

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(**Н И У « Б е л Г У »**)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТА-ОПИСАНИЯ**

Выпускная квалификационная работа студентки

заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
5 курса группы 02021153
Милюковой Виктории Павловны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Николаева Е.А.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТА-ОПИСАНИЯ	6
1.1. Развитие связной речи в онтогенезе	6
1.2. Особенности связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	15
1.3. Методические аспекты обучения старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текста-описания	20
ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТА-ОПИСАНИЯ	30
2.1. Изучение уровня умения составлять текст-описание старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи	30
2.2. Методические рекомендации по обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текста-описания	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	51
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	53
ПРИЛОЖЕНИЕ	54

ВВЕДЕНИЕ

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка.

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности, от которой зависит полнота познания окружающего мира, успешность обучения в школе и развитие личности в целом.

К одному из типов связной речи относится описание. Описание представляет собой функционально-смысловой тип речи, в котором раскрываются признаки и характерные свойства предмета. В отличие от повествования, в описательном рассказе отсутствует динамика, эмоционально-экспрессивная оценка. Для него характерна перечислительная структура однородных компонентов и перечислительная интонация, прямая модальность, соотнесенность видовременных значений.

Формирование связной речи у детей при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии является сложным процессом, который усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи.

Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью произносительной и семантической сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов создает дополнительные затруднения в овладении связной речью.

Описывая состояние речи детей с общим недоразвитием, исследователи отмечают значительное отставание в формировании навыков описательной

речи. Связные высказывания обрывочны и малоинформативны. Дети испытывают серьезные затруднения при составлении рассказов по наглядной опоре, описании предмета или явления. Часто они не могут определить замысел и выстроить сюжетную линию в рассказе, выделить главное и второстепенное, пропускают значимые эпизоды, делают длительные паузы между частями. Описание нередко превращается в простое перечисление предметов и их частей, связь между предложениями отсутствует.

Проблему изучения связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи исследовали многие авторы: В.К.Воробьева, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, А.В. Ястребова, Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Н.А.Никашина, Т.А.Ткаченко) и многие другие. Авторы подчеркивают необходимость специального обучения связной речи детей с общим речевым недоразвитием, что необходимо для полного преодоления дефекта и успешного обучения.

В связи с этим темой исследования: «Логопедическая работа по обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текста-описания» можно считать актуальной.

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текста-описания.

Цель исследования: разработать методические рекомендации по обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текста-описания.

Объект исследования: процесс овладения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи навыком составления текста-описания.

Предмет исследования: логопедическая работа по обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текста-описания.

Гипотеза исследования: успешность логопедической работы по обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению

текста-описания будет протекать эффективно при соблюдении следующих условий:

- использование дифференцированных заданий по составлению текста-описания;
- систематическая работа по обучению составлению текста-описания.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие **задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать проблему обучения старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текста-описания.
2. Изучить уровень сформированности навыка составления текста-описания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать методические рекомендации по обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текста-описания.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы Т.В. Ахутиной, А.М. Бородич, В.К. Воробьевой, А.Н. Гвоздева, В.П. Глухова, К.В. Комарова, И.Н. Садовниковой и др.

В работе используются следующие **методы исследования:**

теоретические: изучение, анализ и обобщение литературы по теме исследования;

эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап), метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

База исследования: МДОУ «Детский сад с. Колосково Валуйского района Белгородской области».

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТА-ОПИСАНИЯ

1.1. Развитие связной речи в онтогенезе

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность, считал Л.С. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [1, с.24]. Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника

Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.

В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: 1) процесс, деятельность говорящего; 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; 3) название раздела работы по развитию речи. Как синонимические используются термины «высказывание», «текст» [1, с.26].

Высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и другие). Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки [4, с.39].

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

В лингвистической и психологической литературе диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их противопоставления. Они отличаются по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого [3, с.52].

Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора [1, с.29]. Речевые клише облегчают ведение диалога.

Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Поэтому высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более

длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном. Здесь тоже важны неречевые средства (жесты, мимика, интонация), умение говорить эмоционально, живо, выразительно, но они занимают подчиненное место. Для монолога характерны: литературная лексика, развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность; синтаксическая оформленность (развернутая система связующих элементов); связность монолога обеспечивается одним говорящим [1, с.35].

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В.К. Воробьева прослеживает генетическое развитие связной речи, которая формируется на базе ситуативного общения и постепенно от диалога переходит к формам монологической речи: повествованию, а затем к описанию и рассуждению. Высшая форма связной речи – письменная речь [1, с.45].

А.Н. Леонтьев устанавливает 4 этапа в становлении речи детей:

1-й - подготовительный (с момента рождения - до 1 года);

2-й - преддошкольный (от 1 года до 3 лет);

3-й - дошкольный (от 3 до 7 лет);

4-й - школьный (от 7 до 17 лет) [8, с.62].

Подготовительный этап. Ребенок появляется на свет, и свое появление он знаменует криком. Крик – первая голосовая реакция ребенка. Период «гуления» отмечается у всех детей. Уже в 1,5 месяца, а затем - в 2-3 месяца голосовые реакции ребенок проявляет в воспроизведении таких звуков. Именно они потом явятся основой для становления членораздельной речи. Ребенок в процессе «гуления» как бы играет со своим артикуляционным аппаратом. На фоне положительного эмоционального контакта малыш начинает подражать взрослым, пытается разнообразить голос выразительной интонацией.

При нормальном развитии ребенка «гуление» постепенно переходит в лепет. В 7-8,5 месяцев дети произносят слоги типа ба-ба, дя-дя, деда и т.д., соотнося их с определенными окружающими людьми. Лепет – это не

механическое воспроизведение слоговых сочетаний, а соотнесение их с определенными лицами, предметами, действиями. В 8,5-9 месяцев лепет носит модулированный характер с разнообразными интонациями. В 9-10 месяцев объем лепетных слов расширяется, которые ребенок пытается повторить за взрослыми [3, с.42].

Преддошкольный этап. В этот период расширяется объем лепетных слов, используемых ребенком. Данный этап характеризуется повышенным вниманием ребенка к речи окружающих, усиливается его речевая активность. Употребляемые ребенком слова многозначны. К концу второго года жизни формируется элементарная фразовая речь. Анализируя количественные показатели роста лексического запаса детей в этом возрасте, можно привести следующие данные: полтора года - 10-15 слов, к концу второго года - 30 слов, к трем годам - примерно 100 слов. Можно выделить в этот период этап «физиологического аграмматизма», когда ребенок пользуется в общении предложениями без соответствующего грамматического оформления их. При нормальном речевом развитии этот период длится всего несколько месяцев и к 3 годам ребенок самостоятельно употребляет наиболее простые грамматические конструкции.

Таким образом, наиболее благоприятный и интенсивный период в развитии речи ребенка падает на первые 3 года жизни.

Дошкольный этап характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно формируются навыки словообразования. Процесс усвоения языка протекает так динамично, что после 3 лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически правильно построенных простых предложений, но и многих видов сложных предложений, с использованием союзов и союзных слов (чтобы, потому что, если, тот... который и т.д.):

Школьный период. В школьный период продолжается совершенствование связной речи. Дети сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, полностью овладевают звуковым анализом и синтезом. На этом этапе формируется письменная речь [15, с. 83].

Развитие связной речи происходит постепенно. В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения с взрослым закладываются основы будущей связной речи.

В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функции общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением [11, с.87].

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Ребенок подражает звукам и звуко сочетаниям, которые произносит взрослый, сам привлекая внимание взрослого к себе, к какому-нибудь предмету. Все это имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения [12, с.152].

К концу первого – началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желание и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов. С этого момента

ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому и при обретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение со взрослым. Слово для него имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этого период выступает в двух основных функциях: как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи – диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически мало оформленная речь маленького ребенка ситуативная. Ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией [15,с.94].

Характеристика пересказа детей данного возраста – способны заканчивать предложения начатые воспитателем. Сказка должна быть хорошо знакома детям. (Посадил дед ... Что? ... Репку. И т.д.)

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической [13, с.25].

А.П. Лурия в книге «Язык и сознание» также прослеживает онтогенез речевого высказывания у ребенка: «...формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз, до сложнейшего развернутого высказывания» [9, с.74].

В исследовании А.М. Леушиной говорится, что основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи конкретной. Появление конкретной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а также средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная [24].

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д.Б. Эльконина, происходит к 4-5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными [21, с.75].

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для нее характерны непонимание, неопределенно-личные предложения, состоящие часть из одного сказуемого; название предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта.

Вывод А.М. Леушиной нашел подтверждение в исследовании М.И. Лисиной и ее учеников. Ученые доказали, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребенка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет

на содержание и структуру речи ребенка. Например, в общении со сверстниками дети в большой мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в чем-то убедить. В общении со взрослыми, легко понимающими их, дети часто ограничиваются ситуативной речью [24].

Наряду с монологической речью продолжает развиваться и диалогическая речь. В дальнейшем обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения.

Дети 4-5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Они не имеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально.

В дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

У ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста – связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи, как в отношении ее содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения [17, с.16].

В 5-6 лет (старший дошкольный возраст) – активно участвуют в беседе. Полно отвечают на вопросы, при сосредоточении формулируют правильно вопросы. Осваивают повествование, описание, рассуждение с опорой на наглядный материал. Увеличивается количество сложно-сочиненных и сложно-подчиненных предложений. В беседе со взрослым чувствуют себя совершенно свободно, даже получают удовольствие, проявляют инициативу, предлагают свои темы для разговора. Темы – сложные, может даже сокровенные.

Характеристика диалога в данном возрасте: неумение правильно строить предложения, слушать собеседника, формулировать вопросы, отвлечение от поставленного вопроса, неумелое использование обращения, дополнения, согласия, отказа. Описательные рассказы состоят из 7 предложений и 28-ми слов.

Характеристика повествовательных рассказов: затрудняются в определении темы рассказа – составляют рассказ, а если спросить на какую он тему, начинают все рассказывать с начала. Рассказы не последовательны, теряются целые смысловые части. Мало описаний героев и природы, присутствуют только события. Используют простые предложения.

Характеристика детских рассуждений: носят вынужденный характер, то есть появляются только, если взрослый сомневается в верности высказывания ребенка и требует доказательства, то есть спрашивает «Почему?». Доказательства краткие всего 1-2 аргумента, могут быть не реальными – сказочными, не логичными, очень категоричными [23].

Вопросы формирования связной монологической речи детей школьного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик и др. Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. С 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический

строй родного языка. В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни - и короткие рассуждения.

Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.). Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний (Л.Р. Голубева, Н.А. Орланова, И.Б. Слита и др.). Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию.

Таким образом, развитие связной речи происходит постепенно. Каждый возрастной этап имеет свои особенности развития связного высказывания, которое постепенно совершенствуется. На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения с взрослым закладываются основы будущей связной речи. К концу первого-началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова. На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Главной особенностью дошкольного возраста является возникновение планирующей функции речи. В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи.

1.2. Особенности связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Особенности формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) представляют собой актуальную, теоретически и практически значимую проблему.

Связную речь в норме характеризуют следующие особенности: развернутость, произвольность, логичность, непрерываемость и программированность. У дошкольников с недоразвитием связного высказывания отмечается: недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога.

К началу обучения в подготовительной группе значительное большинство детей с общим недоразвитием речи способны к пересказу коротких текстов, составлению рассказов по сюжетным картинкам, наблюдаемым действиям, т.е. связным высказываниям, но эти высказывания значительно отличаются от связной речи детей с нормальным речевым развитием [23].

По наблюдениям Н.С. Жуковой, среди признаков раннего речевого дизонтогенеза выступает морфологически нечленимое использование слов. Слова, соединяемые в предложении, не имеют грамматической связи между собой, используются ребенком в какой-либо одной форме. Данная тенденция может наблюдаться в течение многих лет жизни ребенка. Отмечаются факты длительного существования предложений, грамматически правильно и неправильно оформленных [4, с.135].

При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирование ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в аграмматизме речи (сужение набора употребляемых конструкций, их дефекты, нарушение грамматической формы слова), что свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования.

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др. позволяют говорить о том, что самостоятельная связная контекстная речь детей с

недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [1, с.135].

По утверждению Р.Е. Левиной, на фоне относительно развернутой речи у детей с ОНР наблюдается неточное 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.

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. Описанные пробелы откладывают свой отпечаток на связной речи детей [7, с.98].

Т.Е. Филичева, характеризуя речевой статус детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи, отмечает своеобразие их связной речи, проявляющееся в нарушении логической последовательности, пропуске значимых для сюжета эпизодов, в застревании на второстепенных деталях, в использовании простых, малоинформативных предложений [19, с. 159].

Т.А. Ткаченко отмечает, что 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 [17, с.10].

Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович, указывая на значительные трудности детей с общим недоразвитием речи в овладении последовательным, развернутым рассказыванием, отмечают, что эти трудности значительно увеличиваются по мере возрастания самостоятельной речи и при отсутствии опоры на заданный сюжет. Еще более ощутимыми они становятся при задании сократить подробное повествование до одной-двух фраз, а также при задании выделить в рассказе главную мысль [6, с.89].

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

При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц.

Творческое рассказывание детям с общим недоразвитием речи дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном событии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста.

При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо [11, с.88].

В совместной работе Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой содержится попытка дифференцированного описания нарушений различных видов повествовательной речи у детей с задержкой речевого развития [4,с. 156].

Анализируя процедуру составления рассказа по серии сюжетных картинок, авторы отмечают сложности в определении логической последовательности изложения, обусловленные неумением детей расположить картинки в нужном порядке. Сам рассказ в этом случае сводится к перечислению предметов или действий, изображенных на картинках. При пересказе сказки или небольшого рассказа обнаруживаются неполное понимание прочитанного текста, нарушение последовательности при передаче событий, пропуск существенных для содержания моментов, многочисленные повторы, трудности подбора слов.

Но самым сложным или почти недоступным для этих детей оказывается самостоятельное описание игрушки или знакомого предмета: оно ограничивается чаще всего названием отдельного признака предмета, на котором застревает ребенок, или перескакиванием с одной мысли на другую. Речь при этом становится более аграмматичной, усугубляются трудности лексического характера.

В спонтанной речи, при свободном рассказывании, которое оказывается более доступным, нежели описание предмета, дети используют преимущественно простые предложения. Самостоятельное рассказывание характеризуется многочисленными повторами одного и того же слова (чаще всего подлежащего), нарушением порядка слов в предложении, незаконченностью предложений, ошибками в употреблении слов [22].

В.К. Воробьева и Т.А. Ткаченко отмечают, что описания более трудны для детей с ОНР, нежели повествовательные рассказы. «Сложность обучения описанию, - пишет В.К. Воробьева, - обусловлена тем, что для создания и понимания такого функционального типа речи не достаточно накопленного жизненного опыта, а необходима активная интеллектуальная работа ребенка по

выделению признаков и свойств предмета или явления» [1, с 134].

Дети затрудняются:

- самостоятельно определить главные признаки и свойства изучаемого предмета;
- установить последовательность их изложения;
- удержать у памяти данную последовательность.

Кроме того, описательный рассказ имеет параллельную организацию: мысль каждого нового предложения подчиняется только общей теме, а не следует из мысли предыдущего предложения, как при повествовании. Отсюда отсутствие строгой программы: порядок описания и вычленения признаков можно изменить, и структура рассказа не изменится, смысловых «дыр» не возникнет.

Сравнительно-описательные рассказы неизменно вызывают у детей с ОНР затруднения. Даже научившись определять существенные свойства и качества предмета, дети не всегда могут выделить основания для сравнения, называя различия, забывают о сходствах и наоборот [5, с.24].

Таким образом, старшие дошкольники с ОНР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении связной речи. У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога. Дети с ОНР пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений.

1.3. Методические аспекты обучения старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текста-описания

Одним из главных показателей владения родным языком является умение логически последовательно, связно и грамотно излагать свои мысли. Ребенок

должен уметь рассказывать – не просто называть предметы, но описывать их, выделяя их существенные свойства и качества, передавать последовательность событий и их взаимосвязь.

Обучение описанию способствует благоприятному формированию связной речи, развитию составления сюжетных рассказов, формированию навыка употребления в речи точных и образных слов. Вопросы исследования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи изучали многие авторы, такие как: В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.А. Ткаченко и др.

Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович для формирования развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития раскрывают цели работы по формированию развернутой самостоятельной описательно-повествовательной речи у детей, указывают два направления работы:

- формирование речи ребенка с опорой на ранее данный готовый сюжет (работа над пересказом прочитанного и составлением рассказов по сюжетным картинкам и сериям последовательных картин);
- формирование речи ребенка без опоры на готовый сюжет [6, с.111].

Т.Б. Филичева, А.Р. Соболева отмечают, что составление рассказов описательного характера – важный вид речевой деятельности. Чаще всего при этом используются красочные игрушки, животные, птицы, растения. Ребенку предлагается самостоятельно выбрать понравившиеся предметы. Чаще они подбираются комплектами. Сначала предметы сравниваются путем выделения отличительных исходных качеств. Ребенку предлагается внимательно рассмотреть игрушку (предмет), выделить детали, обратить внимание на цвет, материал, форму, величину. Рассматривая предмет, педагог направляет внимание ребенка на выбор более точных слов-обозначений, умение контролировать свою речь, точно соотносить описываемый предмет с его признаками. Обыгрывая рассматриваемую игрушку, можно привлекать

кукольные персонажи, которые как бы «проявляют интерес» к рассказу ребенка. Это повышает эмоциональный настрой, побуждает описывать предмет более детализировано. Точно поставленный вопрос педагога помогает конкретнее и полнее описать рассматриваемый объект. На первоначальных этапах обучения активно применяется образец рассказа педагога. Это важно, так как активное подражание речи старших характерно для данного возрастного периода [19, с.52].

В.К. Воробьева предлагает использовать для составления описательных рассказов сенсорно-графическую схему, которая включает три части:

1. В первой представлен перечень символов, которые обозначают способ выделения того или иного свойства предмета.
2. Объединяет корпус выделенных признаков.
3. Представляет изображение самого предмета.

Соответственно целям и задачам обучения объем первой и второй части может сужаться или расширяться.

Знания о предмете получаем через сенсорные каналы – зрительное, слуховое и тактильное восприятие. Первую часть модели рассказа включает соответствующую символику: символы ГЛАЗ, УХО, РУКА, РОТ.

Символ «ГЛАЗ» - определяем цвет, форму, величину предмета. Если предмет живой – добавляются местонахождение (жилище) предмета, способ передвижения.

Через символ «УХО» вычленяются способы обнаружения предмета (какие звуки издает?)

Через символ «РУКА» устанавливаем фактурные признаки (твердый, шершавый, колючий и т.п.)

Через символ «РОТ» - вкусовые ощущения (кислый, сладкий, горький)

Логические признаки обозначает вопрос (?), символизирующий предложение: «К какой группе относится этот предмет?»

Признаки польза – вред обозначаются соответственно знаками (+) или (-).

В качестве примера приведем алгоритм составления рассказа о пирамидке.

Глаз: Пирамидка большая, треугольная. Пирамидка состоит из семи колец, палочки для колец и макушки. Кольца у пирамидки красные, желтые, синие, зеленые, макушка пирамидки зеленая.

Рука: Пирамидка твердая и гладкая. Пирамидка сделана из дерева.

Логические признаки: Пирамидка – это детская игрушка. Её можно собирать и разбирать [1, с.176].

На основе сенсорно-графической схемы В.К. Воробьевой Т.А. Ткаченко разработала схемы для составления рассказов по основным тематическим блокам, изучаемым в детском саду, таким как «Фрукты-овощи», «Посуда», «Игрушки», «Одежда» и т.д. В ее схемах представлены символы-заместители различных свойств изучаемого объекта: принадлежность к родовому понятию, среда обитания или роста (для растений и животных), размер, цвет, форма, строение тела или составные части, качество поверхности, материал, из которого изготовлен объект (для неживых предметов), способ применения или польза, которую он приносит [17, с.18].

Эти схемы активно используются при составлении не только описательных, но и сравнительных рассказов, для придумывания загадок-описаний, для обучения детей самостоятельной постановке вопросов.

Т.А. Ткаченко разработала схемы составления описательных и сравнительных рассказов в рамках наиболее типичных групп предметов, таких, как овощи, фрукты, игрушки, одежда, животные, посуда и другие. При использовании таких схем возможно проведение занятий по описанию и сравнению предметов и на 1-м году обучения. В перспективно-тематическом плане логопедических занятий с детьми ОНР пятилетнего возраста автор планирует 16 занятий по развитию связной речи:

1. Пересказ рассказа, составленного по демонстрируемому действию – 1 занятие.
2. Составление рассказа по демонстрируемому действию – 1 занятие.

3. Пересказ рассказа с использованием фланелеграфа – 3 занятия.
4. Пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок – 3 занятия.
5. Составление рассказа по серии сюжетных картинок – 4 занятия.
6. Пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картины – 1 занятие.
7. Составление рассказа с использованием одной сюжетной картины- 1 занятие.
8. Описание предметов и объектов с использованием схем – 1 занятие.
9. Контрольное занятие по развитию связной речи – 1 занятие [17, с.19].

По обучению составлению описательных рассказов используются предметно-схематические модели – опорные схемы, разработанные Л.Б. Баряевой, Р.Н. Бунеевой, Л.Н. Ефименковой, Т.А. Ткаченко, Е.Д. Худенко.

В качестве условных заместителей в опорных схемах выступают символы разнообразного характера: геометрические фигуры; символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы); силуэтные и предметные картинки.

Символы-заместители могут представлять в опорной схеме следующие качественные характеристики предмета: принадлежность к родовидовому понятию; величина; цвет; форма; составляющие детали; качество поверхности; материал, из которого изготовлен объект (для неживых предметов); как он используется; эмоциональное отношение.

Работу по обучению составлению описательных рассказов с использованием предметно-схематических моделей условно подразделить на три этапа:

- первый (подготовительный) этап;
- второй этап;
- третий этап.

Продолжительность каждого этапа зависит от индивидуальных речевых возможностей детей.

В задачи подготовительного этапа обучения входят:

1. Развитие у детей направленного восприятия речи педагога и внимание к речи других детей.
2. Формирование навыков описания знакомого предмета по вопросам, с опорой на картинки и демонстрируемые действия.

Работа на подготовительном этапе должна включать следующие упражнения:

- упражнения на узнавание предмета по его описанию.
- сравнение предметов по существенным признакам.
- упражнения на составление словосочетаний и предложений с опорой на зрительное и тактильное восприятие предмета.

На втором этапе следует переход от составления описания простого предмета к более развернутым высказываниям из 4-5 предложений.

Задачами второго этапа являются:

1. Развитие и закрепление навыков построения предложений различной структуры.
2. Формирование умений выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов.

На втором этапе проводятся упражнения, которые готовят детей к самостоятельному описанию предметов:

- упражнения по сравнению предметов, относящихся к одной тематической группе;
- упражнения по сравнению предметов различных групп, но имеющих один-два общих признака (мяч – арбуз – помидор);
- упражнения на закрепление в речи ряда существительных с уменьшительно-ласкательным значением; на образование уменьшительно-ласкательных форм качественных прилагательных.

На третьем этапе следует переход от описания простого предмета к более самостоятельным и развернутым высказываниям из 6-10 предложений, с опорой на предметно-схематическую модель. Причем в опорной схеме

предметные картинки в основном уже заменены геометрическими фигурами, контурами, силуэтами и пиктограммами.

Задачами третьего (заключительного) этапа являются:

1. Закрепление умения продуктивно использовать направляющую и стимулирующую помощь логопеда при составлении описательных рассказов, их планов.

2. Закрепление навыков составления рассказов-описаний с использованием предметно-схематических моделей.

На третьем этапе ведется работа по обучению детей сравнительному описанию двух предметов. Эта работа включает различные речевые упражнения на основе сравнения как натуральных предметов или их муляжей, так и предметов, представленных в графическом изображении [23].

В.В. Спыну представила свой опыт работы «Обучение составлению описательных рассказов дошкольников с ОНР на основе использования мнемотехнических таблиц». Одной из методик для обучения составлению описательных рассказов дошкольников с ОНР является – мнемотехника, эффективное коррекционное средство при обучении связной речи дошкольников. Цель обучения с её использованием, прежде всего развитие памяти разных видов: слуховой, зрительной, двигательной, тактильной, а также развитие мышления, внимания, воображения. Особое место в работе с детьми занимает дидактический материал в форме мнемодорожек, мнемотаблиц и схем-моделей, что заметно облегчает детям овладение связной речью; кроме того, наличие зрительного плана-схемы делает рассказы, сказки чёткими, связными и последовательными. Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определённая информация. Например, тема «Игрушки» [16, с.656]. Описание игрушки проводится по следующему плану (см. рис.1.1):

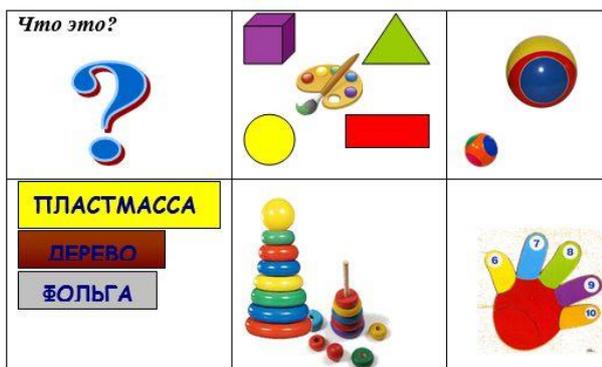


Рис.1.1. Описание игрушки

Для систематизирования знаний детей о сезонных изменениях существуют модельные схемы, предложенные Т.М. Бондаренко, В.К. Воробьевой, Т.А. Ткаченко и др. Но не всегда готовые модельные схемы устраивают по содержанию, поэтому автор вместе с детьми дополнил и уточнил схемы. Например, Тема: Одежда. Описание предметов одежды:

1. Цвет.

2. Материал (шерсть, ситец, шёлк, капрон, хлопок, бязь, (на предварительной работе ознакомить детей с названиями и другими материалами)).

3. Части одежды.

4. Сезонная одежда.

5. Для кого предназначена одежда.

6. Действия с одеждой (вешать на вешалку, гладить, стирать) [24].

Овладение приёмами работы с мнемодиаграммами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на: развитие основных психических процессов памяти, внимания, образного мышления; перекодирование информации, преобразование из абстрактных символов в образы; развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении; развитие связной речи дошкольников (составление описательных рассказов, пересказ сказки, правильное звукопроизношение, знакомство с буквами).

Использовать мнемотехнический метод можно в различных видах деятельности. Действуя с моделями, дети придумывают необыкновенные, волшебные предметы или истории про них, сочиняют сказки, рисуют их, можно отправить в путешествие и т.п.. Дети учатся нестандартно мыслить (один и тот же предмет или явление выглядят по-разному у каждого ребёнка), дети создают собственные творения, развивают свою фантазию и речь. В старшем дошкольном возрасте полезно составлять модели прямо во время занятий. Использование схем, таблиц, моделей помогают детям преодолеть различные затруднения: самостоятельно определить при рассмотрении предмета его главные свойства и признаки; установить последовательность изложения выявленных признаков; удержать в памяти эту последовательность, которая является планом-рассказом описания [16, с.657].

Таким образом, целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее значение в системе логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Это определяется, прежде всего, ведущей ролью связной речи в обучении детей дошкольного возраста. Отмечаемое у детей данной категории системное речевое недоразвитие, как правило, в сочетании с отставанием в развитии ряда психических функций требует дифференцированного подхода к выбору методов и приемов формирования навыков самостоятельных связных высказываний, в частности выбору методов по обучению составлению текста-описания.

Выводы по первой главе:

Связная речь – это сложнейшая форма речевой деятельности человека. Схема порождения речевого высказывания трудна и требует зрелых психических процессов. Ребенок овладевает ей не сразу, а постепенно – в процессе речевого развития. При нормальном речевом развитии детей к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений.

Дети с ОНР пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений. При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирование ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в аграмматизме речи.

Обучение составлению текста-описания как метод формирования связной речи у детей с ОНР, относится к числу актуальных, но все еще не до конца исследованных проблем. Обучение составлению текста-описания занимает важное место в общей коррекционной работе по развитию связной, грамматически правильной речи детей с ОНР. Методика обучения строится с учетом отмечаемых у таких детей речевых нарушений и особенностей психического и познавательного развития. Это касается проведения специальной подготовительной работы, отбора и последовательности использования материала, структуры занятий и приемов коррекционной работы.

ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТА-ОПИСАНИЯ

2.1. Исследования состояния связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы: исследование особенностей связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с целью были выделены следующие задачи исследования:

1. Подобрать диагностические задания для выявления состояния связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Изучить состояние связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. На основе полученных данных определить уровень и описать общие и специфические особенности связной речи, выявленные у дошкольников с общим недоразвитием речи.

При разработке методики констатирующего эксперимента нами были модифицированы задания, разработанные В.П. Глуховым [3].

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад с. Колосково Валуйского района Белгородской области». В эксперименте участвовало 10 детей в возрасте 6 лет с диагнозом по ПМПК общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития. Список детей представлен в приложении 1.

Углубленное обследование связной речи, проводилось комплексно с использованием различных приемов и заданий, направленных на изучение состояния и выявление своеобразия составления рассказов-описаний. Он состоял из четырех заданий.

Задание 1: «Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия»)».

Цель: выявить способность старших дошкольников составлять законченное высказывание на уровне фразы.

Задачи: развивать у старших дошкольников самостоятельное установление смысловых отношений в высказывании и передавать их в виде соответствующей по структуре фразы.

Инструкция. Подготовка исследования: Для проведения исследования требуются несколько картинок следующего образца:

- «Мальчик поливает цветы».
- «Девочка ловит бабочку».
- «Мальчик ловит рыбу».
- «Девочка катается на коньках (санках)».
- «Девочка играет в кубики».

Исследование проводится в индивидуальной форме. При показе каждой картинки ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?».

Оценка результатов:

5 баллов - ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полное или точно отображенное ее предметное содержание.

4 балла - длительные паузы с поиском нужного слова.

3 балла - сочетание указанных недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания.

2 балла - адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие.

Не все варианты задания выполнены.

1 балл - отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинках.

Задание 2: «Составление предложения по трем картинкам» (например, «девочка», «корзинка», «лес»).

Цель: определить способности старших дошкольников составить предложение по трем картинкам.

Задачи: развивать способности старших дошкольников устанавливать, логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Инструкция. Детям предлагается назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах.

Оценка результатов:

5 баллов - фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание.

4 балла - если у детей имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации.

3 балла - фраза составлена на основе предметного содержания только двух картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание.

2 балла - ребенок не смог составить фразу – высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь.

1 балла - предложенное задание не выполнено.

Задание 3: «Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок».

Цель: выявить возможности старших дошкольников составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Задачи: закреплять способности старших дошкольников развивать фразовую речь, при составлении рассказа по картине.

Инструкция. Это задание использовалось для выявления возможностей дошкольников составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Мы использовали составление серии сюжетных картинок «Как ёж спас ежонка» по М.М. Алексеевой. Картинки в нужной последовательности раскладываются перед детьми, которые их внимательно рассматривают и составляют рассказ по картинкам.

Оценка результатов:

4 балла - самостоятельно составлен связный рассказ.

3 балла - рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), достаточно полно отражено содержание картинок.

2 балла - рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь.

1 балл - 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.

0 баллов - задание не выполнено.

Задание 4: «Составление рассказа-описания».

Цель: выявить полноту и точность отражения в рассказе основных свойств предмета, наличие логико-смысловой организации сообщения.

Задачи: развивать у старших дошкольников способность отражать основные свойства предметов, используя языковые средства словесной характеристики.

Инструкция. При описании куклы дается следующая инструкция-указание. «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине, назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п.

Оценка результатов:

4 балла - в рассказе-описании отражены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета.

3 балла - рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета.

2 балла - рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета.

1 балл - рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания.

0 баллов - задание не выполнено.

Максимальное количество набранных баллов за все задания равно - 18.

По совокупным результатам всей диагностики высчитали процентное выражение качества выполнения методики и соотносили с одним из пяти уровней успешности:

очень высокий уровень - 85%-100%;

высокий уровень - 84,9-70%;

средний уровень - 69,9-55%;

низкий уровень -54,9%-40%

очень низкий уровень 39% - и ниже.

Таким образом, результаты, полученные в ходе диагностики, подверглись бальному и уровневому анализу. Бальный анализ заключался в подсчете количества баллов за правильные ответы обследуемого, их сопоставлении. Уровневый анализ заключался в распределении дошкольников по уровням сформированности связной речи и подразумевал проведение процентного анализа.

В таблице 2.1 представлены результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.1.

Результаты исследования состояния связной речи у детей с общим недоразвитием речи

Ф.И.	Составление предложений по картинкам-действиям	Составление предложений по трем картинкам	Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок	Составление рассказов-описаний	Общее количество баллов
Саша Ж.	3	3	2	2	10
Рита И.	3	2	2	2	9
Максим Х.	3	3	2	2	10
Милана К.	4	4	2	2	12
Маша Т.	2	3	2	2	9
Оксана Т.	2	2	3	3	10
Юля С.	3	2	2	3	10
Тимофей В.	2	2	3	2	9
Лиза Л.	3	2	3	2	11
Ваня К.	4	4	3	2	14
Средний балл	3,1	2,7	2,4	2,2	

Эти результаты проиллюстрированы диаграммой (рис. 2.1.)



Рис. 2.1. Средние показатели изучения связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Как видно из графика первичного обследования связной речи, старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи мы выявили неравномерность в развитии связной речи. Овладение навыками связной речью - это составление предложений по картинкам-действиям (3,1 балл), составление предложений по трем картинкам (2,7 балла), составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок (2,4 балла), а также составление рассказов-описаний (2,2 балла) еще недостаточно сформированы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Полученные результаты говорят нам о том, что составление рассказов-описаний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи недостаточно развиты. Большая часть детей 8 человек (80%) не владеют навыками составления рассказов-описаний, у остальных 2 человека (20%) навыки составления рассказов-описаний немного выше. А вот показатели составления предложений по картинкам-действиям находятся на среднем и высоком уровне, большая часть детей 7 человек (70%) владеют навыками составления предложений по картинкам-действиям, у остальных детей 3 человека (30%) эти навыки западают.

По результатам исследования первого задания дошкольники составляли предложения по картинкам-действиям с некоторой помощью, использовали помощь взрослых, которые задавали наводящие вопросы, нарушена связность

рассказа, отмечались пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия. Адекватная фраза-высказывание составлялась при помощи дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие. Не все варианты задания выполнялись.

У 3 испытуемых при всем при этом отмечались ошибки на потребление словоформ, нарушающие взаимосвязь слов в предложении, долгие паузы с поиском необходимого слова, несоблюдение порядка слов, ошибки окончаний (на лужайку растут грибов, «масик и собаковая игла» и т.д.). У 2 детей наблюдалось сочетание выраженных в различной степени проблемы смыслового и синтаксического характера.

Немного сложнее оказалось второе задание на составление предложений по трем картинкам, ребята делали следующие ошибки: составляли целиком из наводящих вопросов, крайне бедны по содержанию, допускали грубые смысловые ошибки, прослеживается выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие предложений. Некоторые дети не смогли составить фразу - высказывание с применением всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь.

Невзирая на задаваемый всем испытуемым вопрос: «Что делает девочка?», только 2 детей сумели составить предложение самостоятельно, с учетом связи всех трех картинок. Остальным дошкольникам задание разъяснялось второй раз (с указанием на пропущенную картинку), но и в последствии повторения инструкции у 8-ми испытуемых не получилось составить фразу с учетом всех трех смысловых звеньев, дошкольников, которые не справились с заданием не отмечалось. Почти у всех выявились выраженные синтаксические затруднения, предмет обозначался неверно либо с помощью перифраз, распространенное действие в ситуации названо ошибочно (казинка и гибы, заветь; несет - тащит, тянет).

В составлении повествования по картинке или серии сюжетных картинок прослеживались нерезко выраженные нарушения связности, наблюдались языковые проблемы в реализации замысла, информативность рассказа

неполная. Рассказ составлялся с помощью наводящих вопросов и указаний на подходящую картинку или ее конкретную деталь.

Почти у всех дошкольников в повествованиях отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках, либо вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок (к примеру, указания на действия лишь 1-го персонажа - медведя), что свидетельствует о недостаточной организации внимания в ходе речевой деятельности. Нередко нарушалось смысловое соотношение повествования изображенному сюжету. У 6 испытуемых рассказы сводились к обычному называнию действий персонажей, к примеру:

«Они идут... А ёж стоит... Ежижка... Листья... Спином свалился... Они потанцевали,... а взади за ими грибы» - рассказ Саши Ж.. 6 лет.

В общем ряде всевозможных случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ фактически сводился к ответам на вопросы и утрачивал характер связного повествования.

«Ёзик здесь, а гибы... ес... В ес они посьи ... тама и гибы... К ёке они пьсьи, ... Там зии комаики ... Ёзик упай и язбиси... Водя... писали (плясали)... Бегом» - рассказ Максима Х., 6 лет

Сочиняя рассказ-описание о куколке, единая направленность в составлении описания сохранилась. Отмечаются отдельные случаи нарушения закономерной последовательности в описании признаков, трое дошкольников долго искали подходящие слова для ответа, прослеживалась смысловая незавершенность одной-двух микротем, возвращение к ранее произнесенному, отражение признаков предмета в большей степени повествования носит неупорядоченный характер, выявлялись ощутимые лексические затруднения, дефекты в грамматическом оформлении предложений. У шести детей прослеживались составления только при помощи наводящих вопросов, указаний на детали предмета, описание самого предмета не отображали почти всех его значительных качеств и показателей, обычное перечисление отдельных признаков и элементов предмета имели хаотичный характер.

Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, текст-описание составляли с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, рассказы были недостаточно информативны, в них не отражались некоторые существенные признаки предмета.

В тексте-описании у двоих испытуемых выявляются ощутимые лексические затруднения, недочеты в грамматическом оформлении предложений, описание самого предмета не отражает почти всех его немаловажных свойств и признаков.

Приведем пример описания куколки старшими дошкольниками экспериментальной группы:

Маша Т.: «Кукла. Она одета, у нее на голове шапка. Я буду ее кормить, спать, садить в коляску. У нее есть голова, пальцы, руки, волосы, ноги, спина, живот».

Юля с.: «Саша, нравится имя. Красное платье. Большая. Синие глаза и белые волосы. Сидеть любит».

Ваня К.: «Это куклолка. Она большая и красивая с красивыми волосами. У нее красное платье. Она ходит по магазинам».

Результаты оценки уровня сформированности связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.2.

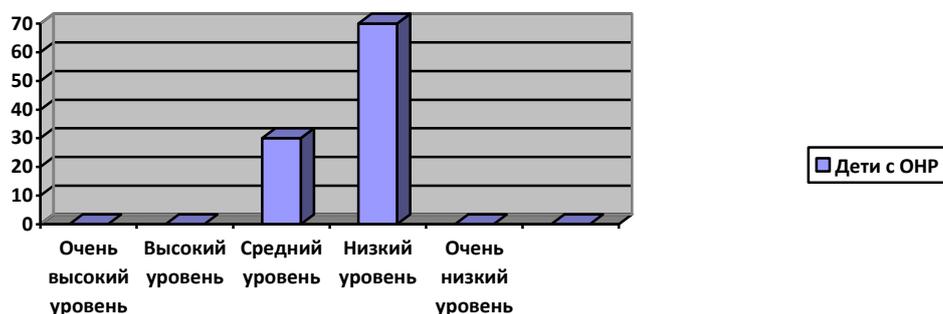


Рис. 2.2. Уровень сформированности связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Установили, что низкий уровень развития связной речи имели 70% из всех обследованных дошкольников с общим недоразвитием речи, средний -

30%, очень высокий, высокий и очень низкий уровни развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи выявлены не были.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения составления предложений по картинкам-действиям, составления предложений по трем картинкам, составления рассказа по картинке или серии сюжетных картин, составления рассказов-описаний. Проведенное исследование показало, что общие групповые показатели состояния связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи низкие. Мы можем констатировать, что составление рассказов-описаний является наиболее сложным заданием для дошкольников с общим недоразвитием речи. Полученные результаты указывают на необходимость поиска эффективных методов в коррекционно-педагогической работе по обучению составлению рассказов-описаний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, так как показатели данного компонента в формировании связной речи были самыми низкими.

2.2. Методические рекомендации по обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текста-описания

Для успешного формирования описательной речи у детей с ОНР необходимо положить в основу логопедической работы четкую методологическую базу, исходя из разработанных теоретических вопросов, сформулировать задачи и руководствоваться при построении занятий общедидактическими и специальными принципами.

При построении занятий, направленных на развитие связной речи перед логопедом стоят следующие задачи:

1. закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;
2. формирование навыков построения связных монологических высказываний;
3. развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний;
4. целенаправленное воздействие на активизацию ряда психических процессов (восприятие, памяти, воображения, мыслительных операций) тесно связанных с формированием устного высказывания;

Общими особенностями построения этих занятий для детей с ОНР являются:

1. проведение специальной подготовительной работы (подготовка к восприятию и предварительный разбор содержания текста или наглядного сюжета - с выделением важных смысловых звеньев, последовательности событий и др.);
2. специальный языковой разбор текстового материала;
3. включение в занятия лексических и грамматических упражнений, игровых приемов, облегчающих детям овладение навыками связных высказываний (опорные вопросы, речевой образец, разнообразный иллюстративный материал и др.);

Обучение на основе каждого текстового или картинного материала рекомендуется проводить как минимум на двух учебных занятиях.

Содержание логопедической работы необходимо составлять с опорой на общедидактические и специальные принципы.

Принцип сознательности и активности реализуется через подбор адекватных и интересных мотивационных приемов, использования эмоционального, четкого речевого оформления и логически обусловленной смены детской деятельности, с использованием ведущей, на данном возрастном этапе деятельности – игры.

Принцип наглядности реализуется на логопедических занятиях посредством использования картинок, графических изображений, муляжей, изучаемых объектов и предметов, позволяющих сформировать у дошкольников правильные представления о реальных предметах действительности.

Принцип воспитывающего характера обучения реализуется в процессе логопедической работы над лексическими темами: овощи, фрукты, транспорт, время года «осень» и др., через развитие дисциплинированности, ответственности при изучении правил дорожного движения, аккуратности и настойчивости при выполнении заданий.

Принцип доступности реализуется через выбор средств обучения с учетом индивидуальных и типологических особенностей учащихся, например, предъявление и выполнение определенного задания сначала с опорой на наглядную основу, а затем только на вербальном уровне.

Принцип индивидуального и дифференцированного подхода предусматривает учет индивидуально-психологических особенностей детей и состояния связной речи.

Занятия по обучению описанию оказывают разностороннее воздействие на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, способствуют активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти, внимания, наблюдательности. В процессе составления описательного рассказа дети учатся выделять и сопоставлять

существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение.

При обучении детей с ОНР дошкольного возраста описанию предметов решаются следующие основные задачи:

- развитие умения выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов;
- формирование обобщенных представлений о правилах построения рассказа-описания предмета;
- овладение языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

С этой целью рекомендуется поэтапное обучение, включающее следующие виды работы: подготовительные упражнения к описанию предметов; формирование первоначальных навыков самостоятельного описания; описание предметов по основным признакам; обучение развернутому описанию предмета (с включением различных признаков - микротем); закрепление полученных навыков составления рассказа-описания, в том числе при проведении игровых и предметно-практических занятий; усвоение первоначальных навыков сравнительного описания предметов.

Содержание работы по обучению дошкольников с ОНР составлению текстов-описаний представлено в таблице 2.?

Таблица 2.2.

Содержание работы по обучению дошкольников с ОНР составлению текстов-описаний

Этапы работы	Задачи
Подготовительный этап. Цель: Развитие психологической и лингвистической базы связной речи	<ul style="list-style-type: none"> – развитие внимания; – развитие памяти; – развитие восприятия; – развитие грамматического строя речи; – обогащение, уточнение и актуализация словаря; – обучение анализу воспринимаемого объекта.

<p>Основной этап.</p> <p>Цель: Формирование навыка составления текста-писания</p>	<ul style="list-style-type: none"> – описание предмета по основным признакам; – обучение развернутому описанию предмета; – формирование первоначальных навыков самостоятельного описания
<p>Заключительный этап.</p> <p>Цель: Развитие навыка самостоятельного составления детьми текста-описания</p>	<ul style="list-style-type: none"> – совершенствование умения эмоционально, образно высказывать суждения о картине в форме рассказа-описания; – совершенство навыка самостоятельного составления текста-описания;

Подготовительный этап.

На первом (подготовительном) этапе составления текста-описания активно используются упражнения, где основное внимание уделяется развитию у детей сенсорного восприятия, навыков элементарного анализа воспринимаемого предмета, а также формированию установки на употребление ими фразовой речи при ответах на вопросы педагога. Проводятся упражнения на узнавание предмета по его описанию, сравнение предметов по основным признакам, упражнения на составление словосочетаний и предложений с учетом зрительного и тактильного восприятия предмета. Для упражнений используется материал лексической темы в соответствии с программой обучения и воспитания детей с ОНР. Упражнения проводятся с использованием настольных игр и пособий (тематические лото, пособие «Предмет и изображение», электровикторины со специально подобранными рисунками), игрушек и муляжей предметов.

Например, при работе с лото детям раздаются карты с изображением предметов на тему «Игрушки». Детям дается развернутое словесное описание одного из предметов, и дети должны определить, о каком предмете идет речь. Дети, у которых на карте лото есть изображение этого предмета, ставят на него фишку, а затем отвечают на вопросы, направленные на выделение некоторых отличительных его признаков (цвет, форма, величина, характерные особенности строения и др.). Аналогично проводится работа с пособием

«Предмет и изображение», где используются деревянные уменьшенные модели предметов. Ребенок должен соотнести объемную модель предмета с его графическим изображением на карте лото. Это способствует развитию внимания и установлению новых смысловых связей, что, в свою очередь, важно для развития словарного запаса.

Также используются упражнения в отгадывании загадок, содержащих описание предметов (с использованием натуральных предметов или игрушек, электровикторины и др.).

При проведении упражнений на сравнение предметов предварительно уточняются понятия формы, цвета и другие отличительные признаки. Вначале дети упражняются в сравнении однотипных предметов, отличающихся каким-либо одним признаком, например пирамидок различного цвета, но одинаковой формы и величины; затем сравнивают предметы, относящиеся к одной типологической группе (овощи, фрукты и т.д.). В дальнейшем дети переходят к сравнению предметов разных групп, но имеющих один-два общих признака (помидор, арбуз, мяч и др.). Указанные упражнения способствуют развитию слухового внимания и восприятия, внимания к понятийной стороне речи и подготавливают детей к самостоятельному описанию предметов.

Основной этап.

На основном этапе обучения составлению текста-описания детей формируются навыки составления описания предметов, начиная с простого описания, составляемого с помощью педагога (по вопросам), с постепенным переходом к более самостоятельным и развернутым высказываниям (по предваряющему плану, затем — с опорой только на данный образец).

Для составления описаний по вопросам педагога подбираются игрушки и другие предметы с ярко выраженными, легко определяемыми при восприятии признаками (мяч, арбуз, морковь и т.п.). Простое описание предмета первоначально состоит из 4-5 фраз и включает его название, перечисление основных внешних признаков (форма, цвет, величина, материал) и некоторых отличительных свойств (вкусовые качества и др.).

Например: Это мяч. Мяч по форме круглый. На ощупь он упругий. Мяч сделан из резины. Мячом играют.

Составление описания ребенком предваряется образцом, который дает педагог.

Например: Это лимон. Лимон желтого цвета. По форме лимон овальный. На ощупь он твердый. На вкус лимон кислый.

Такой образец дает детям обобщенное представление о структуре высказывания-описания и ориентирует их на фразовые ответы. В случае затруднений при ответах на вопросы используется прием дополнения предложения, начатого педагогом, с последующим повторением ребенком всей фразы.

После серии таких занятий дети переходят к более развернутому описанию предметов по предваряющему плану-схеме. Дети должны усвоить определенную схему высказывания-описания на основе формирования представлений об основных структурных частях описательного текста. На занятиях детям объясняется, как следует строить описание предмета. Вначале нужно определить объект описания («Это кукла»; «Здесь — кошка» и т.п.). Далее следует перечисление признаков предмета в указанной последовательности. Завершается описание указанием на принадлежность предмета к той или иной группе («Мебель», «Домашнее животное»), на его назначение (в шкафу хранят одежду), приносимую пользу (собака охраняет дом). Такая обобщенная схема наполняется конкретным лексическим содержанием в зависимости от особенностей предметов той или иной группы. В качестве примера приведем план развернутого описания предметов из группы «Игрушки»:

1. Определение (название) предмета.
2. Отличительные признаки: форма, цвет, качества, свойства, выявляемые при тактильном восприятии.
3. Назначение предмета, отнесение его к соответствующей предметной группе; приносимая польза.

Например: Это мяч. По форме он круглый. Этот мяч синего цвета. Он резиновый, хорошо прыгает, на ощупь гладкий. Мячом можно играть в разные игры. Мяч – это игрушка.

В зависимости от особенностей предмета в схему описания вводятся и другие элементы: указание на материал, из которого сделан предмет, перечисление его частей и деталей и др. С учетом отображаемых в рассказе элементов-микро-тем составляется образец и план описания. В зависимости от особенностей строения предмета, пространственного расположения его частей (кукла, животное, автомобиль) детям предлагается определенный порядок его рассматривания и описания (сверху - вниз, спереди - назад, от основной части к деталям).

При затруднениях, возникающих у детей в ходе составления описания, используются различные вспомогательные приемы: жестовые указания на форму или детали предмета, словесные указания, описание с опорой на отдельные рисунки, крупным планом изображающие части предмета или характерные особенности его строения. Могут быть также условные наглядные символы для обозначения понятий формы предмета (табличка с изображением треугольника, круга, квадрата и овала), цвета (набор цветных полосок или цветных мазков), величины (изображение различных по размеру кружков или столбиков). Условные символы показываются по ходу составления рассказа-описания, что помогает ребенку избежать пропусков, строить свой рассказ в соответствии с предложенным планом-схемой.

Эффективным при обучении детей с ОНР старшего дошкольного возраста является прием параллельного описания педагогом и ребенком двух однотипных предметов (например, двух кукол, отличающихся цветом волос, глаз, одежды и т.д.). Педагог, а вслед за ним и ребенок составляют описание предмета по частям, называя одни и те же признаки. Такой прием рекомендуется как в начале обучения самостоятельному описанию, так и в дальнейшем, если у детей возникают трудности в усвоении последовательного плана-схемы.

Далее следует вести работу по формированию у детей навыков планирования небольшого по объему текста- описания. С детьми проводится коллективное составление плана; определяются главные содержательные элементы рассказа («О чем мы скажем вначале?», «Что скажем об этом предмете, какой он?», «Чем закончим рассказ?»). В дальнейшем детям предлагается перед составлением описания сказать, о чем они будут говорить, используя ранее усвоенную схему.

По мере усвоения навыков описания непосредственно воспринимаемого предмета в обучение рекомендуется вводить некоторые новые виды работы: описание предмета по памяти, по собственному рисунку, включение описаний в игровые ситуации.

Прием описания предмета по выполненному рисунку является эффективным для усвоения детьми с ОНР навыков самостоятельного описания. Ребенку предлагается выполнить рисунок какого-либо предмета или игрушки (по выбору), а затем дать его описание по вопросному плану. Рисунки выполняются цветными карандашами или фломастерами в целях закрепления цветовых зрительных представлений. Затем они размещаются на наборном полотне, и дети поочередно рассказывают об изображенных предметах. Педагог дает краткий анализ высказываний детей (полнота передачи информации о данном предмете, последовательность, ошибки в употреблении языковых средств). Включение предметно-практических действий в процесс обучения детей описательной речи способствует закреплению представлений об основных свойствах предметов и повышает интерес детей к самим занятиям.

Заключительный этап.

На этапе закрепления речевых навыков, формируемых на занятиях по описанию предметов, работа осуществляется в ходе игровых занятий, включающих упражнения на узнавание предметов по описанию, их сравнение, воспроизведение данного педагогом образца описания, а также самостоятельное составление детьми рассказа-описания. С

этой целью могут быть проведены игры (Приложение 2). В процессе игры

одновременно совершенствуются навыки ведения диалога и реализуются элементы собственного творчества детей в рассказывании. Игровые занятия позволяют использовать разные словесные игры и упражнения (подбор слов-определений к данному предмету, упражнения на подбор образных сравнений, синонимов, антонимов и др.).

Далее рекомендуется начинать подготовительную работу по обучению детей сравнительному описанию двух предметов (на основе пройденных лексических тем, с использованием игрушек, муляжей предметов, тематических предметных картин среднего и крупного формата. Такие занятия могут проводиться и воспитателем по плану логопеда. В структуре занятий предусматриваются следующие упражнения:

1. дополнение детьми предложений, начатых педагогом, нужным словом, обозначающим признак предмета («У гуся шея длинная, а у утки...»);

2. составление предложений по вопросам (типа: «Каковы на вкус лимон и апельсин?» и т.п.);

3. выделение и обозначение контрастных признаков двух предметов (апельсин большой, а мандарин маленький, дерево высокое, а куст низкий, река глубокая, а ручей мелкий и т.д.);

4. последовательное выделение ряда признаков, отличающих предметы какой-либо одной группы (ель и береза, белый гриб и мухомор и др.)

Кроме указанных упражнений, для обучения навыкам сравнительной характеристики предметов можно использовать прием параллельного описания двух предметов — педагогом и ребенком (описание кошки и собаки, коровы и козы и т.д.).

У детей закрепляются практические навыки в составлении развернутых ответов на вопросы педагога, фразовых высказываний с опорой только на непосредственное восприятие предмета. Приведем примеры синтаксических структур, отрабатываемых на занятиях:

- Объект — качество объекта (огурец зеленый, яблоко круглое);

- Объект — вид качества (цвет, форма и др.) — определение качества (арбуз по форме круглый);
- Вид качества — наименование субъекта — определение качества (иголки у ели зеленые; шерсть у кошки мягкая, пушистая);
- Субъект — действие, выполняемое субъектом — объект действия (собака сторожит дом; корова ест зеленую траву) и др.

При составлении речевого образца и в процессе упражнений на описание предметов уделяется внимание усвоению детьми простых способов межфразовой связи (использование лексического и синонимического повтора, личных местоимений и др.).

Например: Это белка... Шубка у белки рыженькая, пушистая. Ушки у белки острые, с кисточками. Хвост у псе большой, пушистый. Белка живет в дупле. Она ест, орешки, грибы... и т.д.

Внимание детей обращается на употребление различных форм языкового обозначения объекта описания, на использование словообразовательных замен (медведь-мишка, грузовая машина-грузовик и др.). Это учитывается при использовании приема параллельного описания предметов (когда ребенок воспроизводит вслед за педагогом слова, несущие функцию связи между предложениями), специальных упражнений в последовательном составлении ребенком двух-трех фраз по вопросам-указаниям логопеда («Скажи, какие иголки у ежика», «Для чего они нужны ежику?» и т.д.). Для закрепления полученных навыков может быть также использован прием продолжения ребенком описания, начатого педагогом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время проблема развития связной речи является значимой, так как от сформированности связной речи зависит полнота познания окружающего мира, становление сознания, успешность обучения в школе и развитие личности в целом. Особенно актуальной и важной становится данная проблема по отношению к детям с общим недоразвитием речи.

Связная речь – это особая сложная форма коммуникативной деятельности. У детей с недоразвитием речи эта форма самостоятельно не формируется. При описании дети, страдающие общим речевым недоразвитием, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления.

Изучение связной описательной речи детей с ОНР выявило: лишь немногие из них способны самостоятельно построить текст; большинству требуются вопросы-подсказки; рассказы отличаются непоследовательностью, отсутствием оценочных суждений, завершающих описание. Как правило, рассказы бессвязны, в качестве средств межфразовой связи используются повторы и местоимения. Налицо проблемы с грамматическим оформлением предложений.

Исследование проходило на базе МДОУ «Детский сад с. Колосково Валуйского района Белгородской области».

Целью нашего исследования являлось изучение уровня умения составлять текст-описание старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

В исследовании приняли участие 10 детей подготовительной к школе группы с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития.

Для изучения уровня умения составлять текст-описание старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи мы провели углубленное обследование связной речи, которое проводилось комплексно с

использованием различных приемов и заданий, направленных на изучение состояния и выявление своеобразия составления рассказов-описаний. Мы использовали следующие задания: «составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия»)), «составление предложения по трем картинкам» (например, «девочка», «корзинка», «лес»)), «составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок», «составление рассказа-описания».

После проведенного исследования мы получили такие результаты: старшим дошкольникам с общим недоразвитием речи присущ низкий уровень умения составлять тексты-описания - 70% из всех обследованных дошкольников с общим недоразвитием речи, средний - 30%, очень высокий, высокий и очень низкий уровни развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи выявлены не были.

В ходе нашего исследования выяснилось, что общие групповые показатели состояния связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи низкие. Мы можем констатировать, что составление текстов-описаний является наиболее сложным заданием для дошкольников с общим недоразвитием речи. Полученные результаты указывают на необходимость поиска эффективных методов в коррекционно-педагогической работе по обучению составлению рассказов-описаний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, так как показатели данного компонента в формировании связной речи были самыми низкими.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]. — М., 2005. — 231 с.
2. Глухов, В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи [Текст]// Логопедия. — 2005. — № 3. — С. 13-24.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР [Текст]. — М: Аркти, 2004. — 168с.
4. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи [Текст]. — Екатеринбург, 2006. — 316 с.
5. Коноваленко В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст]. — М.: ГНОМ и Д, 2001. — 48 с.
6. Корицкая Е.Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с III уровнем общего речевого развития. [Текст]. — М., 2012. — 125 с.
7. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей [Текст]. — М.: Просвещение, 2009. — 159 с.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики [Текст]. — М.: Смысл, 2003. — 287 с.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание [Текст]. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. — 211 с.
10. Мастюкова Е.М. Логопедия [Текст]. — М.: Просвещение, 2000. — 342 с.
11. Путкова Н.М. Обучение построению связного речевого высказывания [Текст]//Логопед. — 2005. — № 2. — С. 88-91.
12. Рубинштейн, С.Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей [Текст]. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
13. Соболева, А.В. Развитие связной речи дошкольников [Текст]//Логопедия сегодня. — 2011. — № 2. — С. 26-30.

14. Сохина Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]. – М.: Просвещение, 2009. – 223 с.
15. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]. – М.: Педагогика, 2000. – 192 с.
16. Спыну В. В. Обучение составлению описательных рассказов дошкольников с ОНР на основе использования мнемотехнических таблиц [Текст]// Молодой ученый. – 2013. – №11. – С. 654-657.
17. Ткаченко Т. А. Развитие связной речи у дошкольников 4-7 лет [Текст]. – М.: Ювента, 2008. – 24 с.
18. Филичева Т.Б. Основы логопедии [Текст]. – М., 2011. – 225 с.
19. Филичева Т.Б., Соболева А.Р. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями. — Екатеринбург: АРГО, 1996. – 80с.
20. Шаховская С.Н. Логопедия [Текст]. – М., 2002. – 680 с
21. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах [Текст]. – Воронеж. 2005. – 198 с.
22. Голубева, Л.Р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/formirovanie-svyaznoy-rechi-detey>
23. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2012/12/18/napravleniya-raboty-po-razvitiyu-svyaznoy-rechi>
24. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/>