**ПЛАН**

ВВЕДЕНИЕ…………………………………………………………………………………………3

# Глава 1 СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

# СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА……7

## Теоретические основы формирования связной речи у старших

##  дошкольников………………………………………………………………..…7

## Особенности связной речи у детей с ОНР………………………...…..…….17

## Формирование связной речи у детей с ОНР………………………………..23

# Глава 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

# У ДЕТЕЙ старшЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ

# НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ………………………………………………………30

## 2.1 Выявления особенностей формирования связной речи у детей старшего

##  дошкольного возраста (констатирующий эксперимент)………...………...30

2.2 Формирующий эксперимент: цель, задачи, методика проведения…………...40

2.3 Динамика развития связной речи у старших дошкольников с ОНР……. 46

ЗАКЛЮЧЕНИЕ…………………………………………………………………….51

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ………………………………………………………..

ПРИЛОЖЕНИЯ

**Введение**

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.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Ле­виной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектоло­гии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирова, Г. И. Жаренкова и др.) в 50—60-х годах XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, проте­кающие по законам иерархического строения высших пси­хических функций. С позиций системного подхода был ре­шен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Для понимания процесса формирования связной речи важное значение имеют основополагающие положения теории порождения речевого высказывания, разрабатываемой в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах многими педагогами (К.Д.Ушинский, Е.И. Тихеева, Е.А.Флерина, А.М. Леушина, А.М. Бородич), психологами (С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.) и логопедами (А.В Ястребова, Т.А.Ткачеко, Т.Б.Филичева, В.К.Воробьева и др.).

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной устной речи. Формирование связной речи необходимо для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и подготовки детей к школе.

Исследователи отмечают, что в структуре дефекта детей с ОНР наиболее значимой является несформированность связной речи. Поэтому формирования связной речи у этой категории детей относится к числу актуальных.

Однако, если логопед будет соблюдать принцип преемственности в обучении, он сможет не только опираться на прошлый опыт, но и строить обучение с широкой ориентировкой на последующее. Под преемственностью в обучении связной речи следует понимать установление взаимосвязи разных сторон и их соотношения на разных ступенях усвоения языка. Связная речь - это не просто последовательность слов и предложений - это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях.

Таким образом, **целью** нашего исследования является изучение особенностей формирования связной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста.

**Объектом** нашего исследования являются связная речь детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Предметом** исследования является процесс формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в специально созданных условиях.

**Гипотеза исследования**.

Недостаточность сформированности связных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР преодолевается наиболее успешно при условии проведения системы занятий, направленных на ознакомление с закономерностями создания связного речевого высказывания.

**Задачи** исследования:

1. Изучить и проанализировать современное состояние проблемы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.
2. Выявить и проанализировать особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.
3. Разработать программу, направленную на формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Методологическую основу исследования** составляют:

концепции Л. С. Выготского о единстве процессов мышления и речи, соотношении понятий «смысл» и «значение», учение о структуре внутренней речи; концепции Р. Е. Левиной о системности языка, связи речи с другими сторонами психического развития и сочетанного подхода к вопросам диагностики и решению реабилитационных задач; концепци А. Р. Лурия об опоре на разные уровни организации психических функций, использования сохранных анализаторных систем, создания новых функциональных систем, программируемости и контроля;

**Методы исследования:**

1. Анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Констатирующий эксперимент, направленный на изучение у детей особенностей связной речи, анализ анамнестических данных.
3. Формирующий эксперимент.
4. Количественный и качественный анализ полученных данных.

**Этапы исследования:**

1этап (сентябрь – ноябрь 2010г.): анализ педагогической и психологической литературы по исследуемой проблеме, выявление проблемы; разработка плана исследования, подбор комплекса диагностических методик, определение основных параметров исследования;

2 этап (ноябрь 2010г. – февраль 2011 г.): разработка системы коррекционно - развивающей работы; проведение экспериментальной работы по проверке гипотезы;

3 этап (февраль 2011г. – март 2011г.): обработка полученных данных, формулирование выводов, оформление выпускной квалифицированной работы.

**Организация исследования:** исследование проходило в МДОУ «Детский сад № 17 комбинированного вида», г. Канаш, в нем принимали участие 20 детей в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

**Апробация исследования:**

Материалы исследования обсуждались на педсовете МДОУ «Детский сад № 17»г. Канаша, на научно – практической конференции «Инновационные технологии в образовании» в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. Материал исследования отражен в публикации статьи в сборнике «Культурологический подход в образовании: опыт, инновации, перспективы» (Культурологический подход в образовании: опыт, инновация, перспектива: сборник научных статей / Чуваш.гос. пед. ун-т ; отв. ред. Г. П. Захарова. – Чебоксары : Чуваш.гос. пед. ун-т, 2011).

# 1 СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМ ФОРМИРОВАНИЯ

# СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

# 1.1 Теоретические основы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста

**Связная речь** — смысловое развернутое высказывание (ряд ло­гически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей. [3]

Развитие связной речи детей — одна из главных задач в развитии ребенка. Формирование связной речи, измене­ние ее функций являются следствием усложняющейся деятельно­сти малыша и зависят от содержания, условий, форм общения ре­бенка с окружающими. Функции речи складываются параллельно с развитием мышления; они неразрывно связаны с содержанием, которое ребенок отражает посредством языка [39]. Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных отрезков речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое [33].

По мнению А. В. Текучева[44], под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи.

Понятие «связная речь относится как к *диалогическо*й, так и к *монологической* формам речи».

**Диалогическая** (диалог) – первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения. Диалог как форма речи состоит из реплик, цепи речевых реакций; он осуществляется или в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, или в виде разговора двух или нескольких участков. Диалог опирается на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь[6]. Диалогиче­ская речь течет сама по себе, каждое новое высказывание в ней целиком обусловлено ситуацией и предшествующими высказы­ваниями (контекстом); огромную роль играют разного рода клише и шаблоны — привычные сочетания слов, привычные реплики и т. д. («Вот это да!», «Скажите, пожалуйста, кто бы мог подумать!») [7]. А. Р. Лурия [32] отмечал, что структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания (эллипсы или элизии), наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипических конструкций разговорного стиля (речевые штампы). Простейшие формы диалога не требуют построения программы высказывания.

В лингвистике единицей диалога принято считать цепь реплик, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью - «диалогическое единство». Смысловая законченность и структурное единство, определяемые адекватным использованием языковых и внеязыковых средств в конкретной ситуации речевого общения, – критерии связности развернутой диалогической речи. [25]

**Монологическая** (монолог) понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности [26]. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания ориентаций на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации. Особенность этой формы речи состоит в том, что содержание ее, как правило, заранее задано и предварительно планируется [22].

Сопоставляя монологическую и диалогическую формы речи,

А. А. Леонтьев [31] особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольность и программированность. Обычно «говорящий планирует или программирует» не только каждое отдельное высказывание, но и весь «монолог как целое».

Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней употребляются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, преднамеренно спланированном изложении [25].

 По сравнению с диалогом, монологическая речь более контекстна и излагается в более полной форме с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций.

Разновидностями устной монологической речи являются описание, повествование и элементарные рассуждения.

***Описание* –** сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности.

***Повествование –*** сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности.

***Рассуждение –*** вид высказывания, отражающий причинно – следственную связь каких-либо фактов (явлений).

Наряду с существующими различиями отмечается определенная общность и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи [18;13].

Вне зависимости от формы речи, монолог или диалог, основное условие ее коммуникативности – связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний.

К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описания, повествования и др.) относятся *связ­ность, последовательность и логико-смысловая организация сообще­ния* в соответствии с темой и коммуникативной задачей [2].

Т. А. Ладыженская [27] выделяет следующие критерии**св­язности** устного сообщения: смысловые связи между мастями рассказа; логические связи между предложениями и законченностью смыслового выражения мысли говорящего. В современной лингвистической литерату­ре для характеристики связной развернутой речи применяется кате­гория «текст». К ведущим его признакам относятся: тематическое, смысловое и структурное единства, грамматическая связность.

 Выделяются такие факторы связности сооб­щения:

* последовательное раскрытие темы в следующих друг за другом сегментах,
* взаимосвязь тематических и рематических эле­ментов (данное и новое) внутри и в смежных предложениях,
* наличие синтаксической связи между структурными единицами текста.

В синтаксической организации сообщения как еди­ного целого главную роль играют различные средства межфразовой и внутрифразовой связей (лексический и синонимический повторы, местоимения, слова с обстоятельственным значением, служебные слова и т.д.) [11; 40].

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания - **последовательность**  изложения. Наруше­ние последовательности всегда отражается не связности текста. Наиболее его распространенней тип - последовательность слож­ных соподчиненных отношений - временных, пространственных, при­чинно-следственных, качественных и т.п [45].

 К числу основных нарушений последовательности изложения отно­сятся: I) пропуск; 2) перестановка членов последовательности; 3) смешение разных рядов последовательности (напр., ре­бенок, не закончив описания какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему).

В своих работах И. А. Зимняя [18] отмечает, что соблюдение связности и последовательности сообщения во мно­гом определяется его логико-смысловой организацией. **Логико-смыс­ловая организация** высказывания на уровне текста представляет сложное единство; она включает предметно-смысловую илогическую организацию. Отражение предметов реальной действительности, их связей и отношений вы­является в предметно-смысловой организации высказывания; отра­жение же хода изложения самой мысли проявляется в его логичес­кой организации. Овладение умениями логике – смысловой организа­ции высказывания способствует четкому, преднамеренному изложе­нию мысли, т.е. произвольному и осознанному осуществлению ре­чевой деятельности. Элементарное проявление смысловой связи - межпонятийная связь, отражающая отношения между двумя понятиями. Основной тип межпонятийной связи - предикативная смысловая связь, которая «ранее других формируется в онтогенетическом развитии» [29].

 Вначале отдельное слово имеет для ребенка смысл целого пред­ложения. Этот период захватывает и первую половину второго го­да жизни. Приблизительно к 1 году 10 месяцам закрепляется умение пользоваться двухсловными фразами, а позднее — трех- и четырехсловными. К двум годам речь ребенка становится основ­ным средством общения его с окружающими взрослыми.

Речь ребенка раннего возраста ситуативна по своему характеру она отрывочна, экспрессивна. Такая речь, помимо слов, содер­жит звукоподражания, жесты, мимику и понятна только в кон­кретной ситуации [46; 47].

Параллельно с развитием словаря идет и развитие граммати­ческого строя речи. В дошкольный период дети овладевают связ­ной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений. По определению А. Н. Гвоз­дева [8], к 3 годам у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории.

Ситуативность речи сохраняется и в младшем дошкольном возрасте. Затем постепенно речь становится связной, контекстной. Появление этой формы речи объясняется задачами и характером общения ребенка с окружающими. На четвертом и пятомгоду он постепенно переходит от отрывочных высказываний к более последователь­ным, развернутым, начинает задавать много вопросов, в том числе такие характерные, как почему? зачем? и др.

Дети 4-го г. жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространенная форма высказываний в этом возрасте — простое распространенное предложение («Я куклу в такое красивое платье одела»; «Я стану большим сильным дя­дей»).

На 5 году жизни дети относительно свободно пользуются структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений («Потом, когда мы пошли домой, нам подарки дали: разные конфеты, яблоки, апельсины»; «Какой-нибудь умный и хитрый дяденька купил шарики, сделал свечки, подбросил на небо, и получился салют»).

Складывающаяся функция сообщения, усложнение познавательной деятельности ре­бенка требуют более развернутой речи, и прежние средства ситуа­тивной речи не обеспечивают понятности и ясности его высказы­ваний. Содержание контекстной речи раскрывается в самом контексте речи и благодаря этому ста­новится понятнее для слушателя из сочетания слов, предложений, т. е. из самой конструкции звуковой речи [46].

В общении ребенок использует обе эти формы речи. Их особен­ности постепенно дифференцируются и применяются малышом в зависимости от обстановки, от задач общения и содержания выска­зывания. «Раньше всего дети переходят к связному изложению в рассказах спокойного, повествовательного характера. В передаче событий, вызвавших яркие эмоциональные переживания, ребенок дольше задерживается на ситуативно-экспрессивном изложении».

Дети пяти лет спо­собны к целеустремленному разговору в течение довольно дли­тельного времени. Такой разговор содержит вопросы, ответы, вы­слушивание сообщений собеседников и т. д.

Начиная с этого возраста высказывания детей напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя все большее и большее количество предложений.

В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40—50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи — монологической речью.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребен­ком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений [48].

Развитие самостоятельной практической деятельности побуж­дает развитие интеллектуальной практической функции речи (рас­суждение, объяснение способов действий, констатация, обдумыва­ние плана предстоящей деятельности и др.).

Итак, от знаковой (обозначающей, номинативной) и коммуни­кативной функций общения к планированию и регулированию своих действий — так развиваются функции речевой деятельности ребенка. К концу дошкольного возраста ребенок овладевает основ­ными формами устной речи, присущими взрослым [52].

В преддошкольном периоде речь ребенка, выступая как сред­ство общения со взрослыми и с другими детьми, непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный харак­тер. Изменение условий жизни с переходом к дошкольному возрас­ту, появление новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми приводит к дифференциации функций и форм речи. Воз­никает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что происходило с малышом вне непосредственного контакта со взрослым. В связи 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, прежде всего, ус­воением грамматических форм развернутых высказываний. Одновре­менно происходит и дальнейшей усложнение диалогической формы речи как со стороны ее содержания, так и в плане повышения язы­ковых возможностей ребенка, степени его участия в процессе жи­вого речевого общения [38].

Вопросы формирования монологической речи детей дошкольно­го возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматри­ваются в работах Т. А. Ладыженской [26], Н. И. Жинкина [13], Т. Б. Филичивой [49]. Авторы отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет.

В 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-х лет им становятся доступны такие виды монологи­ческой речи, как описание и повествование, а на седьмом году жизни и короткие рассуждения.

Полноценное овладе­ние детьми навыками монологической речи возможно только в ус­ловиях целенаправленного обучения. К необходимым условиям успешного овладения ими монологической речью относится формиро­вание специальных мотивов, потребности к употреблению монологи­ческих высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение нужных синтаксических средств построе­ния развернутого сообщения [9].

Л. С. Выготский [7], А. Р. Лурия [32] считали овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возмож­ным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи.

Дети старшего дошкольно­го возраста овладевают навыками планирования монологических выс­казываний. Формирование у них навыков построения связных раз­вернутых высказываний требуют применения всех речевых и позна­вательных возможностей, одновременно способствуя их совершен­ствованию. Овладение связкой речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна бить направлена и работа по развитию лексических играмматических средств языка.

Исследователи К. В. Комаров [23] подчеркивают важность работы над предложениями разной структура для развития связной монологи­ческой речи. Чтобы дети могли понимать монологическую речь и тем более овладеть ею для передачи своих сообщений, на­до, чтобы они овладели соответствующими синтаксическими конструкциями.

Таким образом, развитие обеих форм связной речи (диалога и монолога) играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Овладение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует научению ребенка самостоятельно использовать отдельные слова и синтаксические конструкции.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

## 1.2 Особенности связной речи у детей 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 [5].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [5].

Р. Е. Левина [30] отмечала, что под системным недоразвитием речи понимается такое от­клонение в речевом развитии, которое одновременно характери­зуется и несформированностью процесса говорения, и несформированностью процесса восприятия речевых сообщений. Такую группу отклонений составляют нарушения, которые квалифици­руются в существующих классификациях или как моторная алалия, или как общее недоразвитие речи. И в том и в другом случае речевая несостоятельность детей проявляется как в невозмож­ности оперирования языковыми средствами общения (фонети­ческими, лексическими и грамматическими), так и в явно выра­женных недостатках восприятия, декодирования речи.

Нарушение связной речи – один из симптомов общего недоразвития речи.

У детей I уровня речевого развития связной речи нет, имеются отдельные лепетные слова, которые в разных случаях имеют разное значение и сопровождаются мимикой и жестами. Вне ситуации такая речь не понятна окружающим.

Недостаточность речи детей II уровня проявляется во всех ее компонентах. Дети пользуются простыми предложениями из 2-3 слов, могут ответить на вопросы по картине, на которой изображены члены семьи, события окружающей жизни.

III уровень речевого развития предполагает наличие развернутой фразы, однако связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, одинаково звучащие слова, которым придается то или иное значение в зависимости от ситуации, делает речь детей бедной и стереотипной.

Вопросы, относящиеся к особенностям связной речи, осве­щаются обычно при описании речевых нарушений у детей, на­ходящихся на третьем уровне речевого развития [30].

Среди первых исследователей, отметивших затруднения де­тей с моторной алалией в конструировании связных высказыва­ний, нужно назвать Н.Н. Трауготт, которая указывает на значи­тельные расхождения между возможностями детей формулиро­вать фразы и возможностями формулировать мысль в связнойформе. Автор пишет о почти полной невозможности детей с мо­торной алалией продуцировать связную речь: при попытке рас­сказать о прочитанном, виденном или пережитом ребенок обраща­ется к мимике, жестам. Затруднения в связной речи определяются автором как постоянные и общие нарушения, свойственные всем детям с моторной алалией [4, с.19].

Помимо нарушений экспрессивной речи у них явно выраженные недочеты в понимании сложных речевых оборотов: дети не умеют «улавливать» содержание не только сложных, но и относительно простых текстов. Важным представляется замечание автора о том, что даже достаточный словарный запас не дает ребенку возможности самостоятельно овладеть навыком связного изложения [10].

Р. Е. Левина [30] в одной из своих ранних работ особое внимание уделяет анализу понимания речи (в том числе и связной) при различных формах детской алалии, подчеркивая, что в основе данного явления лежат различные причины.

Неточность понимания речи у неговорящих детей с нарушением психической активности объясняется недостаточной активной направленностью восприятия. Вместе с тем для речевого поведения этих детей характерно несоответствие между хорошим пониманием содержания последовательно расположенных в порядке рассказа серии картинок, умением самостоятельно устанавливать их последовательность и невозможностью передачи данного содержания языковыми средствами. Невозможным оказывается и мысленная подготовка рассказа, т.е. речь «про себя». Наряду с трудностями передачи содержания картинок серии автор отмечает и существенные недочеты «в полноте схватывания окружающей речи, в процессах активного вслушивания и сопоставления», что отражается на понимании рассказов, прочитанных текстов.

Р. Е. Левина [30] указывает на относительную сформированность обиходной речи, которая «оказывается более или менее развернутой» у детей, имеющих третий уровень речевого развития — уровень нерезко выраженного недоразви­тия устной речи. Однако в ней имеются «отдельные пробелы», которые автор связывает с затруднениями в построении сложных предложений, с бедностью словаря, неумением распространять предложения, неумением строить цепь взаимосвязанных предложений. Автор отмечает, что недостаточно сформирован­ная собственная речь, незнание многих слов и выражений, сме­шение значений слов, аграмматизмы оказывают отрицательное влияние на понимание художественных и учебных текстов, что, в свою очередь, затрудняет процесс обучения детей в школе.

В. К. Орфинская выделила две группы детей, между которыми прослеживаются различия в понимании и со­здании связных высказываний. У детей, речевое нарушение ко­торых обусловлено кинетической апраксией, автор отмечает хо­рошее понимание речи окружающих и даже понимание контек­стной речи. У таких детей удалось в процессе длительных логопедических занятий «воспитать полную логическую речь». Дети, ведущее нарушение которых обусловлено кинестетиче­ской апраксией, хорошо понимая обращенную к ним речь, даже длинные сложноподчиненные предложения, затруднялись в ос­мыслении «контекстной речи, например, осмыслении прослу­шанного рассказа» [4, с. 21].

Прицельно изучая вопросы, связанные с особенностями грамматического строя речи, С. Н. Шаховская [5] обращает внима­ние и на затруднения, проявляющиеся в развернутой речи. К ним автор относит «скудность высказывания», «стремление избежать развернутой речи», трудности построения фразы при пересказе, неумение одновременно следить за формой речи и ее содержанием, неуверенность и затрудненность выражения мысли в связной форме. Наряду с ограниченностью речи автор отмечает и «многословие», «многоречие», объясняя его как «компенсаторное явление при недостаточно прочном навыке правильной связной речи».

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 [4, с. 21].

Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева [15], анализируя процедуру составления рассказа по серии сюжет­ных картинок, 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 в 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 называнием отдельно­го признака предмета, на котором застревает ребенок, или пере­скакиванием с одной мысли на другую. Речь при этом становит­ся более аграмматичной, усугубляются трудности лексического характера [17].

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 [12].

 В. А. Ковшиков [21] связывает особенности построения текстовых высказываний со степенью наруше­ния языковой системы. Выделив у этих детей три степени нарушения языковой системы, автор описывает в связи с этим различную картину в построении текста.

Так дети с первой степенью нарушения языковой системы оказываются несостоятельными при создании текста, т.к. испы­тывают дефицит языковых средств. Частое обращение к невер­бальным средствам делает их речевые высказывания непонятны­ми вне конкретной ситуации.

При второй степени нарушения языковой системы тексты становятся более понятными, т.к. дети чаще обращаются к вер­бальным средствам и уже пытаются выразить временные и при­чинно-следственные отношения словесно.

Тексты детей с третьей степенью нарушения языковой систе­мы приближаются к текстам детей с нормальным развитием.

Исследуя особенности связной речи детей с общим недораз­витием речи,

В. П. Глухов [10] указывает на значительные различия в степени владения этим видом речи дошкольниками старшего возраста. Если у одних детей навык самостоятельного рассказы­вания не был сформирован, то у других недостатки в построении развернутых сообщений были выражены в меньшей степени. Автор, также отмечает, что старшие дошкольники с ОНР, имеющие III уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для высказываний характерны: нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная ситуативность и фрагментарность, низкий уровень употребляемой фразовой речи. Исходя из этого, формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. На полноценное овладение монологической речью должна быть направлена и работа по развитию у них лексических и грамматических средств языка. [9]

Итак, проведенный анализ исследований, посвященных изучению вопроса о состоянии связной речи позволяет говорить о том, что большинство авторов выделяет и недостатки этого вида речи как закономерное, постоянное, стойкое нарушение в структуре дефекта. При этом несформированность связной речи сводится, как правило, к констатации групп недочетов:

* недочетам в понимании самих текстовых сообщений (импрессивный аграмматизм) или в понимании наглядного материала, служащего содержательной основой для порождения таких высказываний;
* недочетам в последовательном связном изложении.

В большинстве специальных работ отмечается, что нарушение речи сопряжено с несформированностью психологических предпосылок ее развития, в частности, с недостаточностью мыслительных операций.

## 1.3 Формирование связной речи у детей с ОНР.

Целенаправленное формирование связной речи имеет важней­шее значение в общей системе логопедической работы с детьми с общим речевым недоразвитием. Это определяется, прежде всего, ведущей ролью связной речи в обучении детей как дошкольного, так и в особенности, школьного возраста. Отмечаемое у них системное речевое недоразвитие, как правило, в сочетании с отста­ванием в развитии ряда психических функций требуют дифференци­рованного подхода к выбору методов и приемов формирования на­выков самостоятельных связных высказываний [50].

Формирование связной речи ребенка с ОНР в специальном детском саду осуществляется как в процессе разнообразной практической деятельности, при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим и т.д., так и на специальных коррекционных занятиях [42]. В программе коррекционного обучения и воспитания шестилетних детей с общим недо­развитием речи приводятся рекомендации по формированию их связной речи в соответствии с периодами обучения. В 1 периоде первого года обучения (сентябрь-ноябрь месяцы) они должны овладеть навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и по картинам, с последующим составлением коротких рассказов. Во II периоде (декабрь-март) совершенствуются навыки ведения диалога; вводится обучение детей составлению простого описания предмета, коротких рассказов по картинам и их серии, рассказов-описаний, простых пересказов. В III периоде (апрель-июнь), наряду с совершенствованием диалога и навыков в указанных видах рассказывания, предусматривается обучение составлению рассказа по теме (придумывание начала и конца, дополнение эпизодов) Главная задача этого периода – развитие самостоятельной связной речи детей. Содержание логопедической работы на втором году обучения предусматривает дальнейшее развитие связной речи. Особое внимание уделяется закреплению навыка связного, последовательного и выразительного пересказа литературных произведений; значительное место отводится упражнениям по сос­тавлению сложных сюжетных рассказов, сказок, сочинения из соб­ственного опыта.

В. П. Глухов [9] отмечает, что обучение рассказыванию по картинам занимает в общей коррекционной работе по развитию связной, грамматически правильной речи детей с ОНР. Методика обучение 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 картинного материала, струк­туры занятий и приемов коррекционной работы. Уделяется внима­ние приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления и др.

В целях формирования связной монологической речи старших дошкольников с ОНР рекомендует проведение следующих видов занятий с картинным материалом:

1. Составление рассказов по сюжетным многофигурным карти­нам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, хорошо знакомого им сюжета ("Семья", "Зимние развлечения", "Игры на детской площадке" и т.д.). Такие картины дают возможность составления коротких рассказов первоначально по отдельным фрагментам, что облегчает детям последующее составление связного рассказа по всей картине.
2. Составление небольших рассказов – описаний по сюжетным
картинам, в которых не первый план выступает изображение места действия, предметов, события, определяющих тематику картин. ("Ледоход, "Река замерзла" и др. из тематических серий О.И.Соловьевой, В.А.Езикеевой и т.д.).
3. Рассказывание по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия. Могут быть использованы серии картинок по сюжетам Н.Радлова ("Зонтик", "Тигр и зайчики" и др.), В.Г.Сутеева (серия "Находка" и т.д.), картинный материал В.В.Гербовой. На втором году обучения рекомендуется усложнение заданий - составление рассказа но се­риям картинок с изображением отдельных, "ключевых" моментов действия, а также с пропуском какого-либо звена. (Серии картинок "Умный ежик", "Зайчик и уточки" - по сюжетам Н.Радлова и др.)
4. Обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картине
с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий
(по опорным вопросам). С этой целью можно применять картины
"Спасаем мяч"» "Шар улетел" и т.д.
5. Описание пейзажной картины.

Последние два вида занятий проводятся также на втором го­ду обучения.

Занятия по разным видам картин включают ряд общих элемен­тов: подготовку детей к восприятию содержания картины (пред­варительная беседа, чтение произведений по теме у. др.); раз­бор ее содержания; обучение их составлению рассказа; анализ детских рассказов [9; 1; 20].

При обучении рассказыванию по картине В. П. Глухов [9] рекомендует применять сле­дующие методические приемы: образец рассказа педагога по картине или ее части, направляющие вопросы, предваряющий план рассказа, составление рассказов по фрагментам картины, коллективное сочинение рассказа детьми. Вначале они упражняются в составлении краткого, а затем более развернутого рассказа це­ликом по направляющим вопросам; в дальнейшем переходят к сос­тавлению рассказа по подробному плану, предлагаемому педаго­гом.

Обучение рассказыванию по сериям сюжетных картинок реко­мендуется проводить на основе общепринятой методики в следую­щем варианте. На *первом занятии* проводится последовательный разбор каждой картинки серии; при этом у детей формируются операции целенаправленного анализа наглядного содержания [37]. Они учатся выделять действенную основу (определение действий пер­сонажей, уяснение связи между ними) и существенные детали изображения. После этого картинки в нужном порядке размещаются одним-двумя детьми на наборном полотне. По вопросам педагога, определяется общее содержание изображенных событий. Затем они «по цепочке» составляют высказывания по каждой из последова­тельных картинок. На *втором занятии* ребята поочередно составляю рассказы по нескольким картинкам-фрагментам и по всей се­рии в целом. В качестве обучающего приема рекомендуется сос­тавление завязки, начало к изображенному действию (по вопро­сам педагога или данному образцу) [16]. Для формирования у них пер­воначальных навыков составления рассказа-описания изображен­ного пейзажа, могут быть использованы пейзажные картины из се­рии В. Л. Езикеевой ("Зима", "Весна") и т.д. В процессе раз­бора картины они усваивают примерную схему последовательного описания, называют время года, перечисляют предметы ландшафта в последовательности, определяемой их пространственным распо­ложенном; дают описание по вопросом (как выглядит лес, река, берег, луг и др.). При составлении ребенком рассказа - описания применяются направляющие вопросы-указания ("А теперь рас­скажи о березках, какие они" п т.д.). [9]

В III периоде первого года обучения, по мере возрастания речевых возможностей детей, в систему формирования связной речи включаются задания по составлению небольших рассказов на тему из личного и коллективного опыта. Такие задания целесооб­разно строить на основе проводимых в детском саду мероприятий - утренников, экскурсий, а также наблюдений во время прогулок, трудовых процессов и др. Они рассказывают о празднике в дет­ском саду, об интересной игре ("Наш поезд", "Космонавты" и т.д.), о том, что видели на экскурсии. Рассказы составляются с опорой на образец педагога и предваряющий вопросный план. Применяются: коллективная форма составления рассказа, прием его дополнения другими детьми. Составление рассказов из коллективного опыта может проводиться с использованием фотографий и слайдов, а так­же рисунков самих малышей, отражающих события из их жизни в детском саду. Обучение данному виду рассказывания проводится как на логопедических, так и на воспитательских занятиях (по плану логопеда). Составлению рассказов из опыта может предшест­вовать организация выставок детских рисунков по той же темати­ке.[9]

Как отмечает Г. Р. Шашкина [52], обучение рассказыванию с опорой на готовый сюжет начина­ется с работы по сюжетным картинкам, изображающим только одно действие, причем сначала предъявляются картинки, где глав­ным действующим лицом является человек, ребенок или взрос­лый. (Мальчик умывается. Девочка моет посуду. Папа ремонтирует машинку. Мама вяжет. Бабушка лежит на диване. Дедушка читает газету.) После нескольких занятий, когда дети научатся правиль­но грамматически оформлять предложения, предлагаются картин­ки, где действия совершают животные. (Кошка играет с клубком. Собака лает на кошку.) [41].

Следующая ступень усложнения состоит в подборе картинок с неодушевленными предметами. (Мяч укатился в речку. Чайник сто­ит на столе.) На картинках изображена, как правило, обиходная ситуация, поэтому дети в большинстве случаев в течение 4 — 5 за­нятий начинают справляться с предложенным заданием: точно называть изображенное на картинке, правильно употребляя гла­гол [24; 42]. Далее переходят к обучению составлению предложений по картинкам, где изображено два и больше действий. (Девочка моет посуду, мальчик вытирает посуду. Мальчик и девочка лепят снеж­ную бабу, еще один мальчик катает снежный ком.) Здесь необхо­димо учить детей тому, как начинать и заканчивать рассказ, иног­да предлагая варианты начала и конца.

Проделанная работа позволяет перейти к очередному виду за­нятий, а именно к составлению рассказа по серии сюжетных кар­тинок с изображением одного и того же действующего лица (ре­бенок, взрослый, животное, неодушевленный предмет). Детям предлагается установить последовательность действий на картин­ках и составить по данной серии рассказ. Серии сюжетных карти­нок помогают детям развивать наблюдательность, отмечать новые явления в каждой следующей картинке. Такая работа способствует уточнению имеющихся у детей представлений, понятий, обога­щает их новыми сведениями, учит в логической последователь­ности излагать увиденное.

Логопед может прибегнуть сначала к вопросам, помогающим установить последовательность событий, а то и представить свой образец рассказа [4;35].

Уже на самых первых этапах обучения рассказыванию по се­рии сюжетных картинок можно предлагать детям решать опреде­ленные творческие задачи. Например, можно предложить ребен­ку восстановить рассказ по отработанной на предыдущем заня­тии серии без предъявления одной – двух картинок, включить себя в число действующих лиц, построив рассказ от первого лица, сделать себя главным участником изображенных событий, затем предложить группе детей инсценировать данную серию. Попро­бовать придумать диалоги, можно ввести дополнительных участ­ников, дополнительные действия. (Например, при работе с се­рией «Петя и волки» дети вводят других героев — друзей, кото­рые хотят проводить его через лес, предлагают мальчику остать­ся в поселке, подождать взрослых, обратиться за помощью к охотникам и т.д.)

Более сложным видом инсценировки серии картинок может служить пантомима. Этот вид работы всегда сопряжен с трудностями, так как изображение действий с предметами без их оречевления доступно не всем детям.

Творческим видом работы является составление детьми рас­сказа, опосредованно связанного с предложенной серией карти­нок. После предварительного разбора и составления рассказа по данной серии (например, по серии «Синички», состоящей из трех картинок: девочка зимой на кухне за столом предлагает синичкам чай) логопед или воспитатели проводят краткую беседу о том, как необходимо зимой подкармливать птиц, и предлагают затем детям составить об этом небольшой рассказ [9].

Для формирования внутренней речи детей, которая програм­мирует связное высказывание и сокращает развернутое высказы­вание до свернутой смысловой схемы (исследования Л.С.Выгот­ского), целесообразно в качестве заключительного этапа работы над каждой серией последовательных сюжетных картинок пред­лагать детям выделять главную мысль в рассказе. Это умение фор­мируется у детей с определенным трудом, поэтому необходима помощь взрослых в виде умело поставленных вопросов, подводя­щих к правильному ответу. Помощь уменьшается по мере овладе­ния детьми навыком составления рассказа по серии сюжетных картинок. Такая работа подводит детей к умению пересказывать услышанные тексты.

Таким образом, формирование связной речи у детей с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

 Задача логопедов – научить связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни.

# 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 2.1 Выявления особенностей формирования связной речи у детей старшего

## дошкольного возраста (констатирующий эксперимент)

## Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень сформирован­ности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Задачи:**

1. Выбрать методики обследования состояния связной речи у детей старшегодошкольного возраста с ОНР.
2. Осуществление экспериментального обследования по выбранной методике.
3. Количественная и качественная обработка полученных данных.

Констатирующий эксперимент проводился в МДОУ «Детский сад № 17 комбинированного вида» г. Канаш.

Всего экспериментом было охвачено 20 детей в возрасте 5-6 лет (Приложение А).

Для изучения выявления уровня сформированности связной речи дошкольников были использованы следующие **методы:**

* исследование связной речи с помощью серии заданий;

-изучение медико – педагогической документации (данные анамнеза, медицинских и психологических исследований, педагогические характеристики и заключения).

В целях комплексного исследования связной речи дошкольников III и IV уровня речевого недоразвития использовалась модифицированная методика, составленная на основе диагностических текстов В. П. Глухова:

- составление предложения по трем предметным картинкам, связанным по

 смыслу;

- пересказ текста;

* составление рассказа по серии сюжетных картинок.
1. **Составление предложения по трем предметным картинкам, связанным по смыслу.**

Цель:выявить способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализация их в виде законченной фразы – высказывания.

Инструкция: Назови картинки, а затем составь предложение, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах.

Для облегчения задания дается вспомогательный вопрос: Что сделала девочка? Если ребенок составил предложение из двух слов, то инструкция повторяется с указанием на пропущенное слово.

**2**. **Пересказ текста.**

Цель: выявить возможности детей с III и IV уровнем речевого недоразвития воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст.

Инструкция: внимательно послушайте текст и подготовьтесь его пересказать.

Текст прочитывается дважды, перед повторным чтением дается установка на составление пересказа.Перед пересказом рекомендуется задавать вопросы (3-4) по содержанию рассказа. (*Кого поймала кошка Маруська? Что делает кошка? Кто есть у кошки? Что делает котёночек?* )(Приложение Б).

**3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок**

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

Инструкция***:*** разложи эти картинки по порядку и составь рассказ.

Серия картинок «Тигр и зайчики»

Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком и дается время, чтобы их внимательно рассмотреть. Составлению рассказа предшествует разбор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей, изображенной обстановки.

 **Схема оценки уровня выполнения заданий:**«низкий» - 1 балл;
«недостаточный» - 2 балла;
«удовлетворительный» - 3 балла;
«хороший» - 4 балла.

**Максимальная оценка за всю серию равна 12 баллам.**

Если принять 12 баллов за 100%, то индивидуальный процент успешности выполнения методики можно вычислить, умножив суммарный балл за весь текст на 100 и разделив полученный результат на 12. Высчитанное таким образом выражение качества выполнения методики можно соотнести с одним из четырёх уровней успешности:

 IV уровень - 100 – 77,5% (высокий);

III уровень — 75 – 52,5% (выше среднего);

II уровень - 50 – 27,5% (средний);

I уровень - 25% и ниже (низкий).

В соответствии с этим были выделены следующие уровни развития связной речи:

Высокий уровень (IV уровень) - 100 – 77,5 (4-3,1 балла);

Выше среднего (III уровень) - 75 – 52,5% (3-2,1 балла);

Средний уровень (II уровень) - 50 – 27,5% (2-1,1балла);

Низкий уровень (I уровень) - 25% и ниже (1 балла и ниже).

В ходе проведения первой методики эксперимента - ***составление предложения по трем предметным картинкам***, почти все дети испытывали затруднения (таблица 1). Дети контрольной группы быстро называли предметы, нарисованные на картинке, но испытывали затруднения при составлении предложения по картинкам. При этом дети не могли самостоятельно составить предложения, не прибегая к помощи взрослого. Дошкольники не были внимательны, сосредоточенны, не смогли установить логико - смысловые отношения между предметами без помощи взрослого. Лиза К., Игорь Б., Павлик Е., Яна П, Игорь Т. использовали стимулирующую помощь, повторение инструкции с указанием на пропущенную картинку. Таким образом, 50% детей показали уровень выше среднего, 50% детей – средний уровень.

Таблица 1 – Распределение испытуемых по уровням в методике составления предложения по трем предметным картинкам.

|  |  |
| --- | --- |
| Группа | Уровень выполнения задания |
| Высокий | Выше среднего | Средний | Низкий |
| Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-водетей | % |
| Контрольнаягруппа | 0 | 0 | 5 | 50 | 5 | 50 | - | - |
| Экспериментальная группа | 0 | 0 | 4 | 40 | 6 | 60 | - | - |

 Дети экспериментальной группы также испытывали трудности. Они плохо устанавливали смысловую связь между предметами, называли свои предметы, не показанные на картинке экспериментатором. Никита Н., Саша Ф., Сергей К. нуждались в неоднократной инструкции, Олеся Г., Юра Ф., Саша М. нуждались в наводящих вопросах. Женя Е., Юра Б. также испытывали затруднения, долго не могли установить смысловую связь между предметами, даже очень переживала по этому поводу.

Результаты обследования экспериментальной группы были следующими: 60% составил II уровень и 40% III уровень (Приложение Б).

Сравнивая результаты двух групп можно отметить, что имеются несущественные различия в цифровых данных у детей контрольной и экспериментальной групп в уровнях развития при составлении предложения по трем картинкам. Разница составляет 2,5% (таблица 2).

Таблица 2 – Среднеуровневая успешность выполнения заданий 1 методики дошкольниками

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параметры обследования | Средний балл | Процент успешности |
| Контрольнаягруппа | 2,5 | 62,5 |
| Экспериментальнаягруппа | 2,4 | 60 |

При анализе ***пересказа текста*** детьми контрольной группы можно отметить, что дети составляли рассказ также с помощью, опирались на вопросы педагога. Дети раскрывали содержание текста, но иногда терялась связь между смысловыми звеньями, которые восстанавливались после наводящих вопросов. Также отмечалось нарушение порядка слов. Лиза К., Настя А., Яна П., Женя И. передали содержание текста, соблюдая связность и последовательность. Но были отмечены нарушения грамматических норм языка, употребляли разнообразные языковые средства в соответствии с текстом.

В пересказе Игоря Т. наблюдалось значительное нарушение связности изложения, пропуски частей текста, смысловые ошибки, бедность и однообразие языковых средств.

Полученные результаты экспериментальной группы показали, что многие дети при пересказе испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы. Все дети составили пересказ с той или иной помощью экспериментатора. Было установлено, что затруднения чаще всего возникали в конце пересказа. В пересказах почти всех детей наблюдались нарушения связности изложения. У Саши М., Олеси Г., Женя Е. отмечались неоднократные повторы фраз или их частей, у Юры Б., Никита Н., Юры Ф. искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных сказуемых.

Таблица 3 – Распределение испытуемых по уровням в методике пересказа текста.

|  |  |
| --- | --- |
| Группа | Уровень выполнения задания |
| Высокий  | Выше среднего | Средний | Низкий  |
| Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-водетей | % |
| Контрольная группа | 0 | 0 | 4 | 40 | 5 | 50 | 1 | 10 |
| Экспериментальная группа | 0 | 0 | 3 | 30 | 6 | 60 | 1 | 10 |

Таким образом, 40 % детей контрольной группы показали уровень выше среднего, 50 % детей – средний уровень, 10% - низкий уровень.

Результаты обследования экспериментальной группы были следующими: 30% детей показали уровень выше среднего, 60 % детей – средний уровень, 10% – низкий уровень. Сравнивая результаты двух групп можно отметить, что имеются различия в цифровых данных у детей контрольной и экспериментальной групп в уровнях развития при пересказе текста. Разница составляет 2,5 % (таблица 4).

Таблица 4 – Среднеуровневая успешность выполнения заданий методики пересказывания текста.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параметры обследования | Средний балл | Процент успешности |
| Контрольнаягруппа | 2,3 | 57,5 |
| Экспериментальнаягруппа | 2,2 | 55 |

Выполнение задания ***составление рассказа по серии сюжетных картинок*** дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях связной речи у дошкольников 5-6 лет с ОНР обеих групп (таблица 5).

Таблица 5 – Распределение испытуемых по уровням в методике составление рассказа по серии сюжетных картинок.

|  |  |
| --- | --- |
| Группа | Уровень выполнения задания |
| Высокий  | Выше среднего | Средний | Низкий  |
| Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-водетей | % |
| Контрольная группа | 0 | 0 | 3 | 30 | 7 | 70 | 0 | 0 |
| Экспериментальная группа | 0 | 0 | 4 | 40 | 5 | 50 | 1 | 10 |

Дети контрольной группы Валя П., Булат Х., Женя И. правильно разложили картинки и составили рассказ. Рассказ содержал все основные смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имеются связующие звенья, хотя были трудности переключения. Отмечались единичные ошибки в построении фраз. Остальные дети данной группы составляли рассказ с опорой на наводящие вопросы. Нарушена связность повествования.

Но для Лили М., Павлика Е., Игоря Б. несмотря на предварительный разбор содержания каждой из картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки, составление связного самостоятельного рассказа оказалось затруднительным. Отмечались пропуски смысловых звеньев, перечисление деталей событий без обобщающей сюжетной линии.

Детям экспериментальной группы также требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Для всех испытуемых были характерны затруднения при переходе от одной картинки к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

Помимо отсутствия сформированности навыков в данном виде рассказывания, это, по-видимому, можно объяснить недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти у детей данной группы и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью. У детей вызывает затруднение порядок рассказа что вначале, что потом. Для всех испытуемых составление связного самостоятельного рассказа оказалось затруднительным.

Таким образом, уровень выше среднего показали дети контрольной и экспериментальной группы - 30% и 40%, а также средний уровень составил 70% и 50%. Низкий уровень был зафиксирован только у детей экспериментальной группы 10% (таблица 5).

Уровень развития при составлении рассказа по серии сюжетных картинок составляет 57,5 % в обеих группах. Что говорит об одинаковом уровне недостаточной сформированности связной речи в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 6 – Среднеуровневая успешность выполнения заданий методики составления рассказа по серии сюжетных картинок.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параметры обследования | Средний балл | Процент успешности |
| Контрольнаягруппа | 2,3 | 57,5 |
| Экспериментальнаягруппа | 2,3 | 57,5 |

Отображение соотношения между уровнями сформированности связной речи контрольной и экспериментальной группы наглядно представлены в диаграмме (Рисунок 1).

Рисунок 1 – Сопоставление результатов двух групп по уровню сформированности связной речи.

Таким образом, используя исследование связной речи с помощью серии заданий (составление предложения по трем предметным картинкам, связанным по смыслу, пересказ текста, составление рассказа по серии сюжетных картинок), наблюдая за детьми в процессе занятий и в игровой деятельности можно сделать вывод, что у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи нарушение связной речи. Дети с общим недоразвитием речи пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее резко они проявляются в разных видах монологической речи. Для высказываний характерны: нарушение связности и последовательности изложения, выраженная ситуативность и фрагментарность, искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных сказуемых.

Исходя из этого, формирование связной речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

**2.2 Формирующий эксперимент: цель, задачи, методика проведения.**

Целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее зна­чение в общей системе логопедической работы с детьми с общим речевым недоразвитием. Отмечаемое у детей системное речевое недоразвитие, как правило, в сочетании с отставанием в развитии ряда психических функций требует дифференцированного подхода к выбору методов и приёмов формирования навыков самостоятельных связных высказываний.

Игра – это основной вид деятельности ребенка и она наиболее пригодна для развития всей психики ребенка. Именно игра создает благоприятные условия для активизации и дальнейшего развития всех психических функций ребенка. Не зря все предполагаемые игры, будь то дидактические, словесные, сюжетно-ролевые, имеют своей целью развитие не одной психической функции, а нескольких.

Анализ данных по рассматриваемой проблеме приводит к выводу о необходимости специальной работы по формированию и развитию связной речи в комплексе логопедического воздействия. Эффективность такой работы во многом будет зависеть от знаний особенностей формирования связной речи у детей с речевой патологией.

В формирующем эксперименте принимало участие 10 детей экспериментальной группы с заключением об общем недоразвитии речи третьего и четвёртого уровней.

**Цель** формирующего эксперимента: целенаправленное формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с III и IV уровнем речевого не­доразвития.

 **Задачи:**

1. Разработка программы формирующегося эксперимента по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.
2. Провести дифференцированный отбор методов и приёмов формирования навыков самостоятельных связных высказываний.
3. Внедрение программы в работу с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР.

В логопедической работе по формированию связной монологической речи у дошкольников с III и IV уровнем речевого недоразвития учитывались следующие **теоретические принципы:**

1. Принцип последовательности и постепенности (переход от простого к более сложному, от наглядного к словесному).
2. Принцип учёта зоны ближайшего развития и ведущей деятельности.
3. Принцип комплексного и системного подхода.
4. Дидактический принцип.

Формирующий эксперимент проходил в три этапа.

Первый этап - **подготовительный.** Цель подготовительного этапа – формирование лексического и грамматического базисов связной речи, развитие и закрепление навыков построения предложений различной структуры, обучение пересказу небольших по объему рассказов.

При проведении всех занятий по обучению детей с III и IV уровнем речевого недоразвития рассказыванию большое внимание уделялось подготовительной работе. Велась подготовка к восприятию и предварительный разбор наглядно представленного на картине сюжета – с выделением важных смысловых звеньев, последовательности событий и др. Проводились речевые – лексические и грамматические упражнения; игровые приемы, активизирующие внимание, зрительное и вербальное восприятие, память и воображение ребенка. Велась как фронтальная так и индивидуальная работа.

При составлении и применении речевого образца и наглядного материала специальное внимание уделялось задаче формирования у детей грамматических представлений и обобщений. В ходе формирующего эксперимен­та в занятия включались упражнения на словоизменение, на подбор нужных слов и словоформ при воспроизведении детьми образца рассказа по картинке. Выполнение таких за­даний способствует овладению детьми различными средствами построения связных развёрнутых высказываний в процессе осознанных речевых дейст­вий с ними (Приложение Г).

Были проведены игры с использованием статических картинок с целью сформировать лексическую базу связной речи, пополнив ее существительными и прилагательными: ***«Кто больше увидит»***, ***«Сосчитай и назови все предметы на рисунке».***

Использовались игры на развитие грамматического строя речи: ***«Один - много», «Поможем художнику», «Кто самый внимательный?».***

Затем детям для составления предложений предлагались *игры с использованием* *динамических картинок.* Использовалась постановка соответствующих вопросов к картинкам и образец ответа. Последний применялся в начале работы с данным видом картинок, а также в дальнейшем- при затруднениях в построении фразы. В случае необходимости подсказывалось первое слово фразыили его начальный слог. Также в играх применялись приемы контроля своего ответа с использованием фишек: ***«Я начну, а ты закончи», «Cоставление предложений по картинкам с использованием фишек»***.

 В дальнейшем предусматривается переход к составлению предложений более сложной структуры: предложения с однородными сказуемыми, со сложносочиненными конструкциями из двух симметричных частей, где вторая часть дублирует первую. Использовались игры ***«Кто что делает?», «Кто что любит?», «Кто лучше запомнит***».

Воспитатели группы в специально организованной деятельности и в совместной деятельности педагога с детьми использовали данный цикл игр. Это обеспечило комплексность и системность формирования развернутых предложений.

Также проводились занятия на восстановление порядка серии сюжетных картинок и пересказа рассказа по ним. В ходе занятий проводился разбор содержания текста по вопросам с опорой на картинки, выделяя главные сюжетные моменты, упражняя в составлении фразовых ответов. Дети узнают, что у рассказа есть начало, середина и конец, и они связаны между собой. По каждой картинке составлялись предложения, которые затем объединялись в рассказ (Приложение Д).

Были проведены серии занятий по следующим темам:

-Пересказ рассказа В. Сутеева «Приключения плюшевого медвежонка».

-Пересказ рассказа В.Сутеева «Рыболовы».

-Пересказ рассказа по серии сюжетных картинок «Петя и волки».

**Второй этап** – **основной.** Цель данного этапа – ознакомить детей с правилами, т.е. закономерностями, которые лежат в основе создания связного речевого высказывания, развитие мотивационно – побудительной сферы, интереса к процессу составления, придумывания рассказа.

На данном этапе обучение рассказыванию проводилось на двух занятиях на материале каждой серии сюжетных картинок (Приложение Е).

На первом занятии проводился последовательный разбор каждой картинки серии. При этом у детей формировались операции целенаправленного анализа наглядного содержания. Они учились выделять действенную основу и существенные детали изображения, размещать картинки в нужном порядке.

На втором занятии формировались навыки составления предложений определенной синтаксической структуры, отражающие последовательность и взаимосвязь действий и причинно – следственных отношений. Формировались навыки контроля за построением развернутого высказывания.

Были проведены занятия по следующим сериям:

-Составление связного рассказа по серии сюжетных картинок «Собака Пушок».

-Составление связного рассказа по серии сюжетных картинок «Вороны».

## -Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «Нашли ежа».

## -Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «Доигрались».

-Составление связного рассказа по серии сюжетных картинок «Шалун».

-Составить связный рассказ по серии сюжетных картин «Просто старушка».

**Третий этап** – з**аключительный**. Целью данного эксперимента является обучение выделять и осознавать правила построения внутреннего, смыслового и внешнего, языкового, планов рассказа.

На данном этапе обучение рассказыванию проводилось также на двух занятиях на материале каждой серии сюжетных картинок (Приложение Ж).

Усложнение работы по формированию связной речи заключается в постепенном увеличении объема картинок.

На этом этапе работы используется такой прием как восстановление пропущенного звена при составлении рассказа по серии картинок. Дети восстанавливают содержание изображенного на картинке, но не показанного фрагмента, закрытого экраном. Также используется разыгрывание действий персонажей серии картин (игра – драматизация, инсценировки и т.д.) (Приложение Ж).

На заключительном этапе были проведены занятия по следующим сериям:

-Составление рассказа по серии картинок Н. Радлова «Умный ёжик»

-Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Синичка».

-Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Собака и вороны».

-Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Маленький помощник».

- Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Лодочка».

Таким образом, в коррекционно - развивающей работе использовались наглядность, разнообразные, дополняющие друг друга приёмы, виды и формы обучения с учётом особенностей речевого и познавательного развития детей с ОНР**,** которые способствовали осуще­ствлению коррекционной работы по развитию навыков связной речи у старших дошкольников с ОНР. Использовался системный подход в обучении, с постепенным усложнением предлагаемого материала.

**2.3 Динамика развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.**

Для выявления эффективности коррекционного воздействия был проведён контроль­ный эксперимент. В контрольном обследовании использовались те же виды заданий, но с изменением иллюстративного материала.

**Цель**: определение уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР после проведения формирующего эксперимента.

Контрольный эксперимент проводился по завершению формирующего эксперимента с использованием аналогичных методик:

1. Составление предложений по трем предметным картинкам.
2. Пересказ текста.
3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

**Задачи** контрольного эксперимента:

1. Провести контрольный срез умений и навыков после формирующего
эксперимента.
2. Осуществить сравнительный анализ данных, полученных в ходе
констатирующего и контрольного экспериментов.
3. Определить уровень продвижения дошкольников с III и IV уровнем
речевого недоразвития в овладении навыками связного высказывания.

Контрольный эксперимент, проведенный по первой методике, показал, что уровень развития связной речи у детей повысился (таблица 7). Высокий уровень экспериментальной группы достиг 50%. Средний уровень составил 10%. Также стоит отметить, что низкий уровень не показал ни один ребенок. Среднеуровневая успешность выполнения задания составляет 85%. Разница в сравнении с констатирующим экспериментом составляет 25%. Были дети, которые назвали не все слова, но следует отметить их старание. Например, Олеся Г., Женя Е., Саша Ф. на этапе констатирующего эксперимента показала средний уровень, но в контрольном эксперименте отмечается развитие – уровень выше среднего. Дети научились устанавливать смысловые отношения, передавать их в соответствующей фразе, но еще имеются грамматические неточности.

Высокий уровень контрольной группы достиг 10%, средний уровень – 10%. Среднеуровневая успешность выполнения задания составляет 75%. Разница в сравнении с констатирующим экспериментом составляет 12,5%.

Дети данной группы нуждались в помощи логопеда, ждали наводящих вопросов. У Лизы К., Игоря Б., Насти А., Вали П. отмечаются нарушения лексико – грамматических структур. Детьми не всегда верно употребляются предлоги, также ими используется неверный выбор падежа в словосочетаниях. Но и в контрольной группе есть положительный результат, который показал Женя И.. Он самостоятельно составил предложение, используя лексико- грамматические нормы языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети экспериментальной группы успешнее установили логико-смысловые отношения между предметами и вербализировали их в виде законченной фразы – высказывания (Приложение К).

Таблица 7 – Динамика развития испытуемых по 1 методике.

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень | Группа |
| экспериментальная | контрольная |
| Этап | Этап |
| констатирующий | контрольный | констатирующий | контрольный |
| Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % |
| Высокий | -  | - | 5 | 50 | - | - | 1 | 10 |
| Выше среднего | 4 | 40 | 4 | 40 | 5 | 50 | 8 | 80 |
| Средний | 6 | 60 | 1 | 10 | 5 | 50 | 1 | 10 |
| Низкий | - | - | - | - | - | - | - | - |

Анализируя данные по второй методике, мы видим, что высокого уровня развития связной речи достигли 40% детей экспериментальной группы. Дети показали умение самостоятельно, связно, последовательно составлять рассказ, используя для этого разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. Дима И., Олеся Г, Юра Б., Женя Е. при пересказе соблюдали грамматические нормы родного языка. Результат выше среднего показали Саша М., Никита Н., Юра Ф., Даша М., Сергей К.. Средний уровень снизился на 50%, что составило 10%. Низкий уровень не показал ни один из детей (Приложение К).

Дети контрольной группы также улучшили свой результат, никто из детей не показал низкий результат. Однако их навыки существенно отличаются от экспериментальной группы. Средний уровень показали 20% детей, выше среднего – 80%. Игорь Б., Лиля М., Валя П., Булат Х. Высокого уровня дети контрольной группы не достигли (таблица 8).

Таблица 8 – Динамика развития испытуемых по 2 методике.

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень | Группа |
| экспериментальная | контрольная |
| Этап | Этап |
| констатирующий | контрольный | констатирующий | контрольный |
| Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % |
| Высокий | -  | - | 4 | 40 | - | - | - | - |
| Выше среднего | 3 | 30 | 5 | 50 | 4 | 40 | 8 | 80 |
| Средний | 6 | 60 | 1 | 10 | 5 | 50 | 2 | 20 |
| Низкий | 1 | 10 | - | - | 1 | 10 | - | - |

Таким образом, среднеуровневая успешность экспериментальной группы в контрольном эксперименте составляет 3,4 балла (85%), успешность контрольной группы – 2,8 балла (70%), разница составляет 0,6 балла (15%).

Дети экспериментальной группы более самостоятельны при пересказе текста, лучше развита логическая последовательность изложения. Отмечается наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Третья методика показала уровень сформированности связного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов – эпизодов (таблица 9).

Из данных таблицы мы видим, что уровень успешности экспериментальной группы выше контрольной группы. Высокий уровень экспериментальной группы составляет 40% . Юра Ф., Дима И., Юра Б., Сергей К. самостоятельно составили рассказ, достаточно полно и адекватно отражающий изображенный сюжет (Приложение К). Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка. Уровень выше среднего показали 40% детей, рассказ которых недостаточно полно отражал содержание картинок, отмечались единичные ошибки в построении фраз. В контрольном эксперименте средний уровень показали 20% детей, что в сравнении с констатирующим экспериментом уменьшился на 30%. Они не смогли составить рассказ без помощи логопеда. В рассказе детей были пропуски нескольких моментов действия, что нарушило связность повествования. Низкий уровень дети не показали.

Таблица 9 – Динамика развития испытуемых по 3 методике.

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень | Группа |
| экспериментальная | контрольная |
| Этап | Этап |
| констатирующий | контрольный | констатирующий | контрольный |
| Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % |
| Высокий | -  | - | 4 | 40 | - | - | - | - |
| Выше среднего | 4 | 40 | 4 | 40 | 3 | 30 | 6 | 60 |
| Средний | 5 | 50 | 2 | 20 | 7 | 70 | 4 | 40 |
| Низкий | 1 | 10 | - | - | - | - | - | - |

Дети контрольной группы показали следующие результаты: уровень выше среднего 60%, средний уровень 40%, а высокий и низкий уровни дети не показали. Дети данной группы пользовались помощью, ждали наводящих вопросов. У некоторых детей отмечаются неявно выраженные нарушения связности повествования, единичные грамматические ошибки. У другой части группы наблюдается отсутствие достаточного воспроизведения наглядно представленной сюжетной ситуации. Также характерны длительные паузы между отдельными фразами, свидетельствующими о затруднениях составления рассказа.

Таким образом, среднеуровневая успешность экспериментальной группы в контрольном эксперименте составляет 3,3 балла (82,5%), успешность контрольной группы – 2,8 балла (70%), разница составляет 0,6 балла (12,5%).

Использование серии сюжетных картинок при составлении связных рассказов заметно облегчило овладение связной речью дошкольникам экспериментальной группы. Наличие зрительного плана делает рассказы детей последовательными, четкими, полными. В текстах экспериментальной группы отмечаются смысловые связи между предложениями и законченность смыслового выражения.

По данным контрольного эксперимента дети контрольной группы испытывают трудности программирования содержания развернутых высказываний. Для высказываний характерны: нарушение связности, последовательности. Самостоятельная связная речь детей контрольной группы ниже, требует стимулирующих вопросов и указаний на картинку.

Сравнительные данные экспериментальной и контрольной групп дошкольников показывают целесообразность и эффективность использования предлагаемой системы коррекционного воздействия по формированию связной речи в условиях детского сада.

**Заключение.**

Итак, проведенное исследование дает основание для следующих выводов.

Одной из важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной речи. Основным в речевом развитии ребёнка является всё перестраивающееся и совершенствующееся умение пользоваться речью как средством общения. В зависимости от изменения форм этого общения изменяются и формы речи.

Формирование связной, устной речи необходимо для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и подготовки детей к школе. Умение общаться со взрослыми и сверстниками – необходимое условие для всестороннего развития ребенка, для его успешного обучения в школе.

По данным литературы большинство детей, поступающих в школу, испытывают значительные трудности и не владеют навыками связной речи в достаточном для этого возраста объеме. Особенно эти трудности наблюдаются у детей старшего возраста, имеющих общее недоразвитие речи. Поэтому обучение рассказыванию как метод формирования связной речи у детей с ОНР, относится к числу актуальных.

1. Результаты констатирующего эксперимента показали, что связная речь детей с общим недоразвитием речи характеризуется более низким уровнем его развития. Больше половины детей с нарушением речи показали уровень выше среднего, средний и низкий уровни.

Анализ рассказов детей с речевым недоразвитием говорит о том, что трудности при выполнении предложенных заданий обусловлены недостатками различных сторон речевой деятельности (планирования, реали­зации замысла высказывания, несформированностью контроля над его вы­полнением и другое). При большом разнообразии отмечаемых дефектов можно выделить следующие, наиболее характерные:

* существенные трудности при построении высказывания отмечались,
прежде всего, на уровне *планирования его содержания*. Это проявлялось при
установлении последовательности информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи. Трудности планирования и текущего кон­троля часто приводили к тому, что предложения рассказа как бы механически присоединялись без учёта её содержания и структуры. Во многих случаях при попытке дать развёрнутое сообщение наблюдался пропуск важных смы­словых звеньев, что делало его малопонятным;
* недостатки в построении высказываний были связаны также с явными
лексическими затруднениями, что определялось бедностью словарного запаса, несформированностью лексических дифференцировок, отдельные рассказы этих детей были предельно лаконичны, без де­тализации передаваемых событий;
* у многих детей построение высказываний затруднялось в связи с
грамматико-синтаксическими нарушениями, особенно при передаче пространственных, атрибутивных и других межпредметных отношений, искажение смысловой и синтаксической связи между предложениями. Однако не было замечено резко выраженного, комплексного характера нарушений связной речи.
* отмечалась недостаточная степень самостоятельности при выполнении заданий.
1. Выдвинутая гипотеза о том, что проведение системы занятий, направленных на ознакомление с закономерностями создания связного речевого высказывания, способствуют формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, подтвердилась. После проведения системы коррекционно – развивающей работы по формированию связной речи у детей произошли позитивные изменения: дети экспериментальной группы показали новый качественный уровень развития связной речи (высокий уровень). При выполнении заданий дети стали более активны и самостоятельны. В результате формирующего эксперимента, используя зрительный план, дети научились планировать и контролировать построение своего высказывания. Их рассказы стали последовательными, четкими, полными. В текстах экспериментальной группы отмечаются смысловые связи между предложениями и законченность смыслового выражения. Дети в своих рассказах использовали разнообразные языковые средства в соответствии с сюжетом. Меньше стало ошибок при передаче пространственных отношений, при согласовании существительных и глаголов, существительных и прилагательных.

Среднеуровневая успешность контрольной группы незначительная, а успешность экспериментальной группы свидетельствует о позитивном сдвиге. Таким образом, используемый последовательный и системный подход в обучении, с переходом от простого к сложному, снижением наглядности и помощи взрослого свидетельствуют о том, что формирование связной речи осуществлено успешно. Значит, специально организованная система занятий является эффективным средством развития связного речевого высказывания.

3. Реализованная система коррекционно – педагогической работы доказала свою эффективность при условиях: проведения игровых упражнений, направленных на формирование лексико – грамматического базиса связной речи, развитие и закрепление навыков построения предложений различной структуры; проведения занятий, направленных на обучение выделять и осознавать правила построения внутреннего, смыслового и внешнего, языкового планов рассказа.

4. Результаты проведенного исследования имеют прикладное значение. Разработанная и апробированная в исследовании программа формирования связной речи дошкольников может быть использована педагогами и логопедами дошкольного образовательного учреждения в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

**Литература**

1. Анисимова, Л. Н. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Л. Н. Анисимова // Логопед. – 2009. – № 7. – С. 72.
2. Байкова, С. В. Развитие лексики и грамматического строя у дошкольников: Картотека знаний с усложнением / С. В. Байкова. – СПб. : КАРО, 2005. – 32 с.
3. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
4. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М. : АСТ ; Астрель, 2007. – 158 с.
5. Волкова, Л. С. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
6. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., исправленное. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
7. Выгодский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Развитие высших психических функций / Л. С. Выгодский. - М. : Педагогика, 2003. – 136 с.
8. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Изд-во Детство - Пресс, 2007. – 472 с.
9. Глухов, В. П. Методика формирования связной монологической речи дошкольников с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : Альфа, 1996. – 114 с.
10. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – 2-е изд., исправленное. – М. : Аркти, 2004. – 168с.
11. Громова, О. Е. Формирование начального детского лексикона / О. Е. Громова // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 41-47.
12. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи / Л. Н. Ефименкова. – 2-е изд., переработанное. – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.
13. Жинкин, Н. И. Интеллект, язык и речь / Н. И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников / сост. Р. А. Белова-Давид. – М. : Просвещение, 1982. – С. 9–31.
14. Жукова, Н. С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Литур, 2006. – 320 с.
15. Жукова, Н. С. Пре­одоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: АРДЛТД, 2003. – 482 с.
16. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: учебно-методическое пособие / Н. С. Жукова. – М. : Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
17. Жукова, Н. С. Формирование устной речи / Н. С. Жукова. – М. : Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
18. Зимняя, И. Я. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. Я. Зимняя. - М. : Просвещение, 1995.
19. Иванова, С. А. Об особенностях диалога дошкольников с ОНР / С. А. Иванова // Логопед в детском саду. – 2007. – № 1(16). – С. 63.
20. Ильякова, Н. Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей с ОНР 5-6 лет. От прилагательных к рассказам-описаниям / Н. Е. Ильякова. – М. : ГНОМ и Д, 2004. – 8 с.
21. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В. А. Ковшиков. – 4-е изд. испр. и доп. – СПб. : КАРО, 2006. – 304 с.
22. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – М. : Просвещение, 1982. – 122 с.
23. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей: Учеб. пособие для вузов / К. В. Комаров. – 2-е изд., испр. – М. : ОНИКС 21 век, 2005. – 223 с.
24. Кроткова, А. В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / А. В. Кроткова, Е. Н. Дроздова // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 26–34.
25. Крутецкий, В. А. Психология / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1986.
26. Ладыженская, Т. А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу // Характеристика связной речи детей 6–7 лет / под ред. Т. А. Ладыженской. – М., 1999. – С. 6–29.
27. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 2005. – 254с.
28. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: формирование лексики и грамматического строя / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, ОНР, 1999. – 160 с.
29. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Ростов н/Д : Феникс, СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
30. Левина, Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р. Е. Левина. – М. : Учпедгиз, 1951. – 130с.
31. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1989. – 214 с.
32. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 230с.
33. Люблинская, А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М., 1971.
34. Малетина, Н. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н. Малетина, Л. Пономарева // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 6. С. 64–68.
35. Нищева, Н. В. Развивающие сказки: Цикл занятий по развитию лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи, развитию связной речи у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие-конспект / Н. В. Нищева. – СПб: Детство-пресс, 2002 год. – 47 c.
36. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1998. – 367 с.
37. Панина, О. П. Как научить детей с ОНР составлять рассказы по картине и серии картин / Панина О. П. // Логопед. – 2010. – № 1. – С. 21-24.
38. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов н / Д. : Феникс, 2007. – 445 с.
39. Петровский, А.В. Общая психология / А. В. Петровский. – М., 1987.
40. Сидорова, У. М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР: Упражнения, дидактические игры, логические задачи, игры-занятия / У. М. Сидорова– М. : ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
41. Сидорчук, Т. А. Технологии развития связной речи дошкольников: методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко. – М. : Просвещение, 2004. – 23.
42. Смирнова, Л. Н. Логопедия в детском саду: Занятия с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи: Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 77 с.
43. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
44. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980. – 606 с.
45. Ткаченко, Т. А. В первый класс – без дефектов речи: Методическое пособие / Т. А. Ткаченко. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 112 с.
46. Ткаченко, Т. А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками / Т. А. Ткаченко. – М. : Гном и Д, 2003. – 51 с.
47. Филичева, Т. Б.Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: в 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа) / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – 103 с.
48. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями / Т. Б.Филичева, А. Р. Соболева. – Екатеринбург : АРГО, 1996. – 80 с.
49. Филичева, Т. Б. Совершенствование связ­ной речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М., 1994. – 472 с.
50. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айриспресс, 2004.
51. Хрестоматия по логопедии / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М., 1997. – 284 с.
52. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособиe для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М. : Академия, 2003. – 240 с.