

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра логопедии

Выпускная квалификационная работа

**АНИМАЦИОННАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ
РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОНР III УРОВНЯ**

Работу выполнила:
Студентка 543 группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование,
профиль «Логопедия»
Артамонова Альмира Азатовна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав. кафедрой О.Н. Тверская

(подпись)

Руководитель:
ассистент кафедры логопедии,
Кряжевских Елена Геннадьевна

(подпись)

« _ » _____ 2017 г.

ПЕРМЬ
2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. Особенности развития детей 5-6 лет	6
1.1. Психолого-педагогическая характеристика и особенности развития речи.....	6
1.2. Психолого- педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.. ..	19
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.	32
ГЛАВА II. Экспериментальное исследование состояния связной речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня	34
2.1. Обзор методик исследования уровня развития связной речи у детей.....	34
2.2. Организация исследования уровня развития связной речи у детей 5-6 лет с ОНР.	36
2.3. Результаты исследования уровня развития связной речи (количественный и качественный анализ).	39
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II.	42
ГЛАВА III. Система логопедической работы по формированию связной речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня	44
3.1. Методики развития связной речи посредством сказок.	44
3.2. Значение анимационных сказок в развитии связной речи у детей.....	53
3.3. Алгоритм работы по анимационной сказке.	58
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III.	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	66
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	68
ПРИЛОЖЕНИЯ	73

ВВЕДЕНИЕ

Формирование правильной и грамотно построенной речи является приоритетным направлением на всех этапах развития дошкольника. Уровень владения речью является базовым для успешного обучения в школьный период, т.к. дальнейшее обучение строится на этих навыках. На протяжении обучения ребенка в школе требования к его речи все более возрастают. Наличие недостатков речи способствуют появлению психологических проблем: ребенок тяжело переживает свой недостаток, становится боязливым, стеснительным, мало общается.

Изучение проблемы нарушения устной и письменной речи проводилось многими учеными. Впервые обратился к этой проблеме речевой деятельности А. Куссмауль в конце XIX века. Его исследования были продолжены Р.А. Ткачевым, С.С. Мнухиным, Р.И. Лалаевой [14, с.15], Р.М. Боскис, Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцевым и другими исследователями-медиками, дефектологами, психологами и педагогами.

Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Значение слова уже само по себе является обобщением и в связи с этим представляет собой не только единицу речи, но и единицу мышления.

Они не тождественны и возникают в какой-то степени независимо друг от друга. Но в процессе психического развития ребенка возникает сложное, качественно новое единство – речевое мышление, речемыслительная деятельность. Овладение способностью к речевому общению создает предпосылки для специфически человеческих социальных контактов, благодаря которым формируются и уточняются представления ребенка об окружающей действительности, совершенствуются формы ее отражения.

Отставание ребенка в речевом развитии может проявляться в различных нарушениях: в бедности словарного запаса, в неточном понимании значений многих слов, в неумении грамматически правильно соединять слова между собой, в дефектах звукопроизношения. Расстройства речи необходимо выявить как можно раньше. Перед медико-психолого-педагогическими службами стоит задача углубленного изучения особенностей психического развития каждого ребенка для определения адекватных индивидуализированных мероприятий коррекционно-воспитательного, развивающего и лечебно-профилактического воздействия.

Актуальность темы. Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве – одно из основных условий нормального развития ребенка и в дальнейшем его успешного обучения в школе. Любая задержка и любое нарушение в ходе развития речи ребенка отражаются на его поведении, а также на его деятельности в различных ее формах. Важное значение имеет развитие всех сторон речи, в т.ч. связной речи, так как письменная речь формируется на основе устной.

Целью исследования теоретическое обоснование и практическое применение методик по развитию связной речи у детей с ОНР III уровня посредством анимационных сказок.

Для реализации поставленной цели нами были поставлены **задачи:**

1. Изучить психолого – педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Подобрать методики для обследования и развития связной речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня и провести констатирующий эксперимент для выявления состояния связной речи;
3. Изучить и описать особенности речевого развития детей 5-6 лет с ОНР III уровня (провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результат);

4. Описать этапы работы по развитию связной речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня посредством анимационных сказок и предложить методические рекомендации по их использованию.

В основе развития речи лежит активный, творческий процесс овладения языком, формирования речевой деятельности. Полноценное развитие речевой функции является одним из важнейших условий формирования поведения и личности ребенка. Задержка в возникновении ранних речевых реакций, обедненное общение со взрослым, неблагоприятная педагогическая среда являются отрицательными факторами, которые необходимо своевременно устранить [38].

Объект исследования – речь дошкольников 5-6 лет с ОНР.

Предмет исследования – процесс развития и коррекции связной речи дошкольников 5-6 лет с ОНР.

Методы исследования: анализ психолого- педагогической и научно-методической литературы, проведение констатирующего и формирующего экспериментов, проектирование и планирование коррекционной работы по развитию связной речи.

База исследования: МАДОУ «Детский сад № 395» г.Перми, дети 5-6 лет с ОНР III уровня.

Практическая значимость: изучены и описаны особенности речевого развития детей; описаны методики обследования речевого развития у детей и особенности коррекционно – развивающей работы; разработан авторский инновационный продукт (анимационная сказка) для работы по развитию связной речи у детей, а так же методические рекомендации по его применению в коррекционно- развивающей работе; приведен пример комплексно- тематического планирования работы учителя- логопеда и междисциплинарного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

ГЛАВА I. Особенности развития детей 5-6 лет

1.1. Психолого-педагогическая характеристика и особенности развития речи.

Базисные предпосылки развития. Возраст 5-6 лет – критический, связанный с созреванием ряда важных для последующего развития ребенка мозговых систем, а также со значительными внутри- и межфункциональными перестройками. Это период высокой чувствительности к обучению, и недостаточная готовность к включению в учебную деятельность может привести к диспропорциям в развитии ребенка. Он может справляться с решением поставленных задач, но при этом испытывать большие психические перегрузки. Может возникнуть ситуация временного «отступления» (застоя или даже регресса), носящая защитный характер. Понятно, что если вовремя не заметить причины таких «отступлений» и не прибегнуть к квалифицированной помощи, то это приведет к снижению успешности в обучении и проблемам в эмоционально-личностной сфере ребенка. Особое значение для диагностики в этих случаях могут иметь нейропсихологические методики обследования, позволяющие оценить различные параметры психических функций с учетом созревания тех или иных мозговых структур.

По сравнению с ребенком 4 лет, у 5-летних повышается обучаемость. При условии достаточно полного и развернутого управления процессом формирования умственных действий у ребенка начиная с 5 лет можно сформировать логические операции классификации, сериации.

Развитие каждой психической функции, каждой формы поведения подчиняется своим особенностям, но психическое развитие в целом имеет общие закономерности, которые проявляются во всех сферах психики и сохраняются на протяжении всего онтогенеза.

Д.Б. Эльконин представил основную линию развития формы запоминания в дошкольном возрасте [40]. В младшем дошкольном возрасте

эффективность произвольного и произвольного запоминания одинакова, в среднем и старшем дошкольном возрасте эффективность произвольного запоминания выше. Только в младшем школьном возрасте эффективность произвольного запоминания становится выше, чем произвольного.

Произвольные формы запоминания и воспроизведения начинают складываться в среднем дошкольном возрасте и существенно совершенствуются у старших дошкольников. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли.

Овладение формами памяти включает несколько этапов. На первом из них ребенок начинает выделять только саму задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше, так как ребенок в первую очередь сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут именно припоминания, воспроизведения того, что он раньше воспринимал или делал.

Задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести то, что от него ждут.

Приемы запоминания и припоминания ребенок не изобретает сам. Их в той или иной форме подсказывают ему взрослые. Например, когда взрослый дает ребенку поручение, то требует его повторить. Спрашивая ребенка, о чем-нибудь, взрослый направляет припоминание вопросами. Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании. В конце концов, дети осознают необходимость специальных действий запоминания, овладевают умением использовать в них вспомогательные средства.

В дошкольном возрасте главным видом памяти является образная. Ее развитие и перестройка связаны с изменениями, происходящими в разных

сферах психической жизни ребенка, и прежде всего в познавательных процессах – восприятии и мышлении. Память дошкольника в основном носит произвольный характер. Ребенок чаще всего не ставит перед собой цели что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходит независимо от его воли и сознания.

Произвольные формы запоминания и воспроизведения начинают складываться значительно позднее. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли.

Овладение формами памяти включает несколько этапов. На первом из них ребенок начинает выделять только саму задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше, так как ребенок в первую очередь сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут именно припоминания, воспроизведения того, что он раньше воспринимал или делал.

Задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести то, что от него ждут.

Приемы запоминания и припоминания ребенок не изобретает сам. Их в той или иной форме подсказывают ему взрослые. Например, когда взрослый дает ребенку поручение, то требует его повторить. Спрашивая ребенка о чем-нибудь, взрослый направляет припоминание вопросами.

Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания. В конце концов, дети осознают необходимость специальных действий запоминания, овладевают умением использовать в них вспомогательные средства.

В силу своих возрастных особенностей дошкольник не может управлять вниманием и часто оказывается во власти внешних впечатлений.

Проявляется это в быстрой отвлекаемости, невозможности сосредоточиться на чем-то одном, в частой смене деятельности. Частота и длительность отвлечения внимания дошкольников определяются, прежде всего, ресурсными возможностями детского организма, но в то же время зависят и от характера деятельности. Исследования показали, что более всего вызывает утомление ребенка словесная деятельность (заучивание стихов, устное объяснение и пр.). По данным физиологов, чаще всего дошкольники отвлекаются на эмоционально, а не информативно привлекательные объекты.

Универсальное средство организации внимания – это речь. Выполняя задание, старшие дошкольники часто проговаривают инструкцию вслух. Так, слово в виде инструкции или требования взрослого помогает ребенку управлять своим вниманием. Наиболее эффективной будет пошаговая инструкция. Она организует внимание малыша и будет способствовать планированию его деятельности. Устойчивость внимания дает возможность ребенку последовательно познавать предметы внешнего мира, не соскальзывая на посторонние связи, несущественные характеристики. Недостаточная устойчивость внимания затрудняет внутреннюю психическую деятельность ребенка. Наличие устойчивого внимания, направленного на внутреннюю психическую деятельность и сосредоточенного на собственных образах, мыслях и их связях, является необходимым условием формирования внутреннего плана действия. Способность к внутреннему плану действий дает возможность ребенку оперировать в уме образами, понятиями, схемами. В начальной школе на этой способности основано формирование навыка решения арифметических задач, написание творческих текстов, создание композиционно сложных рисунков и т. п.

Особенности развития речи детей 5-6 лет. Развитие в онтогенезе. К концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребёнок начинает реагировать на его звуковую оболочку (фонемы, входящие в его состав).

Далее фонематическое развитие происходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребёнка, что и служит основой совершенствования произношения (А.Н.Гвоздев). Н.Х. Швачкин [39, с. 5-8] отмечает, что уже к концу второго года жизни (при понимании речи) ребёнок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка.

Формирование правильного произношения зависит от способности ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. от определённого уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются, и становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребёнок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других.

При помощи аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребёнком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения.

Готовность к обучению грамоте заключается в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности ребёнка, т.е. умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала. Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия (при нормальном речевом развитии) требует планомерного специального обучения. Подвергаемая звуковому анализу речь из средства общения превращается в объект познания.

А.Н.Гвоздев отмечает [5, с. 64], что «хотя ребёнок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится». И действительно, самостоятельно выделить последний звук в слове, несколько гласных звуков одновременно, установить позицию заданного звука или количество слогов вряд ли доступно малышу без

помощи взрослых. И очень важно, чтобы эта помощь была квалифицированной, обоснованной, своевременной. Д.Б. Эльконин [40] определяет фонематическое восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании».

Фонематическое восприятие – первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, звуковой анализ – вторая. Ещё один фактор: фонематическое восприятие формируется в период от года до четырёх лет, звуковой анализ – в более позднем возрасте. И наконец фонематическое восприятие – способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ – способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме.

По данным Р.Е.Левиной, Р.М. Боскис, Н.Х. Швачкина, в период от одного года до четырёх лет развитие фонематического восприятия происходит параллельно с овладением произносительной стороны речи.

А.Н. Гвоздев [5, с. 53] и Н.И. Красногорский отмечают, что особенностью передачи звуков в начальный период их усвоения является неустойчивость артикуляции и произношения. Но благодаря слуховому контролю двигательный образ звука соотносится, с одной стороны, с произношением взрослого (с образцом), а с другой – с собственным произношением. Различение этих двух образов и лежит в основе совершенствования артикуляции и произношения звуков ребёнком. Правильное произношение возникает только тогда, когда оба образа совпадают (Д.Б. Эльконин).

Р.Е. Левина [15, с. 67-89] замечает, что акт произношения в норме следует рассматривать как завершение акустического процесса, направленного на выделение соответствующего звука и его различия среди других.

В поступательном развитии фонематического восприятия ребёнок начинает со слуховой дифференцировки далёких звуков (например, *гласных –согласных*), затем переходит к различению тончайших нюансов звуков (*звонких – глухих* или *мягких – твёрдых согласных*). Сходство артикуляции последних побуждает ребёнка «заострить» слуховое восприятие и «руководствоваться слухом и только слухом». Итак, ребёнок начинает с акустической дифференцировки звуков, затем включается артикуляция и, наконец, процесс дифференцировки согласных завершается акустическим различением (Д.Б. Эльконин, Н.Х. Швачкин, С.Н. Ржевкин).

Одновременно с развитием фонематического восприятия происходит интенсивное развитие словаря и овладение произношением. Уточним, что чёткие фонематические представления о звуке возможны только при правильном его произнесении. По данным С.Бернштейна, «безусловно, правильно мы слышим только те звуки, которые умеем правильно произносить».

В подготовительной группе речь впервые становится предметом изучения. Воспитатель развивает у них отношение к устной речи как языковой действительности, он подводит их к звуковому анализу слов. Предусмотрено обучение составлению предложений из 2-4 слов, членению предложений такого состава на слова, а также членению слов на слоги и составлению из слогов. Наряду со звуковой стороной слова предметом сознания становится словесный состав речи и формирование связной речи.

В более простых формах решение этой задачи осуществляется не в подготовительной группе, а на более ранних этапах воспитания дошкольников. Проводится также работа по обогащению и активизации словаря, в ходе которой дети получают задания подбирать слова с противоположным значением, слова, близкие по значению.

«Осознание речи, происходящее при подготовке к обучению грамоте, имеет очень большое значение и для общего речевого развития, потому что

на основе осознания формируемая произвольность речи: намеренность выбора как содержания высказывания, так и языковых средств, которыми это смысловое содержание может быть выражено наиболее точно. Ребенок овладевает умением сознательно, произвольно строить свою речь» [23, с. 7].

Осознание речи ребенком, формирующееся в процессе подготовки к обучению грамоте, – это не просто условие успешного овладения чтением и письмом, не просто расширение знаний и представлений о речи. Это важное средство дальнейшего развития связной речи, ее совершенствования, повышения ее культуры.

Известный советский языковед и методист А.М. Пешковский считал сознательное пользование языковыми средствами основным отличием литературной речи от речи обыденной. «Всякое осознание фактов языка основано прежде всего на сознательном выхватывании данных фактов из общего потока речи – мысли и на наблюдении над выхваченным, т.е. прежде всего на расчленении процесса речи – мысли. Естественные речевые представления текут слитно. Само собой разумеется, что там, где нет сноровки к такому расчленению, там, где речевые комплексы движутся в мозгу с ловкостью медвежьего танца, – там не может быть и речи о сознательном пользовании фактами языка, об их выборе, сличении, оценке и т.д. Там не человек владеет языком, а язык владеет человеком» [25, с. 123].

В развитии речи детей ведущая роль принадлежит взрослым: воспитателю – в детском саду, родителям и близким – в семье. От культуры речи взрослых, от того, как они говорят с ребенком, сколько внимания уделяют речевому общению с ним, во многом зависят успехи дошкольника в усвоении языка.

Даже без специального обучения дети, начиная уже с младшего дошкольного возраста, проявляют большой интерес к языковой действительности, «экспериментируют» со словами, создают новые слова, ориентируясь как на смысловую, так и на грамматическую сторону языка.

Это является необходимым условием их лингвистического развития – постепенного осознания языковых явлений. И только такое развитие ведет к подлинному овладению богатством языка. При стихийном речевом развитии лишь немногие дети достигают достаточно высокого уровня, поэтому необходимо проводить специальное обучение, направленное на овладение языком. «Центральные задачи такого обучения состоят в формировании языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи. Оно создает у детей интерес к родному языку и обеспечивает творческий характер речи, тенденцию к ее саморазвитию» [23, с. 6].

В возрасте 5-6 лет дети проявляют интерес к самостоятельному сочинению, к созданию разных видов творческих рассказов.

Формирование речи в онтогенезе происходит под влиянием ряда физиологических и морфоанатомических факторов [1]. Речевое развитие детей характеризуется лексиконом, содержащим слова из одного – пяти слогов, преобладают слова из двух слогов. Увеличивается количество реплик в диалогах со взрослыми. Реплики состоят из нескольких фраз и сложных фраз. Дети в 5-6 лет узнают и читают буквы, слоги, слова и фразы.

Особенностью формирования связной речи является освоение разных сторон речи с одной стороны, а с другой, 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.

Психологи подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. «Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить» (Ф. А. Сохин) [41, с. 256].

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

В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственно-эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи.

В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают разнообразные чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением.

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей, которая имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения (С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин).

К концу первого – началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желания и потребности ребенка. К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях; как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи – диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности.

Ситуативная речь больше выражает, чем высказывает. Контекст заменяют жесты, мимика, интонация. Но уже в этом возрасте дети учитывают в диалоге при построении своих высказываний то, как их поймут партнеры. Отсюда эллиптичность в построении высказываний, остановки в начатом предложении.

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

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

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д. Б. Эльконина, происходит к 4–5 годам. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными.

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для нее характерны

неполные, неопределенно-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; названия предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта.

Ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения.

Вывод А. М. Леушиной нашел подтверждение в исследовании М. И. Лисиной и ее учеников. Ученые доказали, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребенка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка. Например, в общении со сверстниками дети в большей мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в чем-то убедить. В общении со взрослыми, легко понимающими их, дети чаще ограничиваются ситуативной речью.

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

Дети 4 – 5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально (словами еще, потом),

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и

поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении.

Развитие личностных качеств. В возрасте 5 лет начинают дифференцироваться эмоции. Появляются чувства стыда, тревоги, страха, отвращения, радости, надежды. Дифференцируются чувства привязанности к родителям и другим родственникам. При этом наблюдается высокая степень ригидности, стремление охранять «единообразие и нерушимость закона».

Пятилетние дети значительно лучше по сравнению с четырехлетками самостоятельно улаживают конфликты, оценивают свои рисунки, замечают нарушения правил в сюжетно-ролевой игре и исправляют их. Переживания эмпатийного характера начинают выполнять функцию регулятора общения и поведения детей. Во взрослом детей привлекает не столько возможность совместных действий с ним, сколько его знания, авторитет и оценка самостоятельных действий ребенка.

Анализ разных сторон психического развития детей пятого, шестого годов жизни показывает, что прогностические способности ребенка, осознание им словесного состава речи, умение выполнять пошаговую словесную инструкцию, понимание схемы и составление рассказа по ней, планирование и контроль деятельности в процессе конструирования по

образцу и по замыслу, осознание себя относительно других детей, выявление причинно-следственных связей, не противоречащих опыту ребенка, – все эти и многие другие показатели развития, необходимые для обучения детей по школьной программе, достигают достаточно высокого уровня только к 7 годам, в условиях полноценной жизни ребенка в детском саду, где осуществляются все виды детской деятельности. [29, с 186]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что к возрасту 5-6 лет ребенок достигает определенного уровня развития всех психических функций, в том числе и речи. Этот период очень важен в формировании личности дошкольника.

1.2. Психолого- педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р.Е. Левиной [17, с. 513] и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, 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.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно

недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Особенности развития речи детей 5-6 лет с ОНР. Под общим недоразвитием речи понимается «специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики.

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

Р.Е. Левиной и сотрудниками ее лаборатории была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. [15, с. 213]

Выдвинутый Р.Е. Левиной [17, с. 516] подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева [9, с. 22- 30] также придерживаются этой точки зрения, они объединяют понятие "общее недоразвитие речи" с данной формой патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы.

По степени тяжести проявления дефекта относительно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня выделены и описаны Р.Е. Левиной [15, с. 286-312]. Четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой. [34]:

I уровень речевого развития - «безречевые дети», характеризуется отсутствием общеупотребительной речи;

II уровень речевого развития – первичные элементы общеупотребительной речи, характеризующиеся скудностью словарного запаса и явлениями аграмматизма;

III уровень речевого развития – возникновение развернутой фразовой речи с недоразвитием ее звуковой и смысловой сторон;

IV уровень речевого развития – остаточные пробелы в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Таким образом, общее недоразвитие речи – это нарушение компонентов всей речевой системы, при нормальном слухе и первично сохранным интеллекте.

Третий уровень общего недоразвития речи определяется тем, что дети используют развернутую фразовую речь, могут назвать предметы, действия, признаки предметов, хорошо знакомых им в повседневной жизни [17, с.513-517]. Они способны рассказать о своей семье, построить небольшой рассказ по картинке. При этом у них отмечаются недостатки всех сторон речевой системы как лексико-грамматической, так и фонетико-фонематической.

Особенности фонетической стороны речи у детей с третьим уровнем речевого развития речи проявляется в недифференцированном

произношении звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Встречаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков [35]. Наблюдаются ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в трудных словах.

Фонематическое недоразвитие у детей третьего уровня развития речи выражается в несформированности процессов дифференциации звуков, которые отличаются тонкими акустико-артикуляционными признаками [36]. Неполноценное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу, что в дальнейшем не позволяет им овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

Точно повторяя трех-четырёхсложные слова за логопедом, дети с третьим уровнем речевого развития часто искажают их в речи, сокращая количество слогов. Большое число ошибок отмечается при передаче звуконаполняемости слов: перестановка и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Не хватает слов, которые обозначают качество, признаки, состояние предметов и действий. Неспособность применять способы словообразования создает сложности. В свободных высказываниях доминируют простые распространённые предложения, практически не используются сложные конструкции. Встречаются ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Многочисленные ошибки наблюдаются в употреблении простых и сложных предлогов [20].

Третий уровень речевого развития характеризуется присутствием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети этого уровня входят в

контакт с окружающими, только в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения. Анализ возникновения связной речи выражается в трудностях овладения основными ее видами: пересказом, составлением рассказов с опорой на картину, заданный план и т.д. В своих самостоятельных рассказах дети зачастую только перечисляют изображенные предметы и действия, делают акцент на второстепенных деталях - пропуская основное в содержании. При пересказе возникают сложности в воспроизведении логической последовательности действий [2].

У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них свойственны недостаточная концентрация внимания, малый уровень познавательной активности, недостаточный объем представлений об окружающем, сложности установления причинно-следственных связей. Тем не менее, такие дети обладают потенциальными возможностями для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет предоставлена помощь [26, с 96-98].

У детей с третьим уровнем общего недоразвития речи недостаточность и объем внимания, ограниченные возможности его распределения. При условно сохранной смысловой, логической памяти у детей с третьим уровнем ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [27, с. 115-136].

При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с третьим уровнем общего недоразвития речи воспринимают образ предмета с некоторыми сложностями, им необходимо больше времени для принятия решения, отвечая, они демонстрируют неуверенность, совершают ошибки в опознании. При выполнении заданий «приравнивание к эталону» они используют элементарные формы ориентировки. Зрительное восприятие у таких детей развито недостаточно [8].

Присутствие общего недоразвития речи у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. В то же время усложняется процесс межличностного взаимодействия детей и возникают серьезные проблемы на пути их развития и общения.

Дети с третьим уровнем недоразвития речи при условии постоянной и систематической логопедической помощи способны к поступлению в общеобразовательную школу, однако ощущают некоторые трудности в обучении. Эти трудности связаны, прежде всего, с недостаточностью словаря, ошибками грамматического конструирования связных высказываний, ограниченной сформированностью фонематического восприятия, нарушением звукопроизношения. Монологическая речь складывается у таких детей тяжело. В большинстве случаев они используют диалогическую форму общения. В основном готовность к школьному обучению у таких детей низкая. В начальных классах у них присутствуют значительные трудности при овладении письмом и чтением, зачастую имеются характерные нарушения письма и чтения [37].

Таким образом, третий уровень общего недоразвития речи имеет свои специфические ошибки в фонетико-фонематических и лексико-грамматических категориях языка.

Итак, третий уровень общего недоразвития речи у детей характеризуется следующими недостатками:

1. На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов и почти не используются в речи более сложные предлоги.

2. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются.

3. В активной речи используются преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные).

4. У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

5. Понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами. Это особенно проявляется при чтении учебных и художественных текстов. В письме и чтении возникает много ошибок специфического характера, стоящих в прямой зависимости от уровня развития речи [15].

Особенности развития и формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровень речевого развития. Дети уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи — описание, пересказ, рассказы по серии картин и др. Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи, переход от диалогической формы речи к контекстной.

Специально проведенными исследованиями (В.К.Воробьевой, С.Н.Шаховской [28]) установлено, что старшие дошкольники с ОНР,

имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической, речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. В связи с этим формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. На полноценное овладение детьми монологической речью должна быть направлена и работа по развитию у них лексических и грамматических языковых навыков.

Базисные предпосылки развития у детей с ОНР. Внимание и память – процессы, теснейшим образом связанные с речью. Если у ребёнка нарушено внимание, то восприятие речи не может происходить в полном объёме. Р.Е.Левина выделяла нарушение внимания как одну из причин возникновения общего недоразвития речи. Развитие внимания и памяти положительно сказывается на коррекции речевого недоразвития.

В настоящее время рядом исследователей (М.И. Кольцова, Е.И. Исенина, А.В. Антакова-Фомина и др.) доказано, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи. Сотрудники Института физиологии детей и подростков АПН РФ установили, что развитие тонких движений пальцев рук положительно влияет на функционирование речевых зон коры головного мозга. Тесную связь пальцевой моторики с работой речевых зон подтверждает и тот факт, что переучивание левшей в дошкольном возрасте нередко является одной из причин возникновения у них заикания. В специальной литературе (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева, М.В. Ипполитова, О.С. Бот) [9]

имеется описание приёмов для развития и совершенствования моторики пальцев рук у детей с нарушениями речи, приведены разнообразные игры и упражнения, помогающие этому.

Как правило, у детей с общим недоразвитием речи отмечается неловкость в движениях, медлительность, плохая координация движений. Именно поэтому «необходимо создавать условия для накопления ребенком с ОНР двигательного опыта, способствующего формированию интеллектуальных способностей, речевой деятельности, а самое главное, сохранению психического и физического состояния ребенка» [13]. Необходимо уделять внимание организации двигательного режима детей, способствующего речевому, интеллектуальному и эмоциональному развитию.

«Отклонения в психическом развитии детей с общим недоразвитием речи могут зависеть как от поражения центральной нервной системы, т.е. от той же причины, которой часто определяется и сама речевая патология, также и от самой речевой недостаточности. Трудности коммуникации в связи с недоразвитием речи также могут способствовать нарушению развития познавательных процессов. В работах И.Т. Власенко (1990), Ю.Ф. Гаркуши (1985), Е.М. Мастюковой (1977, 1980), Е.Ф. Собонович (2003), О.Н. Усановой (1982) и др. имеются сведения о нарушении у детей с недоразвитием речи различных психических функций. Авторы отмечают несформированность слухового и зрительного восприятия, зрительно-пространственного гнозиса, симультанного синтеза. Детям с ОНР свойственно нарушение произвольного внимания и резкое усиление непроизвольного, снижение мнестической функции, особенно словесного опосредствованного запоминания, отставание в развитии воображения.[9]

Р.Е. Левина [16, с. 215] показала, что вторичное недоразвитие высших, познавательных функций у этих детей претерпевает принципиально те же системные патологические изменения, что и речевые процессы, но на

другом, более высоком функциональном уровне. Л.Л. Гуровец, С.Н. Шаховская, И.Т. Власенко также указывали, что интеллект у детей изменён вторично в связи с состоянием речи, хотя положительной корреляции между уровнем недоразвития языка и интеллекта ими прямо не установлено. Многие авторы обращали внимание на выраженную диспропорцию в развитии вербального и невербального мышления у детей с недоразвитием речи.

Дети, у которых затронута дефектом речевая сфера с большими затруднениями, по сравнению с нормой, усваивают действия наглядно-образного и логического мышления. Авторы связывают этот факт с тем, что при переходе к наглядно-образному мышлению у ребёнка возникает необходимость в символизации, которая позволяет оторваться от конкретного действия с предметом и создаёт определённые возможности для решения мыслительных задач не методом проб и ошибок, а в плане представления, когда главным средством решения уже выступают символы-заместители, а позже знаки-заместители. Использование этих средств позволяет ребёнку осуществить предварительную ориентировку в ситуации ещё до начала исполнения действия. Только в этом случае умственное действие выступает в полном смысле этого слова. Важнейшим типом указанных заместителей являются речевые знаки. Поэтому, по мнению исследователей, при нарушении образования системы речевых знаков и правил их взаимодействия у детей с речевой патологией, речь не вовлекается в процесс осуществления мыслительной деятельности и умственное развитие ребёнка затрудняется [18, с.118-123].

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений

по словесной инструкции. Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекачивание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Внимание детей с нарушениями речи характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем произвольного внимания, сложностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач, выполнение носит репродуктивный характер.

Обнаруживаются различия в проявлении произвольного внимания в зависимости от модальности раздражителя (зрительный или слуховой): детям с патологией речи гораздо труднее сконцентрироваться на выполнении задания в условиях словесной инструкции, чем в условиях зрительной. В первом случае наблюдается большее количество ошибок, связанных с

нарушением грубых дифференцировок по цвету, форме, расположению фигур. [18, с.54]

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

Одним из диагностических признаков может служить диссоциация между речевым и психическим развитием. Это проявляется в том, что психическое развитие этих детей, как правило, протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта. Однако по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме. Чтобы отграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребенка.

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в то же время для определения их компенсаторного фона. Детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния, например, временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру.

Развитие личностных качеств детей с ОНР. В целом у детей с общим недоразвитием речи имеются вторичные нарушения эмоциональной сферы. Из-за нарушения речи ребенок попадает в условия социальной депривации, в результате чего усвоение социального опыта затрудняется, специфичным путем идет усвоение эмоционального словаря. Существует ряд указаний на то, что у детей с ОНР эмоциональная лексика формируется с нарушениями и с большим отставанием в сроках (И.Ю. Кондратенко, 2002). Дети не умеют осознавать свои и чужие эмоции. Это приводит к тому, что ребенок не дифференцирует сходные эмоции, затрудняется в осознании и выражении как своего, так и чужого эмоционального состояния. Наиболее страдает понимание эмоций героев художественных произведений. В целом при общем недоразвитии речи наблюдается незрелость социальных эмоций и примитивность эмоционального реагирования. Более чем у половины детей с ОНР доминируют отрицательные эмоции и повышена склонность к стрессовым состояниям. По их собственной самооценке причиной снижения эмоционального состояния является сознание своей неполноценности. Дефект речи, несформированность отношений со сверстниками, дезадаптация не позволяют им быть более общительными и счастливыми (Л.М.Шипицина, Л.С.Волкова, 1993). [7, с. 100-104]

Изучение особенностей самооценки у детей с общим недоразвитием речи, проведенное Л.М. Шипициной и Л.С. Волковой (1993), показало, что самооценка у мальчиков отличается от адекватной в меньшей степени, чем у девочек. Мальчики считают себя честными, храбрыми, необидчивыми и недрачливыми, однако они менее общительны и счастливы. Так же, как и девочки, они осознают, что причиной их необщительности является речевой дефект, однако не считают себя ущербными в той мере, как девочки с нарушенной речью. В целом дети недостаточно критично оценивают свои возможности, чаще переоценивая их. В большинстве случаев объективная личностная характеристика не совпадает с самооценкой, многие из своих

черт характера дети не отмечают и не оценивают. Чаще всего не фиксируется внимание на негативных чертах характера, а положительные качества несколько переоцениваются.

В.И. Терентьева (2000) отмечает потребность детей с тяжёлыми нарушениями речи в исправлении своего недостатка. По данным автора, по сравнению с самооценкой детей с нормальной речью, самооценка детей с тяжёлыми нарушениями речи является более низкой. Это влияет на качество коммуникации детей данной категории. [7, с. 112]

Ребенку, имеющему речевые нарушения, сложно общаться со сверстниками, он более замкнут, застенчив, менее уверен в себе. Это создает определенные проблемы психологического характера. Речевые нарушения осложняют и процесс общения ребенка с педагогом.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.

Формирование связной речи является важнейшим условием для полноценного речевого развития ребенка. Нарушением фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов речевой системы, при нормальном слухе и сохранном интеллекте характеризуется общее недоразвитие речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается следующим: ребенок употребляет фразовую речь, называет предметы, действия, признаки предметов, которые постоянно встречаются в быту, он может рассказать о семье, составить несколько предложений по картинке, наряду с этим у них наблюдаются недостатки всех сторон речевой системы.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в

развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Ребенку, имеющему речевые нарушения, сложно общаться со сверстниками, он более замкнут, застенчив, менее уверен в себе. Это создает определенные проблемы психологического характера. Речевые нарушения осложняют и процесс общения ребенка с педагогом.

ГЛАВА II. Экспериментальное исследование состояния связной речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня

2.1. Обзор методик исследования уровня развития связной речи у детей.

Для проведения эффективной коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи детей необходимо правильно провести диагностику речи ребенка.

Существует разные методики выявления уровня и особенностей связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Обследованием связной речи детей занимались Л.Е. Ефименко, Е.Б. Струнина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, В.П. Глухов, О.Б. Иншакова и многие другие.

Методики разных авторов имеют схожую структуру, которая включает в себя:

- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа; незнакомой сказки);
- составление рассказа (по серии сюжетных картинок с предварительным расположением в последовательности рассказа; по сюжетной картинке; на основе личного опыта).

Филичева Т. Б. для обследования связной речи рекомендует картины из серии «Мы играем», «Домашние и дикие животные», а также картины из «Дидактического материала по исправлению недостатков произношения у детей дошкольного возраста» [32, с.164]. При обследовании связной речи рекомендуется использовать разнообразные задания, например: рассказать от 1-го лица; подобрать эпитеты к определенным словам; пересказать текст, изменяя время совершаемых действий; образовать сравнительную степень прилагательных; образовать уменьшительную форму и др.

Индивидуальное обследование самостоятельной устной речи детей старшего дошкольного возраста Иншаковой О. Б. [12].

Цель: комплексное обследование связной речи детей с ОНР третьего уровня. Для обследования рекомендуются задания: составить предложения по картинкам; составить рассказ по картинке; составить рассказ по серии картинок; составить рассказ по опорным словам и предложениям на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов; составить пересказ текста; составить самостоятельный рассказ о каком-либо событии или празднике.

Методика обследования детской речи третьего уровня развития, предложенная Н.С. Жуковой [10, с.60].

Цель: выявить проблемы в развитии речи. Правильно понять и оценить то, что уже усвоено ребенком, и в какой степени усвоено. Предложены методики: установить максимальный объем употребляемых ребенком предложений и наличие элементов построения сложного предложения; предложить составить рассказ по серии (сюите) сюжетных картинок; предложить ребенку прослушать сказку или рассказ (знакомый, затем не знакомый), ответить на вопросы по тексту и пересказать его.

Воробьева В.К. рекомендует связную речь обследовать по четырем сериям [3, с. 14-16]. Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей и включает два задания: пересказать текст как можно подробнее; пересказать этот же текст, но кратко. Вторая серия экспериментальных заданий направлена на выявление продуктивных речевых возможностей детей: умения самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам; умения реализовать найденную программу в цельное связное сообщение. Третья серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания. Четвертая серия заданий направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности, поскольку ориентировка в правилах генерации текста предваряет создание связного

монологического высказывания. Ориентировочная деятельность заключается в умении выделять всеобщие, характерные признаки, присущие организации именно этой языковой единицы.

Ефименкова Л.Н. указывает на то, что при обследовании связной речи детей необходимо выявить умения ребенка: пересказывать ранее знакомый текст и незнакомый текст; составлять рассказ по серии сюжетных картинок с предварительным расположением в последовательности рассказа; по сюжетной картинке [8, с.110].

Таким образом, каждый автор предлагает свою методику исследования связной речи у детей дошкольного возраста. При исследовании связной речи необходимо учитывать: лексико-грамматическое оформление рассказа, уровень овладения монологической речью детей, степень самостоятельности при выполнении заданий, полнота изложения, смысловое соответствие наглядному сюжету, наличие или отсутствие логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании событий. Проанализировав все выше рассмотренные методики обследования наиболее оптимальной и учитывающей все параметры развития связной речи, на наш взгляд, является методика Г.В. Глухова «Обследование состояния связной речи детей с ОНР» [6, с. 17-27].

2.2. Организация исследования уровня развития связной речи у детей 5-6 лет с ОНР.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось определение уровня сформированности связной речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня. Задачи эксперимента:

1. Подобрать наиболее оптимальную методику диагностики состояния связной речи детей 5-6 лет с ОНР;
2. Сформировать экспериментальную группу;
3. Оценить речевые способности детей в разных формах речевых высказываний;

4. Провести количественный и качественный анализ полученных результатов.

Констатирующий эксперимент проходил в сентябре 2017 года на базе МАДОУ «Детский сад № 395» с воспитанниками старшего дошкольного возраста (5-6 лет) в количестве 10 человек, посещающих коррекционную группу с общим недоразвитием речи III уровня. В комплексное исследование связной речи детей входили задания, которые включали в себя:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам «картинки действия» по терминологии Л.С. Цветковой;
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- составление рассказа описания.

Задание 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам. Цель: определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Методика выполнения: ребенку предлагается несколько (5-6) картинок примерно следующего содержания (Приложение 1):

1. «Мальчик поливает цветы»;
2. «Девочка ловит бабочку»;
3. «Мальчик ловит рыбу»;
4. «Девочка катается на санках»;
5. «Девочка везет малыша в коляске» и т.п.

При показе каждой картинки ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?» В результате выясняется, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового текста задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно

указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик/девочка?»). При анализе результатов отмечаются особенности составленных фраз (смысловое соответствие, грамматическая правильность, наличие пауз, характер наблюдаемого аграмматизма и др.)

Задание 2. Составление предложения по трем картинкам (например, «девочка», «корзинка», «лес») (Приложение 3). Цель: выявить способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Методика выполнения: ребенку предлагается назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Для облегчения задания предлагается вспомогательный вопрос «Что сделала девочка?». Перед ребенком стоит задача: на основе «семантического» значения каждой картинки и вопроса педагога установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, «Девочка гуляла в лесу»), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов учитывается наличие фразы, адекватной предложенному заданию; особенности этой фразы (семантическая «наполненность», синтаксическая структура, аграмматизмы и др.); характер оказываемой помощи ребенку (Приложение 2).

Задание 3. Пересказ знакомого текста. Цель: выявить возможности детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Мы использовали знакомую детям сказку: «Теремок». Методика выполнения: текст сказки прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа.

Задание 4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок. Цель: выявить возможность детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов эпизодов (Приложение 4).

Методика выполнения: картинки в нужной последовательности раскладывают перед ребенком и дают внимательно их рассмотреть. Составлению рассказа предшествует разбор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки (например, «дупло», «поляна», «лужок» по серии «Медведь и зайцы» и т.д.). При затруднениях помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Задание 5. Составление описательного рассказа. Цель: выявить умения детей составлять рассказ по описанию.

Методика выполнения: детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графическое изображение, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов. Ребенку предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составит о нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается следующая инструкция-указание: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п. Может быть указана последовательность отображения основных качеств предмета в рассказе описании

2.3. Результаты исследования уровня развития связной речи (количественный и качественный анализ).

Количественный анализ результатов. В.П. Глухов рекомендует использовать следующие показатели при оценке сформированности навыков монологической речи, которые являются основными критериями оценки: степень самостоятельности при составлении рассказа, адекватность поставленной задаче, семантическая наполненность, связность и последовательность изложения, соответствие грамматического оформления высказывания языковым нормам.

Соответственно выявленному уровню выполнения заданий используется оценка в баллах: хороший – 4 балла, удовлетворительный – 3 балла, недостаточный – 2 балла, низкий – 1 балл. Суммарная оценка в пределах 16-20 баллов характеризует достаточно высокий или «хороший» уровень навыков высказывания, сумма баллов от 11 до 15 соответствует «удовлетворительному» уровню, от 6 до 10 – «недостаточному» и от 1 до 5 – «низкому».

После обработки полученных данных в соответствии с предложенными критериями (Приложение 6) в экспериментальной группе получили следующие результаты (Приложение 1).

По результатам исследования определились уровни развития связной речи детей с ОНР III уровня в экспериментальной группе. Мы выяснили, что в экспериментальной группе нет детей с «хорошим» уровнем, у 30% детей - «удовлетворительный» уровень, у 40% детей - «недостаточный» уровень и 30% детей имеют «низкий» уровень.



Качественный анализ результатов исследования. Анализируя результаты по составлению предложений по отдельным ситуационным

картинкам мы выявили следующие результаты: 20% детей с «удовлетворительным» уровнем, 50% детей имеют «недостаточный» уровень. Дети составляли предложения с помощью вспомогательного вопроса, были отмечены длительные паузы в поиске нужного слова. Недостатки в информативности и лексико-грамматическом оформлении фразы. «Низкий» уровень имеют 30% детей. Отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса

При анализе пробы по составлению предложений по трем картинкам выявились следующие результаты: 20% детей с «удовлетворительным» уровнем, 40% детей с «недостаточным» уровнем, 40% детей с «низким» уровнем. Дети с «удовлетворительным» уровнем имели отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации. У детей с «недостаточным» уровнем фразы были составлены на основе предметного содержания только двух картинок. При помощи наводящих вопросов дети составляли адекватное по содержанию высказывание. Дети с «низким» уровнем не смогли составить фразу по всем трем картинкам, даже с помощью наводящих вопросов.

При анализе воспроизведения знакомого текста детьми выявились следующие результаты: 10% детей с «удовлетворительным» уровнем. Дети затруднялись передать полностью содержание текста, нуждались в некоторой помощи педагога (побуждении, стимулирующие вопросы). Наблюдались нарушения в воспроизведении связного текста и структуры предложения. «Недостаточный» уровень у 60% детей. Для пересказа детям требовались дополнительные наводящие вопросы, некоторые дети пропускали отдельные моменты действий, нарушена связность изложения. «Низкий» уровень у 30% детей. Дети могут составить рассказ только по наводящим вопросам. Связность и последовательность текста нарушена, наличие повторов.

Анализ результатов по составлению рассказов по серии картин показывает: 40% детей имеют «недостаточный» уровень. Всем детям

требовались наводящие вопросы с указанием на конкретные детали. Отсутствие связности в рассказывании (пропускают главные события, повторяют отдельные эпизоды). Дети пользуются в основном простыми предложениями. Также отмечается снижение объема и качества словаря. С «низким» уровнем – 60% детей. Для составления рассказа детям требовалось многократное повторение вопросов. Наблюдалось отсутствие логической и смысловой последовательности, связности. Рассказ детей является перечислением лишь некоторых действий. Непонимание сюжета картинки, происходящих событий.

Анализ пробы по составлению рассказа-описания показывает, что у 30% детей имеется «недостаточный» уровень. Дети нуждались в помощи наводящих вопросов, указаний на детали предметов. Рассказы бедны по содержанию, и отличались лексическими затруднениями, недостатками грамматического оформления предложения. 70% дети с «низким» уровнем. Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II.

По результатам экспериментального исследования выявилось, что у детей с ОНР III уровня имеются трудности в составлении предложений по опорным картинкам, в пересказе коротких текстов, составлении рассказов по сюжетным картинкам, что значительно отличается от связной речи с нормальным развитием. Составление связного самостоятельного рассказа оказалось недоступным практически для всех детей. Дети с ОНР III уровня недостаточно отражают в связной речи причинно-следственные отношения между событиями, у них узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств. Дети испытывают трудности в самостоятельном

составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, отмечаются ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов. Их рассказы выглядят как набор непоследовательных аграмматических фраз. Требовалась постоянная помощь взрослого: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Для всех детей были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа). Отмечаются нарушения согласования, пропуски или замены сложных предлогов, затруднение в построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, естественно, все эти нарушения отражаются в связной речи дошкольников. Рассказы детей недостаточно полны, развернуты, последовательны, они в основном состоят из простых предложений. Дети с общим недоразвитием речи в своих рассказах ограничивались лишь перечислением действий, которые были изображены на картинках.

Таким образом, у детей в экспериментальной группе состояние связной речи характеризуется наличием простых предложений, бедностью и однообразием синтаксических конструкций. Дети испытывают большие трудности, а некоторые не умеют распространять предложения, самостоятельно конструировать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод, что связная речь у детей экспериментальной группы сформирована недостаточно хорошо для данного возраста.

ГЛАВА III. Система логопедической работы по формированию связной речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня

3.1. Методики развития связной речи посредством сказок.

Изучив характеристики детей с ОНР III уровня и сопоставив результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что развитие связной речи у воспитанников находится на низком уровне. Целью формирующего этапа эксперимента стало развитие связной речи детей, следовательно, необходим ряд коррекционно-развивающих мероприятий, направленный на развитие грамматического и лексического строя речи, обогащение словарного запаса и формирование навыка по составлению связных рассказов.

Путь, по которому должно идти руководство развитием речи детей в целях формирования у них способности строить связное высказывание (текст), ведет от диалога между взрослым и ребенком, в котором взрослый берет на себя руководящую роль, направляя ход мысли и способы ее выражения к развернутой монологической речи самого ребенка. В процессе перехода от диалога к монологу есть своя четкая логика: взрослый учит ребенка вначале строить простые высказывания, затем соединять их между собой. При этом речь ребенка приобретает произвольный характер, в нее включается элемент планирования. Это дает возможность двинуться дальше – к обучению планированию и составлению самостоятельного рассказа (пересказа сказки).

В отечественной логопедии многие логопеды используют в своей работе методики работы по сказке. Проведя анализ существующих методик в рассматриваемой области коррекционной работы над связной речью, на наш взгляд наиболее оптимальными являются методики Л.Б. Фесюковой, Л.В. Рыжовой, О.А. Новиковской.

Л.Б. Фесюковой [31] представлена оригинальная методика работы со сказкой с использованием нетрадиционного подхода к обучению. Нетрадиционно - это значит научить детей оригинально, непривычно, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации, смешивать несколько сюжетов в один и т.д. Именно нетрадиционный подход дает и взрослому (родителю или педагогу), и ребенку возможность понять, что в герое или в сказке хорошо, а что плохо, создать новую ситуацию, где бы герой исправился, добро восторжествовало, а зло было наказано. Кроме этого работа со сказкой по предложенной методике помогает расширить словарный запас, обогатить связную и диалогическую речь детей, развивает образное и логическое мышление, творческие способности дошкольников, а также знакомит их с окружающим миром, что в целом способствует более качественной и разносторонней подготовке детей к школьному обучению. Поскольку сказки, равно как и многие художественные произведения, не в полной мере используются в семье и в системе общественного дошкольного воспитания для развития детей, нами разработана специальная универсальная схема, помогающая этот пробел ликвидировать. Она выглядит следующим образом.

Название сказки.

1. Нравственный урок.
2. Воспитание добрых чувств.
3. Речевая зарядка.
4. Развитие мышления и воображения.
5. Сказка и математика.
6. Сказка и экология.
7. Сказка развивает руки.

«Знакомые герои в новых обстоятельствах». Данный метод развивает фантазию, ломает привычные стереотипы у ребят, создает условия, при

которых главные герои остаются, но попадают в совершенно другие обстоятельства. Обстоятельства могут быть чисто фантастическими, невероятными (лиса и заяц вместо своих ледяных и лубяных избушек обитают на летающих тарелках), а могут быть близкими к жизни детей (лиса, заяц и петух с помощью волшебной палочки оказались в одной клетке городского зоопарка, а возможно они застряли в лифте многоэтажного дома): коллаж из сказок; сказка от смешного стишка; сказка от считалки; сказка от загадки; сказка от фразеологизмов; сказка от задачки; из сказки задачку; спасательные ситуации в сказках; сказки из мусора; сказки от мифа; сказки от странных историй; сказки от просто стишков; сказки от потешек, кричалок и других форм малого фольклора; сказки от фантастических явлений.

«Случайные сказки». Забавные случаи из реальной жизни также важны для развития фантазии у детей. Следует лишь умело подбирать их с учетом возраста детей, их настроения и ряда других факторов. Когда дети научатся продолжать сказочное развитие предложенных взрослыми случаев, крайне важно направлять внимание ребят на использование случаев из их реальной или воображаемой детской жизни: сказки о бытовых предметах; сказки о «живых» каплях и кляксах; сказки о чудовищах; сказки по смешным образам; сказка продолжается.

«Изменение ситуации в знакомых сказках». Рассказываем детям знакомую сказку и доверительно договариваемся что-то в ней изменить. Вначале мы в ней меняем совсем немного и этим побуждаем ребенка придумывать: перевираание сказок; сказки, но по-новому; бином фантазии; эксперименты в сказках; цветные сказки.

«Решение противоречий в сказке». Сказки насыщены противоречиями. Научить видеть, понимать, решать противоречия - это значит научить детей думать и придумывать, то есть оригинально творить. Скажите, разве не противоречиво то, что принцесса всю ночь лежит на горошине. Нужно решить это противоречие, а значит, изобрести что-то такое, что поможет

принцессе избавиться от горошины и спокойно заснуть, как все принцессы на свете. Ломается при этом все привычное содержание сказки. Ведь горошина для того и нужна, чтобы узнать, настоящая ли это принцесса? Но ведь дети знают эту сказку, видели не один раз по телевизору. Гораздо важнее сотворить маленькое добро, гораздо важнее научиться придумывать. И дети придумывают превратить, например, горошину в кусочек льда, а лед, как известно, под теплыми перинами растает или... Да мало ли есть способов помочь принцессе. Сказки о фантастических странах; сказки от шуточных вопросов; сказки о любимых игрушках; сказки о путешествиях; сказка от превращений; краткие истории; сказки от одного слова; сказка о временах года, запахах, звуках; сказки по аналогии с известными; торжественный обед.

«Сказки по комическим рисункам». Существует целое множество комических рисунков: это и раскраски, и сюжеты из детских журналов. Удачными, на взгляд автора, являются иллюстрации к книге Н. Радлова «Книжка в картинках». Удачными потому, что комический сюжет представлен в виде трех-пяти рисунков: развитие комической ситуации и игровых действий подается постепенно, с нарастанием напряженности перед кульминационным моментом. То есть принцип алгоритмов в данном случае в полной мере оправдывает себя. Сказки по завуалированным картинкам; моделирование сказок; сказки с новым концом; сказка с середины; частица «не» и новая сказка; из сказки убежали все глаголы или существительные.

«Сказки к волшебным рисункам». Волшебный рисунок поможет ребенку сочинить волшебную сказку. Поэтому особые требования предъявляются к подбору таких рисунков. Они должны быть действительно волшебные, а значит мы предлагаем, чтобы это были сапоги-скороходы, или скатерть-самобранка, или волшебная лампа Аладдина, или волшебная палочка. Остановимся на скатерти-самобранке. Покажем ее детям и спросим: «Кому и когда она будет особенно нужна?» Ребята могут отвечать по-разному, а взрослые подводят примерно к такому сюжету: «Однажды люди

путешествовали на корабле. Во время сильной бури произошло кораблекрушение, в результате чего все оказались на необитаемом острове. Среди пассажиров путешествовала добрая фея, у которой была волшебная палочка. С ее помощью на остров прилетает скатерть-самобранка...». По следам к сказке; от точек - к сказкам; сказка от пословицы.

«Гадание на кофейной гуще и сказка». Специалисты в области психологии относят, например, гадание на кофейной гуще к психогимнастическим играм. И вот почему. Подобные психологические игры помогают детям снять напряжение, понаблюдать за своим собственным поведением и поведением сверстников, вызывают определенные ассоциации и, наконец, пробуждают фантазию. Давайте рискнем и попробуем сделать так. После того, как кофе выпит, помешаем содержимое чашки плавными круговыми движениями и подождем, когда осадок осядет на дно. А затем внимательно рассмотрим получившийся рисунок и пофантазируем. Например: «Я вижу тропинку, значит, меня ждет дорога. На этой тропинке виднеются чья-то голова и лапы. Скорее они напоминают заячью головку с ушами и его лапки. Значит, в жизни меня ждет встреча с зайчиком или с таким же быстрым и немножко трусливым, как заяка, соседом Ваней. Я хочу выбрать второе. Однажды мы с Ваней решили сходить в лес по грибы. Идем мы по тропинке и видим...»

Дальше развитие событий может идти по пути внимательного разглядывания кофейной гущи. А может (если уже ребенок потерял интерес) - самостоятельным путем. Гороскоп и сказка; имя и сказка; сказки про самого себя.

Методика О. А. Новиковской [22, с. 3-15]. Конспекты комплексных занятий построены на материале сказок, рекомендованных «Программой воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой: «Пузырь, Соломинка и Лапоть», «Лиса и кувшин», «Мужик и медведь», «Заяц-хваста», «Смоляной бычок», «Гуси-

лебеди». По каждой сказке составлены пять занятий: слушаем, рассказываем, показываем, читаем и рисуем сказку. Занятия сопровождаются иллюстрациями и образцами пособий. Задания, игры, упражнения соответствуют основным разделам дошкольного обучения.

Завершающим этапом формирования связной речи у дошкольников является умение рассказывать и одновременно показывать сказку на импровизированной сцене. Проводя коллективные инсценировки знакомых сказок, дети вживаются в образы героев, стараются передать не только их слова и действия, но и характеры, голоса, мимику, манеру разговора. Это дает возможность развиваться творческим способностям маленьких артистов. Кроме того, показывая сказку, малыши учатся регулировать силу и высоту своего голоса, развивают речевое дыхание, интонационную выразительность речи.

Важнейшая задача в работе с детьми среднего дошкольного возраста— воспитание правильного звукопроизношения, поэтому в игровые задания включено большое количество динамических артикуляционных упражнений. Выполняя их, ребенок будет вырабатывать точность и скоординированность движений губ и языка, переключаемость с одного артикуляционного уклада на другой. Этой же цели служит психогимнастика и разнообразные мимические упражнения.

Структура комплексных занятий по русским народным сказкам для детей среднего дошкольного возраста. Первое занятие каждого цикла - «Слушаем сказку» - предусматривает знакомство детей с новой для них русской народной сказкой. Взрослый рассказывает или читает сказку, одновременно выставляя на столе перед детьми декорации и фигурки персонажей. После знакомства со сказкой необходимо поговорить с малышами о том, что в ней происходит, уточнить, что они видят на картинках. Если у детей возникли вопросы по сюжету повествования или им оказались непонятны какие-либо обороты речи, взрослый обязательно

должен все разъяснить и убедиться, что малыши поняли. Затем взрослый сам задает вопросы юным слушателям о персонажах сказки: каков их внешний облик, характер, о чем говорят их поступки? Взрослый может уточнить, кто из героев сказки понравился детям, а кто нет и почему. На этапе первого знакомства со сказкой вопросы взрослого помогут детям лучше запомнить сюжет и понять смысл народной сказки.

В первое занятие каждого сказочного цикла обязательно входят загадки. Отгадать их детям будет не очень сложно, так как малыши непосредственно перед этим обсуждали с взрослым характерные черты всех героев сказки. Заканчивается занятие игрой, во время которой дети употребляют новые слова или закрепляют в своей речи грамматические формы слов, тематически связанных с сюжетом сказки.

Второе занятие - «Рассказываем сказку» - начинается с коллективного пересказа сказки: дети рассказывают сказку, а взрослый иллюстрирует ее, меняя декорации, передвигая фигурки персонажей. Кроме того, взрослый помогает рассказчикам - указывает на ребенка, которому следует пересказывать очередной отрывок сказки; если необходимо, начинает следующую фразу сам или задает малышу наводящий вопрос. Когда пересказ будет закончен, дети переходят к дидактическим играм, способствующим развитию у них таких психических процессов, как внимание, память и мышление. В рамках занятия также проводят подвижные игры, совершенствующие общую и мелкую моторику дошкольников. Следует отметить, что все задания и игры, включенные в занятие, непосредственно связаны с сюжетом пересказанной детьми сказки.

Третье занятие - «Показываем сказку» - включает в себя инсценировку знакомой сказки. Это предполагает распределение ролей между детьми, выбор декоратора. В качестве зрителей выступают дети, не участвующие в спектакле, или игрушки, посаженные в «зрительном зале». В задачу взрослого входит режиссура спектакля и чтение текста «от автора».

После показа сказки на импровизированной сцене дети выполняют несколько учебно-игровых заданий, таких, как пантомима, психогимнастика или артикуляционная гимнастика. Затем детям предлагаются развивающие игры, в которых они демонстрируют свою наблюдательность и изобразительные навыки, например умение рисовать или копировать голоса разных животных.

На четвертом занятии сказочного цикла - «Читаем сказку» - детей готовят к обучению чтению. Малыши знакомятся со звуками и буквами, а затем еще раз проводят инсценировку русской народной сказки. При этом на сцену вместо нарисованных фигурок персонажей сказки детьми выставляются карточки с начальными буквами имен этих героев. После представления дошкольники выполняют задание по прописыванию этих букв.

Завершается занятие загадками «волшебного» барабанчика. В этой обучающей игре дети по количеству ударов в барабан, произведенным взрослым, учатся определять количество слогов в словах. Когда малыши овладеют этим навыком, то сами по очереди берут барабанную палочку и загадывают аналогичные загадки друг другу.

Последнее, пятое занятие называется «Рисуем сказку». На нем перед детьми ставятся проблемные задачи, решение которых требует владения карандашом. Малыши помогают своим любимым сказочным героям, выполняя для этого разнообразные рисунки и графические работы. Обязательным заданием на занятии является конструирование из счетных палочек, после которого дети перерисовывают выложенное ими изображение на лист бумаги в крупную клетку.

Методика Рыжовой [24, с. 5-26]. Цели данного пособия - показать, какое место в эколого-педагогическом процессе отведено сказке природоведческого содержания и какими средствами преподносится она детям; помочь педагогу овладеть основными формами работы со сказками,

используя нестандартные методы, приемы обучения, способствующие формированию творческой активности ребенка и нравственного воспитания.

Предлагаемые формы работы помогут педагогам ДОО строить занятия с использованием сказок природоведческого содержания более интересно, занимательно, широко внедряя в их процесс различные схемы и модели: творческое преобразование хода повествования, занимательные вопросы, упражнения детей в синхронном выражении чувств, опыты, эксперименты. Все это обеспечит значительно более глубокое сопереживание детей действиям и поступкам героев. Нестандартные средства преподнесения сказок детям разнообразят не только экологические, но и другие виды занятий, а также развлекательную деятельность. Как призывает Л. Б. Фесюкова [31], нужно ломать стереотипы привычного содержания сказок. Это поможет детям не только в развитии речи, творческого мышления, но и в развитии чувств. Действительно, сказка иногда учит отвечать злом на зло или быть равнодушными. Надо смелее проводить эксперименты со сказками - менять их содержание, проповедуя гуманизм и добро. От достигнутых целей будет зависеть успех решения задач умственного, нравственного, эстетического воспитания при формировании экологической культуры дошкольников.

На коррекционно- обучающих занятиях могут использоваться различные формы и методы работы над связной речью, в том числе и рассмотренные выше методики, но ни в одной не используется зрительная мотивация к речепобуждению. Для решения этой проблемы была создана анимационная сказка.

С целью обучения детей правилам построения цельного высказывания можно использовать прием работы по анимационным сказкам.

3.2. Значение анимационных сказок в развитии связной речи у детей.

Для коррекционной работы по формированию связной речи детей и развитию мотивационных предпосылок к грамотности, а так же, согласно ФГОС [30], к хорошо сформированной речи, к выражению своих чувств и желаний средствами речевого высказывания, мы выбрали такое средство как анимационная сказка. Анимационная сказка служит для познания окружающего мира и может рассматриваться в качестве обучающего средства, отражающего план будущего рассказа.

В процессе обучения анимационная сказка может выполнять следующие функции:

- а) служить методом анализа и фиксации закономерных свойств и отношений;
- б) быть чувственной опорой для абстрагирования и обобщения;
- в) являться программой для анализа новых явлений.

Включение наглядных моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания природоведческих понятий, причинно-следственных зависимостей, способствует закреплению использования различных частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и формированию целостного речевого высказывания. Этот прием работы становится наиболее эффективен, если он используется при чередовании видов детской деятельности и междисциплинарном взаимодействии специалистов (в.т.ч. на занятии в продуктивных видах деятельности детей, например, рисование, конструирование из Тико, моделирование, логоритмика и др.), что способствует активизации познавательной деятельности детей и повышает их мотивационный уровень речепорождения.

Идея анимационной сказки заключается в том, что она содержит образцы речевого поведения (просмотр сказки с озвучкой диктора) или анимационные подсказки (беззвучная артикуляция нижней челюстью героев

в определённый момент, побуждающая к речепорождению ребёнка), что способствует развитию речи, активизирует имеющиеся у детей речевые средства. Важно создать такие условия, чтобы дети высказывались по собственному желанию. При создании моделей анимационных сказок педагогу необходимо обращать внимание на формирование навыков самостоятельных речевых высказываний. Так как анимационная сказка – это благоприятный вид деятельности для формирования связной речи детей, а специфика обучения рассказыванию состоит в воспитании умения последовательно и логично строить речевое высказывание по этапам планирования будущей модели сказки, о результатах ее выполнения, о будущей истории с этим сюжетом или сюжетной линией.

Кроме создания зрительных образов объектов, анимационная сказка эффективно используется и как вспомогательное средство построения плана будущего высказывания. В каждом сюжете есть определенный ряд последовательных подсказок на действия героев и их речь.

Применение анимационных сказок позволяет более успешно обучить детей составлению связного речевого высказывания по заданной теме, а также сочинению (продолжению сказки) рассказа по замыслу. Несмотря на то, что деятельность наглядного моделирования является для них достаточно сложной, применение анимационных сказок в обучении связной речи служит эффективным средством, облегчающим процесс восприятия, усвоения, переработки информации и дальнейшего ее репродуцирования.

Использование анимационных сказок на занятиях и в режимных моментах по развитию связной речи позволило создать специфическую игровую коррекционно-развивающую среду. При этом могут реализовываться игровые и познавательные потребности ребенка, создаваться благоприятный эмоциональный фон, организовываться практическая деятельность по закреплению пройденного материала. Интуитивно понятная среда, минимальный набор операций, требующихся

для выполнения заданий, простота управления позволяют использовать некоторые речевые игры и упражнения в интересной для ребенка форме, мотивируя его к речевому высказыванию, позволяет осуществлять гибкую организацию занятий по развитию связной речи, исходя из потенциальных возможностей дошкольников.

Использование элементов мультипликации и анимации, а так же звуковых возможностей компьютера позволяет сделать процесс обучения рассказыванию более интересным и разнообразным.

Также анимация является прекрасным современным мультимедийным средством для обогащения кругозора и совершенствования коммуникативных навыков, учит транслировать свои чувства и настроения. Анимационные сказки вызывают повышенный интерес у современных детей цифровых технологий к литературным программным произведениям и близки для восприятия детьми с ОВЗ. Еще одним преимуществом анимационных сказок так же является и то, что они дают уникальную возможность для внесения разнообразия и индивидуализации в коррекционную работу учителя- логопеда.

Планируемые результаты (из Примерной адаптированной основной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Н.В. Нищевой [21]) на данном этапе работы с детьми старшего дошкольного возраста будут так же достигнуты в поэтапной работе над анимационными сказками:

- уровень связной речи практически должен соответствовать возрастной норме;
- без помощи взрослого рассказывает небольшой текст с опорой на картинку, по предложенному или коллективно составленному плану;
- составляет описательный рассказ по данному или коллективно составленному плану.

Анимационная сказка - одна из форм экранного искусства, представляющая собой оживление плоскостных картинок с помощью специализированного ИКТ ресурса. Этот вид искусства сочетает в себе живопись, графику, музыку, элементы театрализованных действий. Выразительные средства каждого из вышеперечисленных видов комплексно воздействуют на детское воображение, зрительную и слуховую память, мыслительную активность, раскрытие эмоционально - волевой сферы и творческого потенциала. Сюжетность, зримость образов, звуковое сопровождение заставляют детей сопереживать, проживать сюжет вместе с героями.

Особенно велика роль мультипликации и анимации в обучении и воспитании детей с нарушениями речи. У таких детей отмечается снижение мотивации к обучению, объем знаний об окружающем мире заметно снижен. Работа с анимационными сказками является интересным для детей средством развития психических процессов. Анимационная сказка построена на доступном для понимания ребенка сказочном сюжете, богата яркой образностью, музыкальностью, лаконичностью, динамичностью, она, бесспорно, завоёвывает внимание ребёнка.

При работе над сказкой у ребёнка задействован зрительный и слуховой анализатор. Сигналом для побуждения к речевому высказыванию служит беззвучная артикуляция героя и появляющиеся подсказки-последовательности (повтора) сюжета. Структура сказки представляет собой некий алгоритм последовательных действий.

При работе с анимационными сказками можно выделить следующие дидактические и логопедические принципы:

- принцип наглядности;
- принцип постепенности и систематичности знаний;
- принцип обогащения мотивации речевой деятельности;
- принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи;

- принцип развития, дозированной нагрузки и учет психофизических особенностей детей с нарушениями речи;

- принцип единства коррекции и развития;

- принцип индивидуального подхода и дифференцированного подхода к обучению.

Для формирования связной речи у детей 5-6 лет с нарушениями речи мы использовали следующие задачи:

1. Учить детей самостоятельно составлять высказывания на уровне простой законченной фразы;
2. Формировать лексико-грамматический строй речи;
3. Активизировать словарный запас;
4. Совершенствовать умение отвечать на вопросы кратко и полно;
5. Учить вести диалог, выслушивать друг друга до конца;
6. Учить детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст;
7. Учить составлять рассказы-описания, а затем и загадки-описания о предметах и объектах по образцу, предложенному плану;
8. Учить связно рассказывать о содержании сюжетных картинок и сюжетной картины по предложенному педагогом или коллективно составленному плану;
9. Совершенствовать навык пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов.

В рамках коррекционной работы по совершенствованию связного речевого высказывания у детей с нарушениями речи мы выделили следующие методы:

➤ практические: моделирование, игровой метод, упражнения творческого характера, подражательно-исполнительский;

➤ наглядные: наблюдение, анимационное видео;

➤ словесные методы: рассказ, предварительная беседа и итоговые, обобщающие беседы.

Для работы были подобраны русские народные и авторские сказки, которые соответствуют возрастным и психологическим особенностям детей 5-6 лет с ОНР III уровня, такие как: «Заюшкина избушка», «Лиса и журавль», «Гуси-лебеди», «Три поросенка», «Три медведя» и «Маша и медведь».

3.3. Алгоритм работы по анимационной сказке.

Алгоритм работы по анимационной сказке состоит из следующих этапов:

Этап 1. Подготовительный (Решаются задачи: 1,2,3,4)

- вводная беседа;
- первичный просмотр анимационной сказки с озвучкой диктора;
- беседа по содержанию анимационной сказки;
- динамическая пауза;
- повторный просмотр анимационной сказки.

Этап 2. До анимационный (Решаются задачи: 1-9)

- чтение сказки;
- беседа-обсуждение по содержанию сказки;
- игры на словообразование;
- составление загадок- описаний героев;
- использование кадров сказки (картинок) для составления рассказа разными вариантами
- музыкально- танцевальные образные этюды, музыкальные и подвижные игры, игры- имитации;
- семейная выставка рисунков по сказке

Этап 3. Анимационный (вариативность) (Решаются задачи: 5,6,8,9):

- пересказ сказки по ролям несколькими детьми по видеоролику;

- эпизодичный (фрагментарный) пересказ сказки несколькими детьми по цепочке по видеоролику;
- самостоятельный пересказ по готовой сказке без текста;
- моделирование персонажей из ТИКО-конструктора;
- пересказ сказки с добавлением предшествующих или последующих событий (за рамками сказки)- одна сюжетная линия (на фантазию, импровизацию).

Перспектива в работе с анимационной сказкой - совершенствование связной речи, развитие фантазии, творческого мышления и воображения:

- пересказ сказки с добавлением или изменением событий сказки (внутри сказки - несколько сюжетных линий);
- пересказ сказки с виртуальным добавлением героев или заменой героев (несколько сюжетных линий);
- перестановка анимационных сюжетных эпизодов или добавление сюжетных эпизодов из других сказок (в программе PowerPoint) – несколько сюжетных линий.

На подготовительном 1 этапе на занятии с логопедом сначала выясняется, какие сказки знают дети. Затем логопед предлагает вспомнить, в каких сказках есть герой – зайчик. Затем дети знакомятся с анимационной версией сказки с озвучкой. Логопед проводит беседу по содержанию сказки для развития диалогической речи, памяти: Вы запомнили, как называется сказка? Какую избушку построила лиса? Почему она называется ледяная? Какую избушку построил зайка? (сделанная из луба - плотной части липы, поэтому лубяная) Какая беда случилась с зайчиком? Как можно назвать поступок лисы? Кто хотел помочь зайчику? Почему собака, волк и медведь не помогли ему? Кто же зайчику помог выгнать лису? Почему петуху это удалось? Сколько раз он спел свою песенку лисе? Какая это песенка,

ласковая или грозная? Как вы понимаете слово «пятах», «посечи»? Кто из персонажей вам понравился? Почему?

Динамическая пауза как элемент двигательной активности предлагается детям для переключения на другой вид деятельности, повышения работоспособности, снятия нагрузки, связанной с сидением. Традиционно физкультминутки проводятся в сочетании движений с речью детей. Для детей логопедических групп проговаривание стихов одновременно с движениями обладает рядом преимуществ: речь как бы ритмизируется движениями, делается более громкой, четкой и эмоциональной, а наличие рифмы положительно влияет на слуховое восприятие. Сочетание пальцевых упражнений с речевым сопровождением в стихотворной форме позволяет достичь наибольшего обучающего эффекта. В ходе физкультминуток детям предлагается как бы «конструировать» из пальцев различные предметы и объекты. Дети изображают зайцев, собак, кошек, деревья и т.п. Такая необычная игровая деятельность у ребят вызывает ярко выраженный интерес и эмоциональный настрой. Это позволяет предельно мобилизовать их внимание. Желание детей быстро и точно воспроизвести пальцевую фигуру стимулирует запоминание.

Таким образом, включение упражнений на развитие пальцевой моторики в физкультминутки на занятиях педагогов играет положительную роль в коррекционном обучении детей с нарушениями речи.

В заключение занятия производится повторный показ анимационной сказки (видеоролика) с озвучкой диктора.

На основном, до анимационном 2 этапе проводится работа по коллективному составлению вариантов предложений к «раскадрованным» картинкам по сказке. Объединение отработанных предложений в связные фрагменты рассказа в соответствии с повествовательным планом. Эпизодичный пересказ сказки детьми по цепочке (принимают участие все

дети) по статичным картинкам. Логопед дает детям установку на внимание: необходимо следить за рассказом товарища и быть готовым продолжить.

На музыкальном занятии детям предлагается передать образ и настроение героев сказки посредством языка музыки и пластики (танца). Используются игры на импровизацию, например, в игровой форме ставится задача изобразить под определённую музыку, подобранную музыкальным руководителем, изобразить образ героя (как двигается, как смотрит, повадки). Закладываются основы пантомимы при выполнении заданий: «Изобрази хитрую лису», «Удивленного зайца», «Счастливого, довольного зайца», «Испуг волка», «Злую лису», «Грозного петуха» и т.д.

На логоритмических занятиях необходимо создавать условия для накопления ребенком с ОНР двигательного опыта, способствующего формированию интеллектуальных способностей, речевой деятельности, а самое главное, сохранению психического и физического состояния ребенка

Для формирования лексико-грамматических категорий проводятся игры и упражнения по сюжету сказки: «Чья морда? Чей хвост?». Лиса - лисья морда - лисий хвост (волк, заяц, медведь, белка.); «Назови ласково». Лиса - лисонька, лисичка (заяц, медведь, волк); «Один - много». Лиса - лисы - много лис (медведь, волк, заяц.); «Назови ласково». Для формирования активного словаря используются игры: «Кто, что ест?». Заяц - кору, листься (волк, лиса, ёжик, медведь, белка.); «Объясни», почему животных называют дикими?; «Скажи наоборот». Злой - добрый (быстрый, хищный, чёрный, толстый, ловкий.); «Кто, где живёт?». Белка - в дупле (волк, лиса, медведь, заяц); «Скажи», каких животных называют хищниками, а каких травоядными?; «Назови детёныша». У лисы - лисёнок (волк, медведь, белка, заяц, лось.); «Назови семью». Волк - волчица - волчонок (заяц, медведь, лиса); «Отгадай загадку»; «Подбери действие». Волк что делает? (воет, охотится, рыскает); «Подбери признак». Лиса какая? (хитрая, ловкая, быстрая, пушистая); «Какое слово не подходит?». Волк, волчий,

волосы, волчонок; лиса, лисий, лисята, лесной; белка, белочка, белый, беличий; медведь, медвежонок, медаль, медведица; лось, лосиха, лосята, лосины. Составление предложений по опорным словам – например: избушка, лисица, у, растаяла; волк, рыскать, лес, по, голодный, зимний; белка, дупло, зимовать, тёплое, в; лапу, в, медведь, берлоге, сосёт; от, заяц, лисы, волка, прячется, и. Составление описательного рассказа о диких животных с использованием схемы.

Организация семейной выставки рисунков по сюжетному рисованию сказки в пространстве групповой комнаты.

На основном 3 этапе проводится следующая работа:

- ✓ повторный просмотр анимационной версии сказки с озвучкой, озвучивание сказки детьми по ролям по видеоролику;
- ✓ самостоятельный пересказ по готовой сказке без озвучивания диктора;
- ✓ моделирование из ТИКО-конструктора героев сказки по схемам (Приложение 5);
- ✓ постановка сказки с музыкой с использованием героев из ТИКО-конструктора;
- ✓ логоритмические упражнения и игры на развитие мелкой моторики и координации, артикуляционная гимнастика, чистоговорки;
- ✓ игры-беседы на придумывание сюжетов до и после основного действия сказки (без изменения и добавления), используются ключевые фрагменты данной сказки (работа по раскадрованным картинкам);
- ✓ интерпретация детьми сказки с добавлением предшествующих или последующих событий (за рамками сказки) по анимационной сказке без озвучивания диктора - одна сюжетная линия;

- ✓ семейная интерпретация детьми сказки с добавлением предшествующих или последующих событий (за рамками сказки) по анимационной сказке без озвучивания диктора - одна сюжетная линия.

В коррекционно-развивающей работе принимают участие воспитатели группы. На начальном этапе воспитатели формируют у детей необходимый, допустимый их пониманию объем знаний по сказкам, способствует развитию речи детей, проводя работу по накоплению, обогащению и активизации словаря. На финальном этапе задача воспитателя заключается в побуждении ребёнка к импровизации событий до и после основной сюжетной линии. Наряду с этим воспитатели логопедической группы решают коррекционные задачи: формируют положительные навыки общего и речевого поведения, развивают речь и закрепляют навыки пользования доступной, самостоятельной речью. При наблюдении за предметами окружающего воспитатели знакомят детей с новыми словами, уточняют их значение, способствуют их повторению в разных ситуациях, активизации в своей речи. Эта работа является основной для проведения речевых упражнений. Формирование речи и закрепление усвоенных речевых навыков осуществляется воспитателями во время режимных моментов. Все эти виды работы способствуют формированию лексико-грамматического строя:

- активные наблюдения за жизненными явлениями, экскурсии;
- практические действия с предметами;
- рассматривание предметов, картин;
- игры;
- чтение художественной литературы;
- беседы;
- упражнения на развитие высших психических функций;
- занятия воспитателем по ознакомлению с окружающим миром;

Так же в коррекционно- образовательном процессе участвует и музыкальный руководитель. На протяжении всех этапов работы специалист способствует развитию мелкой моторики, координации, воображения и совершенствует двигательные навыки. Его задача состоит в том, что бы средствами музыки и танца усилить контрастность образов героев и развить фантазию и первичные навыки импровизации. В совместной работе с логопедом - на занятиях логоритмики:

- развитие неречевых процессов (общая моторика, координация движений, ориентировка в пространстве, регуляция мышечного тонуса, развитие чувства музыкального темпа, ритма, певческих способностей, активизация внимания, памяти);
- развитие речи детей, коррекция речевых нарушений (развитие дыхания, голоса, выработка умеренно темпа речи и ее интонационной выразительности, развитие артикуляционной и мимической моторики, воспитание правильного звукопроизношения и формирование фонематического слуха, координация речи с движением).

На основе алгоритма работы над связной речью было разработано комплексно- тематическое планирование работы воспитателя и специалистов в рамках лексической темы «Дикие животные». На примере сказки «Заюшкина избушка» (Приложение 7).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III.

Путь, по которому должно идти руководство развитием речи детей в целях формирования у них способности строить связное высказывание (текст), ведет от диалога между взрослым и ребенком, в котором взрослый берет на себя руководящую роль, направляя ход мысли и способы ее выражения к развернутой монологической речи самого ребенка. В процессе перехода от диалога к монологу есть своя четкая логика: взрослый учит ребенка вначале строить простые высказывания, затем соединять их между

собой. При этом речь ребенка приобретает произвольный характер, в нее включается элемент планирования. Это дает возможность двинуться дальше – к обучению планированию и составлению самостоятельного рассказа (пересказа сказки).

В Главе III рассмотрены методики работы над связной речью по сказке Л.Б. Фесюковой, Л.В. Рыжовой, О.А. Новиковской. Дано понятие анимационной сказки, рассмотрены преимущества и алгоритм работы всех участников коррекционно- образовательного процесса.

Можно сделать вывод, что рассказывание по анимационной сказке (видеоролику) имеет большое влияние на сенсорное развитие ребенка. Чем больше каналов восприятия информации педагог сможет задействовать у детей с ОНР, тем лучше и быстрее они смогут прочувствовать, проанализировать и систематизировать в содержательном и речевом аспекте поток поступающей на занятии информации, так как такие сложные психические процессы, как мышление, воображение, развиваются только на основе различных видов восприятий и ощущений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование связной речи является важнейшим условием для полноценного речевого развития ребенка. Нарушением фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов речевой системы, при нормальном слухе и сохранном интеллекте характеризуется общее недоразвитие речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается следующим: ребенок употребляет фразовую речь, называет предметы, действия, признаки предметов, которые постоянно встречаются в быту, он может рассказать о семье, составить несколько предложений по картинке, наряду с этим у них наблюдаются недостатки всех сторон речевой системы.

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

Ребенку, имеющему речевые нарушения, сложно общаться со сверстниками, он более замкнут, застенчив, менее уверен в себе. Это создает определенные проблемы психологического характера. Речевые нарушения осложняют и процесс общения ребенка с педагогом.

На этапе констатирующего эксперимента нами было проведено исследование связной речи с использованием диагностики В.П.Глухова. Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 395» г. Перми в сентябре 2016 года. В нем принимало участие 10 детей 5-6 лет, с диагнозом ОНР III уровня. Анализ результатов состояния связной речи показал, что у детей с общим недоразвитием речи обнаруживаются нарушения в изложении связного высказывания.

В настоящее время коррекционное образование должно быть эффективным и комфортным. Для более успешного процесса обучения, повышения результативности разработаны специальные средства. Одним из которых является анимационная сказка.

Использование сказок в коррекционно-развивающей работе помогает педагогам ДООУ строить занятия более интересно, занимательно, широко внедряя в их процесс различные схемы и модели: творческое преобразование хода повествования, занимательные вопросы и задания на развитие творческого мышления. Это обеспечит значительно более глубокое сопереживание детей действиям и поступкам героев. Нестандартные средства преподнесения сказок детям разнообразят не только логопедические, но и другие виды занятий. Это так же поможет детям не только в развитии речи, творческого мышления, но и в развитии чувств. Анимационная сказка – это благоприятный вид деятельности для формирования связной речи детей, а специфика обучения рассказыванию состоит в воспитании умения последовательно и логично строить речевое высказывание по этапам планирования будущей модели сказки, о результатах ее выполнения, о будущей истории с этим сюжетом или сюжетной линией.

Кроме создания зрительных образов объектов, анимационная сказка эффективно используется и как вспомогательное средство построения плана будущего высказывания. В каждом сюжете есть определенный ряд последовательных подсказок на действия героев и их речь.

Применение анимационных сказок позволяет более успешно обучить детей составлению связного речевого высказывания по заданной теме, а также сочинению (продолжению сказки) рассказа по замыслу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бабина, Г.В., Якушева, В.В.* Методический ракурс проблемы усвоения семантики вторичных наименований учащимися с общим недоразвитием речи // Логопедия. – 2012. - № 4. – С. 78-80
2. *Безрукова, С.А.* К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР / С.А. Безрукова // Логопед в детском саду. – 2007 – №6.
3. *Воробьёва, В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158 [2] с. — (Высшая школа).
4. *Выготский, Л.С.* Избранные психологические исследования: мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л.С. Выготский. - [Электронный ресурс: http://pedlib.ru/Books/4/0293/4_0293-425.shtml]. – (Дата обращения: 13.11.2016).
5. *Гвоздев, А.Н.* Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. ... Акцидент, 1995. - 64 с.
6. *Глухов, В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2004. - 168 с. - (Библиотека практикующего логопеда)
7. Дошкольная логопсихология. Учебное пособие. Под редакцией профессора В.И. Селиверстова. Авторы: к.п.н., доцент Денисова О.А.; к.п.н., доцент Захарова Т.В.; к.п.н., доцент Бучилова И.А.; к.п.н., доцент Самофал Р.А.; Поникарова В.Н.; Леханова О.Л.; Котляр Л.Я. М., 2003, -153С.
8. *Ефименкова, Л.Н.* Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1985. — 112 с. [Электронный ресурс: <http://www.twirpx.com/file/180191>]. – (Дата обращения: 27.11.2016).

9. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников Москва «Просвещение» 1973 [Электронный ресурс] / Электронная библиотека. – URL:http://nashaucheba.ru/v37802/жукова_мастюкова_филичева_преодоление_задержки_речевого_развития
10. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод.пособие. — М.: Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.
11. Жукова, Н.С. Отклонения в развитии детской речи / Н.С. Жукова. – Екатеринбург: Литур, 2008. – 316с.
12. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда. - 2-е изд. испр. и дополн. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008 - 279 стр.
13. Корягина, Е., Парфененкова, И. О связи моторного, психического и речевого развития ребенка с общим недоразвитием речи // Дошкольное воспитание. – 2014. - № 7. – С. 24
14. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. – 136 с, ил.
15. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. -М.: Альянс, 2013. -367 с. 173 [Электронный ресурс] / Электронная библиотека. – URL: <http://pedlib.ru/Books/4/0286/index.shtml>
16. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва; 2011. – 311 с.
17. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-еизд., перераб. и доп. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 703 с.: ил.- (Коррекционная педагогика)
18. Логопсихология /Авт.-сост. С.В.Лауткина. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 150 с.

19. Методика развития речи детей дошкольного возраста/ под ред. Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.П. Николаевича, М.:1984. - 240с. [Электронный ресурс] / Электронная библиотека. – URL: http://i-gnom.ru/books/Methodika_razvitiya_rechi.html
20. Мещерякова, Л.В. Формирование лексико – грамматических средств языка у детей дошкольного возраста с ОНР / Л.В. Мещерякова // Логопед. – 2004. – №6
21. Нищева, Н.В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. [Электронный ресурс] / Электронная библиотека. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/0/>
22. Новиковская, О. А. Конспекты комплексных занятий по сказкам с детьми 4—5 лет.— СПб.: Паритет, 2007.—112 с.
23. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2005. – С. 176
24. Рыжова, Л.В. Методика работы со сказкой: методическое пособие. СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2012. – 160 с.
25. Пешковский, А.М. Избранные труды. – М., 1959. – С. 287
26. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Н. Сазонова. –М.: Академия, 2007. –144 с.
27. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с нарушениями речи / Л.Ф. Спирина. -М.: Просвещение, 2013. -163с.
28. Тютюева, И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 91–95. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46019.htm>.
29. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

30. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования". [Электронный ресурс] / Официальный сайт «Консультант плюс» – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/

31. *Фесюкова, Л.Б.* Воспитание сказкой. – М.: АСТ, 2000. – 464 с. [Электронный ресурс] / Электронная библиотека. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=61 (Дата обращения 26.04.2017)

32. *Филичева, Т.Б., Чевелева, Н.А., Чиркина, Г.В.* Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Профессиональное образование, 1993. - 232с.

33. *Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 5-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.- (Библиотека логопеда-практика). [Электронный ресурс] / Электронная библиотека. – URL: <https://studfiles.net/preview/1846533/>

34. *Филичева, Т.Б.* Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. - [Электронный ресурс: <http://www.twirpx.com/file/217904>]. – (Дата обращения: 22.05.2016).

35. *Филичева, Т. Б.* Развитие речи дошкольников /Т.В. Филичева, А.В. Соболева. - [Электронный ресурс: http://pedlib.ru/Books/3/0349/3_0349-1.shtml]. – (Дата обращения: 4.12.2016).

36. *Филичева, Т.Б.* Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – [Электронный ресурс: http://pedlib.ru/Books/1/0146/1_0146-1.shtml]. – (Дата обращения: 15.12.2016).

37. *Филичева, Т. Б.* Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. [Электронный ресурс: http://pedlib.ru/Books/2/0032/2_0032-1.shtml]. – (Дата обращения: 14.12.2016).

38. *Чиркина, Г.В.* Раннее распознавание и коррекция отклонений речевого развития у детей 2-4 лет // *Коррекционная педагогика.* – 2010. - № 3. – С. 7.

39. *Швачкин, Н.Х.* Формирование фонематического анализа и синтеза в онтогенезе. – М., 2010 Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/ Составление К.Ф. Седова. — М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.: ил. [Электронный ресурс] / Электронная библиотека. – URL: http://pedlib.ru/Books/5/0435/5_0435-7.shtml#book_page_top

40. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология: учеб. Пособие для студ. Высш. Учб. Заведений/ Д.Б. Эльконин; ред. – сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с. [Электронный ресурс] / Электронная библиотека МГПУ. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/36698> [http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#$p1)

41. *Яшина, Б.И., Алексеева, М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений.. -- 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.

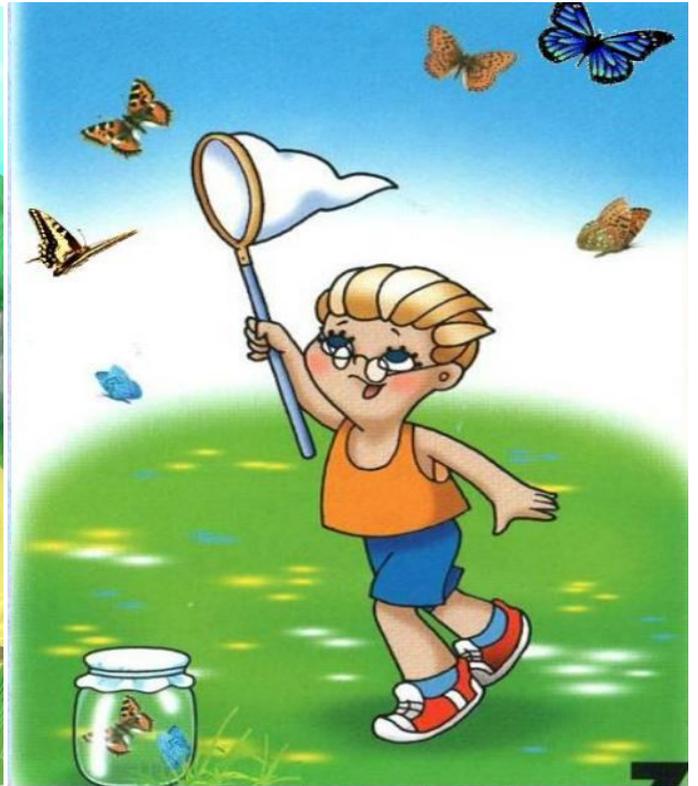
ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Таблица 1 – Состояние сформированности связной речи детей с ОНР

III уровня.

№	Имя ребенка	Задания					Общее количество	Уровни
		1	2	3	4	5		
1	Тимур	1	1	1	1	1	5	Низкий
2	Тимофей	2	2	2	1	1	8	Недостаточный
3	Карина	2	2	2	1	2	9	Недостаточный
4	Захар	1	1	1	1	1	5	Низкий
5	Виктория	3	3	2	1	2	11	Удовлетворительный
6	Михаил	2	2	2	1	1	8	Недостаточный
7	Денис	3	3	2	2	2	12	Удовлетворительный
8	Илья	1	1	1	1	1	5	Низкий
9	Варвара	2	1	2	1	1	7	Недостаточный
10	Арсений	2	2	2	1	1	8	Недостаточный

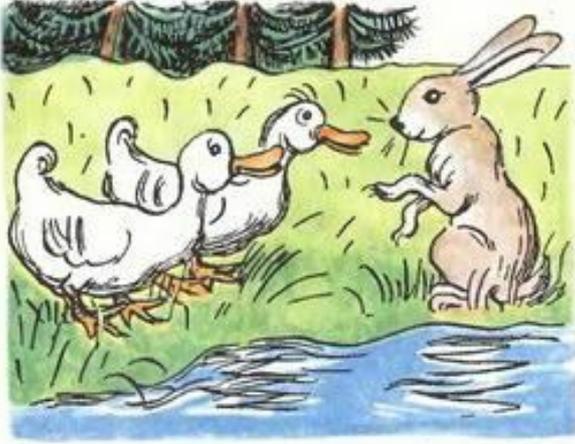




Приложение 3.



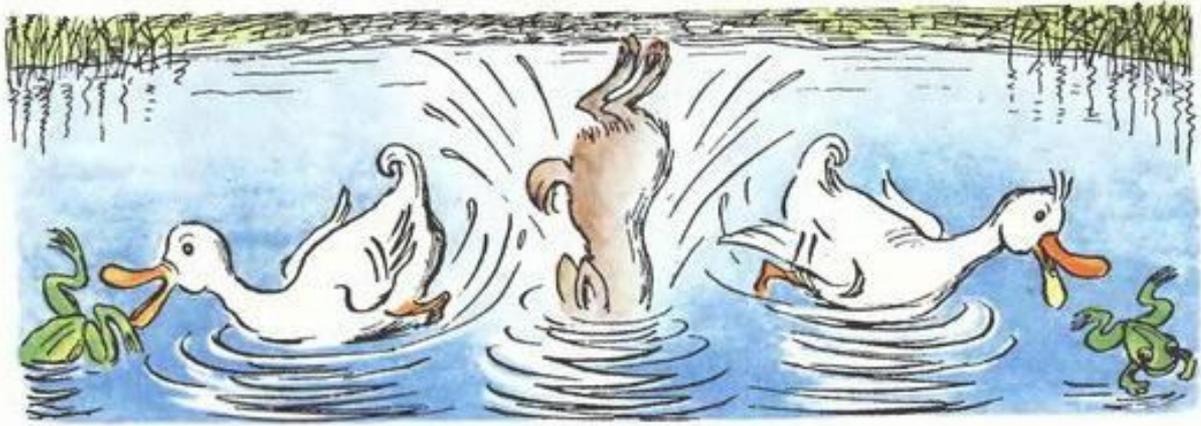
КАК УТКИ ЗАЙЦА КАТАЛИ



Покажите, тѣти утки!



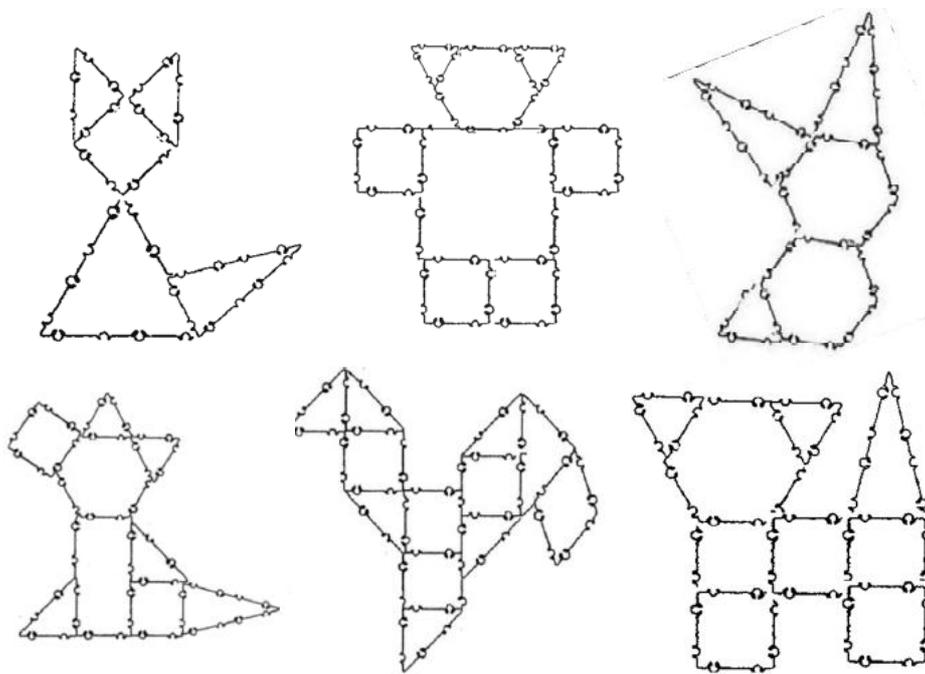
Плыли, плыли две минутки...



А на третьей — караул! —
Заяц чуть не утонул!



Примеры для сборки моделей – героев сказки «Заюшкина Избушка»



Схемы для конструирования персонажей сказок

Примерная схема оценки уровней выполнения заданий

	Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам	Составление предложений по трем картинкам	Пересказ знакомого текста	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Составление описательного рассказа
Х О Р О Ш И Й	Ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полное или точно отображенное ее предметное содержание	Фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание.	Пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка	Самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в грамматическими нормами соответствия с языка (с учетом возраста детей).	В рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определенная логическая последовательность в описании признаков. Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа, используются различные средства словесной характеристики предмета.
У Д О В Л Е	Длительные паузы с поиском нужного слова. Сочетание указанных недостатков информативности и	Если у детей имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной	Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передает содержание	Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку). Достаточно полно отражено содержание	Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств. Отмечаются единичные

Т В О Р И Т Е Л Ь Н	лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания	ситуации	текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложения.	картинок(возможны пропуски отдельных моментов действий, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.	случаи нарушения последовательности в описании признаков, смысловая незавершенность 1-2 микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний.
Н Е Д О С Т А Т О Ч Н Ы Й	Адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие.	Фраза составлена на основе предметного содержания только двух картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание	Используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связи изложения, единичные смысловые несоответствия	Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действий, отдельные смысловые несоответствия.	Рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен – в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета. Отмечаются: незавершенность ряда микротем, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений

Н И З К И Й	Задание выполнено неадекватно Отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов,	Ребенок не смог составить фразу высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь	Пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов. Его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действий и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.	Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-сообщения: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание.
----------------------------	---	--	---	---	--

**Комплексно- тематическое планирование работы воспитателя и специалистов в рамках лексической темы
«Дикие животные». На примере сказки «Заюшкина избушка».**

Этапы работы	Задачи	Содержание	Сроки	Ответственный
I. Подготовительный	Познакомить детей с содержанием русской народной сказки (Задача 1,2,3,4,10)	На занятии с логопедом сначала выясняется, какие сказки знают дети. Затем логопед предлагает вспомнить, в каких сказках есть герой – зайчик. Затем дети знакомятся с анимационной версией сказки с озвучкой. Логопед проводит беседу по содержанию сказки для развития диалогической речи, памяти. Показ анимационной сказки (видеоролика) с озвучкой диктора	Понедельник (утро)	Логопед
II. До анимационный	Продолжать знакомить детей со сказкой, уточнить представления детей о жанровых особенностях сказки, Формировать словарь (прилагательными и глаголами) (1,2,3,4) Развивать воображение, двигательную активность, мимическую мускулатуру	Чтение сказки. Обсуждение героев. Их поступков. Игры на формирование словаря: «Подбери действие». Волк что делает? (воет, охотится, рыскает); «Подбери признак». Лиса какая? (хитрая, ловкая, быстрая, пушистая) Игры-имитации «Покажи, как двигаются» «Назови ласково». Лиса - лисонька, лисичка (заяц, медведь, волк); «Один – много». Лиса - лисы - много лис (медведь, волк, заяц.); П/и «Хитрая лиса», «У медведя во бору», «Волк и	Понедельник (вечер) Вторник	Воспитатель Воспитатель

Этапы работы	Задачи	Содержание	Сроки	Ответственный
		<p>зайцы»</p> <p>На музыкальном занятии передать образ героя посредством музыки в танце (лиса, заяц, медведь, волк). Музыкальные игры: «Зайцы и волк», «Зайки идут в гости», «Медведь и зайцы», «Медведь во бору», «Серый волк», «Лиса и зайцы», «Хитрая лиса».</p> <p>На зарядке, физ. минутки. Игры-имитации. Игры-драматизации.</p>	<p>Вторник (утро)</p> <p>Среда (утро)</p>	<p>Музыкальный руководитель</p> <p>Воспитатель</p>
	<p>Закреплять сюжет сказки (составлять короткие рассказы по картинкам, учить говорить связно и выразительно) (1,2,3,5,6,7,8,9)</p>	<p>Работа по содержанию сказки на основе показа слайдов в презентации по сюжетам. Детям показываются слайды из сказки. По каждому слайду составляются 2-3 предложения. По плану: кто это? Что делает? Что говорит заяц? Что отвечает собака? И т.д.</p> <p>Эпизодичный пересказ сказки несколькими детьми по цепочке опираясь на (видеоролик) без озвучки диктора.</p>	<p>Среда (утро)</p> <p>Среда (Вечер)</p>	<p>Логопед</p> <p>Воспитатель</p>
	<p>Развивать координацию и мелкую моторику</p>	<p>Логоритмические упражнения и игры на развитие мелкой моторики и координации, артикуляционная гимнастика, чистоговорки.</p>	<p>Четверг (утро)</p>	<p>Музыкальный руководитель, логопед</p>
	<p>Учить детей составлять загадки-описания. формировать лексико-грамматические категории (1,2,</p>	<p>Игры на составление загадок-описаний героев сказки с использованием мнемотаблиц.</p>	<p>Четверг (вечер)</p>	<p>Воспитатель</p>

Этапы работы	Задачи	Содержание	Сроки	Ответственный
	4,5,6,7)			
	Взаимодействие с семьей	Рисование понравившихся сюжетов из сказки или героев	Выходные	Родители, дети
	Развитие индивидуализации и демонстрация личностных результатов воспитанников	Выставка рисунков в группе, холле детского сада	Понедельник-пятница	Воспитатель
III. Анимационный	Совершенствовать навык пересказа (1,2, 3,5,6,8,9)	Просмотр анимационной версии (видеоролик) сказки повторно с озвучкой. Озвучивание сказки детьми по ролям (видеоролик).	Пятница утро	Логопед
	Совершенствовать навык пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов (1,2, 3,6,8,9)	Самостоятельный пересказ по готовой сказке без озвучки диктора	Понедельник	Логопед
	Формирование целостного речевого высказывания через продуктивный вид деятельности (конструирование)	Моделирование из ТИКО- конструктора героев сказки по схемам	Понедельник (вечер)	Воспитатель
	формирование способности строить связное высказывание (текст)	Постановка сказки с музыкой. Главные герои- смоделированные из ТИКО конструктора	Вторник (Утро)	Музыкальный руководитель, воспитатель
	Развивать координацию и мелкую моторику	Логоритмические упражнения и игры на развитие мелкой моторики и координации, артикуляционная гимнастика, чистоговорки.	Вторник (Вечер)	Музыкальный руководитель, логопед
	Развитие фантазии, воображения, творческого мышления, предпосылки к импровизации (1,2, 3,6,8,9)	Игра- беседа на придумывание сюжетов до и после основного действия сказки (без изменения и добавления), используя ключевые фрагменты заданной сказки. Работа по раскрашенным картинкам	Среда (Вечер)	Воспитатель

Этапы работы	Задачи	Содержание	Сроки	Ответственный
	Развитие фантазии, воображения, творческого мышления, предпосылки к импровизации (1,2,3,6,8,9)	Интерпретация детьми сказки с добавлением предшествующих или последующих событий (за рамками сказки) по анимационной сказке без озвучки диктора- одна сюжетная линия	Четверг (Утро)	Логопед
	Взаимодействие с семьями воспитанников	Семейная интерпретация детьми сказки с добавлением предшествующих или последующих событий (за рамками сказки) по анимационной сказке без озвучки диктора- одна сюжетная линия	Пятница (Вечер)	Воспитатель, родители, логопед