. Г. Ранняя диагностика дизартрических нарушений у детей [Текст] / Щ. Г. Приходько // IV Царскосельские чтения. Научно-теоретическая межвузовская конференция с международным участием. – СПб. : ЛГОУ, 2009. – С. 7-10.

42. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / А. А. Реан. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656с.

43. Скоробогатова, А. И. Методика развития речи : учеб. пособие [Текст] / А. И. Скоробогатова. – Казань : Познание, 2014. – 119 с.

44. Соломенникова, Л. Об использовании наглядности для формирования связной монологической речи [Текст] / Л. Соломенникова // Дошкольное воспитание. 1999. – № 4. – С. 54-59.

45. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М. : ГНОМ и Д, 2003. – 112 с.

46. Ткаченко, Т. А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М. : Гном и Д, 2001. – 9 с.

47. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи : логопедическая тетрадь [Текст] / Т. А. Ткаченко. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 47 с.

48. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 256 с.

49. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников

[Текст] / Т. Б. Филичева // Дети с проблемами в развитии. – СПб. , 2004. – № 1. – С. 5-7.

50. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] :дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. Докл: 13.00.03 / Т. Б. Филичева ;Моск. гос. пед. ун-т. – М. , 2000. – 145 с.

51. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. А. Чиркина // Дефектология. – М. , 1985. – № 4. – С. 72-79.

52. Шаховская, С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи [Текст] / С. Н. Шаховская ; под ред. Л. Б. Халиловой // Психолингвистика и современная логопедия. – М. , 1997. – С. 41-47.

53. Шишкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб.пособие для студентов дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М. : Академия, 2003. – 240с.

54. Шишлова, Е. Э. Индивидуальный подход в процессе воспитания у детей гуманного отношения к сверстникам (старший дошкольный возраст) [Текст] :автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Шишлова ; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – М. , 1992. – 16 с.

