

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический
университет»

Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья

**Формирование повествовательного монолога у детей старшего
дошкольного возраста общим недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование
профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой (название)
Ф.И.О.,
Ученая степень, ученое
звание/должность

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.ф.н., доцент Л.В. Христолюбова

подпись

Исполнитель: Тимергазина Елена
Валерьевна,
Студент группы БД-41z

подпись

Научный руководитель:
Коробкова Оксана Федоровна,
кан. пед. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР.....	7
1.1. Лингвистические аспекты понятия «устная монологическая речь».....	7
1.2. Характеристика функционально-смысловых типов текста.....	12
1.3. Характеристика особенностей речевого развития старших дошкольников с ОНР.....	19
1.4. Характеристика связной речи детей с ОНР.....	26
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР.....	30
2.1. Организация эксперимента.....	30
2.2. Анализ результатов исследования связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР.....	34
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР.....	43
3.1. Организация и методика экспериментального обучения.....	43
3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ 1... ..	60
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	72

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Речь - это высшая психическая функция, которая является средством выражения мысли. Она свойственна только человеку. Речь является основным средством человеческого общения. С помощью её человек получает и передаёт информацию. В речи фиксируется то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, законы, правила поведения). Благодаря речи личный опыт человека обогащается опытом других людей.

Важное значение имеет речь в жизни ребенка. Слыша человеческую речь, ребенок познает окружающий мир, узнает название предметов и явлений, усваивает правила поведения в обществе. При овладении устной речью ребенок поднимается на более высокую ступень своего развития, что позволяет ему активнее общаться с окружающими его людьми, делиться своими впечатлениями и переживаниями. Но чтобы быть понятым собеседником речь ребенка должна быть внятной, логически последовательной связной.

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

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения.

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

У детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня. Это очень важно для дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка.

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. Среди них велика категория детей с ОНР - общим недоразвитием речи.

При общем недоразвитии речи наблюдаются различные сложные речевые расстройства, когда у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. В тоже время одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности связной речи, и, как её компонента - монологической речи. Этим обусловлена актуальность проблемы - коррекции недостатков развития навыков связной монологической речи у детей с ОНР.

Объект исследования: повествовательная монологическая речь у детей с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: процесс формирования повествовательной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза: работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР будет более эффективной, если проводить целенаправленное обучение навыкам составления конкретных функционально смысловых типов текста.

Цель исследования: экспериментально апробировать и сравнить содержание работы по формированию повествовательного монолога у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, на основании двух различных методик, а именно: методики В. П. Глухова «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием» и методики В. К. Воробьевой «Развитие связной речи у детей с системным недоразвитием речи» [10, 5].

Задачи исследования:

1. Провести анализ литературы по проблеме исследования.
2. Изучить особенности развития повествовательной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.
3. Исследовать экспериментальным путем повествовательную монологическую речь у старших дошкольников с ОНР.

Методы исследования:

1. Анализ научно-методической литературы.
2. Обобщение и систематизация теоретических знаний.
3. Проведение констатирующего эксперимента.
4. Анализ результатов констатирующего эксперимента.
5. Проведение обучающего эксперимента.
6. Проведение контрольного эксперимента.
7. Анализ результатов контрольного эксперимента.

Экспериментальной базой послужило Березовское муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 10

компенсирующего вида». Эксперимент проводился с 14 декабря 2015года по 17 января 2016. В эксперименте принимали участие дети двух старших логопедических групп.

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

1.1. Лингвистические аспекты понятия «устная монологическая речь»

Все исследователи, изучающие проблему развития связной речи, обращаются к характеристике, которую дал ей С. Л. Рубинштейн [36]. Именно ему принадлежит определение ситуативной и контекстной речи. Рубинштейн отмечал, что для говорящего всякая речь, передающая его мысль или желание, является связной речью (в отличие от отдельного зависимого слова, извлечённого из контекста речи), но формы связности в ходе развития меняются [36]. Связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения её понятности для слушателя или читателя. Речь, по его мнению, может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознанны, и не представлены в мысли говорящего, либо потому, что, будучи представлены в мысли говорящего, эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. Связная речь - это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе её собственного предметного содержания. Для того чтобы понять эту речь, нет необходимости специально учитывать ситуацию, в которой она произносится, всё в ней понятно для другого из самого контекста: это контекстная речь. Необходимо отметить, что в связной речи отражается логика мышления ребёнка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, чёткой, логичной речи. Речь маленького ребёнка, сначала отличается обратным свойством: она не образует такого связного смыслового целого. Она не образует такого

"контекста", на основании которого можно было бы её понять, поэтому и необходимо учитывать конкретную ситуацию, в которой находится и говорит ребёнок. Смысловое содержание речи становится понятным в связи с этой ситуацией: это ситуативная речь. Ситуативные и контекстные моменты всегда находятся во внутренней взаимосвязи и взаимопроникновении; речь может идти лишь о том, какой из них является в каждом данном случае господствующим.

Когда у ребёнка развивается связная контекстная речь, она не вытесняет ситуативную, и ребёнок, как и взрослый, пользуется то одной, то другой в зависимости от содержания, которое надо сообщить, и от характера самого сообщения. Таким образом, к контекстной речи переходят тогда, когда требуется связное изложение предмета, выходящего за пределы ситуации, и это изложение предназначается для широкого круга слушателей или читателей. Речь ребёнка носит сначала ситуативный характер, но по мере того как в ходе развития изменяются содержание и функции речи, ребёнок в процессе обучения овладевает формой связной контекстной речи. В целом речь ребёнка, сначала связана с ближайшей действительностью, она рождается из той ситуации, в которой он находится, и целиком связана с ней. Вместе с тем это разговорная речь, она направлена на собеседника и выражает просьбу, желание, вопрос, т.е. ситуативная форма, соответствует основному содержанию и назначению. Результат обучения связной речи зависит от многих причин. Прежде всего, от социальной среды, которая обеспечивает ребёнку речевое общение. Упущенные возможности речевого развития в дошкольном возрасте почти не восполняются в школьные годы. Поэтому очень важно вовремя организовать развивающий потенциал среды. Л. П. Федоренко, исследуя принципы обучения русскому языку, указывает: "Для нормального развития речи ребёнка, а, следовательно, и для развития его интеллекта и эмоционально-волевой сферы необходимо, чтобы окружающая его речевая среда обладала достаточными развивающими возможностями - достаточным потенциалом" [46]. Развивающий потенциал

определяется тем, насколько богата речь, которой пользуются окружающие, насколько активен ребёнок в процессе обучения. От этого зависит общее развитие ребёнка, его способность к обучению в школе.

Итак, психологи отмечают взаимоотношение речевых умений разной степени сложности в такой последовательности: в ранней детской речи - ситуативная связанность речи, содержание речи понятно собеседнику лишь в том случае, если он знаком с ситуацией, о которой рассказывает ребёнок. Затем речь ребёнка становится контекстной, т.е. её можно понять в определённом контексте общения. С того момента, когда речь ребёнка становится вне ситуативной и вне контекстной считается, что он овладел минимумом речевых умений. Дальнейшее усложнение детской речи идёт по нескольким путям. Происходит последовательное осознание ребёнком своей речи, или, как подчёркивает А. А. Леонтьев, произвольность речи, а затем вычленение её компонентов [24].

Под произвольностью понимается способность ребёнка в порядке волевого акта осуществлять свою речь. В дальнейшем, когда перед ребёнком встает задача обучения грамоте, у него формируется умения произвольного звукового анализа речи. При обучении грамматике родного языка закладываются основы умения свободно оперировать с синтаксическими единицами, что обеспечивает возможность сознательного выбора языковых средств.

Другой путь усложнения речевых умений - это переход от диалогической речи к различным формам монологической речи. Диалогическая речь в большей степени ситуативная и контекстная, поэтому она свёрнута и эллиптическая (в ней многое подразумевается благодаря знанию ситуации обоими собеседниками). Диалогическая речь не произвольна и мало организована. Огромную роль здесь играют шаблоны, привычные реплики и привычные сочетания слов. Таким образом, диалогическая речь более проста, чем другие виды речи. Монологическая речь - это развёрнутый вид речи. Эта речь в большей степени произвольна: говорящий имеет

намерение выразить содержание и должен выбрать для этого содержания адекватную языковую форму и построить на его основе высказывание. Монологическая речь - это организованный вид речи. Говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь монолог как целое.

Монологическая речь употребляется редко, так как речь произносится в зависимости от ситуации, и одна реплика вызывает другую, идёт чередование высказываний. С психологической точки зрения монолог неестественен: ведь согласно теории коммуникации и речевых актов речь должна иметь адресата, должна быть обращена к собеседнику. При таком подходе монолог не есть речь одного, как он обычно определяется, а реплика в диалоге, растянутая во времени и в объеме.

Л. С. Выготский не признавал самостоятельности монолога, он утверждал, что один говорящий всегда обращается к кому - то, к какому - то адресату, возможно воображаемому [6]. Не только в произносимом и тем более - записанном монологе, но даже в мысленном человек обращается к предполагаемому собеседнику, как бы прикидывает его реакцию на свою мысль: оратор обдумывает речь и прогнозирует её восприятие, пишущий письмо и предвкушает реакцию своего адресата. Монолог представляет собой определённую композиционную сложность, особенно это, относится к письменной монологической речи.

М. М. Бахтин, рассматривая высказывание как единицу речевого общения и подчёркивая её отличие от единиц языка (слова и предложения), выделял многосторонность процесса речевого общения [3]. В самом деле, слушатель, воспринимая и понимая значение речи, одновременно занимает по отношению к ней активную ответную позицию: соглашается или не соглашается с ней (полностью или частично), дополняет её и т.п.; и эта ответная позиция слушателя формируется на протяжении всего процесса слушания и понимания. Всякое понимание живой речи, живого высказывания носит ответный характер, всякое понимание чревато ответом.

Л. В. Щерба считал, что монолог лежит в основе литературного языка, так как всякий монолог и есть литературное произведение в зачатке [50]. По его мнению, диалог "состоит из взаимных реакций двух общающихся между собой индивидов, реакций нормально спонтанных, определяемых или ситуацией, или высказыванием собеседника". Монолог рассматривался им, как организованная система облечённых в словесную форму мыслей, являющаяся преднамеренным воздействием на окружающих. Именно поэтому монологу надо учить. Щерба отмечал, что в малокультурной среде только немногие люди с литературным дарованием способны к монологу, большинство же не в состоянии связно рассказать что-либо [50]. Структуры диалога и монолога кардинально отличаются. Реплика не свойственны сложные предложения, в них встречаются фонетические сокращения, неожиданные формообразования, странные словоупотребления и нарушения синтаксических норм. Все эти нарушения происходят благодаря недостаточному контролю сознания при спонтанном диалоге. Монологической речи обычно эти нарушения не свойственны: она протекает в рамках традиционных форм, и это является её основным организующим началом.

Вывод: в связной речи наглядно выступает осознание ребёнком речевого действия. Произвольно выстраивая своё высказывание, он должен осознать и логику выражения мысли, и связность речевого изложения. У маленьких детей диалог предшествует монологу, при этом именно диалог имеет первостепенную социальную значимость для ребёнка. Умения монологической речи формируются гораздо позднее.

1.2. Характеристика функционально-смысловых типов текста

Штрекер Н. Ю. в учебнике «Русский язык и культура речи» дает определение типа речи: под типом речи понимается текст (или фрагмент текста) с определенным обобщенным значением (предмет и его признак; предмет и его действие; оценка события, явления; причинно-следственные отношения и т.д.), которое выражается определенными языковыми средствами [49].

Это определение дает нам понять, что тип речи несет определенное значение и выражается определенными языковыми средствами.

Граудина Л. К. и Ширяев Е. Н. в своем учебнике «Культура русской речи» про функционально-смысловые типы речи говорят: тип речи представляет собой монологическое описание – информация об одновременных признаках объекта, монологическое рассуждение – о причинно-следственных отношениях [13]. Смысловые типы присутствуют в речи в зависимости от ее вида, цели и от концептуального замысла оратора, чем обусловлено включение или не включение того или иного смыслового типа в общую ткань ораторской речи; смена этих типов вызвана стремлением оратора полнее выразить свою мысль, отразить свою позицию, помочь слушателям воспринять выступление и наиболее эффективно повлиять на аудиторию, а также придать речи динамический характер.

Нечаев О. А. в книге «Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение)» указывает определение типов речи: функциональные типы речи – коммуникативно обусловленные типизированные разновидности монологической речи, к числу которых традиционно относятся описание, повествование и рассуждение [32].

Данное определение показывает нам, что типы речи служат для общения людей друг с другом.

Рассмотрим основные функциональные типы речи, подробно характеризуя каждый из них.

Описание

Описание – это функциональный тип речи, сущность которого сводится к выражению факта взаимодействия предметов, их признаков в одно и то же время. Описание служит для подробной передачи состояния действительности, изображения природы, местности, интерьера, внешности.

В содержании описательных текстов главное – предметы, свойства, качества, а не действия. Поэтому основную смысловую нагрузку несут имена существительные и прилагательные. Существительные относятся к конкретной лексике. Широко используются слова с пространственным значением – обстоятельства места. Глагольные сказуемые в смысловом отношении либо ослаблены, либо имеют качественно-изобразительное значение. Часто используется глагольная форма настоящего времени, выражающая длительное состояние предмета или его "вневременное" состояние.

Глаголы несовершенного вида прошедшего времени указывают на состояние описываемых явлений в момент наблюдения за ними. Глаголы совершенного вида в описательных текстах передают свойство, характеристику предмета, а не активное действие.

Для описания характерна однотипность форм сказуемого, которая является показателем статичности изображаемого. Наиболее часты описания с единым планом настоящего времени или с единым планом прошедшего времени. В планах прошедшего времени степень статичности в описаниях ниже, чем в описаниях с планом настоящего времени.

Описание может включать последовательность номинативных и эллиптических конструкций, что создает своеобразный номинативный стиль, наиболее ярко представленный в ремарках драматургических произведений, киносценариях, записях дневникового характера.

В таких описаниях объекты как будто фиксируются видеокамерой. Предложения равноправны относительно друг друга, их можно сгруппировать по другому это зависит от "точки отсчета".

Перечислительный смысл описательного текста часто передается параллельной связью предложений.

Это наглядно демонстрируют тексты описательных наук (биологии, геологии и др.), включающие в виде целых абзацев логические единства, которые состоят из предложений, выражающих параллельно связанные суждения с единым субъектом и разными предикатами.

Для художественного текста характерна взаимосвязь описания с повествованием. Элементы описательности присутствуют практически в любом повествовательном тексте.

Иногда смысловая нагрузка в описании падает на действие, в этом случае говорят о "динамическом описании" – типе речи переходном, граничащем с повествованием. Динамическое описание передает протекание действий с небольшими временными интервалами в ограниченной площади пространства. Структурное содержание описания сводится к временному отношению простого следования. В связи с тем, что все внимание сосредоточено на фиксации изменений, на ряде моментов действия, их "шаговым" характере, такое содержание определяет выбором предложений, имеющих самостоятельный характер. Динамическое описание используется часто для показа внешних событий, являясь средством натурального отражения действительности (существует специальный термин для обозначения этого метода, очень подробного описания действия с большой точностью передачи деталей - "секундный стиль").

Кроме того, динамическое описание может служить средством острых, тонких психологических зарисовок – при изображении переживания, внутреннего изменения состояния героя.

Динамическое описание широко представлено и в научных текстах (наряду со статическим описанием и рассуждением), где используется для подробного, точного изображения действий, совершаемых в ходе проведения опыта, эксперимента.

Повествование

Повествование – функциональный тип речи, предназначенный для изображения последовательного ряда событий или перехода предмета из одного состояния в другое.

На первом плане в содержании повествовательных фрагментов текста выступает порядок протекания действия.

Каждое предложение обычно выражает какой-либо этап, стадию в развитии действия или движение сюжета. Большую роль играет временная соотнесенность сказуемых, которая может проявляться и как их временная однотипность, и как временная разнотипность. Основную смысловую нагрузку выполняют обычно глаголы совершенного вида, приставочные и бесприставочные, которые обозначают сменяющиеся действия. Для повествования характерна конкретная лексика. Ход событий акцентируется посредством обстоятельства времени. Повествование по использованию синтаксических построений и типов связи предложений противоположно описанию, что проявляется, в следующем: 1) в различии видовременных форм глаголов – описание строится в основном на использовании форм несовершенного вида, повествование – совершенного; 2) в преобладании последовательной связи предложений в повествовании – для описания более характерна параллельная связь; 3) в употреблении односоставных предложений – для повествования не характерны номинативные предложения, безличные предложения, широко представленные в описательных контекстах.

Повествование – функциональный тип речи, который используется, прежде всего, в художественных текстах и оформляющий рассказ о

событиях, очередность которых составляет сюжет произведения. В художественно-изобразительной речи (художественных произведениях, текстах некоторых жанров публицистики - репортажах, очерках, информативных заметках) органично сочетаются элементы описательности и повествовательности. Чаще описание включается в повествование для наглядно-образного представления героев, места действия.

Рассуждение

Рассуждение – функциональный тип речи, соответствующий форме абстрактного мышления – умозаключению, выполняющий особое коммуникативное задание – прийти логическим путем к новому суждению или аргументировать высказанное ранее, которое оформляется с помощью лексико-грамматических средств, причинно-следственной семантики.

Основной сферой употребления рассуждения является наука, в которой актуален логический, рациональный тип мышления.

Одной из разновидностей является собственно рассуждение (рассуждение в узком смысле слова) – тип речи, наиболее последовательно выражающий причинно-следственные отношения между суждениями: от причины к следствию. Рассуждение играет главную роль в коммуникативно-познавательном процессе. Именно данный тип речи оформляет выводение нового знания, демонстрирует ход авторской мысли, показывает путь решения проблемы. Структурно собственно рассуждение представляет собой цепь предложений, связанных отношениями логического следования.

Особое место занимают подтипы рассуждения, которые служат для того, чтобы придать высказанным суждениям более аргументированный характер:

доказательство – коммуникативно-познавательная функция - установление истинности тезиса,

опровержение – разновидность доказательства, которая служит для установления ложности тезиса,

подтверждение – или эмпирическое доказательство, функция - установление достоверности высказанного положения посредством подкрепления его фактами,

обоснование – установление целесообразности действия, мотивировка.

В отличие от доказательства, которое соответствует вопросу "Действительно ли это так?", обоснование дает ответ на вопрос "Действительно ли это нужно, целесообразно?". Эти подтипы рассуждения объединяются на основе структурного сходства: они включают тезис, образующий ключевую часть построения, и аргументы, которые призваны снять сомнения (полностью или частично) относительно выдвинутого в качестве тезиса положения.

Доказательство, как правило, завершается вариативным повтором тезиса – выводом, т. е. уже известным читателю суждением, новый момент которого заключается в том, что доказана его истинность. Между начальным и заключительным предложениями устанавливается лексико-семантическая связь, которая является сигналом начала и конца высказывания, а так же выполняет особую композиционную роль, организуя текст. Доказательство характеризуется использованием типического набора средств. К стереотипным способам оформления обозначение последовательности операций с помощью глаголов 1-го лица множественного числа относятся слова: найдем, умножим, приравняем, определим и т. п. Для выражения причинно-следственных связей используются союзы и союзные аналоги соответствующей семантики: так как, так что, потому, поэтому, следовательно, таким образом, итак. В доказательстве, используется частица «пусть», слова «предположим», «допустим».

Еще одним подтипом рассуждения является объяснение. В отличие от других подтипов рассуждения, объяснение служит, прежде всего, не целям подтверждения справедливости тезиса (или установления его ложности), а раскрытию причин реальных явлений.

Рассуждение как текстовое явление употребляется в научной речи. Именно благодаря научному стилю русский литературный язык в процессе своего развития обогатился рассуждением в его наиболее "чистом" виде.

Итак, дадим определение типов речи на основе приведенных выше определений. Описание – это изображение какого-либо явления действительности, предмета путем перечисления и раскрытия его основных признаков. Рассуждение-это словесное изложение, разъяснение, подтверждение какой-либо мысли. Повествование – это рассказ, сообщение о каком-либо событии в его временной последовательности. Особенность повествования в том, что в нем говорится о следующих друг за другом действиях. Для всех повествовательных текстов общим является начало события (завязка), развитие события, конец события (развязка). Повествование может вестись так же и от третьего лица. Это авторское повествование. Оно может идти и от первого лица, тогда рассказчик назван или обозначен личным местоимением я.

1.3. Характеристика особенностей речевого развития старших дошкольников с ОНР

Общее недоразвитие речи - различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [18].

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь таких детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

Отмечается недостаточная координация пальцев и кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застывание в одной позе.

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы, что обеспечивает большую сохранность моторных функций, психических реакций и поведения в целом. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности.

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

Р. Е. Левиной была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [23].

Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов [23]. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже - при ринолалии и заикании.

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов (открывать - "древ" (дверь), и наоборот - названия предметов заменяются названиями действий (кровать - "пат"). Характерна многозначность употребляемых слов. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления.

Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишенные флексий. "Фраза" состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждое используемое в такой "фразе" слово имеет многообразную соотнесенность и не понятно вне конкретной ситуации.

Пассивный словарь детей шире активного. Однако импрессивная речь детей, находящихся на низком уровне речевого развития и также ограничена.

Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Если исключить ситуационно ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить

формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи главным оказывается лексическое значение.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Число дефектных звуков может быть значительно больше, чем правильно произносимых. В произношении имеются противопоставления лишь гласных - согласных, ротовых - носовых, некоторых взрывных - фрикативных. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии.

Задача выделения отдельных звуков для ребенка с лепетной речью в мотивационном и познавательном отношении непонятна и невыполнима.

Отличительной чертой речевого развития этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Второй уровень речевого развития. Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне дети начинают использовать в речи местоимения, а иногда союзы, простые предлоги в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми, событиями окружающей жизни.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, крайне редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной

нормы: у детей выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций:

смешение падежных форм;

нередкое употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени;

в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам;

отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

Много трудностей дети испытывают при использовании предлогов: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме ("книга идет то" - книга лежит на столе); возможна и замена предлога ("гиб латет на делевим" - гриб растет под деревом). Союзы и частицы употребляются редко.

Понимание обращенной речи на втором уровне значительно увеличивается за счет различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня), дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение.

Непосредственно это относится к различению и пониманию форм единственного и множественного числа существительных и глаголов, форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Затруднения возникают при понимании форм числа и рода прилагательных.

Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смещений. У детей нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих ("пат нига" - пять книг; "папутька" - бабушка; "дупа" - рука). Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи.

Типичными остаются и затруднения в усвоении звукослоговой структуры. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов ("морашки" - ромашки, "куника" - клубника). Многосложные слова редуцируются.

У детей проявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

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

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Например, мягкий звук с', сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук с ("сяпоги"), ш ("сюба" вместо шуба), ц ("сяпля" вместо цапля), ч ("саяйник" вместо чайник), щ ("сетка" вместо щетка). Замена групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырёхсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращают количество слогов «Дети слепили снеговика». - "Дети сипили новика". Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточности употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования, создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

В высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Большое количество ошибок наблюдается неточности в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Все вышеперечисленное позволяет подойти к проблеме развития связного монологического высказывания.

1.3. Характеристика особенностей речевого развития старших дошкольников с ОНР

У детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте словарный запас составляет примерно 2,5 - 3 тысячи слов. В нем отсутствуют или же присутствуют в искаженном виде менее употребляемые слова, обозначающие названия предметов, объектов, действий, их признаки.

По мнению Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы [17]. Такие дети испытывают затруднения при описании предметов, обобщении явлений признаков. Поэтому их рассказы бедны, отрывочны, логически не последовательны. Все перечисленные процессы теснейшим образом связаны с речевой функцией и иногда трудно бывает определить, что является причиной, а что следствием, что первично, а что вторично. В частности, это касается словесно-логического мышления и внимания.

Наблюдается и недостаточно полное понимание текста, поскольку для понимания содержания нужен, прежде всего, определенный запас слов, знание их значений, а также связей между словами предложениями. У детей с общим недоразвитием речи эти предпосылки формирования правильного понимания прочитанного отсутствуют. Дети не понимают отдельные слова, вследствие этого многое из текста остается непонятным; улавливают лишь общий смысл рассказа. Пересказ оказывается не полным, не точным из-за неправильного осмысления отдельных слов, связи их. Для полного пересказа художественного текста необходимо умение понимать смысл текста.

О степени понимания текста можно судить по различным факторам: на основании воспроизведения детьми текста в виде пересказа, на основании их ответов на вопросы, касающиеся содержания текста и т.п. Смысл рассказа понимается неполно из-за трудности осмысления причинно-

следственных и временных связей. В рассказах детей нарушена последовательность. По мнению Р. И. Лалаевой, нарушение последовательности всегда отражается на связности текста [22]. Наиболее ее распространенный тип это последовательность сложных временных, пространственных, причинно-следственных и качественных отношений. К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск, перестановка членов последовательности, смешение разных рядов последовательности (когда, например, ребенок, не закончив описание какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему). У детей не сформировано умение адекватно развивать замысел, заложенный в зачатке сообщения.

Причинами здесь являются: неумение выделить главный смысл неумение развить, развернуть найденный смысл в полное последовательное сообщение; неумение обдумывать предстоящее высказывание в целом, выделять главное, дифференцировать, производить отбор необходимого материала, планировать логически последовательное изложение своей речи. В связной речи отражаются, естественно, все перечисленные особенности. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются и отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников.

В современной логопедии достаточно полно освещены вопросы, касающиеся речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Над этим работали: В. П. Глухов, Т. Б. Филичева, и др. [10, 47]. Старшие дошкольники испытывают определенные трудности при продуцировании связного высказывания, которые нередко сопровождаются поисками

необходимых языковых средств. У детей еще нет умения и навыков связно излагать свои мысли. Поэтому для них характерны подмена связного высказывания односложными ответами на вопрос или различными нераспространенными предложениями.

Особенности в построении высказывания, характерные для детей с общим недоразвитием речи, результат трудностей планирования и развития речевого сообщения. Аналогичное высказывание речи свидетельствует о большом числе сбоев грамматическом оформлении сообщения Р. И. Лалаев [22]. Чем больше его объем, тем чаще встречаются различные аграмматизмы. Наиболее характерными видами аграмматизмов являются: пропуск или избыточность членов продолжения, ошибки в управлении и согласовании, ошибки в употреблении служебных слов, ошибки в употреблении временных глаголов, трудности в слово и формообразовании, ошибки в формировании высказывания.

Сложноподчиненные предложения, которые составляют дети с общим недоразвитием речи, очень пространны, иногда состоят из 20 слов. Создается впечатление, что ребенок, начав высказывание, не может его закончить. Эти дети часто используют прямую речь (в сравнении с нормально развивающимися детьми).

Для рассказов детей с общим недоразвитием речи характерно большое количество существительных, местоимений, служебных слов. Необоснованно частое применение существительных может быть вызвано трудностями в развертывании высказывания. Предложение не строится каждый раз заново, а воспроизводятся фразы штампы или просто перечисляются субъекты и объекты действия. Некоторые рассказы или пересказы состоят из одних существительных и представляют собой простое перечисление. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом. Неумеренное употребление служебных и вводных слов результат неумения грамотно оформить предложение. Их употребление не требует

строить каждый раз новую программу высказывания, а идет по пути воспроизведения уже известного.

Л. Ф. Спирова говорит, что у дошкольников с общим недоразвитием речи монологическая устная речь самостоятельно не формируется [38]. При пересказе или рассказе дети, страдающие общим недоразвитием речи, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления.

Таким образом, самостоятельная связная контекстная речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

Несформированность связной речи старших дошкольников отрицательно влияет на развитие всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаний. Поэтому специальные поиски методических путей и средств формирования связной речи имеют первостепенное значение для всего процесса обучения и воспитания таких детей. Вместе с тем в специальной литературе не в полной мере отражено содержание логопедической работы по обучению осознанным навыкам построения связного и цельного высказывания. Поэтому, во второй главе мы изучали состояние связной монологической речи старших дошкольников с общим речевым недоразвитием (III уровень).

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1 Организация эксперимента

Для определения уровня сформированности монологической речи у детей с ОНР проводилась диагностика связной речи по методике Глухова В. П. [10]. Исследование было направлено на выявление возможностей детей в использовании различных видов связных высказываний. Определялась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла. Комплексное исследование включало четыре последовательных экспериментальных задания и проводилось методом индивидуального эксперимента. Исследование проводилось в двух логопедических старших группах « Детского сада № 10 компенсирующего вида» г. Березовский. Обследовано 16 детей 5,5–6 лет, имеющих общее недоразвитие речи III уровня, отягощенное дизартрией.

В целях комплексного исследования связной речи детей используется серия заданий, которая включает:

1. пересказ текст (сказки или короткого рассказа) ;
2. составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
3. окончание рассказа по данному началу;
4. составление рассказа из личного опыта.

Первое задание методики обследования связной речи имело целью выявить возможности детей с общим недоразвитием речи в воспроизведении достаточно простого по структуре и небольшого по объёму текста знакомой сказки («Репка»).

Выполнение второго задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок («Медведь и зайцы» по И. В. Бараникову и Л. А. Варковицкой, 1979 г.) дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях монологической речи у детей с общим недоразвитием речи.

Третье задание - завершение рассказа по готовому началу (с опорой на картинку) имело целью выявить возможности детей в решении поставленной творческой задачи, умении использовать при составлении рассказа предложенной речевой и наглядный материал.

Четвертое задание – составление рассказа на близкую детям тему: «На нашем участке» ставило целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения детьми фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. В целях облегчения поставленной задачи испытуемому предварительно давался план рассказа, состоящий из пяти вопросов-заданий. Предлагалось рассказать о том, что находится на участке; чем занимаются на участке дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия; рассказать о занятиях и играх на участке зимой. После этого ребёнок составлял свой рассказ.

Таблица 1

Примерная схема оценки выполнения заданий (критерии оценки по В.П. Глухову [10])

Уровень выполнения задания	Вид задания	
	1. Пересказ	2. Рассказ по серии сюжетных картинок

1. "хороший" (4 балла)	Пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.	Самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей).
2. "удовлетворительный" (3 балла)	Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.	Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку). Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету). Отмечаются не резко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.
3. "недостаточный" (2 балла)	Используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.	Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.

4.-"низкий" (1 балл)	Пересказ составлен по наводящим вопросам, Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, Его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.
Уровень выполнения задания	Вид занятия	
	3.Завершение рассказа по данному началу	4. Рассказ из личного опыта
1. "хороший" (4 балла)	Рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию предложенной теме (данному началу), доведен до логического завершения, дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность изложения, творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов. Языковое оформление, в основном, соответствует грамматическим нормам.	Рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания. Все его фрагменты представляют связные развернутые высказывания. Применение лексико-грамматических средств соответствует возрасту.
2. "удовлетворительный" (3 балла)	Рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче, достаточно информативен и завершен. Отмечаются не резко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования; некоторые языковые трудности в реализации замысла.	Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются отдельные морфолого-синтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и т.д.).

3. "недостаточный" (2 балла)	Составлен рассказ с помощью повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Отмечаются лексические и синтаксические затруднения, препятствующие полноценной реализации замысла рассказа. Связность изложения нарушена.	В рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление (название) предметов и действий; информативность рассказа недостаточна. В большей части фрагментов нарушена связность повествования. Отмечаются нарушения структуры фраз и другие аграмматизмы.
4. - "низкий" (1 балл)	Рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию, "схематичен"; продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования; допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.	Отсутствует один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); отмечается крайняя бедность содержания; резко нарушена связность повествования; грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.

2.2 Анализ результатов исследования связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Результаты выполнения всех заданий фиксировались и подверглись анализу. После подсчета суммарного балла и определения уровня развития той или иной стороны речи каждого исследуемого, вычислялся средний балл за выполнение заданий по всем испытуемым и их уровень. Исходя из результатов данного исследования, были составлены таблицы, где выведено

общее количество баллов по всем 4-м видам заданий, и указан уровень развития повествовательной монологической речи по каждому ребёнку.

Таблица 2

Исследование уровня связной монологической речи детей старшей логопедической группы № 1

Имя	1. Пересказ	2. Рассказ по серии сюжетных картин	3. Завершение рассказа по данному началу	4. Рассказ из личного опыта
Костя Б.	3	2	2	1
Ева Г.	3	3	2	2
Айгуль Г.	1	2	2	1
Матвей И.	1	1	3	1
Марсель К.	2	3	2	2
Роман М.	3	2	2	2
Анна Т.	2	2	2	1
Арсений Ш.	1	1	3	2

Результатов обследования монологической речи детей первой группы:

С пересказом знакомой сказки «удовлетворительно» справилось 3 ребенка, у 2 детей «недостаточный» уровень, у 3 детей «низкий». При выполнении второго задания у 2 детей наблюдается «удовлетворительный» уровень, у 4 – «недостаточный» уровень, у 2 детей «низкий». При выполнении третьего задания дети показали следующие результаты: 2 ребенка «удовлетворительный» уровень, 6 детей «недостаточный». Задание №4 показало: у 4 детей «недостаточный» уровень, у 4 детей «низкий». Данные уровней обследования приведены в таблице 3.

Уровни развития связной монологической речи детей старшей группы № 1

Имя	Общее количество баллов	Уровень развития монологической речи
Костя Б.	8	недостаточный
Ева Г.	10	удовлетворительный
Айгуль Г.	6	недостаточный
Матвей И.	6	недостаточный
Марсель К.	9	удовлетворительный
Роман М.	9	удовлетворительный
Анна Т.	7	недостаточный
Арсений Ш.	7	недостаточный

При выполнении заданий дети испытывали различные затруднения. Задание 1. Пересказ знакомой сказки вызвал затруднение у половины детей. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста: Айгуль Г. «Дедушка епку не вытянул, позвал он бабушку, бабушка позвала Машу, Маша звала кошку, кошка звала собаку, звали мышку, тянули - тянули, вытянули епку».

Отсутствие художественно-стилистических элементов Марсель К. «Посадил дед репку, выросла, и потом хочет вытащить её, стал дед тянуть, не мог вытащить, позвал бабушку, и позвали девочку, собаку позвали, кошку позвали и мышку позвали, и они вытащили»; единичные нарушения структуры предложений.

При выполнении задания 2 несмотря на предварительный разбор содержания каждой из 3 картинок, составление связного самостоятельного рассказа оказалось недоступным для большинства испытуемых. Детям требовались наводящие вопросы, указания на соответствующую картинку, чаще рассказ подменялся перечислением действий «Они пошли... Ёжик стоит... Листья ... Спинном упал... поплясали,... а взади за ними грибы» - рассказ Ромы М. 5 лет.

Задание 3. Продолжить рассказа по данному началу многие дети не могли самостоятельно, им требовались дополнительные вопросы: «Как ты

думаешь, что было дальше?», «Как по - твоему закончилась эта история?» Отмечаются отдельные смысловые несоответствия. «Как-то раз охотник дядя Егор возвращался домой с охоты. Он шел по лесной тропинке, а перед ним бежала собака Дружок. Вдруг...» Айгуль Г. «.....вдруг медведь на них напал, стали они с медведем дружить. Медведь поделился с ними медом, потом они поделились с ним медом, и они пошли домой». Нарушена связность изложения : «Как-то раз охотник дядя Егор возвращался домой с охоты. Он шел по лесной тропинке, а перед ним бежала собака Дружок. Вдруг...» Арсений Ш. «Вдруг встретили зайчика. И взяли его к себе домой. Помыли, покормили, попили. Морковки дали. Потом решили отпустить. Где-нибудь ее зайчиху маму искать. Потом отпустили к маме зайчихе и встречались много дней».

Задание 4 вызвало затруднение у большей части детей. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий. «Люблю бегать на перегонки, строить крепость, кататься с горки с Евой. А остальные ребята играют в дочки – матери » Костя Б.

Дети старшей группы № 2 показали следующие результаты

Таблица 4

Исследование уровня связной монологической речи детей старшей логопедической группы № 2

Имя	1. Пересказ	2. Рассказ по серии сюжетных картин	3. Завершение рассказа по данному началу	4. Рассказ из личного опыта
Слава З.	2	2	1	1
Аня К.	3	3	3	2
Захар Л.	4	3	4	3
Олег М.	2	1	3	1

Продолжение таблицы 4

Катя М.	3	1	2	2
Вася Г.	3	2	1	2

Настя О.	2	2	2	1
Олег Ч.	3	2	3	2

Пересказ знакомой сказки: «хороший» уровень у 1 ребенка, у 4 детей «удовлетворительный», у 3 детей «недостаточный». При выполнении второго задания у 2 детей наблюдается «удовлетворительный» уровень, у 4 – «недостаточный» уровень, у 2 детей «низкий». При выполнении третьего задания дети показали следующие результаты: 1ребенок «хороший» уровень, 3 ребенка «удовлетворительный» уровень, 2- «недостаточный», у 2 детей «низкий». Выполнение задания № 4 показало у 1 ребенка «хороший» уровень, у 3 детей «недостаточный» уровень, у 4 детей «низкий». Данные уровней обследования приведены в таблице 5.

Таблица 5

Уровни развития связной монологической речи детей старшей группы № 2

Имя	Общее количество баллов	Уровень развития монологической речи
Слава З.	6	недостаточный
Анна К.	11	удовлетворительный
Захар Л.	14	хороший
Олег М.	7	недостаточный
Катя М.	8	недостаточный
Вася Г.	8	недостаточный
Настя О.	7	недостаточный
Олег Ч.	10	удовлетворительный

При выполнении заданий дети испытывали различные затруднения. Задание 1. Пересказ знакомой сказки не вызвал особых затруднение у детей этой группы. У некоторых детей отмечается отсутствие художественно-стилистических элементов «Посадил дед репку, дед не мог вытянуть репку, потом позвал дед внуку, потом бабушку, курочку и мышку. Вытянули репку, потом съели» Настя О.

У некоторых детей не соблюдалась последовательность при перечислении персонажей и пропуски героев Слава З. «...Позвал дед внуку, репку не

вытянули, позвали бабу, потом кошку, потом мышку...», начинали перечисление персонажей не с конца, а с начала: «Дедка за репку, бабка за деду и т.д.», во время пересказа пропускалась связь персонажей: «Позвал дед бабу, тянули-тянули, не вытянули; позвала бабка внуку, тянули, тянули - не вытянули... и т.д.»

Задание 2. Рассказ по серий сюжетных картинок вызвал у детей затруднение. Несмотря на предварительный разбор содержания каждой из 3 картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки («чаша», «поляна» и др.), составление связного самостоятельного рассказа оказалось недоступным для всех испытуемых. Требовалась помощь: вспомогательные детали в картинках. Картинки дети пытались переложить. Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь, дети перечисляли персонажи картинок, не было смысловой связанности в рассказе. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия

Задание 3. Продолжить рассказа по данному началу многие дети не могли самостоятельно, им требовались дополнительные вопросы: «Как ты думаешь, что было дальше?», «Как по твоему закончилась эта история?» Отмечаются отдельные смысловые несоответствия. «Как-то раз охотник дядя Егор возвращался домой с охоты. Он шел по лесной тропинке, а перед ним бежала собака Дружок. Вдруг...» «...она прыгнула на него, она его съела, проглотила» Слава З., недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Отмечаются лексические и синтаксические затруднения, препятствующие полноценной реализации замысла рассказа. «... на встречу зайчик за ним гнался медведь, они нашли медведя и застрелили и пошли домой и вышли из леса и заблудились, собака учуяла откуда пахнет домом, из дома пахло дымом, и они пришли домой» Олег Ч .

Задание 4 вызвало затруднение у большей части детей. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий. Олег Ч. «Я слепил большого снеговика, потом мы слепили горку, потом сдвинули комок, потом оказалась большая яма, потом пошли домой».

Как видно из приведенных таблиц из всех обследованных детей «хороший» уровень связной монологической речи у одного ребенка, «удовлетворительный»-5, «недостаточный»-10 детей. «Недостаточный» уровень развития связной монологической речи наблюдается у большинства детей с ОНР, что еще раз подтверждает исследования специалистов в этой области.

Так, нами были отмечены следующие особенности выполнения заданий. У ряда детей существенные затруднения возникали при составлении рассказов по наглядной опоре, что, на наш взгляд, могло быть связано с неумением устанавливать (или актуализировать в речи) предикативные отношения, а также с трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

Как видно из анализа результатов эксперимента, у обследованных детей были отмечены:

1. отсутствие самостоятельности в составлении рассказов (требовались наводящие вопросы),

2. нарушение логической последовательности изложения «...игаю снегам, с гоки качусь, бегаю куг, делаю гоку, ибятки игают, с гоки маленькой кататся, бегают» Айгуль Г.

3. смысловые пропуски «Посадил дед репку, дед не мог вытянуть репку, потом позвал дед внучку, потом бабушку, курочку и мышку. Вытянули репку, потом съели» Настя О.

4. длительные паузы на границах фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки) Пересказывали сказку верно, соблюдая

последовательность, но каждый эпизод продолжали после вопроса «А что было дальше?»»

Всё это может свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний.

Для рассказов, составляемых детьми, в большинстве случаев были характерны нарушения связности повествования.

Связность повествования, на наш взгляд, была нарушена из-за :

1. отсутствия связи между частями рассказа «Я люблю делать на участке тампин (трамплин) для машины, машина кидатся на дугой тампин, потом кидатся к небу. Выкапывая далеко из снега битой, бил по нему руками, вмятины остаются. Катя и Костя играют в замок , хотят для пиратов замок.»
Вася Г.

2. отсутствия смысловой и синтаксической связи между смежными предложениями «Я люблю играть в кошку с Катей. На участке у нас есть машинка, и совочки, кошка вырывается и убегает я водитель. Другие ребята играют в полицию и разбойников. Потом играем в «Бездомного зайца», а еще играем в казаков разбойников» Настя О. и др.

При анализе и оценке рассказов детей с недоразвитием речи, было выявлено, что для рассказов детей характерны: бедность и однообразие используемых средств фразовой речи; короткие фразы, недостаточное употребление осложненных и сложных предложений, и это ограничивало возможности детей в составлении информативно - полноценного сообщения.

Исследования показали, что дети с указанной патологией при формировании связной речи нуждаются во вспомогательных средствах. При подборе таких средств, следует основываться на факторах, облегчающих и направляющих процесс становления связной речи. Одним из таких факторов является наглядность, при которой происходит речевой акт. В качестве второго вспомогательного средства можно выделить моделирование плана

высказывания, на значимость которого указывал известный психолог Л. С. Выготский [4]. После анализа всех используемых при обучении дошкольников видов самостоятельного рассказывания были отобраны те из них, в которых в наибольшей степени присутствуют оба означенных фактора, и расположили виды рассказывания в порядке постепенного убывания наглядности, а также "свертывания" смоделированного плана.

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

Этими видами рассказывания работа над связной речью на первом году обучения не ограничивается. Сюда необходимо включить работу по обучению повествованию, так как для этого есть база, которая включает в себе запас существительных, глаголов, местоимений. Дети имеют возможность строить предложения с сочинительной связью.

Такие виды рассказывания как описание предметов и объектов, сравнение предметов и объектов целесообразно перенести на 2-й год обучения по следующим причинам: экспериментальными данными подтверждается, что при описании и сравнении предметов и объектов дети испытывают значительные затруднения, связанные:

- с самостоятельным определением при рассмотрении предмета, его главных признаков и свойств;
- установлением последовательности в изложении выявленных признаков;
- удержанием в памяти ребенка этой последовательности.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

3.1 Организация и методика экспериментального обучения

Формирование связной речи детей с ОНР в коррекционном детском саду осуществляется как в процессе разнообразной практической деятельности, при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим и др., так и на специальных коррекционных занятиях. Учебная и вне учебная работа по развитию связной речи детей, проводимая логопедом и воспитателями логопедических групп включает: коррекционное формирование лексического и грамматического строя речи, целенаправленное развитие фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию.

В настоящее время существует несколько методик по развитию связной монологической повествовательной речи. Для определения наиболее эффективной были взяты две методики: методика Глухова В. П. «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием» и методика В. К. Воробьевой «Развитие связной речи у детей с системным недоразвитием речи» [10,5].

Экспериментальное обучение проводилось на базе БМК ДООУ «Детский сад № 10 компенсирующего вида» с 18 по 31 декабря 2015г. В эксперименте принимали участие дети двух старших логопедических групп, имеющие общее недоразвитие речи III –уровня. Дети старшей группы №1 обучались по методике В. К. Воробьевой, а дети группы №2 по методике В. П. Глухова [10, 5]. Так как группы логопедические в утренние часы с детьми помимо обычных занятий проводятся еще и логопедические, то проведение эксперимента пришлось перенести на вторую половину дня.

Обучение проводилось в форме игровых заданий и непосредственно занятий.

Методика В. К. Воробьевой создана с целью формирования у детей монологической речи, с помощью которой они не только смогут успешно усваивать школьный материал, но и осуществлять контроль над полученной информацией [5]. Основная задача – научить детей пользоваться монологической речью. Эта методика, главным образом, отличается от всего того, что существует сейчас тем, что она не формирует монологическую речь глобально, а учит детей некоторым правилам, которые помогут им построить связное речевое высказывание. Методика состоит из четырех разделов:

I. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения, т.е. рассказа.

II. Формирование первоначального навыка связного говорения. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи.

III. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

IV. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения. Данный раздел предусматривает работу с младшими школьниками.

Исследования В. К. Воробьевой показали, что, не смотря на то, что дети свободно оперируют термином рассказ, в действительности плохо представляют себе, что это такое [5]. Прежде чем учить детей воспроизводить или составлять рассказы, необходимо сформировать у них практическое представление о связном сообщении как о едином речевом целом.

Методика В. П. Глухова предусматривает овладение навыками монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества (по

анalogии, на заданную тему и др.) [10]. Предусматривается постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи (с опорой на речевой образец) - к самостоятельным; от высказываний с опорой на наглядность - к высказываниям по собственному замыслу. По каждому из разделов ставятся конкретные задачи по овладению детьми речевыми навыками и способами действий (особенности обучения построению данного вида монологического высказывания, его планированию и др.), а также специальные задачи, направленные на усвоение детьми языковых средств, составляющих основу монологической речи.

Исходя из основных направлений методики был разработан план обучения. В первой группе детям были предложены для выполнения сопоставительные упражнения:

- сравнение рассказа и набора слов из него (детям надо было определить, что является рассказом: непосредственно небольшой рассказ или перечень 10 слов взятый из текста рассказа);

- сравнение рассказа и бессвязного набора предложений;

- сравнение рассказа и его деформированного варианта.

Далее детям были предложены игры на восстановление порядка картин, объединённых одной темой:

- восстановить заданный порядок картинок по ранее прочитанному рассказу;

- расположить картинки серии соответственно опорным словам или словосочетаниям;

- расположить картинки в последовательности рассказа и составить по ним рассказ.

Игры - направленные на выбор недостающего элемента ситуации:

- найти лишнюю картинку:

-найти «пропавшую» картинку:

-подобрать к сюжетной картинке отдельные предметные изображения субъектов и объектов ситуации.

Следующим этапом обучения был пересказ рассказа цепной организации. Детям была предложена денотативно-графическая схема. Картинка обозначает субъект и объект, а стрелка-предикат, выраженный глаголом. Детям необходимо было пересказать небольшой рассказ, опираясь на предметно-графическую схему. Схема представляет собой ряд горизонтальных плоскостей, каждая из которых символизирует, структурные компоненты мысли. На первом занятии детям был показан принцип работы с предметно-графической схемой. На втором занятии детям было предложено самостоятельно составить такую схему.

Дети второй старшей группы обучались по методике Глухова В. П. [10]. Глухов в формировании связной монологической речи особую роль отводит обучению пересказу [10]. Поэтому обучающий эксперимент строился на обучении детей пересказу. Для пересказа была выбрана русская народная сказка «У страха глаза велики» с использованием серии сюжетных картинок. Так как это небольшое произведение ему было уделено одно занятие. Пересказ произведения К. Д. Ушинского «Умей обождать» проводился на двух занятиях. В ходе занятий для подготовки к восприятию рассказа детям предлагалось отгадать загадки о персонажах произведения, уточнялось значение отдельных слов и словосочетаний.

Для обучающего эксперимента был выбран пересказ, так как этот вид работы занимает одно из ведущих мест в системе формирования связной речи. Пересказ-это один из наиболее простых видов монологического высказывания, поскольку детям дается уже готовый текст. Обучение пересказу способствует обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти, внимания. При этом совершенствуется структура речи и произношение, усваиваются нормы построения предложения и целого текста.

В каждой группе было проведено по 4 занятия.

Таблица 6

Календарно - тематическое планирование занятий в группе № 1

Дата	Тема занятия	Цель занятия
21.12.15	Формирование ориентировки в смысловой цельности связного сообщения	Учить детей определять, что является рассказом: непосредственно небольшой рассказ или перечень 10 слов взятый из текста рассказа; рассказ или бессвязный набор предложений
23.12.15	Знакомство с правилами смысловой связи в рассказе	Познакомить детей с правилами строения цепного текста. Обучение связному последовательному пересказу текста с опорой на графическую схему, составлению предложений линейно, по цепочке. Совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи.
25.12.15	Обучение пересказу по картинно-графическому плану	. Обучение связному последовательному пересказу текста с опорой на графическую схему, составлению предложений линейно, по цепочке. Совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи.
29.12.15	Пересказ сказки «Петушок с семьей» К. Д. Ушинский	Обучение связному последовательному пересказу текста с наглядной опорой в виде графических схем, отражающих последовательность событий. Учить целостно и эмоционально воспринимать содержание произведения. Совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи.

Календарно - тематическое планирование занятий в группе № 2

Дата	Тема занятия	Цель занятия
22.12.15	Пересказ рассказа «В раздевалке», составленного по демонстрируемым действиям	Учить детей составлять предложения по демонстрируемым действиям. Учить пересказывать рассказ, составленный по демонстрируемым действиям. Систематизировать знания о детском саде. Воспитывать у детей умение внимательно наблюдать за происходящими событиями.
24.12.15	Пересказ русской народной сказки « У страха глаза велики»	Учить детей пересказывать текст подробно, точно воспроизводя реплики главных героев. Упражнять детей в логическом изложении высказываний. Воспитывать у детей способность понимать и чувствовать настроение героев произведения.
28.12.15	Пересказ произведения К. Д. Ушинского «Умей обождать»	Учить детей пересказывать сказку, используя сюжетные картинки. Учить логическому построению высказывания. Развивать у детей умение отвечать на вопросы полным предложением. Воспитывать у детей литературно – художественный вкус, способность понимать и чувствовать настроение героев произведения.
30.12.15	Пересказ сказки К. Д. Ушинского «Умей обождать»	Продолжать учить детей пересказывать сказку, используя сюжетные картинки. Учить согласовывать слова в предложении. Развивать у детей умение отвечать на вопросы полным предложением. Воспитывать у детей эстетическое восприятие художественного произведения.

3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента

Контрольный эксперимент проводился по методике В. П. Глухова [10]. Для пересказа была взята русская народная сказка «Теремок». Рассказ по

серии сюжетных картинок составлялся с использованием картинок. Для задание по завершению рассказа по данному началу был выбран зачин «У Кости был щенок ...». Для составления рассказа из личного опыта была предложена тема: «Как я путешествовал».

Таблица 8

Результаты контрольного эксперимента детей старшей логопедической группы № 1

Имя	1. Пересказ	2. Рассказ по серии сюжетных картин	3. Завершение рассказа по данному началу	4. Рассказ из личного опыта
Костя Б.	3	2	2	1
Ева Г.	3	3	2	2
Айгуль Г.	2	2	2	1
Матвей И.	2	1	3	1
Марсель К.	3	3	2	2
Роман М.	3	2	2	2
Анна Т.	2	2	2	1
Арсений Ш.	2	1	3	2

После проведенного эксперимента у 4 детей проходивших обучение по методике В. К. Воробьевой улучшились результаты при пересказе знакомой сказки.

Таблица 9

Результаты контрольного эксперимента детей старшей логопедической группы № 2

Имя	1. Пересказ	2. Рассказ по серии сюжетных картин	3. Завершение рассказа по данному началу	4. Рассказ из личного опыта
Слава З.	3	2	1	1
Аня К.	3	3	3	2
Захар Л.	4	3	4	3
Олег М.	2	1	3	1
Катя М.	3	1	2	2
Вася Г.	3	2	1	2
Настя О.	3	2	2	3
Олег Ч.	3	2	3	2

У 2 детей, которые обучались по методике В. П. Глухова, улучшились результаты при пересказе знакомой сказки, у 1 ребенка улучшились показатели по рассказыванию из личного опыта.

Таблица 10

Сравнительные данные группы №1

Имя	Общее количество баллов до обучающего эксперимента	Общее количество баллов после обучающего эксперимента
Костя Б.	8	8
Ева Г.	10	10
Айгуль Г.	6	7
Матвей И.	6	7
Марсель К.	9	10
Роман М.	9	9
Анна Т.	7	7
Арсений Ш.	7	8

Таблица 11

Сравнительные данные группы №2

Имя	Общее количество баллов до обучающего эксперимента	Общее количество баллов после обучающего эксперимента
Слава З.	6	7
Анна К.	11	11
Захар Л.	14	14
Олег М.	7	7
Катя М.	8	8
Вася Г.	8	8
Настя О.	7	10
Олег Ч.	10	10

Проведя количественный и качественный анализ данных детей двух групп можно сказать, что у некоторых детей повысился уровень выполнения заданий по некоторым пунктам. Так как особое внимание было уделено обучению пересказу, то и данные улучшились непосредственно по этому пункту. В группе №1 у 4 детей, в группе №2 у 2 детей. Такие количественные данные говорят о том, что методика Воробьевой по обучению пересказу с

опорой на наглядный материал более действенна. Детям, которые обучались по этой методике, очень понравилось составлять графически схемы рассказа, их привлекли разнообразные формы работы. Воспитатели группы впервые узнали, что есть такая методика и заинтересовались ей. Методика действительно очень интересная и продуктивная, хотя требует на её реализацию большого количества времени, а именно на подготовку специфического картинного материала, изготовление панно с прозрачными кармашками и изготовление другого демонстрационного материала.

Для дальнейшей работы по формированию связного повествовательного монолога педагогам групп была предложена методика В. К. Воробьевой «Развитие связной речи у детей с системным недоразвитием речи» [5].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы (психологической, педагогической, логопедической) по рассматриваемой проблеме позволил сделать вывод, о том, что связная монологическая речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. У детей недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания. Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний требует мобилизации речевых и познавательных возможностей одновременно. Развитие связной речи является одной из центральных задач речевого воспитания детей дошкольного возраста. Необходимо научить каждого ребёнка содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли в монологической речи. Речь дошкольника должна быть живой, эмоциональной, выразительной. Требования к связному высказыванию детей дошкольного возраста предполагают владение лексикой, грамматикой, стилистикой.

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдается значительное отставание в формировании навыков повествовательной речи. Серьёзные затруднения возникают у таких детей при пересказе и составлении рассказов.

Это утверждение было подтверждено в ходе констатирующего эксперимента. Эксперимент выявил у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи следующие недостатки повествовательной монологической речи:

1. отсутствие самостоятельности в составлении рассказов (требовались наводящие вопросы);

2. отдельные нарушения связного воспроизведения текста;
3. нарушение логической последовательности изложения;
4. смысловые пропуски;
5. длительные паузы на границах фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки);
6. отсутствия связи между частями рассказа;
7. отсутствия смысловой и синтаксической связи между смежными предложениям.

Для проведения обучающего эксперимента были взяты две методики: методика Глухова В. П. «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием» и методика В. К. Воробьевой «Развитие связной речи у детей с системным недоразвитием речи» [10,5]. Был составлен календарно - тематический план проведения занятий для каждой группы детей по каждой методике отдельно. В каждой группе было проведено по 4 занятия направленных на обучение детей пересказу. Так как именно этот вид работы занимает одно из ведущих мест в системе формирования связной речи. Пересказ-это один из наиболее простых видов монологического высказывания, поскольку детям дается уже готовый текст. Обучение пересказу способствует обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти, внимания. При этом совершенствуется структура речи и произношение, усваиваются нормы построения предложения и целого текста.

По окончании обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент. Который показал, что у некоторых детей повысился уровень выполнения заданий по некоторым пунктам. Так как особое внимание было уделено обучению пересказу, то и данные улучшились непосредственно по этому пункту. В группе №1 у 4 детей, в группе №2 у 2 детей. Эксперимент показал, что обе методики работают. А количественные данные говорят о том, что методика Воробьевой по обучению пересказу с опорой на наглядный материал более действенна.

Методика Воробьевой В. К. учит правилам, которые помогут детям построить связное речевое высказывание. Благодаря этой методике дети видят последовательность предложений в тексте, их связь между собой. Учатся правильно строить предложения.

Эксперимент так же показал, что целенаправленное обучение навыкам пересказа внесло изменения в формирование связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста. А это в свою очередь подтверждает нашу гипотезу о том, что работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР будет более эффективной, если проводить целенаправленное обучение навыкам составления конкретных функционально смысловых типов текста. Улучшение показателей у 6 детей из 16 яркое тому доказательство.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзман, Р. И. Подготовка ребенка к школе [Текст] / Р. И. Айзман, Г. Н. Жарова. – М. : Наука; 1991. – 148с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия»; 2000. – 400с.
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство; 1986. – 445с.
4. Белякова, Л. И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью [Текст] / Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова. – М.: Издательский центр «Академия»; 1991. – 78с.
5. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] : учебное пособие / В. К. Воробьева. – М.: АСТ : Астрель; 2006. – 158с.
6. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] : Собрание сочинений Л. С. Выготский. – М.: Просвещение; 1982. – 352с.
7. Гамезо, М. В. Психология [Текст] / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М.: Просвещение; 1986. – 270с.
8. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М.: Наука; 1980. – 104с.
9. Гербова, В. Развитие речи на занятиях с использованием сюжетных картинок [Текст] / В. Гербова. // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 1. – с.5-14.
10. Глухов, В. П. Методика формирования связной речи дошкольников с ОНР [Текст] / В. П. Глухов. – М.: АРКТИ; 2004. – 168с.
11. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению

рассказыванию [Текст] / В. П. Глухов. // Дефектология. – 1998 . – № 4. – с.63-69.

12. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] /А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаев/ /Под ред. В.А. Сластенина. / – М.: Флинта; 1999. – 272с.

13. Граудина Л. К. Культура русской речи [Текст] : Учебник для вузов. /Л. К. Граудина , Е. Н. Ширяев. – М., 1999. – 560с.

14. Детская речь [Текст] / Под ред. Н.А. Рыбникова. – М.: Просвещение, 1980. – 288с.

15. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение; 1985. – 112с.

16. Жинкин, Н. И. Интеллект, язык, речь // Нарушения речи у дошкольников. [Текст] / Н. И. Жинкина. – М.: Просвещение; 1972. – 234с.

17. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Наука; 2003. – 222с.

18. Игры в логопедической работе с детьми [Текст] : Пособие для логопедов и воспитателей детсадов. / Под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Просвещение; 1981. – 192с.

19. Короткова, Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию [Текст] / Э. П. Короткова. – М.: Просвещение; 1982. – 128с.

20. Коррекционная педагогика [Текст] / Под ред. Б. П. Пузанова. – М.: Наука; 2001. – 144с.

21. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] /Г. А. Каше. – М.: Просвещение; 1985. – 207с.

22. Лалаева, Р. И. Коррекция ОНР у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова – СПб.: Союз; 1999. – 160с.

23. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М.: Просвещение; 1968. – 367с.

24. Леонтьев, А. А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. [Текст] / А. А. Леонтьева. – М.: Наука; 1974. – 368с.
25. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / / А. А. Леонтьева. – М.: Просвещение; 1969. – 214с.
26. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. ин – тов. /Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой – книга 1. – М.: ВЛАДОС; 2003. – 630с.
27. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л. В. Лопатина. – СПб.: Союз; 2001. – 190с.
28. Лурия, А. Р. Речь и мышление [Текст] /А. Р. . Лурия. – М.: Просвещение; 1975. – 320с.
29. Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст] /М. Р. Львов. – М.: издательский центр «Академия»; 2002. – 248с.
30. Марьясова, О. В. Развитие описательно-повествовательной речи в подготовительной к школе группе [Текст] / О. В. Марьясова. – М.: Просвещение; 1987. – 169с.
31. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] / С. А. Миронова. – М.: Просвещение; 1991. – 192с.
32. Нечаева, О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) [Текст] / О. А. Нечаева. – Улан-удэ: Бурятское кн. изд-во; 1974. – 256с.
33. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М.: Наука; 2003. – 374с.
34. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. – Ростов – на – Дону: Феникс; 2002. – 448с.
35. Репина, З. А. Уроки логопедии [Текст] / З. А. Репина, В. И. Буйко. – Екатеринбург: Литур; 2005. – 208с.
36. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн ; В 2 т. АПН СССР. – М.: Педагогика; 1989. – 679с.

37. Сохин, Ф.А. Осознание речи дошкольниками // Подготовка детей к школе в детском саду [Текст] / Ф. А. Сохин. – М.: Педагогика; 1976. – 397с.
38. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] / Ф. А. Сохин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; 2002. – 224с.
39. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л. Ф. Спирова. – М.: Педагогика; 1980. – 192с.
40. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Н. А. Стародубова. – М.: Издательский центр: Академия; 2007. – 256с.
41. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей: Пособие для воспитателей дет.сада [Текст] / Е. И. Тихеева; Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение; 1981. – 157с.
42. Туманова, Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. В. Туманова. – М.: Альфа; 2002. – 113с.
43. Ушакова, О.С. Работа по развитию связной речи в детском саду (старшая и подготовительная к школе группы) [Текст] / О. С. Ушакова // Дошкольное воспитание, 2004. – N 11. – с. 8-12.
44. Ушакова, О. С. Речевое развитие дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова. – М.: Академия; 2001. – 237с.
45. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина – М.: Владос; 2004. – 287с.
46. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : Пособие для учащихся дошкольных педучилищ / Л. П. Федоренко. – М.: Просвещение; 1984. – 239с.
47. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – М.: Альфа; 2000. – 314с.

48. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение; 1989. – 223с.
49. Штрекер Н.Ю.. Русский язык и культура речи [Текст] / Н. Ю. Штрекер. – М. : Просвещение; 2003. –250с.
50. Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку [Текст] / Л. В. Щерба. – М.: Просвещение; 1957. – 188с.
51. Эльконин, Д.Б. Развитие речи детей в дошкольном возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика; 1998. – 234с.
52. Якубинский, Л.П. О диалогической речи. //Язык и его функционирование [Текст] / Л. П. Якубинский. – М.: Наука; 1986. – 208с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Протоколы обследования детей в ходе констатирующего эксперимента.

Диагностика связной речи по методике В.П. Глухова

Группа №1.

Костя Б. 5лет4 мес.

Задания 1.

Жили дед и бабка. Дед посадил репку, выросла большая. Дед пошел тянуть - не вытянул, позвал бабку. Тянут - потянут вытянуть не могут, позвала бабка внуку, тянут потянут вытянуть не могут, позвала внучка жучку, тянут потянут вытянуть не могут, позвала жучка кошку, тянут потянут вытянуть не могут, позвала кошка мышку , тянут - потянут вытянули репку.

Задания 2

Картинки разложил правильно, рассказ составлял с помощью стимулирующих вопросов

Задания 3

«...вдруг они встретили большую собаку. Собака на них загавкала, они испугались и убежали. Собака погналась за ними. Они прибежали домой».

Задания 4

«Люблю бегать на - перегонки, строить крепость, кататься на горке с Евой. А остальные ребята играют в дочки – матери».

Ева Г. 5лет6 мес.

Задания 1.

«Посадил дед репку, выросла она большая пребольшая. Пошел дед тянуть, тянет- тянет , бабку позвал, бабка внуку, тянут- тянут, вытянуть не могут, позвали кошку, не вытянули, позвали мышку , вытянули».

Задания 2

Картинки разложила правильно, рассказ составлен правильно, выдержан сюжет отражается состояние персонажей

Задания 3

«.....вдруг волк встретился. Дядя Егор застрелил его, и волк упал, а собака мясо съела, а остального волка домой принесли и шкуру сшили. Они жили долго и счастливо»

Задания 4

«я гуляла на участке, потом я увидела мальчика, он лепили снеговика. Потом я делала на снегу бабочку, и каталась на горке. Горка была крепкая. Прилетела сова снежная и сломала горку, а пещеру не смогла. Я пошла домой.»

Матвей И. 5лет8лемес.

Задания 1

Тянет потянет ,вытащить не может, позвал дед бабу, тянут потянут вытянуть не можат, бабу позвала внучку, тянут потянут вытянуть не можат, внучка позвала жучку, тянут потянут вытянуть не можат, позвала собака кошку, тянут потянут вытянуть не можат, жучка позвала мышку и вытянули.»

Задание 2

Картинки разложил неправильно, нарушена связанность повествования и единичные ошибки в построении фраз.

Задание 3

«...с ними приключилась беда, собака провалилась в яму и дядя Егор ей спас. А потом они увидели таких , которые стреляли по зомби с красными глазами. Они пошли домой, покушали и снова на охоту пошли».

Задания 4

«Я люблю играть на участке в дочки- матери, копать лопаткой и бегать. Остальные ребята ходят за Надеждой Викторовной. Еще мы делаем постройки из снега, а их у нас ломают».

Айгуль Г. 5лет7мес..

Задания 1

«Дедушка епку не вытянул, позвал он бабушку, бабушка позвала Машу, Маша звала кошку, кошка звала собаку, звали мышку, тянули - тянули, вытянули епку».

Задание 2

Картинки разложила неправильно, рассказ составлен с помощью стимулирующих вопросов.

Задание 3

«.....вдруг медведь на них напал, стали они с медведем дружить. Медведь поделился с ними медом, потом они поделились с ним медом, и они пошли домой»

Задания 4

« Я игаю снегам, с гоки качусь, бегаю куг, делаю гоку, ибятки игают, с гоки маленькой кататся, бегают».

Марсель К. 5лет7 мес.

Задание 1.

. «Посадил дед репку, выросла, и потом хочет вытащить её, стал дед тянуть, не мог вытащить, позвал бабушку, и позвали девочку, собаку позвали, кошку позвали и мышку позвали, и они вытащили»;

Задание 2

Картинки разложил правильно, рассказ составлен правильно, выдержан сюжет, отражается состояние персонажей

Задания 3

«.....вдруг они увидели лису. Лиса охотилась на зайца, а заяц в это время ел морковку. Лиса поймала зайца и утащила в лес. Охотник взял оружие и стрельнул в лису. Охотник взял лису и понес ее домой. А заяц убежал в лес»

Задания 4.

«Ребята играли в снежки, потом они придумали построить горку, а я строил замок, я захотел поиграть с ребятами. «Я сказал, что вы делаете? Они сказали: «Строим горку и играем в снежки» Я стал играть с ними».

Рома М. 5лет2мес.

Задания 1

«Посадил дед репку, выросла она большая пребольшая. Дед стал тянуть, не получилось , бабка ох-ох тянут потянут вытащить не могут, позвали внучку, тянут потянут вытащить не могут, позвали собаку, тянут потянут вытащить не могут, позвали кошку, тянут потянут вытащить не могут, позвали мышку, вытащили репку».

Задание 2.

Картинки разложил правильно, в рассказе перечислил увиденное.

«Они пошли... Ёжик стоит... Листья... Спином упал... поплясали,... а взади за ними грибы»

Задание 3.

«...увидели лисичку. Дядя Егор застрелил ее, а шубу взяли жене, а хвост себе на воротник, потом пошли домой».

Задания 4

«Было очень много ребят, они захотели поиграть в снежки, потом мы поиграли, потом мы пошли строить горку, потом катались с горки, пошли в группу пить чай».

Анна Т. 5лет7 мес.

Задания 1.

«Росла, росла репка. Пошел дедушка тянуть, позвал бабушку, бабушка позвала внучку, тянут, внучка позвала жучку, тянут, позвала, позвала жучка кошку, тянут, позвала кошка мышку, тянут, потянут вытащили» .

Задания 2.

Картинки разложила правильно, рассказ составлен с помощью стимулирующих вопросов.

Задания 3.

«.....вдруг они увидели медведя, он шел в свою берлогу. Когда он ушел, они пошли домой. А на завтра они пришли снова, но медведя ни когда не повстречали».

Задания 4

«На участке строили крепость. Пришли ребята, построили снеговика, потом они помогали мне строить крепость ».

Арсений Ш. 5лет9 мес.

Задания 1

«Посадил дед репку. Большая пребоольшая. Дед пошел вытягивать, не мог , позвал дед бабу на помощь, не вытянули, позвали внучку, позвали собаку, собака позвала мышку (мышку), не вытянули, плохо, позвали кошку и потянули репку и вытащили».

Задания 2

Картинки разложил неправильно, нарушает смысловое соответствия рассказа

Задание 3.

«Вдруг встретили зайчика. И взяли его к себе домой. Помыли, покормили, попили. Морковки дали. Потом решили отпустить. Где-нибудь ее зайчиху маму искать. Потом отпустили к маме зайчихе и встречались много дней».

Задания 4

«Мы с друзьями сипили снеговика, потом бросались снежками, друзья предложили построить горку, катались с ней»

Группа №2.

Слава З. 5лет6 мес.

Задания 1

«Посадил дед репку, выросла она большая пребоольшая. Пошел дед тянуть репку, не вытянул. Позвал дед внучку, репку не вытянули, позвали бабу, потом кошку, потом мышку, тянут - потянут, вытянули репку».

Задания 2

Картинки разложил неправильно, рассказ составлен с помощью стимулирующих вопросов.

Задания 3

«...она прыгнула на него, она его съела, проглотила»

Задания 4

«Люблю играть с Дамиром. Дамир кидает снегом в меня, потом играем в прятки. Остальные ребята занимались своими делами».

Анна К. 5лет7мес.

Задание 1

Хороший последовательный пересказ.

Задания 2

Картинки разложила правильно, рассказ составлен правильно, выдержан сюжет, отражается состояние персонажей

Задания 3

«.....вдруг они увидели избушку. зашли в нее, а там звери на них набросились. Дядя Егор стал стрелять, потом вышла баба яга и захотела их съесть, Дружок залаял, прогнал бабу ягу. Они стали там жить»

Задания 4

«На участке строили крепость. Пришли ребята, построили снеговика, потом они помогали мне строить крепость »

Захар Л. 6лет

Задания 1

Сказку рассказал последовательно

Задания 2

Картинки разложил правильно, рассказ составлен самостоятельно.

Задания 3

«Охотник увидел перед собой лошадь. Лошадь говорит: «Садись на меня Егорушка!» Прискакали домой, дядя Егор говорит: «Давай я тебе конюшню построю» Тук-тук стучит молоток, а доски падают бом-бом, потом у дяди Егора появилась жена, и они завели внуку. Жили долго и счастливо».

Задания 4

«Дамир со Славой строят крепость ,чтоб ее бомбить и потом строят новую. Ребята играют в разные игры, девочки играют в куклу. Потом мы на веранде строимся и идем в группу».

Олег М. 5лет9 мес.

Задания 1

Сказку рассказал последовательно

Задание 2

Картинки разложил неправильно, рассказ составлен с помощью стимулирующих вопросов.

Задание 3

«.....вдруг они увидели медведя и стали убегать, нашли пещеру, а в ней кошку. Потом переспали. Уже пришли в старый дом, потом построили новый дом, а потом пошли в поход, а кошка осталась дома.»

Задание 4

«Я слепил большого снеговика, потом мы слепили горку, потом сдвинули комок, потом оказалась большая яма, потом пошли домой»

Катя М. 5лет3 мес.

Задание 1

Сказку пересказа правильно

Задание 2

Картинки разложила правильно, рассказ составлен с применением наводящих вопросов по одному простому предложению, самая суть

Задание 3

«.....вдруг они увидели зайчика, зайчик искал себе еду, вдруг появился волк. Зайчик убежал. Охотник стал стрелять в волка и попал. Вернулся охотник с добычей»

Задание 4

«Ребята строили пещеру. Я каталась с горки, потом пришёл котёнок. Я копала снег совочком. Ребята тоже стали кататься с горки.»

Вася Г. 5лет10мес.

Задание 1

«Дедушка посадил репку. Потом ее не вытянул, позвал бабу, они не вытянули. Позвали дочку, они не вытянули, позвали собаку Жучку, собака за дочку, дочка за бабу, бабу за дедушку, дед за репку, не вытянули, позвали кошку, не вытянули, позвали мышку и вытянули».

Задание 2

Картинки разложил правильно, рассказ составлен с применением наводящих вопросов

Задание 3

«Собака укусила дядю Егора, а потом они пошли домой»

Задание 4

«Я люблю делать на участке тампин (трамплин) для машины, машина кидается на дугой тампин, потом кидается к небу. Выкапывая далеко из снега битой, бил по нему руками, вмятины остаются. Катя и Костя играют в замок, хотят для пиратов замок.»

Настя О. 5лет4мес.

Задание 1

«Посадил дед репку, дед не мог вытянуть репку, потом позвал дед внучку, потом бабушку, курочку и мышку. Вытянули репку, потом съели»

Задание 2

Картинки разложила правильно, нарушена связанность повествования и единичные ошибки в построении фраз

Задание 3

«...на него напал волк, достал охотник ружье, стрельнул и убил волка, победил волка и пошел дальше и пришел домой».

Задание 4

«Я люблю играть в кошку с Катей. На участке у нас есть машинка, и совочки, кошка вырывается и убегает я водитель. Другие ребята играют в полицию и разбойников. Потом играем в «Бездомного зайца», а еще играем в казаков разбойников»

Олег Ч. 5лет7 мес.

Задание 1

«Посадил дед репку, она подросла, не вытаскивается, позвал дед бабку, дед с бабкой тянет, не может вытянуть. Позвали внучку, потом собаку, не вытаскивается, позвали кошку, не могут вытащить, позвали мышку, тянут - потянут вытянули репку.

Задание 2

Картинки разложил правильно, перечислил персонажей и их действия.

Задание 3

«... на встречу зайчик за ним гнался медведь, они нашли медведя и застрелили и пошли домой и вышли из леса и заблудились, собака учуяла откуда пахнет домом, из дома пахло дымом, и они пришли домой»

Задание 4

«Я люблю играть с Захаром в «уличного дракона», один человек бежит за другим. Остальные ребята играют в другие разные игры. Еще я люблю играть в снежки».

Протоколы обследования детей в ходе контрольного эксперимента.

Диагностика связной речи по методике В.П. Глухова

Группа №1.

Костя Б. 5лет4мес.

Задания 1.

Сказку пересказал при помощи побуждающих вопросов.

Задания 2.

Картинки разложил правильно, но при составлении рассказа пропускал некоторые отдельные моменты.

Задания 3.

«У мальчика Кости был щенок Шарик. Вдруг щенок пропал. Костя три дня искал щенка, но не нашел и очень расстроился. Однажды он пошел в лес...»

«...Костя боялся, что волк и лиса поймают его. А он встретил Шарика и обрадовался. И они пошли домой. И Шарiku дали косточку.

Задания 4.

«С бабой и мамой я ездил на море. Ехали долго на поезде. Мама надела мне нарукавники, чтоб я лучше плавал. А еще там были волны. А еще там был осьминог, я держал его, испугался».

Ева Г. 5лет6мес.

Задания 1.

Сказку пересказала правильно, но были отмечены небольшие нарушения связности пересказа сказки.

Задания 2.

Картинки разложила верно. Достаточно полно отразила содержание картинок.

Задания 3.

«...Костя увидел за кустом щенка. Он обрадовался, стал играть с ним. Потом покормил Шарика. Потом стал играть, потом пошел спать».

Задания 4.

« С Сеней на машине мы ездили отдыхать. Там катались на машинках и на поезде. А потом я играла с Дуней в догонялки, принцессу и валялась на траве. Пошли домой снова».

Матвей И. 5лет8мес.

Задания 1.

Сказку рассказал после повторных наводящих вопросов.

Задания 2.

Рассказ состоял из перечисления увиденных предметов.

Задания 3.

«... мальчик пошел в кусты и услышал, как кто-то лает, это была собака, мальчик дал ей конфетку. Они пошли домой. И стал смотреть мультики на даче, Шарик стал грызть косточку».

Задания 4.

« Я с мамой и папой отправился в путешествие на море. Там были пираты, волшебник сделал их хорошими. Мама пошла готовить, а папа играть на компьютере, я пошел смотреть мультики».

Рома М. 5лет 2мес.

Задания 1.

Сказку пересказал с небольшой помощью.

Задания 2.

Картинки разложил не верно. После дополнительных вопросов выложил картинки в правильной последовательности. В рассказе нарушена связность повествования.

Задания 3.

«...вдруг мальчик услышал голос собаки, мальчик пошел посмотреть, там была другая собака, он пошел проверил не злая ли она, она добрая. И пошел искать хозяина собаки и нашел свою собаку».

Задания 4.

«Однажды с мамой и папой поехал на поезде. Устал в поезде сидеть, потом поехали на автомобиле, оказался у бабушки. И я опять сидел на диване, потом завтра играл с Максимом, потом он снова пришел и опять играли».

Анна Т. 5лет7мес.

Задания 1.

При пересказе сказки были пропущены некоторые фрагменты.

Задания 2.

Картинки разложила правильно, но возникли затруднения при составлении рассказа.

Задания 3.

«...за деревом сидел Шарик и Костя обрадовался. Потом они пошли домой, и потом они кушали макароны с котлетками, а Шарик мясо».

Задания 4.

«С Танюшей, с мамой я пошла в поход. Мы ехали на машине 100 км. Мы загорали, покушали, еще раз покушали. Там мост качался, я по нему бегала, потом не смогла. Жарко было и светло мы поехали домой».

Марсель К. 5лет7мес.

Задания 1.

Сказку пересказал правильно, полностью передал содержание текста.

Задания 2.

Возникли затруднения при правильном расположении картинок. Рассказ составил при помощи стимулирующих картинок.

Задания 3.

«...увидел грибок, не мог найти свою собаку Шарика, потом услышал собаку, пошел проверить, там лежал грибок и он взял домой. Пес сидел яму, он нашел корзину, протянул собаке палку и вытащил. У него есть фонарик, он нажал кнопку и посветил себе дорогу».

Задания 4.

«С папой и мамой я ходил в театр оперы и балета. Там были дочка, бабушка, мальчик. Мама дала мне бинокль, чтобы лучше видеть. Дальше говорили отключить телефон. Дальше занавес».

Айгуль Г. 5лет7мес.

Задания 1

Рассказ составила только после того как ей были заданы наводящие вопросы.

Задания 3.

«...Костя увидел за деревом волка, волк хотел его съесть. Шарик лаял, волк пугался. Потом он обрадовался. Они пошли домой и кушали, Костя ел картошку, а Шарик корм для собак».

Задания 4.

«Ходила с мамой в зоопарк. Тигр был, медведь плавал, обезьяны. Мороженку ела, домой пошли».

Арсений Ш. 5лет9мес.

Задания 1.

Во время пересказа сказки иногда отсутствовал диалог персонажей.

Задания 2.

Картинки разложил не правильно. Рассказ состоит из действий изображенных на картинках.

Задания 3.

«...увидел на дереве белку, она прыгала. Пошел дальше, под кустом спал щенок. Мальчик обрадовался и стал обнимать Шарика, потом они играли, потом пошли домой, они устали, поели и легли спать».

Задания 4.

«Я пошел на рыбалку с бабушкой и дедушкой. Там покушали. Я поймал 3 рыбки, потом мы чуть- чуть покушали, посидели у костра, пошли спать в палатке».

Группа №2

Захар Л. 6лет

Задание 1.

Сказку пересказал правильно, соблюдая очередность героев и их реплики.

Задание 2.

Картинки разложил в правильной последовательности, рассказ составлен самостоятельно и в целом соответствует поставленной задаче.

Задание 3.

«...ему навстречу медведь, зарычал и захотел его скушать. Вдруг услышал гав, медведь испугался и ускакал. А мальчик нашел своего щенка и пошел домой».

Задание 4.

«С папой и мамой летом летали на море. Мы там играли на море, в детский лабиринт ходили, играли с друзьями. Хорошо провели время».

Настя О. 5лет 4 мес.

Задание 1.

В пересказе полностью передала содержание сказки. Два раза требовался побудительный вопрос: «А что было дальше?»

Задание 2.

Картинки разложила верно, но в рассказе наблюдаются пропуски нескольких моментов действия.

Задание 3.

«...увидел волка, его чуть не сели волки. Он еле - еле убежал домой, а там был пес Шарик. Мальчик удивился, он обрадовался».

Задание 4.

« С мамой, папой, Аленой и Сашей ездила на море, в Анапу. Я плавала в круге, а потом меня возили по кругу. Мы лежали на пляже, я делала замок для принцессы и короля. Ходили в кафе, ели арбуз, дыню. Я скучаю по морю».

Олег Ч. 5 лет 7 мес.

Задание 1.

Сказку рассказал правильно. Присутствуют небольшие нарушения структуры предложения.

Задание 2.

Картинки разложил верно. Рассказ составлен с применением наводящих вопросов.

Задание 3.

«...увидел своего Шарика. Шарик обрадовался и загавкал: «Гав, гав, гав». Мальчик обрадовался. Пошли они из леса и заблудились. Шарик принялся и нашел дорогу домой. Мальчик попил чаю, а собаку угостили колбасой».

Задание 4.

«С родителями я ездил в ледовый городок. Там были горки, скульптуры. Я катался на горках, а еще на лошадях. А потом мы поехали домой».

Олег М. 5лет 7мес.

Задание 1.

Сказку пересказал благодаря повторным наводящим вопросам. Путал очередность персонажей.

Задание 2.

Картинки разложил не верно. Ребенку были заданы следующие вопросы: «Посмотри внимательно, что было сначала? Чем закончилась история? »
Рассказ составлен с применением наводящих вопросов.

Задание 3.

«...он увидел собаку, он обрадовался, и они пошли домой. А потом с ним играл мячик, мячик укатился на улицу, мальчик пошел за ним, а потом он домой»

Задание 4.

«Мы на самолете полетели, на машине не доехали до аэропорта. Долетели до Египта, побыли на 2 дня и ходили к пирамидам, там ничего нельзя трогать, внутри мумии, которые умерли. Дуся испугался, вылез из чемодана, а потом приехали на машине домой».

Слава З. 5лет 6 мес.

Задание 1.

Полностью передал содержание сказки.

Задание 2.

Картинки разложил верно, но для составления рассказа требовались наводящие вопросы.

Задание 3.

«...увидел сову. Сова сидела на дереве. Там прыгала собака. Обрадовались. Пошли домой».

Задание 4.

«С папой и мамой ездил в парк. Качался на каруселях, ел мороженное и покорн. Гулял, видел лошадей. Потом поехали домой».

Анна К. 5лет 7мес.

Задание 1.

Сказку пересказала правильно, но делала паузы и продолжала пересказ после вопроса: «А что было дальше?»

Задание 2.

Картинки разложила правильно, рассказ отражает содержание картинок.

Задание 3.

«... и увидел волка и испугался, побежал по дороге он встретил Шарика, он обрадовался, взял его под мышку и побежал вместе с ним. Когда пришел домой покормил его. Когда Шарик покушал, они играли вместе».

Задание 4.

«Отдыхала у баушки с мамой, ходила купаться, гуляла , кушала, смотрела мультики, потом поехали домой».

Катя М. 5лет 7 мес.

Задание 1.

С пересказом сказки справилась при помощи стимулирующих вопросов.

Задание 2.

Одну картинку разложила не верно, подумав, поменяла картинки местами. Рассказ крайне беден по содержанию, только перечислила персонажей.

Задание 3.

«...увидел щенка, потом пошел гулять со щенком, потом поел, потом сказал щенку следить за домом».

Задание 4.

« С мамой и Олей ходила в цирк, там было весело. Был клоун, медведи, собачки бегали, дяденьки прыгали к небу. Я поела вату и мы поехали домой».

Вася Г. 5лет 10мес.

Задание 1.

Сказку пересказал верно.

Задание 2.

Картинки разложил правильно, но возникли трудности с составлением рассказа. Требовались наводящие вопросы указывающие на определенную картинку.

Задание 3.

«...увидел щенка, обрадовался и пошел домой со щенком».

Задание 4.

«Мы с папой и дядей Сашей ездили на рыбалку. У папы есть удочка, он кидал ее и сидел, смотрел, потом поймал рыбу, потом варили суп, потом поехали домой».