**АТТЕСТАЦИОННАЯ РАБОТА**

**«ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР»**

воспитатель

Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения

«Средняя общеобразовательная школа № 7»

г. Троицк

Челябинская область

Корнева Юлия Фуатовна

**Содержание**

Введение……………………………………………………………………4

Глава I. Теоретические основы проблемы исследования особенностей коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР……………………………………..7

* 1. Понятие «связная речь»…………………………………………….7
  2. Характеристика общего недоразвития речи у детей…………….15
  3. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР…………………………………………………28

Выводы по первой главе………………………………………………….35

Глава II. Практическое исследование проблемы……………………36

2.1. Методики исследования уровня развития связной речи у детей с ОНР………………………………………………………………………………36

2.2. Коррекционная работа по развитию связной речи……………….41

2.3. Результаты экспериментальной работы……………………………57

Выводы по второй главе………………………………………………….60

Заключение………………………………………………………………61

Список использованной литературы………………………………….64

**Введение**

Овладение речью – это сложный, многосторонний психический процесс; её появление и дальнейшее развитие зависит от многих факторов. Речь начинает формироваться лишь тогда, когда головной мозг, слух, артикуляционный аппарат ребенка, достигнут определенного уровня развития. Но, имея даже достаточно развитый аппарат, сформированный мозг, хороший физический слух, ребенок без речевого окружения никогда не заговорит. Чтобы у него появилась, а в дальнейшем и правильно развивалась речь, нужна речевая среда. Однако и этого еще недостаточно. Важно, чтобы у ребенка появилась потребность пользоваться речью как основным способом общения со сверстниками, близкими.

В общении с окружающими ребенок на первоначальных этапах речевого развития подражает звукам и словам, которые произносят взрослые, т.е. «подгоняет» свое умение к их произношению. Постепенно он обогащает свой словарь, у него формируется правильное произношение звуков, он начинает говорить так же, как и взрослые. Но если бы ребенок говорил только по подражанию, он никогда бы не смог в полной мере пользоваться речью в различных ситуациях. В овладении речью нужна языковая способность ребенка.

Овладение речью и дальнейшее ее формирование находятся в тесной зависимости от физического и психического развития ребенка, от состояния и особенностей развития его высшей нервной деятельности.

В настоящее время, исследуя результаты медико-психолого-педагогической комиссии, наблюдается увеличение количества детей дошкольного возраста с тяжелыми формами нарушения речи. К таким формам относят общее недоразвитие речи (ОНР).

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано 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 гг. 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.

Правильное понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для выбора наиболее эффективных приемов коррекции развития связной речи у дошкольников и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Учитывая важность данной проблемы, выбрана тема исследования.

**Цель:** выявить особенности коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Объект** исследования: старшие дошкольники с ОНР.

**Предмет** исследования: особенности коррекционной работы по развитию связной речи у детей с ОНР.

Осуществление цели предполагает решение следующих **задач:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по данной проблеме.

2. Исследовать уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

3. Описать направления коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Методы** исследования:

1. Изучение литературы.

2. Анализ.

3. Наблюдение.

**Методологические основы:**

- представления о закономерностях речевого развития, детей дошкольного возраста, выдвинутые в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича;

- особенности развития связной речи в работах отечественных психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.М. Леушиной и др.;

- особенности коррекционной работы при ОНР в работах Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т. Тумановой и др.

**Теоретическая** значимость заключается в уточнении понятий «связная речь» и «общее недоразвитие речи», а также особенностях развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Практическая** значимость заключается в углубленном изучении материала и разработке направлений коррекционной работы по развитию связной речи.

**Глава I. Теоретические основы проблемы исследования особенностей коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР**

* 1. **Понятие «связная речь»**

Речь - это деятельность общения (выражения, взаимодействия, сообщения) посредством языка. Речь особая и наиболее совершенная форма общения, свойственная только человеку. Речь развивалась постепенно – от элементарных, нечленораздельных звуковых комплексов у первобытных людей до сложных обобщенных звуковых комплексов у современного человека. Возникновение членораздельной речи явилось мощным средством дальнейшего развития человеческого общества. Речь координировала трудовые усилия людей, развивала их сознание и самосознание. Она явилась средством познавательной деятельности и общения людей. Благодаря речи осуществляется передача исторического опыта людей, через речь реализуется преемственность поколений [56].

Одними из основных свойств речи как показателя развития личности является ее связность в изложении сообщаемого. 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». 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)[37].

Связная речь — это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Результаты психолого-педагогических исследований, проведенных в лаборатории развития речи Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО под руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой, изменили подходы к содержанию речевого развития дошкольников и формам обучения. В исследованиях четко выделены три основных направления разработки психолого-педагогических проблем развития речи дошкольников и совершенствования содержания и методов обучения родному языку.

Исследования отечественных психологов, педагогов, лингвистов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, А.Н. Гвоздев, К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Ф.А. Сохин) создали предпосылки для комплексного подхода к решению задач речевого развития дошкольников.

Все задачи развития речи детей дошкольного возраста не достигнут своей цели, если не найдут завершающего выражения в развитии связной речи. Из положений, разработанных Ф.А. Сохиным на основе проведенных исследований и уже принятых в методике развития речи, можно выделить, что формирование связной речи - важнейший раздел речевой работы в детском саду. Связная речь аккумулирует все достижения ребенка в овладении родным языком, хотя значение разных уровней языка для связности речи различно [56].

С первых этапов формирования связной речи важным условием является успешное овладение звуковой стороной речи. Развитие звуковой стороны речи включает не только усвоение звуков родного языка. Фонетика, изучающая звуковую сторону речи, рассматривает звуковые явления как элементы языковой системы, которая служит для воплощения слов и предложений в звуковую форму.

Лингвисты изучали звуковую сторону языка с разных точек зрения (Р.А. Аванесов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, А.А. Потебня, Л.В. Щерба). Ученые характеризуют звуковые единицы языка с точки зрения образования звука (артикуляционные свойства языка), звучания (акустические свойства) и восприятия (перцептивные качества).

Звуковые единицы языка - звук, слог, такт, фраза - связаны между собой и составляют систему. Звук характеризуется высотой и тембром, слог состоит из звуков, такт - группа слогов, объединяемая одним ударением, фраза - несколько тактов, объединенных интонацией. Эти единицы речи называют линейными.

Исследования отечественных лингвистов, психологов, педагогов дают основания полагать, что именно звуковая сторона языка рано становится предметом внимания ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Н.Х. Швачкин, Ф.А. Сохин, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Л.Е. Журова, Г.А. Тумакова).

Фонематические наблюдения детей над артикуляцией создают основу не только для формирования речевого слуха, но и для развития культуры устной речи в ее произносительном аспекте (Л.В. Щерба).

Все элементы звуковой культуры речи играют большую роль в построении высказывания. Особую роль играет интонация отдельного слова, словосочетания, предложения и всего текста в целом. Некоторые исследователи связывают речевое развитие ребенка с процессом овладения интонационной системой языка (Н.М. Аксарина, М.И. Кольцова, О.И. Яровенко).

Взаимосвязь развития диалогической и монологической речи со звуковой стороной слова отмечала Г.А. Тумакова. Именно работа со звучащим словом наталкивает ребенка на самостоятельную ориентировку в явлениях языка и речи, что заставляет думать его над словом. Все эти умения необходимы ребенку в словесном творчестве [59].

Разные элементы звуковой стороны речи оказывают влияние на построение связного высказывания. От осознания звуковой стороны речи во многом зависит сила и глубина воздействия высказывания на слушателя.

Совершенствование речевого общения невозможно без расширения словарного запаса, т.к. слово - основная единица языка. Но наличие в языке одних только слов само по себе не обеспечивает никакой коммуникации.

Простое перечисление слов, с точки зрения слушающих, представляет собой бессмыслицу, в которой нет никаких связей (Б.А. Серебренников). Поэтому главным условием осознания речи является понимание ее смысла, ее значения. Понимание ребенком значения слова отличается на каждом возрастном этапе и процесс осознания дошкольником смысловой стороны слова проходит длительный путь развития (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Ф.А. Сохин, Л.И. Айдарова).

Л.И. Айдарова предлагает при разработке системы коммуникативных задач учитывать логику открытия детям языковых форм, развития чувствительности к различным значениям слов и формирования индивидуальности, произвольности речи [3].

Исследователи изучали значение слова, его реализацию в сочетании с другими словами в тексте с помощью разных методик (В.В. Виноградов, А.А. Леонтьев, Л.В. Сахарный, А.А. Брудный).

По мнению А.А. Леонтьева, факт реализации значения одного слова, вызывающего в качестве реакции другое слово, вытекает из коммуникативной сущности языка. Это положение находится в основе ассоциативного метода, выявляющего ориентировку на то или иное значение слова [34].

В работе А.И. Лаврентьевой показано, что на процесс становления связной речи ребенка влияет ввод новых лексических единиц в лексико-семантическую систему в определенных коммуникативных ситуациях, с учетом индивидуальных особенностей организации словаря ребенка [38].

Результаты исследований О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной показали, что умение ребенка употреблять слова и словосочетания в соответствии с контекстом, речевой ситуацией, способствует развитию умений свободно выбирать языковые средства при построении связного высказывания, свободно пользоваться словами и связывать их по смыслу [62].

Учитывая, что одной из характеристик связной речи является плавность изложения, то при сформированном умении отбирать слова прерывистости и пауз будет меньше (Т.А. Ладыженская).

С.Н. Цейтлин считает, что «овладеть языком - это значит усвоить не только элементы языковых границ, но также правила их создания и употребления» [76, с.11].

Н.И. Лепская исследует, как ребенок от отдельных высказываний переходит к построению диалога, а затем и монолога [35].

Е.Ю. Протасова подчеркивает важную роль диалога взрослого и ребенка, обучение ответам на вопросы при усвоении грамматического словопорядка. Она считает, что «порядок слов формируется в тесной взаимосвязи с развитием познавательных и мыслительных структур ребенка»[49].

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

Понятие диалог принадлежит к ряду понятий, включенный в терминологические системы различных научных дисциплин, что с одной стороны, свидетельствует о значимости данного явления, а с другой стороны, затрудняет его изучение в рамках отдельной науки.

Диалог - генетически исходная и наиболее развитая форма непосредственного общения («Я и собеседник»), своими корнями восходит к устно-разговорной сфере. Поэтому в различных словарях, энциклопедиях и справочниках наиболее часто диалог определяется как разговор, беседа двух или нескольких собеседников.

Диалог как единица речи имеет границу в виде действия и прерывается действием. Поэтому в методике развития речи как компонент диалога выделяется вопросно-ответный комплекс, с помощью которого раскрывается смысловое значение сообщения.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что диалогическая речь определяется, как основная форма разговорной функционально-стилистической разновидности языка Она представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка, так как именно в диалогической речи сообщение оформляется в непрерывное взаимное общение партнеров. В общем виде, диалог как форма речевой коммуникации представляет собой общение двух субъектов посредством языка. Но с содержательной стороны диалогическая речь может существенно отличаться в зависимости от целей и задач, которых стремятся достичь участники, языковой организации (структуры и чередования реплик), языкового «наполнения» (выбор лексики, стиля и так далее) и других факторов. Таким образом, для языкознания диалог - это форма речи.

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].

Эти две формы речи отличаются и мотивами. Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника).

Следовательно, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания (Л. В.Щерба, А. А. Леонтьев).

Несмотря на существенные различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства. Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений и содержащие различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение сказанного). Л. П. Якубинский, один из первых исследователей диалога в нашей стране, отмечал, что крайние случаи диалога и монолога связаны между собой рядом промежуточных форм. Одной из последних является беседа, отличающаяся от простого разговора более медленным темпом обмена репликами, большим их объемом, а также обдуманностью произвольностью речи. Такую беседу называют в отличие от спонтанного (неподготовленного) разговора подготовленным диалогом [2].

Взаимосвязь диалогической и монологической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку. Очевидно, что навыки и умения диалогической речи являются основой овладения монологом. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием. Этому помогает и связность диалога: последовательность реплик, обусловленная темой разговора, логико-смысловая связь отдельных высказываний между собой. В раннем детстве формирование диалогической речи предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм речи протекает параллельно[1, c. 56].

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь — характер монолога. Но, как подчеркивает Д.Б. Эльконин, неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную c монологической. И монологическая речь может иметь ситуативный характер [2].

Важным в связи с обсуждением сущности связной речи является уяснение понятия «разговорная речь». Дети дошкольного возраста овладевают, прежде всего, разговорным стилем речи, который характерен, главным образом, для диалогической речи. Монологическая речь разговорного стиля встречается редко, она ближе к книжно-литературному стилю.

В педагогической литературе чаще подчеркивается особая роль связной монологической речи. Но не менее важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании «диалогические отношения... это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» (М. М. Бахтин)[48, c.34].

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие Связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем.

Таким образом, развитие связной речи способствует успешному становлению личности ребенка.

* 1. **Характеристика общего недоразвития речи у детей**

В настоящее время в логопедии существуют две традиционные классификации нарушений речи: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Указанные классификации рассматривают речевые расстройства в различных аспектах. Но вместе с тем данные одной и другой классификации дополняют друг друга и служат общим задачам: комплектованию групп детей с речевой патологией и осуществлению системного, дифференцированного логопедического воздействия с учетом симптоматики и механизмов нарушений речи.

Клинико-педагогическая классификация строго не соотнесена с клиническими синдромами. Она акцентирует внимание на тех нарушениях, которые должны стать объектом медицинского, психологического и логопедического воздействия [42].

В процессе постановки логопедического заключения необходимыми являются медицинские данные, клинические характеристики, которые позволяют уточнить тот или иной логопедический диагноз. Клинические характеристики ориентированы, прежде всего, на объяснение причин возникновения речевых расстройств, лечение ребенка, а не на систему коррекции.

Клинико-педагогическая классификация раскрывает этиологию, механизмы, формы и виды речевых расстройств. В данной классификации выделяются следующие формы речевых расстройств: дислалия, дизартрия или стертая форма дизартрии, ринолалия, расстройства голоса, моторная, сенсорная алалия, детская афазия, афазия взрослых, задержка речевого развития (ЗРР), заикание, тахилалия, спотыкание (полтерн) [42].

Психолого-педагогическая классификация ориентирована на выявление, прежде всего, речевой симптоматики (симптомологический уровень). Симптомологический уровень анализа речевых нарушений позволяет описать внешние симптомы недоразвития языка (речи), что служит основой для направления детей в определенные группы детского сада или в определенный тип школы.

Психолого-педагогическая классификация была разработана Р.Е.Левиной и сотрудниками сектора логопедии Института дефектологии. В основе данной классификации лежат лингвистические и психологические критерии. Наиболее значимым среди них является выделение нарушенных компонентов речевой систем (фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя речи).

В соответствии с указанными критериями в данной классификации выделяются две группы речевых расстройств:

1 группа - нарушение средств общения.

2 группа - расстройства в применении средств речевого общения (заикание).

К 1 группе речевых нарушений, по Р.Е. Левиной, относится фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи (ОНР).

Фонетико-фонематическое недоразвитие - это нарушение формирования произносительной системы языка вследствие недостаточности фонематического восприятия и артикуляции звуков речи.

Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом [42, с.621].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных формах речевой патологии (по клинико-педагогической классификации): моторной, сенсорной алалии, детской афазии, дизартрии, в том числе при стертой форме дизартрии.

В этиологии ОНР выделяются разнообразные факторы как биологического, так и социального характера. К биологическим факторам относят: инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимость крои матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального периода, постнатальные заболевания центральной нервной систем и травмы головного мозга в первые годы жизни ребенка и д.

Вместе с тем ОНР может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, может быть связано с психической депривацией в сензитивные периоды развития речи. Во многих случаях ОНР является следствием комплексного воздействия различных факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения.

Наиболее сложным и стойким вариантом является ОНР, обусловленное ранним органическим поражением мозга.

Е.М.Мастюкова придает особое значение в этиологии ОНР перинатальной энцефалопатии, которая может быть гипоксической (вследствие внутриутробной гипоксии и асфиксии в родах), травматической (вследствие механической родовой травмы), билирубиновой (вследствие несовместимости крови матери и плода по резус - фактору или групповой принадлежности) [45].

Клинические виды ОНР разнообразны. В классификации Е.М.Мастюковой выделяются три группы детей с ОНР.

1 группа - не осложненный вариант ОНР, характеризующийся наличием только признаков общего недоразвития речи. У детей с этим вариантом ОНР не выявляется локальных поражений ЦНС. В анамнезе этих детей чаще всего отсутствуют указания на патологическое протекание беременности и родов, лишь иногда наблюдается не резко выраженный токсикоз второй половины беременности, не длительная асфиксия. В постнатальном периоде у этих детей может отмечаться соматическая ослабленность, частые инфекционные и простудные заболевания. С психологической точки зрения у этих детей отмечается общая эмоционально- волевая незрелость, несформированнось регуляции произвольной деятельности.

У детей первой группы наблюдается недостаточность тонких дифференцированных движений пальце рук, трудности динамической организации движений.

У второй группы детей выявляется осложненный вариант ОНР центрально - органического генеза. У детей этой группы ОНР характеризуется более сложной симптоматикой и патогенезом. Нарушение речевого развития сочетается с неврологической и психопатологической симптоматикой. Выраженная неврологическая симптоматика у этих детей свидетельствует не только о незрелости ЦНС, но и о грубом повреждении определенных мозговых структур [45].

В этой группе, по мнению Е.М.Мастюковой, наиболее частыми являются следующие синдромы:

1. Гипертензионно - гидроцефальный синдром, который характеризуется повышенным внутричерепным давлением, увеличением размера головы, расширением венозной сети в области висков. У детей с данным синдромом наблюдается быстрая истощаемость, повышенная возбудимость, расторможенность, раздражительность, частые головные боли, головокружения.

2. Церебрастенический синдром характеризуется повышенной нервно- психической истощаемостью, эмоциональной неустойчивостью, нарушением внимания, памяти. Церебрастенический синдром в одних случаях проявляется на фоне эмоционального и двигательного беспокойства, в других - сопровождается вялостью, заторможенностью, пассивностью.

3. Синдромы двигательных расстройств проявляются в изменении мышечного тонуса, в нарушении координации движений, в несформированности общей, тонкой ручной, а также артикуляционной моторики, что в свою очередь проявляется в виде тремора, синкинезий, насильственных движений, легких парезов, спастичности, характеризующих стертую форму дизартрии [45].

В целом для детей второй группы характерна недостаточность гнозиса, праксиса, гнозопраксиса.

Незрелость эмоционально- волевой сферы проявляется у этих детей в эмоциональной лабильности, в поверхностности эмоций, в недостаточности волевых процессов.

У детей этой группы в школьном возрасте наряду с нарушениями чтения и письма выявляются затруднения в овладении понятием числа, порядковым счетом, счетными операциями (дискалькулии).

У детей с ОНР 3 группы отмечается алалия (в основном моторная алалия).

В настоящее время этиология алалии соотносится с поражением речевых зон, как левого, так и правого полушария. У детей с моторной алалией имеют место сложные дизонтогенетические нарушения - энцефалографические исследования показывают, что у детей с моторной алалией имеются не только локальные поражения коры головного мозга, но и поражения подкорковых структур мозга [45].

Несмотря на вариативноть клинических характеристик детей с ОНР, общим для них является системное недоразвитие речи. При этом особенно сложным и стойким является нарушение формирования лексики и грамматического строя речи.

Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии.

С учетом степени несформированности речи Р.Е. Левина выделила три уровня ее недоразвития.

ОНР I уровня

На этом уровне у детей либо полностью отсутствует речь, либо имеются лишь элементы речи.

Активный словарь детей состоит из небольшого числа звукоподражаний и звуковых комплексов (лепетных слов), которые часто сопровождаются жестами («би»- машина поехала, «ли»- пол). Лепетные слова либо включают фрагменты слова (петух- «уту», киска- «тита», дедушка- «де»), либо звукосочетания, не похожие на правильное слово (воробей- «ки»). Имеется незначительное количество слов- корней, искаженных по звучанию («пать»- спать, «акыть»- открыть).

Используемые детьми слова являются аморфными по значению, не имеют точного соответствия с предметами и действиями. Так, в речи одного ребенка слово «лапа» обозначает и лапы животных, и ноги человека, и колеса машины. Слово «лед» соотносится со всеми предметами, которые имеют гладкую поверхность (зеркало, оконное стекло, крышка стола).

В то же время дети часто обозначают один и тот же предмет разными словами (жук- «сюк», «тлякан», «теля», «атя»).

Вместо названий действий дети часто употребляют названия предметов (открывать- «древ», играть в мяч- «мяч») и наоборот (кровать- «спать», самолет- «летай».

На этом этапе у детей, как правило, отсутствует фразовая речь. Дети используют однословные слова- предложения.

Звукопроизношение детей характеризуется смазанностью, нечеткостью артикуляции, невозможностью произнесения многих звуков.

У детей наблюдается ограниченная способность воспроизведения слоговой структуры слова. Чаще всего дети воспроизводят односложные звуковые комплексы (кубики- «ку», карандаш- «дас»), либо повторяющиеся слоги («би-би», «ту-ту»). Звуковой анализ слова представляет для детей невыполнимую задачу.

ОНР II уровня

На этом этапе дети используют более развернутые речевые средства. Однако недоразвитие речи выражено еще очень резко.

В речи ребенка имеется довольно большое количество слов (существительных, глаголов, личных местоимений), иногда появляются предлоги и союзы. Но используемые детьми слова характеризуются неточностью значения и звукового оформления.

Неточность значения слов проявляется в большом количестве вербальных парафазий (замен слов). Иногда с целью пояснения значения слова дети используют жесты. Так, например, вместо слова «чулок» ребенок использует слово «нога» и воспроизводит жест надевания чулок, вместо слова «режет» ребенок произносит слово «хлеб» и сопровождает его жестом резания.

В процессе общения дети используют фразовую речь, нераспространенные или даже распространенные предложения. Однако связи между словами предложения еще грамматически не оформлены, что проявляется в большом количестве морфологических и синтаксических аграмматизмов. Чаще всего в структуре предложения дети используют существительные в именительном падеже, а глаголы- в форме инфинитива или в форме третьего лица единственного или множественного числа. При этом отсутствует согласование существительного и глагола.

Существительные в косвенных падежах заменяются начальной формой либо неправильной формой существительного («играет с мячику», «пошли на горке»).

В речи детей нарушается согласование глагола и существительного в числе («кончилась занятие», «девочка сидят»), в роде («мама купил», «девочка пошел» и др.). Глаголы прошедшего времени в речи детей часто заменяются глаголами настоящего времени («Витя дом рисовал» вместо «Витя дом рисует»).

Прилагательные употребляются детьми крайне редко и не согласуются с существительными в роде и числе («красный лента», «вкусная грибы»).

Формы существительных, прилагательных и глаголов среднего рода отсутствуют, заменяются или искажаются.

На этом этапе дети иногда употребляют предлоги, но чаще всего опускают их или употребляют неправильно («Я была Лелька»- я была на елке. «Собака живет на будке»- Собака живет в будке.).

Правильное словоизменение касается лишь некоторых форм существительных и глаголов, прежде всего часто употребляющихся в речи детей.

На этой ступени речевого недоразвития отсутствует словообразование. Звуковая сторона речи также характеризуется существенными нарушениями.

В речи детей многие звуки отсутствуют, заменяются или произносятся искаженно. Это касается прежде всего звуков, сложных по артикуляции (свистящих, шипящих, плавных сонорных и др.). Многие твердые звуки заменяются мягкими и наоборот (пять - «пат», пыль- «пил». Произношение артикуляторно простых звуков становится более четким, чем на первом уровне. Отмечаются резкие расхождения между изолированным произношением звуков и их употреблением в речи.

Звукослоговая структура слова в речи детей, находящихся на этом уровне, оказывается нарушенной, при этом слоговая структура слова является более устойчивой, чем звуковая структура. В речи детей воспроизводится контур двухсложных, трехсложных слов. Однако четырех и пятисложные слова воспроизводятся искаженно, количество слогов сокращается (милиционер - «Аней», велосипед- «сипед»),

Звуковая структура многих слов, особенно слов со стечением согласных, является очень неустойчивой, диффузной. При воспроизведении слов со стечением согласных наблюдаются пропуски согласных звуков стечения, добавления гласных внутри стечения и другие искажения (окно- «ако», банка- «бака», вилка- «вика», звезда- «видя»).

Фонематическое развитие детей значительно отстает от нормы. У детей отсутствуют даже простые формы фонематического анализа.

ОНР III уровня

На этом уровне разговорная речь детей становится более развернутой, отсутствуют грубые отклонения в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи.

Имеющиеся нарушения в речи детей касаются в основном сложных (по значению и оформлению) речевых единиц.

В целом в речи этих детей наблюдаются замены слов, близких по значению, отдельные аграмматические фразы, искажения звукослоговой структуры некоторых слов, недостатки произношения наиболее сложных по артикуляции звуков.

Активный, и особенно пассивный, словарь детей значительно обогащается за счет существительных и глаголов. Вместе с тем в процессе речевого общения часто имеет место неточный отбор слов, следствием чего являются вербальные парафазии («Мама моет ребенка в корыте», кресло- «диван», смола- «зола», вязать- «плести», строгать- «чистить»).

Дети, находящиеся на третьем уровне речевого развития, используют в речи в основном простые предложения. При употреблении сложных предложений, выражающих временнее, пространственные, причинно- следственные отношения, появляются выраженные нарушения. Так, например, мальчик составляет следующее предложение: «Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц» [28].

Характерными для этого уровня являются и нарушения словоизменения. В речи детей наблюдается еще большое количество ошибок на согласование, управление. Наиболее распространенными являются следующие ошибки: неправильное употребление некоторых форм существительных множественного числа («стулы», «браты», «уша»), смещение окончаний существительных мужского и женского рода в косвенных падежах («висит ореха»), замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода ( копыто - «копыта», корыто- «корыта», зеркало- «зеркалы»), склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода ( «пасет стаду», «зашиб копыту»), неправильные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный ( «солит сольи», «нет мебеля»), ошибочные ударения в слове, нарушение дифференциации вида глаголов ( «сели, пока не перестал дождь»), ошибки в беспредложном и предложном управлении («пьет вода», «кладет дров»), неправильное согласование существительного и прилагательного, особенно в среднем роде («небо синяя», «солнце огненная»). Иногда встречается и неправильное согласование глаголов и существительных («мальчик рисуют») [29].

На этом уровне речевого развития наблюдаются и нарушения словообразования. Эти нарушения проявляются в трудностях дифференциации родственных слов, в непонимании значения словообразующих морфем, в невозможности выполнения заданий на словообразование.

Звуковая сторона речи детей, находящихся на этом уровне речевого развития, существенно улучшается по сравнению с первым и вторым уровнем. Исчезает смазанность, диффузность произношения артикуляторно простых звуков. Остаются лишь нарушения произношения некоторых артикуляторно сложных звуков. Слоговая структура слова воспроизводится правильно, однако еще остаются искажения звуковой структуры многосложных слов со стечением согласных (колбаса- «кобалса», сковорода- «соквоешка»). Искажения звукослоговой структуры слова проявляются в основном при воспроизведении малознакомых слов [28].

Фонематическое развитие характеризуется отставанием, что проявляется в трудностях овладения чтением и письмом.

Многолетнее изучение речи 6-7-летних дошкольников позволило установить, что выделяется еще одна категория детей, которая оказывается за пределами выше описанных уровней и может быть определена как четвертый уровень речевого развития (Т.Б. Филичева) — нерезко выраженное недоразвитие речи [68,с. 32].

У этих детей обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка. Чаще они проявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление, у них нет ярких нарушений звукопроизношения. Как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков («р-ръ-л-лъ-иоть, «щ-ч-ш», «тъ-ц-с-съ» и др.). Характерным своеобразием нарушения слоговой структуры является то, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический образ и, как следствие, наблюдается искажение звуконаполняемости в разных вариантах: персеверации, перестановки звуков и слогов, элизии, парафазии. В редких случаях — опускание слогов, добавление звуков и слогов.

Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звукослоговой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося процесса фонемообразования [69].

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой стороны речи.

Имея определенный запас слов, обозначающих разные профессии, они испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении для лиц мужского и женского рода. Образование слов с помощью суффиксов также вызывает значительные затруднения. Стойкими остаются ошибки при употреблении: существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с суффиксами единичности, прилагательных, образованных от существительных, прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое и физическое состояние объектов, притяжательных прилагательных волчий — «волкин»; лисий — «лисовой».

Дети с четвертым уровнем речевого развития достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета (большой — маленький), пространственную противоположность (далеко — близко), оценочную характеристику (плохой — хороший). Трудности проявляются в выражении антонимических отношений следующих слов: бег — шаг, бежать — ходить.

Анализ особенностей грамматического оформления речи детей позволяет выявить ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов (в зоопарке кормили лисов, собаков); в использовании некоторых предлогов (выглянул из-за двери — «выглянул и двери», упал со стола — «упал из стола», «мяч лежит около стола и стула» вместо между столом и стулом). Кроме того, в отдельных случаях отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными [70].

Особую сложность представляют для этих детей конструкции предложений с разными придаточными:

• пропуски союзов: «мама предупредила, я не ходил далеко» (чтобы не ходил далеко);

• замена союзов: «я побежал, куда сидел щенок» (где сидел щенок);

• инверсия: «наконец, все увидели долго искали которого котенка» (увидели котенка, которого долго искали).

Следующей отличительной особенностью детей четвертого уровня является своеобразие их связной речи:

• в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;

• рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями;

• остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [28,с.33].

Самостоятельное рассказывание, требующее мобилизации творческих способностей, выливается в неполные и скудные тексты, не вбирающие в себя значимые для наименования элементы ситуации. Полученные данные позволяют выделить детей с более легкой формой общего недоразвития речи в самостоятельную категорию — четвертый уровень речевого недоразвития.

Таким образом, общее недоразвитие речи является одним из сложных речевых нарушений, характеризующийся патологией всех структур речи.

* 1. **Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР**

Понимание детьми связной речи взрослых, осознание слышимого звукового потока предшествует усвоению отдельных предложений, словосочетаний, слов, морфем, т.е. предшествует способности вычленять их из потока речи. Овладение связной речью невозможно без развития способности вычленять ее компоненты – предложения, слова и т.д.

Обычно вызывают затруднения следующие особенности словообразования и грамматических форм:

1. Сочетание языковых знаков имеет новый смысл, отличный от смысла каждого из использованных в этом сочетании языковых знаков. При образовании слов из морфем, словосочетаний из слов, предложений из словосочетаний происходит интеграция (слияние в единое целое) смыслов и сходных элементов. Например, корневая морфема -свет- превращается в новое слово, если добавить к ней другие морфемы: формообразующие суффиксы -и-ть (светить), суффикс -л- и окончание - ый (светлый), суффиксы -л-о (светло) и др. Сочетание указанных морфем создает четыре разных знака с предельно обобщенными лексическими значениями: предмет (свет), действие (светить), признак предмета (светлый), признак действия (светло).

Каждое из этих слов (свет, светить, светлый, светло) многозначно, содержит ряд единичных значений, которые обнаруживаются только в словосочетании. Так, слово свет в словосочетании может обозначать: освещенность (солнечный свет, включить свет), электроэнергия (заплатить за свет), радость (глаза искрятся светом), истина (свет правды), ласковое обращение (свет мой!), мир, вселенная (объехать весь свет), общество (театральный свет, высший свет) и др.

Понимание многозначности слова развивается у детей только при работе со связным текстом. Понимание многозначности приводит к пониманию переносного значения слова, естественно, тоже в словосочетаниях. Например, если дети уже знают прямое лексическое значение слова подошва (у башмака), каменный (сделанный из камня, например, дом), шептать (говорить чуть слышно), то они могут догадаться о переносном значении этих же слов в словосочетаниях – в контексте, в синтаксически оформленной фразе: подошва горы (основание), каменное лицо (неподвижное), шепчет камыш (шелестит).

2. Определенной трудностью для детей при усвоении родного языка является вариативность знаков, т.е. та особенность языка, по которой для обозначения одного и того же внеязыкового явления (одного обозначаемого) часто используются разные материальные языковые средства (разные обозначающие).

Например, в словообразовании существительных для предания производящей основе лексического значения "лицо, имеющее данную профессию", употребляется не только суффикс -тель (писатель), но и -щик (каменщик), -ник (печник), -арь (аптекарь); для предания производящей основе абстрактного лексического значения "признак по цвету" употребляется не только суффикс -изн- (белизна), но и -от- (краснота), -ость (серость). Грамматическое значение "отношение причины" передается формой родительного падежа существительного с предлогом от (прыгать от радости), деепричастием (прыгать, обрадовавшись), причинным подчинительным союзом (прыгать, потому что обрадовался). [71]

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

Известно, что для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз. 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.[17]

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др. позволяют говорить также 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. [13, c.44]

К началу обучения в подготовительной группе значительное большинство детей с общим недоразвитием речи способны к пересказу коротких текстов, составлению рассказов по сюжетным картинам, наблюдаемым действиям и прочее – то есть связным высказываниям. И все-таки эти высказывания значительно отличаются от связной речи детей с нормальным речевым развитием.

Связную речь в норме характеризуют следующие особенности: развернутость, произвольность, логичность, непрерываемость и программированность. Дошкольников с недоразвитием связного высказывания отличают: недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога. [58]

Как отмечает Р.Е. Левина, 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.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

У детей с общим недоразвитием речи связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий.[42]

На фоне относительно развернутой речи у детей с общим недоразвитием 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.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

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. [42]

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

Рассказ-описание мало доступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Обычно дети подменяют рассказ перечислением отдельных признаков или частей объекта, при этом нарушают всякую связность: не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному.

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. Экспрессивная речь детей может служить средством общения, если со стороны взрослых оказывается помощь в виде вопросов, подсказок, суждений. Как отмечает Т.Б. Филичева, в устном речевом общении дети с общим недоразвитием речи стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо. В редких случаях дети бывают инициаторами общения, они не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождают рассказом.

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

На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно.

Наблюдаются ошибки при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами («Мишя зяпякаль, атому упал» - Миша заплакал, потому что упал). При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо.[68]

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. [58]

Таким образом, у детей с общим недоразвитием можно выделить следующие особенности их связной речи:

- в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски лавных событий, повтор отдельных эпизодов;

- рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями;

- остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

**Выводы по первой главе**

Теоретическое исследование проблемы показало:

1. Связная речь - это самостоятельное использование ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем. Развитие связной речи способствует успешному становлению личности ребенка.
2. Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом.
3. У детей с общим недоразвитием можно выделить следующие особенности их связной речи:

- в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски лавных событий, повтор отдельных эпизодов;

- рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями;

- остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

**Глава II. Практическое исследование проблемы**

**2.1. Методики исследования уровня развития связной речи у детей с ОНР**

В экспериментальной части нашей работы мы своей целью ставили – выявить особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием.

Задачи:

1. Изучить связную речь детей седьмого года жизни.

2. Определить уровень успешности выполнения заданий методики по диагностике связной речи детей.

3. Выявить особенности связной речи детей с общим недоразвитием.

В исследовании принимали участие десять детей, которые посещают коррекционную группу с общим недоразвитием речи.

Базой явилось МДОУ «Детский сад №» г. Троицка.

В экспериментальной части нашей работы мы использовали серию заданий для исследования связной речи из «Тестовой методики диагностики устной речи Забрамной».

Данная методика предназначена для выявления особенностей речевого развития детей: качественной и количественной оценки нарушения, получения и анализа структуры дефекта. Для оценки выполнения заданий используется бально-уровневая система.

Исследование связной речи состояло из двух заданий.

Задание: Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Наводнение» (три картинки).

Детям предлагалась следующая инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ.

Оценка производилась по нескольким критериям.

Критерий смысловой целостности: 5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, или рассказ не завершен; 0 баллов – отсутствует описание ситуации.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.

Критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.

Задание: пересказ прослушанного текста.

Детям предлагалась следующая инструкция: Сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай его внимательно, запоминай и приготовься пересказывать.

Мы использовали короткий рассказ «Собака Пушок».

Оценка производилась по тем же критериям, что и для рассказа по серии картинок:

Критерий смысловой целостности: 5 баллов – воспроизведены все основные смысловые звенья; 2,5 балла – смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями; 1 балл пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включение посторонней информации; 0 баллов – невыполнение.

Критерий лексико-граматического оформления: 5 баллов – пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм; 2,5 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказываний, поиск слов, отдельные близкие словесные замены; 1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов; 0 баллов – пересказ не доступен.

Критерий самостоятельности выполнения: 5 баллов – самостоятельный пересказ после первого предъявления; 2,5 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения; 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ даже по вопросам не доступен.

В каждом из двух заданий суммировались баллы по всем трем критериям. Для получения общей оценки за всю серию баллы за рассказ и пересказ складывались и представлялись в процентном выражении.

Анализ полученных результатов исследования.

После анализа полученных результатов мы выделили три уровня успешности выполнения заданий, свидетельствующих о состоянии связной речи у этих детей – высокий, средний и низкий.

После обработки полученных данных в соответствии с предложенными критериями получили результаты, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1

Состояние связной речи детей в группе

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Составление рассказа по сюжетным картинкам | | Пересказ текста | |
| Уровни | Количество  детей | % успешности | Количество  детей | % успешности |
| Высокий | 4 | 40 |  |  |
| Средний | 4 | 40 | 8 | 80 |
| Низкий | 2 | 20 | 2 | 20 |

Анализ полученных данных показал, что при составлении рассказа по сюжетным картинкам 4 ребенка находятся на высоком уровне успешности (40% от общего числа детей), на среднем уровне – 4 ребенка и на низком уровне 2 ребенка, что составляет соответственно 40% и 20%.

При пересказе текста детей с высоким уровнем обнаружено не было. На среднем уровне 8 детей (80 %), на низком - 2 ребенка, что соответствует 20%.

Количественный анализ представлен на рис.1.

Рис. 1. Диаграмма результатов исследования уровня развития связной речи детей с общим недоразвитием речи

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении рассказа по сюжетным картинкам у многих детей наблюдалось незначительное искажение ситуации, а также неправильное воспроизведение причинно-следственных связей. В большинстве случаев рассказы были составлены без аграмматизмов, но проявлялась стереотипность оформления высказывания. Часто дети ограничивались перечислением действий изображенных на картинках. В некоторых случаях дети неправильно раскладывали картинки, но при этом логично выстраивали сюжет рассказа.

При пересказе текста наблюдалось воспроизведение смысловых звеньев с незначительными сокращениями. Практически во всех случаях рассказы детей пронизаны паузами, поиском подходящих слов. Дети затруднялись в воспроизведении рассказа, поэтому им была оказана помощь, в виде наводящих вопросов. В тексте наблюдались аграмматизмы, неадекватное использование слов.

Проведя исследование, мы выявили следующие особенности связной речи детей с ОНР:

- нарушение связности и последовательности изложения;

- низкая информативность;

- бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка;

- пропуски смысловых звеньев и ошибки;

- повторы слов, паузы по тексту;

- незаконченность смыслового выражения мысли;

- трудности в языковой реализации замысла;

- необходимость в стимулирующей помощи.

**2.2. Коррекционная работа по развитию связной речи**

Направления коррекционной работы по развитию связной речи разработаны с учетом работ следующих авторов: Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, В.И. Селиверстова, Е.И. Тихеевой, Э.П. Коротковой и др., а также с учетом программы Т.Б. Филичевой, Г.В. «Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада».

Цель – формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Последовательно знакомить детей с приемами составления рассказа, доступными данному возрасту.
2. Развивать у детей ассоциативно-образное мышление, образное восприятие окружающего мира и нравственно-эмоциональную отзывчивость на его явления, предметы, объекты.
3. Формировать обобщенные знания и соответствующие умения: освоение детьми характерных элементов повествовательного рассказа, умение составлять рассказ.
4. Формировать у детей интерес к литературному слову.
5. Формировать у детей желание заниматься подобной деятельностью, по предложению взрослых и по собственной инициативе.
6. Воспитывать активность, самостоятельность, инициативу и творчество при создании выразительных образов.

Использование методов строится на следующих принципах.

- Принцип свободы. Занятия не могут быть ни обязательными, ни принудительными. Они могут строиться только на интересе самих детей.

- Принцип взаимодействия. Он может рассматриваться на нескольких уровнях:

а) на уровне взаимоотношения между взрослым и ребенком:

- взаимодействие как сотворчество педагога и ребенка;

- взаимодействие партнеров в процессе художественной деятельности;

б) на уровне содержания развивающего процесса – взаимодействие задач на разных этапах формирования выразительного образа.

-Принцип игровой задачи материала с учетом возрастных особенностей ребенка.

- Принцип рациональности и эффективности подачи материала:

а) постепенности;

б) системности и обобщенности предлагаемого детям материала.

- Принцип оптимального сочетания в процессе обучения репродуктивного и творческого типа заданий.

- Принцип учета возрастных и психологических особенностей детей дошкольного возраста.

Решить задачи развития связной речи через обучение рассказыванию позволит ряд педагогических условий. Под «педагогическими условиями» подразумеваются теоретические и практические ориентиры, установки, средства организации образовательного процесса. Такими условиями являются:

- Отбор литературных тем к использованию в речевой деятельности детей дошкольного возраста с учетом доступности, педагогической целесообразности и эффективности, в соответствии с гигиеническими нормами дошкольного учреждения.

- Знание и грамотное владение педагогом технологиями разнообразных приемов обучения составлению рассказа и пересказа.

- Обеспечение детям определенной «насмотренности», воспитание внимательного наблюдения за объектами и явлениями окружающей жизни.

- Постепенное усложнение осваиваемых детьми умений речевой деятельности.

- Комплексное использование взаимодополняющих форм работы по развитию связной речи (совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная деятельность детей).

- Комплексное и системное использование методов и приемов развития связной речи детей.

- Взаимодействие между руководителями и педагогами по данной проблеме использования художественных техник (разработки, методические пособия и т.д.), а также необходимой материально-технической базы и рациональная организация места для работы с ними.

Коррекцией речевого и общего развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимается не только логопед, но и воспитатель. Если логопед развивает и совершенствует речевое общение детей, то воспитатель закрепляет их речевые навыки, полученные на логопедических занятиях. Успех формирования правильной речи у дошкольников зависит от степени продуктивности процесса закрепления речевых навыков и умений. Перед воспитателем группы для детей с общим недоразвитием речи стоят и коррекционные, и общеобразовательные задачи.

Закрепление у детей навыков связного высказывания может происходить как на фронтальных занятиях по развитию речи, так и во время занятий по познавательному развитию, изобразительному, трудовому развитию и в других видах деятельности.

Овладение воспитателем методами и приемами обучения рассказыванию – одно из важнейших условий успешной работы по развитию речи дошкольников.

На занятиях необходимо использовать такие приемы, как объяснения, вопросы, речевой образец, демонстрация наглядного материала, упражнения, оценка речевой деятельности и др.

При проведении того или иного занятия педагогу следует находить наиболее эффективные варианты сочетания различных приемов с тем, чтобы повышать активность и самостоятельность детей.

При работе над монологической речью, в частности над пересказом, в группе для детей с ОНР надо учитывать следующее. Вначале детей нужно научить подробному, затем выборочному и творческому пересказу.

Подробный пересказ воспитывает навык последовательного полного изложения мысли. (Можно использовать следующие тексты, которые подбираются в соответствии с лексическими темами по программе: «Улетают журавли», «Волнушка», «Бишка», «Коровка», «Мамина чашка» и др.)

Выборочный пересказ формирует умение отделить более узкую тему от текста. («Три товарища», «Весна», «Дружок и Пушок», «Медведь» и др.)

Творческий пересказ воспитывает воображение, учит детей использовать впечатления из собственного жизненного опыта и определять свое отношение к теме. («Летят снежные пушинки», «Помощники», «Левушка – рыбак», «Кот», «Верный друг» и др.)

Подбирая произведения для пересказа, необходимо учитывать следующие требования к ним: высокую художественную ценность, идейную направленность; динамичность, лаконичность и вместе с тем образность изложения; четкость и последовательность развертывания действия, занимательность содержания. Помимо этого, очень важно учитывать доступность содержания литературного произведения и его объем.

В подготовительной к школе группе для занятий рекомендуются следующие произведения: русские народные сказки «Заяц-хваста», «У страха глаза велики», «Лиса и Козел»; рассказы «Четыре желания», «Утренние лучи» К. Д. Ушинского, «Косточка» Л. Н. Толстого, «Грибы» В. Катаева, «Еж» М. Пришвина, «Купание медвежат» В. Бианки, «Медведь» Е. Чарушина, «Плохо» В. Осеевой и др.

При обучению детей пересказу, воспитателю необходимо использовать следующие методы и приемы: выразительное дву- и трехкратное чтение текста, беседа о прочитанном, показ иллюстраций, речевые упражнения, указания относительно способов и качества выполнения задания, оценка и т. д. О правильном применении их будет свидетельствовать повышение от занятия к занятию активности и самостоятельности детей при выполнении речевых заданий.

Любому виду пересказа должен предшествовать анализ текста с точки зрения смысловой и выразительной. Это поможет детям овладеть всеми причинно-следственными отношениями, без чего правильный пересказ не возможен. Упражнения в творческом пересказе граничат с составлением устных сочинений. Сочинения – это верхняя ступень развития связной речи детей. Здесь концентрируется наблюдательность, память, творческое воображение, логическое и образное мышление, находчивость, умение увидеть общее в частном.

Следующей формой работы над связной речью являются составления рассказов по картине. Выделяют следующие виды занятий по обучению детей рассказыванию по картине:

Составление описательного рассказа по предметной картине («Садовник», «Посуда», «Мебель», «Наша квартира», «Мойдодыр» и др.);

Составление описательного рассказа по сюжетной картине («Отлет птиц», «Собака со щенятами», «На празднике», «Котята», «Прилетели грачи» и др.);

Составление рассказа по серии сюжетных картинок («Гроза», «Еж», «Как мы сделали кормушку», «Находчивый заяц», «Хитрый Тузик» и др.);

Составление описательного рассказа по пейзажной картине и натюрморту. («Ранняя осень», «Дары лесов», «Наступила зима», «Поздняя весна» и др.);

Составление рассказа с элементами творчества. Детям предлагаются следующие задания:

- Составить рассказ о каком-либо случае с девочкой (мальчиком) в лесу. Например, предлагается картинка, где изображены дети с корзинками в лесу на поляне, разглядывающие ежиху с ежатами. Дети должны самостоятельно придумать свой рассказ, используя подсказку, кого еще можно увидеть в лесу, если внимательно понаблюдать.

- Завершить рассказ по готовому началу (с опорой на картинку). Целью данного задания является выявить возможности детей в решении поставленной творческой задачи, умении использовать при составлении рассказа предложенный речевой и наглядный материал. Дети должны продолжить рассказ о ежихе с ежатами, придумать концовку о том, что сделали дети после того, как понаблюдали за семейством ежей.

- Прослушать текст и найти в нем смысловые ошибки. (Осень вернулись из жарких стран зимующие птицы – скворцы, воробьи, соловьи. В лесу дети слушали песни певчих птиц – соловьев, жаворонков, воробьев, галок). После исправления смысловых ошибок составить предложения, заменив неправильные слова более подходящими по смыслу.

- Составить рассказ – описание любимой игрушки или той игрушки, какую хочешь получить в день рождения.

На логопедических занятиях с использованием картины ставятся разнообразные задачи, зависящие от содержания картины:

1) учить детей правильно понимать содержание картины;

2) воспитывать чувства (конкретно планируется от сюжета картины): любовь к природе, уважение к данной профессии и т. д.;

3) учить составлять связный рассказ по картине;

4) активизировать и расширять словарный запас (конкретно планируются новые слова, которые надо запомнить детям, или слова, которые надо уточнить и закрепить).

К рассказам детей старшего дошкольного возраста предъявляются следующие требования: точная передача сюжета, самостоятельность, целесообразность использования языковых средств (точное обозначение действий, качеств, состояний и т. д.). Дети учатся описывать события, указывая место и время действия; самостоятельно придумывают события, предшествовавшие изображенным на картине и последующие. Поощряется умение целенаправленно слушать выступления сверстников, высказывать элементарные оценочные суждения об их рассказах.

В процессе занятий у детей формируются навыки совместной деятельности: вместе смотреть картинки и составлять коллективные рассказы.

Для коллективных рассказов необходимо подбирать картины с достаточным по объему материалом: многофигурные, на которых изображено несколько сценок в рамках одного сюжета. В сериях, изданных для детских садов к таким картинам относятся «Зимние развлечения», «Летом в парке» и др.

Различные упражнения на развитие связной речи можно включать также в занятия по познавательному развитию, изобразительной и трудовой деятельности. Например:

Упражнение «Кто за деревом?»

На магнитной доске – раскидистый дуб. Воспитатель прячет в ветвях дуба белку так, что виден ее хвост, и спрашивает:

- Чей это хвост? Кто спрятался в ветвях? Составьте предложение со словами потому что.

Дети отвечают:

- Это беличий хвост, потому что в ветвях спряталась белка.

Упражнение «Будь внимательным».

Воспитатель произносит названия трех перелетных и одной зимующей птицы. Дети внимательно слушают и составляют предложения:

- Лишний воробей, потому что это зимующая птица, а остальные птицы – перелетные. И т. п.

Одним из важных заданий является составление по картинкам рассказов-загадок, которые можно использовать в любых видах деятельности. Ребенок строит свое сообщение так, чтобы по описанию, в котором объект не назван, можно было отгадать, что именно нарисовано на картине. Если слушатели затрудняются решить эту задачу, ребенок по предложению педагога вносит в описание дополнения. Упражнения на отгадывание и составление загадок формируют у детей умение выявлять самые характерные признаки, свойства и качества, отграничивать главное от второстепенного, случайного, а это способствует развитию более содержательной, обдуманной, доказательной речи.

Так как дети с общим недоразвитием речи испытывают затруднения при пересказе и составлении рассказа по картинке, можно выделить основные направления коррекционной работы:

Составление предложений по двум предметным картинкам (бабушка, кресло; девочка, ваза; мальчик, яблоко) с последующим распространением однородными определениями, другими второстепенными членами предложения. (Мальчик ест яблоко. Мальчик ест сочное сладкое яблоко. Маленький мальчик в клетчатой кепке ест сочное сладкое яблоко.)

Восстановление различного рода деформированных предложений, когда слова даны в разбивку (живет, в, лиса, лесу, густом); одно, или несколько, или все слова употреблены в начальных грамматических формах (жить, в, лиса, лес, густой); имеется пропуск слов (Лиса... в густом лесу); отсутствует начало (...живет в густом лесу) или конец предложения (Лиса живет в густом...).

Составление предложений по «живым картинкам» (предметные картинки вырезаны по контуру) с демонстрацией действий на фланелеграфе.

Восстановление предложений со смысловой деформацией (Мальчик режет бумагу резиновыми ножницами. Дул сильный ветер, потому что дети надели шапки.)

Отбор слов из названных педагогом, и составление с ними предложения (Мальчик, девочка, читать, писать, рисовать, мыть, книжку).

Постепенно дети учатся располагать предложения в логической последовательности, находить в текстах опорные слова, что является следующей ступенькой к умению составлять план, а затем определить тему высказывания, выделять главное, последовательно строить собственное сообщение, которое должно иметь начало, продолжение и конец.

Особую педагогическую ценность представляет использование в процессе обучения связной речи моделей.

Работа с использованием моделей для ознакомления детей с художественной литературой проводится в два этапа.

На первом этапе вводятся наглядные модели только в процесс предсказывания детьми русских народных сказок. Цель на этом этапе работы - научить, с помощью заместителей, выделять самые главные события, последовательность изложения; научить детей абстрагироваться от мелких деталей и подробностей, помочь понять принципы замещения: заместители обладают теми же признаками и свойствами, что и реальные предметы.

Второй этап является уже творческим и направлен на обучение составлению историй, сказок, рассказов самими детьми, используя наглядные модели и схемы. Включаются в работу с детьми разные игры, упражнения, задания на развитие воображения, которые помогают детям стать свободнее, избегать готовых образцов, штампов, шаблонов, и подталкивают к поиску своих оригинальных собственных решений, к свободному высказыванию их и запечатлению.

Наиболее простой вид наглядных моделей - модель сериационного ряда. Она выглядит как постепенно увеличивающиеся полоски разной величины. При разыгрывании сказки «Репка» нужен кружок желтого цвета (репка) и шесть полосок разной длины для персонажей. Вместе с детьми обсуждается, кого из героев произведения должна замещать та или иная полоска. После того как дети успешно освоили, предложить им самим разложить заместители в нужном порядке.

Введение наглядной модели позволяет детям понять логику сказки.

После овладения детьми сериационным рядом, можно использовать двигательное моделирование. Для этого вида моделирования характерна следующая особенность: при рассказывании сказки, дети выполняют все нужные действия (ушёл, пришёл и так далее). Предварительно к сказкам готовятся круги одинакового размера, но разных цветов, каждый из которых обозначает конкретный персонаж. К сказке «Заюшкина избушка» нужны круги: белый (заяц), оранжевый (лиса), серый (собака), коричневый (медведь), красный (петух).

В некоторых сказках сочетаются два вида моделирования: двигательный и сериационный ряд. В сказке «Три медведя» решить с детьми какому медведю какой круг подходит. При рассказывании сказки дети показывают на соответствующий круг и выполняют с ним простые действия.

При проведении таких занятий особенно важно, чтобы ребёнок понимал принцип замещения. Поэтому, до начала занятия обсуждается, какой круг и почему замещает какого-либо героя сказки. Ребёнок использует заместитель на основе цвета, характерного для внешнего вида персонажа. В сказке «Красная шапочка» круг красного цвета обозначает Красную шапочку. При соотношении величин героев, заместителями являются полоски разной длинны. В сказке «Теремок» героев замещают полоски, разной длинны, самая маленькая серая полоска мышка, больше полоска зеленого цвета лягушка и т.д.

Иногда в организованной деятельности используется цветовая символика, когда положительный герой обозначается светлыми тонами, а отрицательный - тёмными. В сказке «Иван Царевич», Баба Яга или Злой Волк обозначаются чёрным кругом, а Добрый Молодец - белым.

Помогая ребенку, надо не просто играть с предметами-заместителями, но и чётко соблюдать последовательность действий сказки, что помогает ему анализировать основные события и связь между ними. Ребёнок делает не то, что ему хочется в данный момент, а то, что нужно для решения задачи - показывает основные действия и события сказки.

В сказке «Снегурушка и лиса», при чтении слов о том, как Снегурушка отпрашивается у дедушки и бабушки в лес погулять, дети выкладывают кружок, обозначающий Снегурушку возле дедушки и бабушки, воспитатель зарисовывает эту ситуацию на схеме. Затем последовательно зарисовывает следующие эпизоды. Каждая схема делается взрослым после того, как дети с помощью кружков изобразят соответствующую ситуацию. Детям предлагается по этим рисункам рассказать сказку. Если ребенок путает последовательность рисунков, то лишние рисунки прикрываются листом бумаги, оставляется открытым только тот рисунок, по которому он должен рассказать в данный момент.

Данное задание предусматривает не только дословный пересказ. Оно направлено на то, чтобы научить детей воспринимать и передавать общий смысл прочитанной сказки, выделять основные происходящие в ней события.

Постепенно дети учатся соотносить два вида действительности (изображаемая и изображающая, моделируемая и моделирующая), рассматривать и использовать одну из них как копию или заместитель другой. Дети начинают придумывать собственные истории, рассказы, сказки, в работу включается воображение. Эта работа предусматривается на втором этапе введения моделей и схем при ознакомлении с художественной литературой.

На занятии по знакомству с художественной литературой при закреплении сказки «Колобок», ребенку предлагались красочные иллюстрации к данной сказке, но иллюстрации были перепутаны и добавлена картинка из другой сказки. Ребенку предлагалось помочь героям сказки и разложить картинки в той последовательности как развивались события в сказке «Колобок». Найти лишнюю картинку, и назвать из какой, она сказки.

Детям предлагается от имени художника дорисовать картину. На листе бумаги схематично изображён человечек. Дети придумывают про человечка, а воспитатель должен зарисовывает всё, что дети предлагают. После окончания изобразительной части работы, предлагается задание: придумать про мальчика любую историю. Позже даются задания: придумать домик и того, кто в нём живёт и рассказать, что с ним однажды случилось; а также про цветок и бабочку, поезд и котёнка, грузовую машину и др.

Задание можно усложнить, уменьшая опору на реальность. Ребёнку проще рассказать что-то, когда он видит перед собой детально нарисованные изображения, чем просто представлять себе что-нибудь. Но в, то, же время рано переводить детей к сочинениям только по собственным представлениям, надо сохранить направленный характер воображения, необходимость следовать определённой задаче.

Когда дети научились работать с предметами-заместителями и чётко соблюдать последовательность действий сказки, детям даются кружки индивидуально и не по одному кружку, а для начала по два - три разных цветов. И уже недостаточно просто назвать, на кого или на что они могут быть похожи, а надо придумать, кто это такие и что с ними однажды случилось, что помогает им анализировать основные события и связь между ними.

И конечно, новое задание вызывает новые трудности. Одно дело, когда придумывали все вместе, когда перед глазами была довольно полная картина, и совсем другое, когда надо фантазировать, глядя на кружки. И уже не просто придумать, на что они могут быть похожи, но и составить историю Дети учатся придумывать собственные истории и сказки, у многих отмечается оригинальность, развёрнутость сюжета, последовательность изложения. Собственные творения получаются эмоционально окрашенными, дети избегают повторений, каждый старается сам.

Но в ходе проводимых занятий, было замечено, что дошкольники начинают испытывать некоторые сложности, так как трудно следовать предложенному плану модели. Очень часто первые рассказы по моделям получаются очень схематичными. Чтобы этих сложностей было как можно меньше, в программное содержание каждой таблицы необходимо вводить задачи по активизации и обогащению словаря.

Опираясь на опыт ведущих педагогов и собственный опыт, при организации занятий по наглядному моделированию стали использоваться схемы, таблицы для составления описательных рассказов об игрушках, посуде, одежде, овощах и фруктах, птицах, животных, насекомых. Данные схемы помогают детям самостоятельно определить главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков; обогащают словарный запас детей.

Для изготовления этих картинок не требуются художественные способности: любой педагог в состоянии нарисовать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу.

Данные схемы служат своеобразным зрительным планом для создания монологов, помогают детям выстраивать:

- строение рассказа;

- последовательность рассказа;

- лексико-грамматическую наполняемость рассказа.

При организации работы по ознакомлению детей с объектами и явлениями природы с помощью схематических изображений (схем, таблиц-опор, планов-схем) с целью обучения составлению описательных рассказов, дети заметили и стали выделять их основные свойства, а также объяснять те или иные закономерности природы.

Наглядное моделирование в данном случае явилось тем специфическим средством, которое, позволило упорядочить разрозненные представления и впечатления, научило анализировать, выделять существенное, научило наблюдательности и любознательности.

Так же для того, чтобы повысить интерес к изучаемым материалам, для усвоения принципов замещения и для развития воображения детям предлагалось задание придумать рассказ, используя ленту-схему. На ленте-схеме, расположенной горизонтально или вертикально, изображаются по порядку символы обозначающие:

Вниманию детей могут предлагаться несколько вариантов заданий. По ходу освоения темы можно варьировать материал, добавляя обозначения какого-либо признака.

I вариант.

Воспитатель предлагает кому-то из детей выбрать животного, которого нужно будет зашифровать. Ребёнок (или несколько детей по очереди) выбирает карточки-символы, отображающие отличительные признаки данного объекта (сезона). Затем выкладывает их перед остальными детьми, и они отгадывают объект (сезон).

II вариант.

Кому-то из детей предложить отвернуться, а остальные дети сообща выбирают объект (сезон), который хотят зашифровать и раскладывают карточки-символы с соответствующими ему признаками. Вернувшемуся ребёнку предлагается отгадать кто (что) зашифрован.

III вариант.

Воспитатель называет или показывает объект (сезон) и выкладывает карточки-символы с соответствующими признаками, но здесь специально допускает ошибку. Дети должны исправить её.

IV вариант.

Воспитатель называет признаки объекта (сезона), дети схематично зарисовывают их. Затем, глядя на свои рисунки, отгадывают зашифрованный объект (сезон).

Для уточнения, закрепления знаний о сезонных изменениях в природе, жизни животных и растений в разное время года большую помощь в работе оказывают упражнения типа:

«Когда это бывает» - детям показываются схематичные изображения изменений в природе в разное время года, дети называют сезон;

«Рассели жителей» - воспитатель сообщает, что художник нарисовал дома для каждого из сезонов, но никак не может расселить их обитателей (сезонные изменения в природе). Детям предлагается помочь ему.

Изучая тему «Домашние и дикие животные» детям предлагалась игровая ситуация: Незнайка запутался и никак не может различить диких и домашних животных. Необходимо отобрать схематичные изображения отличительных признаков и подложить их к соответствующему животному (дикому или домашнему). Далее предлагается задание на развитие воображения: представьте себя каким-нибудь диким (домашним) животным и теперь посмотрите вокруг: что вы можете увидеть? Потом даётся задание на развитие мышления. Детям предлагается карточка с 5-6 окошечками, где располагаются схематично изображённые признаки диких животных, и здесь же среди них в каком - либо окошечке один кружок лишний, относящийся к домашнему животному. Детям необходимо закрыть лишний, ненужный признак.

Во время работы было замечено, что ни одного ребёнка не оставляет равнодушным хорошая загадка. На материале загадок можно решить множество проблем: от систематизации свойств, предметов и явлений до построения моделей и развития ассоциативного мышления. В то же время, сочинение загадок - это творчество, доступное практически всем детям.

Для осуществления такого вида задания лучше создать таблицу, которую правильней назвать опорой. В первом столбце опорой стали слова (или символические изображения), которые заключают в себе смысл: «Какая?», а во втором – «Что такое же?». Детям предлагается составить загадку о моркови. Следует заполнить опору, представленную в таблице 2.

Таблица 2

|  |  |
| --- | --- |
| Какая? | Что такое же? |
| Длинная | Сосулька |
| Оранжевая | Апельсин |
| Хрустящая | Сухарь |

Получилась загадка: Длинная - как сосулька,

Оранжевая - как апельсин,

Хрустящая - как сухарь.

Или, загадка о снеге. Применяются опоры, представленные в таблице3:

Таблица 3

|  |  |
| --- | --- |
| На что похоже? | Чем отличается? |
| На вату | Тает |
| На покрывало | Утюгом не погладишь |
| На сухарь | Нельзя есть |

Получилась загадка: Как вата - но тает,

Как покрывало - но утюгом не погладишь,

Как сухарь - но есть нельзя.

Опоры можно давать устно, они хорошо запоминаются. К тому же очень часто можно заменять слова рисунками.

Предложенные приемы способствуют повышению уровня речевого развития детей, формированию у них умений вербализации производимых действий и отдельных видов деятельности в форме развернутых связных высказываний.

**2.3. Результаты экспериментальной работы**

После проведенной коррекционной работы, которая осуществлялась в течение шести месяцев, были получены результаты, которые отражены в таблице 2.

Таблица 4

Состояние связной речи детей в группе

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Составление рассказа по сюжетным картинкам | | Пересказ текста | |
| Уровни | Количество  детей | % успешности | Количество  детей | % успешности |
| Высокий | 4 | 40 | 3 | 30 |
| Средний | 6 | 60 | 6 | 60 |
| Низкий | 0 | 0 | 1 | 10 |

Анализ полученных данных показал, что при составлении рассказа по сюжетным картинкам 4 ребенка по-прежнему находятся на высоком уровне успешности (40% от общего числа детей), на среднем уровне – 6 детей, что составляет 60%. В целом все дети могут, опираясь на серию картин, составить небольшой рассказ.

При пересказе текста 3 детей с высоким уровнем (30%); на среднем уровне 6 детей (60 %), на низком уровне – остался один ребенок, что соответствует 10%.

Дети пересказывали прежний рассказ «Собака Пушок». Текст в течение коррекционной работы не повторялся, поэтому можно сказать, что после шести месяцев он был воспринят как вновь услышанный.

Сравнительные количественные результаты представлены на рис.2.

Рис. 2. Сравнительная диаграмма результатов исследования уровня развития связной речи детей с общим недоразвитием речи

Качественный анализ результатов при составлении рассказов по серии картин показал:

- при составлении рассказа по сюжетным картинкам в большинстве случаев рассказы были составлены без аграмматизмов, но по-прежнему проявлялась стереотипность оформления высказывания;

- 60% детей ограничивались перечислением действий изображенных на картинках с отдельным объяснением изображенных моментов;

- картинки раскладывали правильно;

- при составлении рассказа была выдержана сюжетная линия

При пересказе текста наблюдалось по-прежнему воспроизведение смысловых звеньев с незначительными сокращениями. Дети выстраивали сюжетную линию, иногда переходя на дословный пересказ текста.

Выводы:

- в рассказах и пересказе детей нет нарушения связности и последовательности изложения;

- использование при составлении рассказа речевых штампов: в начале рассказа – «наступила весна и вода в реке начала таять» или в конце – «спасли дед с внуком собаку с щенятами и поплыли домой»;

- частые повторы слов, паузы по тексту;

- необходимость в стимулирующей помощи.

У детей наблюдается динамика в развитии связной речи. Промежуточные результаты позитивные. Продолжение работы позволит успешно решить задачи развития связной речи.

**Выводы по второй главе**

Практическое исследование показало:

1. В исследовании принимали участие десять детей, которые посещают коррекционную группу с общим недоразвитием речи.

Базой явилось МДОУ «Детский сад №» г. Троицка.

В экспериментальной части нашей работы мы использовали серию заданий для исследования связной речи из «Тестовой методики диагностики устной речи Забрамной». Проведя исследование, мы выявили следующие особенности связной речи детей с ОНР:

- нарушение связности и последовательности изложения;

- низкая информативность;

- бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка;

- пропуски смысловых звеньев и ошибки;

- повторы слов, паузы по тексту;

- незаконченность смыслового выражения мысли;

- трудности в языковой реализации замысла;

- необходимость в стимулирующей помощи.

1. Направления коррекционной работы по развитию связной речи разработаны с учетом работ следующих авторов: Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, В.И. Селиверстова, Е.И. Тихеевой, Э.П. Коротковой и др., а также с учетом программы Т.Б. Филичевой, Г.В. «Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада».

Цель – формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

1. После проведенной коррекционной работы, которая осуществлялась в течение шести месяцев, были получены результаты: У детей наблюдается динамика в развитии связной речи. Промежуточные результаты позитивные. Продолжение работы позволит успешно решить задачи развития связной речи.

**Заключение**

Теоретическое и практическое изучение проблемы позволило сделать следующие выводы:

1. Связная речь - это самостоятельное использование ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. На процесс становления связной речи ребенка влияет ввод новых лексических единиц в лексико-семантическую систему в определенных коммуникативных ситуациях, с учетом индивидуальных особенностей организации словаря ребенка.

Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом.

Несмотря на вариативноть клинических характеристик детей с ОНР, общим для них является системное недоразвитие речи. При этом особенно сложным и стойким является нарушение формирования лексики и грамматического строя речи.

Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии.

Дошкольников с недоразвитием связного высказывания отличают: недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога.

1. Исследование уровня развития связной речи у детей дошкольного возраста показало: нарушение связности и последовательности изложения; низкая информативность; бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка; пропуски смысловых звеньев и ошибки; повторы слов, паузы по тексту; незаконченность смыслового выражения мысли; трудности в языковой реализации замысла; необходимость в стимулирующей помощи.
2. Направления коррекционной работы по развитию связной речи разработаны с учетом работ следующих авторов: Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, В.И. Селиверстова, Е.И. Тихеевой, Э.П. Коротковой и др., а также с учетом программы Т.Б. Филичевой, Г.В. «Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада».

Цель – формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Решить задачи развития связной речи через обучение рассказыванию позволит ряд педагогических условий. Такими условиями являются:

- Отбор литературных тем к использованию в речевой деятельности детей дошкольного возраста; постепенное усложнение осваиваемых детьми умений речевой деятельности.

- Знание и грамотное владение педагогом технологиями разнообразных приемов обучения составлению рассказа и пересказа; комплексное и системное использование методов и приемов развития связной речи детей.

- Обеспечение детям определенной «насмотренности», воспитание внимательного наблюдения за объектами и явлениями окружающей жизни.

- Комплексное использование взаимодополняющих форм работы по развитию связной речи (совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная деятельность детей).

- Взаимодействие между руководителями и педагогами по данной проблеме использования художественных техник (разработки, методические пособия и т.д.), а также необходимой материально-технической базы и рациональная организация места для работы с ними.

После проведенной коррекционной работы, которая осуществлялась в течение шести месяцев, были получены результаты: У детей наблюдается динамика в развитии связной речи. Промежуточные результаты позитивные. Продолжение работы позволит успешно решить задачи развития связной речи.

**список использованной литературы**

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы. М., Просвещение,1987.
2. Алексеева М. М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников. Учебное пособие, - М.,1998.
3. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников родному языку. - М: Педагогика, 1978.
4. Белякова Г.П. Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений: Автоореф. Дис. Канд. пед. наук.-М., 1982.-24с.
5. Бородич А.М. Методика развития речи детей - М.: Просвещение, 1984
6. Беккер К.П., Совак М. Логопедия. М. 1981.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. //Собр. соч. в 6-ти томах. Т.2 - М.: Педагогика, 1982. С. 6-361.
8. Валявко С.М., Белая К.Ю. Ежедневник логопеда детского сада. М., 2001.
9. Володина В. Наречия в словаре детей с ОНР //Дошкольное воспитание № 8, 2003.
10. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988.
11. Воробьева В. К. Формирование связной речи учащих­ся с моторной алалией. М., 1986.
12. Глухов В. И. Особенности связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Л., 1987.
13. Грибова О. Е., Бессонова Т. П. Формирование граммати­ческого строя речи учащихся начальных классов шко­лы для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1992.
14. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: АПН РСФСР, 1961.
15. Гризик Т.И. Речевое развитие современного ребенка - //Детский сад от А до Я - №2, 2005. - с.4-9.
16. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольни­ков. М., 1985.
17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: 1990.
18. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у де­тей. М., 1994.
19. Залмаева Р. Сам себе логопед. СПб., 2012.
20. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. – М.: ВЛАДОС, 2008, - с.115
21. Ильяшенко М.В. Воспитание культуры речевого общения в дошкольном детстве. // Детский сад от А до Я - №2, 2005. - с.54-63.
22. Кравцова Е., Пуртова Т. Учите детей общаться// Дошкольное воспитание,1995, №11.
23. Крылова К.Л. Формирование произношения у детей с тяжелыми нарушениями речи, - М., 1993.
24. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в  
    школе для детей с тяжелыми нарушениями речи М  
    1982.
25. Логопедическое обследование детей с ОНР //Ребенок в детском саду. 2003.-№4. С. 75-87
26. Лалаева Л.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя - СП – Союз, 2001.
27. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб., 1999.
28. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, - М.,1995.
29. Логопедия: Учеб. для. студ. дефект. Фак. Педвузов/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит.изд.центр.ВЛАДОС,1999.
30. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. М., 2006.
31. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР, - М., 2003.
32. Люблинская А. А. Детская психология, - М., 1971.
33. Лаврик М.С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1977.
34. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1975.
35. Лепская Н.И. Основные направления онтогенеза речи. Проблемы изучения речи дошкольника. - М.: РАО, 1994.
36. Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Сов. энциклопедия, 1990.
37. Ладыженская Т.А.Система работы по развитию связной устной речи учащихся. - М.: Педагогика, 1975.
38. Лаврентьева, А.И. Детская речь: становление языковой способности в онтогенезе: учебное пособие МГПУ, - 2003
39. Миняжева Д. Формирование навыков социальной перцепции у детей с ОНР //Дошкольное воспитание № 2, 2003.
40. Майорова Н.П., Чепурных Е.Е., Шурухт С.М. Обучение жизненно важным навыкам - Спб, 2002.
41. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению/ Под ред. Т.В. Власовец.- М.:ACADEMIA, 2000.
42. Основы теории и практики логопедии/Под. ред. Р.Е. Левиной. – М.,1968.
43. Павлов И. П. Поли. собр. соч., т. IV. М., Изд-во АН СССР, 1951, стр. 429.
44. Потебня И.В. Мысль и язык, - М., 1987.
45. Преодоление ОНР у дошкольников: Кн. для логопеда/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева.- 2-е издание.,М.: Просвещение, 1990.
46. Преодоление общего недоразвития речи у дошколь­ников // Под. ред. Т. В. Волосовец. М., 2002.
47. Правдина О.В. Логопедия,- М., 1993.
48. Психолингвистика. /Под ред. А.М. Шахнаровича. - М.: Прогресс, 1984.
49. Протасова Е.Ю. Методика развития речи двуязычных дошкольников: учебное пособие, - ekaterina\_yurevna\_protasova…rechi…1/
50. Рубинштейн С. А.Основы общей психологии, - М., 2001.
51. Развитие речи дошкольников: Сб. научных трудов /Под ред. О.С. Ушаковой - М.: Изд-во АПН СССР, 1990.
52. Развитие речи детей дошкольного возраста/Под ред. Ф.А. Сохина, - М., 1984.
53. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону, 2003.
54. Спирова Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957, с. 6.
55. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития уча­щихся с тяжелыми нарушениями речи. М., 1980.
56. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника. // Вопросы психологии, 1989, № 3.
57. Тихеева Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста, - М., 1981.
58. Ткаченко Т. О работе воспитателя в группе для детей с ОНР //Дошкольное воспитание № 11, 1990.
59. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом, М.: Просвещение, 1991.
60. Ушакова О., Шадрина Л. Развитие предпосылок связной речи //Дошкольное воспитание № 2, 1997.
61. Уланова О. О личностных механизмах, влияющих на речевую деятельность старших дошкольников //Дошкольное воспитание № 3, 1998.
62. Ушакова О., Струнина Е. Методика выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста //Дошкольное воспитание № 9, 1998.
63. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду.- М.: ТЦ «Сфера», 2002.
64. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников.- М., 2001.
65. Ушакова О. С. Связная речь//Развитие речи детей дошкольного возраста/Под редакцией Сохина Ф. А.. 3 –е издание, М., 1984.
66. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения - М.: Просвещение, 1989.
67. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста - М.: Просвещение, 1984.
68. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недо­развитием речи. Воспитание и обучение. М., 1999.
69. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях спе­циального детского сада. М., 1994.
70. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Формирование звукопроизношения у дошкольников. М., 1993.
71. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. М., 2000.
72. Фомичева М. А., Лотарев В. К., Николаичева А. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Учебное пособие для учащихся вузов, - М., 1986.
73. Хватцев М. Е. Логопедия. М., 2005.
74. Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М. 1997.
75. Харченко В. Проблемы исследования детской речи// Дошкольное воспитание, 1985, №6.
76. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи.- М.: Владос, 2000
77. Чуковский К.И. От двух до пяти,- изд. 19. М., «Просвеще­ние», 1999.
78. Юртайкина Г. М. Методика обследования речевого развития дошкольника/Развитие речи дошкольников, - М., 1990.
79. Якубинский Л.П. Язык и его функционирование. /Отв. Ред. А.А. Леонтьев - М.: Наука, 1986.-208с.