

Оглавление

Введение.....	4
Глава I. Теоретические основы развития и коррекции связной речи старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).....	8
1.1.ОНР как особое речевое нарушение.....	8
1.2.Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня.....	16
1.3.Характеристика связной речи. Развитие связной речи в онтогенезе.....	25
1.4. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	34
1.5. Общая характеристика работы по коррекции и развитию связной речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	40
1.6. Изобразительная деятельность с детьми дошкольного возраста.....	42
Выводы по I главе.....	49
Глава II. Прикладные аспекты развития и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня на занятиях по изобразительной деятельности.	51
2.1. Изучение особенностей связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.....	51
2.1.1.Организация исследования.....	51
2.1.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	58
2.2. Общая характеристика работы по коррекции связной речи у детей III уровня на занятиях по изобразительной деятельности.....	60
2.3.Методические рекомендации по развитию и коррекции связной речи детей с ОНР III уровня на занятиях по изобразительной деятельности.....	68

2.4.Анализ результатов контрольного эксперимента.....	75
Выводы по II главе.....	78
Заключение.....	80
Библиографический список.....	84
Приложение 1.....	89
Приложение 2.....	90
Приложение 3.....	91
Приложение 4.....	92

Введение

Важным условием всестороннего развития детей является хорошая речь. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие.

Самым первым и ответственным звеном в общей системе образования является дошкольное образовательное учреждение. Обладая высокой пластичностью функций мозга и психики, ребенок имеет большие потенциальные возможности развития, реализация которых зависит от непосредственного влияния окружающих взрослых, от воспитания и обучения, что обуславливает особую актуальность дошкольного образования.

Главным доказательством эффективности детского сада является поступление ребенка в школу. Ведь в последнее время условия школ по приему первоклассников несколько изменились, а программы образования в детском саду остаются пока на уровень ниже школьных. Насколько хорошо воспитатели подготовят ребенка в детском саду к школе, зависит его будущее. Смогут ли воспитатели в детском саду развить способности ребенка, привить ему интерес к учебной деятельности так, что бы у ребенка было желание учиться.

Сегодня в обществе идет становление новой системы дошкольного образования в связи с пониманием важности именно дошкольного образования для дальнейшего успешного развития, обучения каждого человека, и обеспечение доступности и качественного образования для каждого ребенка.

Актуальность: Исходя из вышеизложенного, тема, посвященная развитию и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством различных видов изобразительной

деятельности, имеет социальную значимость и приобретает особую остроту применительно к детям, имеющим речевой дефект. Это подчеркивает актуальность проблемы, как в теоретическом, так и практическом аспектах, и требует своего разрешения.

Проблема: Речь – важнейший психический процесс, обеспечивающий любому ребенку взаимодействие с социальным миром, возможность осмыслить себя и свои действия, выразить свои переживания другим людям. Речь формируется в деятельности. Наряду с игровой деятельностью большое значение в развитии речи имеет изобразительная деятельность. Рисование развивает мышление, восприятие, воображение, мелкую моторику, что теснейшим образом связано с развитием активной речи ребенка.

У детей с общим недоразвитием речи страдают не только все разделы речевой функциональной системы, но и многие психические неречевые функции: зрительное восприятие, внимание, память, воображение, – все то, что необходимо для овладения навыками рисования. Как правило, сенсорные функции развиваются у них с задержкой. Многие дети не различают и не могут назвать основные цвета, форму и размер предметов. При наблюдении за живой и неживой природой они не могут выделить основные качественные характеристики предмета и объекта.

Так же дети с речевыми нарушениями редко имеют неуверенную координацию движений пальцев рук. У них отмечается моторная неловкость, неточность движений, трудности усвоения двигательной программы, что выражается в неумении держать карандаш, кисточку, обводить контуры, раскрашивать рисунок.

Значение рисования для всестороннего развития и воспитания дошкольника с общим недоразвитием речи велико и многогранно. Сенсорно-перцептивные возможности изобразительной деятельности позволяют использовать ее в развивающей работе. Уровень развития речи детей напрямую зависит от сформированности тонких движений пальцев рук. Доказано, что движения пальцев рук стимулируют деятельность центральной

нервной системы и ускоряют развитие речи ребенка. Занятия изобразительной деятельностью имеют богатый потенциал для развития и коррекции речи (в том числе связной речи) детей с общим недоразвитием речи.

Тема исследования: «Развитие и коррекция связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня на занятиях по изобразительной деятельности».

Объект исследования: процесс развития и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: методы и приемы работы по развитию и коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Гипотеза: работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня будет эффективнее, если она будет осуществляться помимо логопедических занятий на занятиях, проводимых воспитателем, узкими специалистами, в частности на занятиях по изобразительной деятельности.

Цель исследования: теоретическое обоснование и эмпирическое изучение развития и коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня на занятиях по изобразительной деятельности».

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования.
2. Выявить и описать особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (подобрать методики для проведения диагностики, провести констатирующий эксперимент).
3. Описать особенности работы по развитию и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня на занятиях по

изобразительной деятельности; описать методы и приемы и особенности их использования.

4. Провести работу по развитию и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня на занятиях по изобразительной деятельности, проанализировать результативность проведенной работы.

5. Разработать методические рекомендации по развитию и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня в процессе занятий по изобразительной деятельности.

Методы исследования:

- теоретические: изучение и анализ литературы;
- эмпирические: педагогический эксперимент;
- математические: анализ результатов эксперимента с использованием математических методов.

Практическая значимость исследования: описаны особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, описаны особенности работы по развитию и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня в процессе занятий по изобразительной деятельности, разработаны методические рекомендации для педагогов по развитию и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня в процессе занятий по изобразительной деятельности, в которых описаны методы и приемы работы, которые педагог может использовать на занятиях по изобразительной, описаны особенности их использования.

ВКР включает введение, две главы, выводы по главам, заключение, библиографический список, приложения.

Глава I. Теоретическое обоснование проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)

1.1.ОНР как особое речевое нарушение

Общее недоразвитие речи (ОНР) - 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. [624]

Часто проблемы с речью, определяющие уровень речевого развития, предопределяются еще до рождения ребенка вследствие генетической предрасположенности или осложнений во время беременности. К наиболее распространенным причинам развития общей недоразвитости речи можно отнести:

- резус-конфликт ребенка с матерью;
- внутриутробное удушье плода, гипоксия;
- травмы, возникшие при родах;
- постоянные инфекционные заболевания в младенчестве;
- черепно-мозговые травмы;
- заболевания хронического характера.

К причинам психоэмоционального и психического характера можно отнести шок любой природы, место жительства или условия, неподходящие для развития коммуникативных навыков, недостаток речевого общения, внимания. Обычно возникновение отклонения можно диагностировать в довольно позднем возрасте. На развитие ОНР может указывать длительное отсутствие речи у ребенка (в основном к 3 — 5 годам). При наличии речевой деятельности ее активность и разнообразие не являются высокими, часто произносимые слова бывают неразборчивыми и малограмотными. Может быть снижена концентрация внимания, заторможены процессы восприятия, запоминания. В отдельных случаях наблюдается нарушение двигательной

активности (особенно связанной с координацией движений) и скрытой моторики произношения.

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

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

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

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

этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности.

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

Р.Е. Левиной(1969) 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.[62]

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

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

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

Выделяют 4 уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи.

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

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

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

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

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

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

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

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

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

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

Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций:

- смещение падежных форм ("едет машину" вместо на машине);
- нередкое употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени;

- в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам ("два каси" - два карандаша, "де тун" - два стула);
- отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

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

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

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

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

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

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырёх сложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика.- "Дети сипили новика"). Множество ошибок

наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

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

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

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

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

В настоящее время описание такого сложного речевого дефекта, как общее недоразвитие речи, было бы неполным без характеристики дополнительного *четвертого уровня речевого развития*. К нему относятся дети с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Незначительные нарушения всех компонентов языка выявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

В речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости. Преобладают элизии, причем в основном в сокращении звуков, и только в единичных случаях – пропуски слогов. Также отмечаются парафазии, чаще – перестановки звуков, реже слогов; незначительный процент – персеверации и добавления слогов и звуков.

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

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой речи. Так, при достаточно разнообразном предметном словаре отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных и птиц (пингвин, страус), растений (кактус, вьюн), людей разных профессий (фотограф, телефонистка, библиотекарь), частей тела (подбородок, веки, ступня). При ответах смешиваются родовые и видовые понятия (ворона, гусь – птичка, деревья – елочки, лес – березки).

При четвертом уровне отсутствуют ошибки в употреблении простых предлогов, незначительно проявляются затруднения в согласовании прилагательных с существительными. Однако остаются выраженными трудности в использовании сложных предлогов, в согласовании числительных с существительными. Наиболее ярко эти особенности выступают в сравнении с нормой.

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

- 1) пропуски союзов (мама предупредила, я не ходил далеко – “чтобы я не ходил далеко”);
- 2) замена союзов (я побежал, куда сидел щенок – «где сидел щенок»);

3) инверсия (наконец, все увидели долго искали которого котенка – «увидели котенка, которого долго искали»).

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

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

2. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями.

3. Остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Все вышеперечисленное позволяет подойти к проблеме развития связного монологического высказывания.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР III уровня

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохраненным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи. Речевая недостаточность у дошкольников может варьировать от полного отсутствия у них общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического

недоразвития. В соответствии с этим принято условное деление на уровни развития, при которых общим является значительное отставание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия. Степень выраженности названных отклонений весьма различна.

III уровень речевого развития детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения, т. к. самостоятельное общение является для них затрудненным.

Уровень фонематического восприятия детей находится в определенной зависимости от выраженности лексико-грамматического недоразвития речи.

Диагностическим показателем речи детей описываемого уровня является нарушение слоговой структуры, которое по-разному видоизменяет слоговой состав слов.

Отмечаются ошибки в передаче слоговой структуры слов. Правильно повторяя вслед за логопедом 3—4 сложных слова, дети нередко в самостоятельной речи их искажают, сокращая обычно количество слогов (вместо дети слепили снеговика — дети сипили новика). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановке и замене звуков и слогов, сокращении при стечении согласных в слове (товотик вместо животик, коловода вместо сковорода, саф вместо шкаф, батика вместо ткачиха, кет вместо ткет) и т. д.

Типичными для детей являются персеверации слогов (хахист — хоккеист, ваваяпотик — водопроводчик), антиципации (астобус — автобус, лилисидист — велосипедист); добавление лишних звуков и слогов (лимокт — лимон).

Характер ошибок целого состава обусловлен состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка.

Преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. У детей этой категории уподобление слогов и сокращение стечений согласных встречаются редко и имеют изменчивый характер.

Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы и носят более стабильный характер.

На этом уровне фразовая речь детей приближается к низкой возрастной норме. Их бытовой словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у их сверстников с нормальной речью.

Это лучше всего проявляется при изучении активного словаря. Дети не могут назвать, по картинкам целый ряд доступных своему возрасту слов, хотя имеют их в пассивном запасе (ступеньки, форточки, обложка, страница). В то же время отмечается и недостаточное развитие пассивного словаря.

Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета (циферблат — часы), название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам (подшивает—шьет, широкий — большой, вырезает — рвет). Нередко, правильно показывая на картинках заданные действия, в самостоятельной речи дети смешивают - их: поливает в катюлю суп вместо наливает; чешет нос вместо точит нож.

Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать такие действия как штопать, распарывать, переливать, перелетать, подпрыгивать, кувыряться; нередко они не знают названия цветов (оранжевый, серый, голубой).

Плохо дети различают и форму предметов: круглый, овальный, квадратный, треугольный.

Анализ, словарного запаса детей позволяет выявить своеобразный характер их лексических ошибок. Например, происходит замена

наименования части предмета названием всего предмета в целом: ствол, корни-дерево. Название предмета заменяется названием действия, характеризующего его назначение: шнурки - завязать чтобы; шланг - пожар гасить; продавец - тетя вешает.

В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Используется мало синонимов, а антонимы не используются. Например, характеризуя величину предмета, дети используют два понятия: большой-маленький, которыми заменяют слова: длинный, короткий, высокий, низкий, толстый, тонкий, широкий, узкий. Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости.

Затрудняются дети в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов некоторых прилагательных: вместо маленький — помалюскин стул; деревко, ведречко, мехная шапка, глинный кувшин, деревкин стул, стекловал ваза.

Много ошибок допускают дети при употреблении приставочных глаголов (вместо переходит—идет, вместо спрыгивает—прыгает, вместо пришивает — шьет).

Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной. В картине аграмматизма выявляются довольно стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и надеже (Я иглаю синей мятей - Я играю синим мячом., У меня нет синей мяти - У меня нет синего мяча); смешение родовой принадлежности существительных (де веды - два ведра); ошибки в согласовании числительного с существительными всех трех родов (два рути - две руки, пять руках - пять рук, пат мидедь — пять медведей). Характерны также ошибки в употреблении предлогов: их опускание (даю тетитькой -Я играю с сестричкой. Паток лезит тумпе — Платок лежит в сумке); замена (кубик упай и тая—кубик упал со стола); недоговаривание (полезая а дево-полезла на дерево, пося а уиса -пошла на улицу).

Выявляется также импрессивный аграмматизм, который проявляется в недостаточном понимании изменения значения слов, выраженных при помощи изменения приставки, суффикса и т. д.

Отмеченные недостатки в употреблении лексики, грамматики, звукопроизношении с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи (пересказ, составление рассказа по одной или целевой серии картин, подготовка рассказа-описания). Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий. Например: Коська вовит мыську. Кот аез (залез) ботинок, сто мыську иомать. Он помотель, ее там неть, убезял, вот здесь вот вый йваная. Кофта помотела, а там мыфка. Мыфка тапок побезяла, потому за ней кот бегае. Он хоце.т ее валить и куфать. Кофти молоко любят и мыфки любят. Кот пивилиает (проверяет) мыфку. Мыфка от папотька к дырочки безяла, а котик мотит.

Дети с ОНР при пересказе ошибаются в передаче логической последовательности событий, «теряют» действующих лиц. Девитька аблудилась лесу. Глядит домик. Селя а большой тул Упаля. Босей медедь сел. Влезя а дугой. Недобно. Влезя а маликий тулик. Помалая. Пать сля комнату. Болсая коват недобна. И со ковать пахая. Лезя а маликую. Холосая коват. Аснудя. Пасли вед-меди у — у—у. Девитька паснулась, безаля.

Для детей с ОНР рассказ-описание мало доступен, обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей. Например, описывая машину, ребенок перечисляет? У ней колеса есть, кабина, матоль, люль, литяг (рычаг), педали, фали, кудов (кузов), чтоб глюз возить.

Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы.

Таким образом, экспрессивная речь детей, со всеми указанными особенностями, может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений и т. п.

Вне специального внимания к их речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, не общаются со сверстниками, не обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи.

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и прежде всего своевременный переход от диалогической формы к контекстной.

В соответствии с принципом рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (Левина Р. Е., 1968) необходимо проанализировать и те особенности, которые накладывает неполноценная речевая деятельность на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения.

Речевая недостаточность сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической у таких детей заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырёх ступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Нередко дети дублируют ошибки при описании предметов, картинок.

Например, детям предлагается выполнить аппликацию: наклеить на бумагу макет домика (крыша — красного цвета, стена — квадратная, желтая) рядом елочку из трех зеленых треугольников. На столе перед детьми разложены пять зеленых треугольников, несколько треугольников и квадратов разных цветов. Как правило, дети выполняют такое задание частично: наклеивают домик из деталей других-цветов, а елочку—из всех имеющихся треугольников зеленого цвета, не придерживаясь точно

инструкции. Подобные явления характерны для основной категории описываемых детей.

У некоторых детей отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих детей характерна ригидность мышления.

Детям с недоразвитием речи, наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Этот факт подтверждается анализом анамнестических сведений. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет для детей выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, детям трудны движения перекатывания мяча с руки на руку, передачи его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Типичным является и недостаточный самоконтроль при выполнении задания.

У детей с ОНР наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики пальцев рук. Это проявляется в недостаточной координации пальцев рук (например, при расстегивании и застегивании пуговиц, завязывании и развязывании шнурков, лент и т. д.). Названные отклонения в двигательной сфере наиболее ярко проявляются у детей с дизартрией. Однако, нередки случаи, когда указанные трудности характерны и для детей с другими патологическими формами аномалий.

В настоящее время в теории и практики дошкольной психологии и педагогики особое внимание уделяется изучению детей с речевыми нарушениями. Это обусловлено тем, что анализ причин неуспеваемости детей в начальной школе свидетельствует о том, что корни этого явления уходят в дошкольный возраст. Так, например, нарушение процессов письма и чтения является одним из проявлений не сформированности механизмов речевой и познавательной деятельности дошкольника. К концу дошкольного возраста для благоприятного обучения в школе необходимым условием является развитие эмоционально-волевой сферы на достаточно высоком уровне, что имеет ещё большое значение для детей с общим недоразвитием речи. В связи с этим необходимо раннее выявление нарушений в развитии речи детей, их коррекция и организация индивидуальной работы с каждым ребенком [3].

При всей многогранности и разносторонности различных исследований данной проблемы анализу эмоционально-волевой сферы дошкольника с недоразвитием речи не достаточно уделено внимание. Между тем, именно эмоциональная стабильность и умение контролировать себя является одним из важных условий развития речи дошкольника.

Нарушения эмоционально-волевой сферы детей с общим недоразвитием речи являются очень распространенными и имеют достаточно стойкий характер. К нарушениям в эмоциональном развитии дошкольника можно отнести трудности в адекватном определении эмоциональных состояний людей. Это обусловлено тем, что в практике обучения и

воспитания детей задача формирования эмоциональности решается лишь фрагментарно, так как внимание преимущественно уделяется развитию мыслительных процессов. Одной из причин такого положения является недостаточная освещенность вопроса эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ОНР [4].

Анализ литературы позволяет выделить три группы нарушений в развитии эмоциональной сферы дошкольника: расстройства настроения; расстройства поведения; нарушения психомоторики. Нарушения эмоционального развития в дошкольном возрасте обусловлены двумя группами причин. Конституциональные причины (тип нервной системы ребенка, биотонус, соматические особенности, то есть нарушение функционирования каких-либо органов). Особенности взаимодействия ребенка с социальным окружением. Дошкольник имеет свой опыт общения со взрослыми, сверстниками и особо значимой для него группой – семьей, и этот опыт может быть неблагоприятным [6].

Повышенное внимание к эмоциональному развитию дошкольника обусловлено формированием главного психологического новообразования в этом возрасте – начала произвольности психических процессов и психологической готовности к школе.

У детей с ОНР отмечается низкая активность познавательной деятельности, быстрая утомляемость, недостаточная работоспособность на занятиях, малая инициативность в игровой деятельности детей с общим недоразвитием речи. Симптомами нарушения эмоционально-волевой сферы являются раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, агрессивность, обидчивость, нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, трудности общения с окружающими и налаживания контакта с ними. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности и легкую внушаемость, в поведении и играх следуют за другими детьми.

Дошкольники с ОНР не достаточно способны управлять своими чувствами, они немного импульсивны, у них, как правило, нарушен дисбаланс социальных отношений, семейные взаимоотношения и взаимоотношения со сверстниками.[5] Для детей с ОНР характерна нестабильность эмоционально-волевой сферы. В психическом облике этих детей наблюдаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности, отмечаются аффективные реакции

Таким образом, дошкольники с общим недоразвитием речи, характеризуются специфическими особенностями развития эмоционально-волевой сферы, что необходимо учитывать при организации работы с детьми данной категории.

1.3. Характеристика связной речи. Развитие связной речи в онтогенезе

В логопедии термином онтогенез речи принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления.

Речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок, и прежде всего нормального созревания и функционирования центральной нервной системы. Однако речь является важнейшей социальной функцией, поэтому для ее развития одних биологических предпосылок недостаточно, она возникает только при условии общения ребенка со взрослым. При этом ведущее значение имеет общение ребенка с эмоционально близким для него взрослым (матерью). Потребность в

общении формируется в жизненной практике взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Изоляция же ребенка от стимулирующей среды семьи, детской группы и т. п., рассматривается как депривационная ситуация, которая оказывает замедляющее влияние на его развитие. [8]

Л.С. Выготским впервые было выдвинуто положение о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка. [4]

Н.С. Жукова отмечает, что в настоящее время это положение нашло свое дальнейшее развитие и подтверждение в нейрофизиологических исследованиях. Установлено, что чем более интенсивный и разнообразный поток информации поступает в мозг ребенка, тем быстрее происходит функциональное и анатомическое созревание центральной нервной системы. Однако следует учитывать, что интенсивность поступающей информации должна соотноситься с возрастом, физическим и психическим состоянием ребенка, ибо всякая перегрузка отрицательно влияет на состояние центральной нервной системы. [9]

Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.[253]

В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: процесс, деятельность говорящего; продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; название раздела работы по развитию речи. Как синонимические используются термины «высказывание», «текст». Высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл (Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и другие). Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Овладение речью как средством общения происходит в три основных этапа.

На довербальном этапе ребенок не понимает речи окружающих взрослых, но здесь складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем. На втором этапе - этапе возникновения речи - ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые слова. Овладение разными способами общения с окружающими осуществляется на третьем этапе развития речевого общения. [5]

Связная речь должна рассматриваться в единстве содержания и формы. Умаление смысловой стороны приводит к тому, что внешняя, формальная сторона (грамматически правильное употребление слов, согласование их в предложении и т. п.) опережает в развитии внутреннюю, логическую сторону. Это проявляется в неумении подобрать слова, нужные по смыслу, в неправильном употреблении слов, неумении объяснить смысл отдельных слов.

Нельзя недооценивать и развитие формальной стороны речи. Расширение и обогащение знаний, представлений ребенка должно быть связано с развитием умения правильно выразить их в речи. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи - коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах - диалоге и монологе. [11]

Диалог как форма речи состоит из реплик, из цепи речевых реакций, он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь.

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой - сообщение каких-либо фактов действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму

речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения. Особенность этой формы речи состоит в том, что содержание ее, как правило, заранее задано и предварительно планируется. [11]

Развитие обеих форм (диалога и монолога) связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций.

У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, связано с развитием деятельности и общения. [3]

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться речь детей.

К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются диалогической формой речи. [19]

Более сложное и разнообразное общение ребенка со взрослыми и сверстниками создает благоприятные условия для развития речи:

обогащается и ее смысловое содержание, расширяется словарь, главным образом за счет существительных и прилагательных. Кроме величины и цвета, дети могут выделять и некоторые другие качества предметов. Ребенок много действует, поэтому его речь обогащается глаголами, появляются местоимения, наречия, предлоги (употребление этих частей речи характерно для связного высказывания). Ребенок правильно строит простые предложения, используя разные слова и различный их порядок: Таня будет купаться; Хочу гулять; Я есть кашу не хочу. Появляются первые придаточные предложения времени (когда...), причины (потому что...). [22]

Для детей трех лет доступна простая форма диалогической речи (ответы на вопросы), но они только начинают овладевать умением связно излагать свои мысли. Их речь все еще ситуативна, преобладает экспрессивное изложение. Дети допускают много ошибок при построении предложений, определении действия, качества предмета. Обучение разговорной речи и ее дальнейшее развитие является основой формирования монологической речи. [16]

В среднем дошкольном возрасте большое влияние на развитие связной речи оказывает активизация словаря, объем которого увеличивается примерно до 2,5 тысяч слов. Ребенок не только понимает, но и начинает употреблять в речи прилагательные для обозначения признака предмета, наречия - для обозначения временных и пространственных отношений. Появляются первые обобщения, выводы, умозаключения. [18]

Дети чаще начинают пользоваться придаточными предложениями, особенно причинными, появляются придаточные условия, дополнительные, определительные (Спрятала конфету, которую мама купила; Если дождь кончится, пойдем гулять?).

В диалогической речи дошкольники этого возраста употребляют преимущественно короткие неполные фразы даже тогда, когда вопрос требует развернутого высказывания. Нередко вместо самостоятельной формулировки ответа они неуместно используют формулировку вопроса в

утвердительной форме. Не всегда умеют правильно сформулировать вопрос, подать нужную реплику, дополнить и исправить высказывания товарища.

Структура речи так же еще несовершенна. При употреблении сложноподчиненных предложений опускается главная часть (обычно они начинаются с союзов потому что, что, когда).

Дети постепенно подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по картинке, по игрушке. Однако их рассказы в большинстве своем копируют образец взрослого, они еще не могут отличить главное от второстепенного. Ситуативность речи остается преобладающей.

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает довольно высокого уровня.

Развитие детских предложений и формирование общих понятий является основой совершенствования мыслительной деятельности - умения обобщать, делать выводы, высказывать суждения и умозаключения. В диалогической речи дети пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. В определенной мере проявляется умение формировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ товарища.

Под влиянием совершенствующейся мыслительной деятельности происходят изменения в содержании и форме детской речи. Проявляется умение вычленять наиболее существенное в предмете или явлении. Старшие дошкольники более активно участвуют в беседе: спорят, рассуждают, довольно мотивированно отстаивают свое мнение, убеждают товарища. Они уже не ограничиваются названием предмета или явления и неполной передачей их качеств, а в большинстве случаев вычленяют характерные признаки и свойства, дают более развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления. [22]

Появляются умение устанавливать некоторые связи, зависимости и закономерные отношения между предметами и явлениями, что находит прямое отражение в монологической речи детей. Развивается умение

отобрать нужные знания и найти более или менее целесообразную форму их выражения в связном повествовании. Значительно уменьшается число неполных и простых нераспространенных предложений за счет распространенных осложненных и сложных.

Появляется умение довольно последовательно и четко составлять описательный и сюжетный рассказы на предложенную тему. Однако дети, особенно в старшей группе еще нуждаются в предшествующем образце воспитателя. Умение передавать в рассказе свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям еще недостаточно развито. В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы высказываний (описание, повествование, рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него, усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.[22]

Итак, к моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием достаточно хорошо развита.

Разговорная речь - наиболее простая форма устной речи. Она ситуативна и эмоциональна, так как разговаривающие воспринимают друг друга, воздействуя с помощью жестов, взглядов, мимики, интонации и др. Эта форма речи более проста и по синтаксису: используются незаконченные предложения, восклицания, междометия; она состоит из вопросов и ответов, реплик и кратких сообщений.

Разговорная речь должна быть связной, понятной, логически выдержанной, иначе она не сможет стать средством общения. Дети дошкольного возраста овладевают разговорной речью под руководством взрослых. [22]

Монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая. Она отличается большей развернутостью, потому что

необходимо ввести слушателей в обстоятельства событий, достичь понимания ими рассказа и т. д. Монолог требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. В то же время монологическая речь опирается на мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога.

Монологическая речь сложнее и в лингвистическом отношении. Для того чтобы она была понятной слушателям, в ней должны использоваться полные распространенные предложения, наиболее точный словарь. [15]

Умение рассказывать играет большую роль в процессе общения человека. Для ребенка это умение является также средством познания, средством проверки своих знаний, представлений, оценок.

Формирование речи ребенка связано с развитием его логического мышления. Кроме того, основой для становления монологической речи является свободное владение словарем и грамматическим строем языка.[1] Психология относит появление монологической речи у детей к пяти годам. Д.М. Эльконин так пишет об этом: "Изменение образа жизни ребенка, формирование новых отношений со взрослыми и новых видов деятельности приводит к дифференциации функций и форм речи. Возникают новые задачи общения, заключающиеся в передаче ребенком взрослому своих впечатлений, переживаний, замыслов. Появляется новая форма речи - сообщение в виде монолога, рассказа о пережитом и виденном...".[28]

Дети пяти-шести лет должны овладеть основными типами монологической речи: рассказом и пересказом (в их элементарной форме). Между ними есть, как общее, типичное для монологической речи, так и существенное различие.

Пересказ художественного произведения доступен и близок детям дошкольного возраста в силу того, что ребенок получает готовый образец, который действует на его чувства, заставляет сопереживать и тем самым вызывает желание запомнить и пересказать услышанное.

Дети приобщаются к подлинно художественной речи, запоминают эмоциональные, образные слова и словосочетания, учатся владеть живым родным языком. Высокая художественность произведения, предлагаемых для пересказа, цельность формы, композиции и языка учат детей четко и последовательно строить рассказ, не увлекаясь деталями и не упуская главного, то есть развивают их речевые умения. [24]

По содержанию рассказы условно делятся на два вида: фактические и творческие (придуманные детьми). Составляя фактический рассказ, ребенок опирается на свои восприятие и память, а придумывая, пользуется главным образом творческим воображением.

Содержание фактического рассказа должно точно соответствовать конкретному случаю, основываться на фактах. В этом виде рассказов могут отражаться ощущения, восприятия ребенка (рассказы по восприятию) или представления (рассказы по памяти). Примеры фактических рассказов: описание рассматриваемого растения, игрушки, какого-либо прошедшего события. Этот вид детского рассказа очень ценен, поскольку помогает выявлять детские интересы и воздействовать на них.

При составлении рассказов по воображению (творческих рассказов), основанных на вымышленном материале, дети также используют свой предыдущий опыт, но отдельные сведения ребенок должен объединить теперь новой ситуацией, предложить какое либо событие. [11]

Известно, что дети семи лет могут по аналогии с прослушанными сказками придумать свои несложные сказки, где действующие лица наделяются фантастическими качествами (звери разговаривают, люди превращаются и т. д.).

Дети седьмого года жизни постепенно овладевают структурой связного сюжетного рассказа, выделяют в рассказе завязку, кульминацию, развязку, используют прямую речь. Но содержание творческих рассказов в этом возрасте однообразно, не всегда логично. Развитие самостоятельной практической деятельности детей дошкольного возраста побуждает развитие

интеллектуальной практической функции речи: рассуждение, объяснение способов действий, констатация, обдумывание плана предстоящей деятельности и др. [10]

Таким образом, функции речевой деятельности ребенка в онтогенезе развиваются от знаковой (обозначающей, номинативной) и коммуникативной функции общения к планированию и регулированию своих действий. Современный ребенок к старшему дошкольному возрасту должен овладеть всей системой родного языка: говорить связно; полно излагать свои мысли, легко строя развернутые сложные предложения; без труда пересказывать рассказы и сказки; правильно произносить все звуки; иметь словарный запас от четырех до пяти тысяч слов. И как следствие, к концу дошкольного возраста ребенок овладевает основными формами речи, присущими взрослым. [13]

1.4. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка могут приводить к общему недоразвитию. [8]

Общее недоразвитие речи - сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, что указывает на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности. [18]

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

ОНР (III уровень речевого развития) - это наиболее распространенная степень недоразвития речи. 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 т.д. [12]

Специально проведенными исследованиями 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 (по данным исследования В.П. Глухова, Т.П. Филичевой, С.Н. Шаховской). У детей с ОНР 3 уровня отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. [5]

В.П. Глухов указывает на характерные особенности, присущие высказываниям детей с ОНР (III уровень речевого развития): нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная "немотивированная" ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. Для детей с ОНР наряду с указанными речевыми особенностями характерна и недостаточная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью, а именно: нарушены внимание и память; нарушены пальчиковая и артикуляционная моторика;- недостаточно сформировано словарно-логическое мышление. [6]

Как отмечает Н. С. Жукова, 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 сохраненной смысловой, логической памяти, у детей снижена

вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. [8]

В связи с этим формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Понимание детьми связной речи взрослых, осознание слышимого звукового потока предшествует усвоению отдельных предложений, словообразований, слов, морфем, то есть предшествует способности вычленять их из потока речи. Овладение связной речью невозможно без развития способности вычленять ее компоненты - предложения, слова.

Затруднения вызывают следующие особенности словообразования и грамматических форм:

- Сочетание языковых знаков имеет новый смысл, отличный от смысла каждого из использованных в этом сочетании языковых знаков. При образовании слов из морфем, словосочетаний из слов, предложений из словосочетаний происходит интеграция (слияние в единое целое) смыслов и сходных элементов. Например, корневая морфема -свет- превращается в новое слово, если добавить к ней другие морфемы: формообразующие суффиксы -ить- (светить), суффикс -л- и окончание -ый (светлый), суффиксы -л-о- (светло) и др. Сочетание указанных морфем создает четыре разных знака с предельно обобщенными лексическими значениями: предмет (свет), действие (светить), признак предмета (светлый), признак действия (светло). Каждое из этих слов многозначно, содержит ряд единичных значений, которые обнаруживаются только в словосочетании. Так, слово свет в словосочетании может обозначать: освещенность (солнечный свет, включить свет), электроэнергию (заплатить за свет), радость (глаза искрятся светом), ласковое обращение (свет мой!). [26]

Таким образом, понимание многозначности слова развивается у детей только при работе со связным текстом. Понимание многозначности приводит к пониманию переносного значения слова в словосочетаниях. Например,

если дети уже знают прямое лексическое значение слов: подошва (у башмака), каменный (сделанный из камня), шептать (говорить чуть слышно), то они могут догадаться о переносном значении этих же слов в словосочетаниях - в синтаксически оформленной фразе: подошва горы (основание), каменное лицо (неподвижное) и т. д.

Определенной трудностью для детей при усвоении родного языка является вариативность знаков - это такая особенность языка, по которой для обозначения одного и того же внеязыкового явления часто используются разные материальные языковые средства. Например, в словообразовании существительных для предания производящей основе лексического значения "лицо, имеющее данную профессию", употребляется не только суффикс - тель- (учитель), но и - щик- (каменщик), - ник- (печник), - ар- (повар); для предания производящей основе абстрактного лексического значения "признак по цвету" употребляется не только суффикс -изн-(белизна), но и - от- (краснота), - ость- (серость). Грамматическое значение " отношение причины" передается формой родительного падежа существительного с предлогом от (прыгать от радости), деепричастием (прыгать, обрадовавшись), причинным подчинительным союзом (прыгать, потому что обрадовался).[26]

По наблюдениям Н.С. Жуковой, среди признаков раннего речевого дизонтогенеза выступает морфологически нечленимое использование слов. Слова, соединяемые в предложении, не имеют грамматической связи между собой, используются ребенком в какой-либо одной форме. Данная тенденция может наблюдаться в течение многих лет жизни ребенка. Отмечаются факты длительного существования предложений, грамматически правильно и неправильно оформленных. Известно, что для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз. При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирование ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в аграмматизме речи

(сужение набора употребляемых конструкций, их дефекты, нарушение грамматической формы слова), что свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования. [9]

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др. позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная контекстная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев. [2]

Как отмечает Р.Е. Левина, на фоне относительно развернутой речи у детей с ОНР 3 уровня наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояние предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. [12]

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

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

При пересказе дети с ОНР 3 уровня ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, "теряют" действующих лиц.

Рассказ-описание малодоступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Обычно дети подменяют рассказ перечислением отдельных признаков или частей объекта, при этом нарушают связность: не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному. [19]

Творческое рассказывание детям с ОНР 3 уровня дается с большим трудом. Они испытывают большие затруднения в определении замысла рассказа, последовательности событий, выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста. Экспрессивная речь детей может служить средством общения, если со стороны взрослых оказывается помощь в виде вопросов, подсказок, суждений. [19]

Как отмечает Т.Б. Филичева, в устном речевом общении дети с общим недоразвитием речи стараются "обходить" трудные для них слова и выражения. Но, если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо. В редких случаях дети бывают инициаторами общения, они не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождают рассказом. Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники. [27]

Т.А. Ткаченко так же отмечает, что развернутые смысловые высказывания детей с ОНР 3 уровня отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние,

поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. [25]

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития) можно выделить следующие особенности развития их связной речи:

- В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок наблюдаются нарушения логической последовательности, "застревание" на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;
- Рассказывания о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями;
- Остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

1.5. Общая характеристика работы по коррекции и развитию связной речи детей дошкольного возраста с ОНР III уровня

Нарушение речи в настоящее время становится все более распространенным речевым отклонением среди детей дошкольного возраста. Под общим недоразвитием речи понимают искажение какой-либо речевой характеристики (грамматической, семантической или слуховой) при нормальном интеллектуальном формировании и достаточном уровне слуха ребенка. Данное отклонение классифицируется как речевое расстройство.

В зависимости от степени проявления нарушения выделяют 4 уровня общего недоразвития речи:

- абсолютное отсутствие речи (ОНР 1 уровня);
- скудность словарного запаса (ОНР 2 уровня);
- присутствие речи с определенными смысловыми ошибками (ОНР 3 уровня);
- следовые фрагменты лексико-грамматических ошибок (ОНР 4 уровня).

В логопедической практике наиболее распространен 3 уровень нарушения речи, при котором ребенок говорит с преобладанием просто выстроенных фраз без сложных оборотов.

Для детей с ОНР 3 уровня характерно использование простых, незамысловатых слов без построения сложных предложений. Часто ребенок не формирует полноценные фразы, ограничиваясь отрывочными словосочетаниями. Тем не менее речь бывает распространенной и развернутой. Свободное общение достаточно затруднено. При данном виде отклонения понимание текста не искажается, за исключением сложных причастных, деепричастных, дополнительных конструкций, которые встраиваются в предложения. Может быть нарушена трактовка логики повествования – дети с ОНР 3 уровня не проводят аналогий и логических цепочек между пространственными, временными, причинно-следственными отношениями речи.

В отличие от ОНР 2 уровня объем словарного запаса детей с ОНР 3 уровня обширен, так как включает слова практически всех частей речи и форм, каждая из которых находится в активном вокабуляре говорящего. Самыми употребляемыми словами у детей с таким отклонением являются существительные и глаголы ввиду общей упрощенности речи, наречия и прилагательные встречаются в устном повествовании реже.

Типичным для ОНР 3 вида является неточное, а иногда неправильное применение названий предметов и наименований имен. Происходит подмена понятий:

- часть предмета называется именем целого объекта (стрелки – часы);

- названия профессий подменяются описанием действий (пианист – «человек играет»);
- названия вида заменяются общим родовым признаком (голубь – птица);
- взаимное замещение нетождественных понятий (высокий – большой).

Допускаются ошибки в подборе служебных частей речи (предлогов, союзов), падежей к ним («в леса – в лесу», «из чашкой – из чашки»), вплоть до неоправданного их игнорирования. Может быть неправильным согласование слов разных частей речи между собой (обычно дети путают окончания и падежи). Часто наблюдается неправильная расстановка ударений в словах.

При не осложненных формах общего недоразвития речи ошибки в звуковом восприятии слов и нарушение структуры слогов (за исключением повторения длинных слов из 3 или 4 слогов, где происходит такое их сокращение) практически не наблюдаются. В меньшей степени выражено искажение звуковой передачи речи, но при проявлении данного симптома в свободном разговоре может происходить искажение даже тех звуков, которые ребенок умеет произносить правильно.

1.6. Изобразительная деятельность с детьми дошкольного возраста

На современном этапе в педагогической теории и практике для формирования творческой личности ставится важная задача. Изобразительная деятельность является одной из наиболее эффективных средств для формирования творческой личности ребенка. Она оказывает

прямое влияние на развитие сенсорных процессов, образного мышления, воображения дошкольника. [47]

Продуктивная деятельность находится в тесном взаимодействии с общим развитием ребенка, так как в процессе изображения играет роль не одна отдельная функция, а их комплекс в целом. Поэтому продуктивная деятельность для развития сенсорных процессов, образного мышления, воображения представляет собой большие возможности.

В детском саду изобразительная деятельность включает такие виды занятий, как рисование, лепка, аппликация и конструирование.

Рисование - одно из любимых занятий детей, дающее большой простор для проявления их творческой активности.

Большое значение занятий рисованием выделяли А.Н. Граборов, Т.Н. Головина, Л.В. Занков, И.М. Соловьев. [47] Изобразительная деятельность способствует разностороннему развитию личности ребенка, углублению представлений об окружающем мире, приобретению знаний о предметах и явлениях, решению задач речевого развития детей: обогащению словарного запаса, развитию связной речи, правильного произношения, умению описывать увиденное, рассказать о созданном изображении.

В.П. Глухов, В.А. Ковшиков и другие авторы отмечают, что для детей с речевым недоразвитием характерны: недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения; отставание в развитии словесно-логического мышления; недоразвитие общей и мелкой моторики; недостаточный объем сведений об окружающем; общая психофизиологическая расторможенность.

Наиболее благоприятным периодом развития творческих способностей выступает старший дошкольный возраст (В.Н. Дружинин, Е.Л. Солдатова и другие). У детей с ОНР 3 уровня бедный словарный запас, речевой опыт ограничен, в своем общении дети используют простые нераспространенные предложения.

Как показывает практика, именно изобразительная деятельность как средство для развития тех или иных психических процессов у детей мало изучена исследователями. По их работам видно, что изучение творческого воображения благополучно влияет на речевое развитие детей. Из этого следует, что задержка в развитии речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня ведет за собой задержку развития воображения.

Все дети любят рисовать. У ребенка появляется естественное желание нарисовать рисунок, передать свои впечатления, эмоции в своей работе, от увиденного в реальной жизни. Но исследования показывают, что дети с нарушением речи слабо владеют изобразительными навыками, а при отсутствии коррекционного развивающего обучения самостоятельная деятельность нередко носит репродуктивный характер: дети наизусть рисуют то, что умеют. По содержанию рисунка можно судить об уровне речевого развития ребенка, выявить состояние изобразительных, сенсомоторных способностей и навыков детей, уровне их знаний и представлений об окружающем мире.

Рисунки детей с общим недоразвитием речи отличаются от рисунков нормально развивающихся детей. Творческие работы детей с ОНР отличаются схематичностью, пропуском главных деталей рисунка, нарушением пропорциональной соотнесенности частей предмета. Все эти особенности говорят о достаточно низком уровне развития творческих способностей детей.

У детей с ОНР 3 уровня не всегда развита общая и мелкая моторика рук, поэтому тормозит творческий процесс и общий уровень сенсорного развития, а именно мышления и речи.

Из этого следует, что краски растекаются, яркие образы тускнеют, карандаши не слушаются, рисунок не получается такой какой задумал ребенок, и юный художник расстраивается. У большинства детей творчество само по себе не развивается и никак не проявляется.

Занятия с ребенком с ОНР 3 уровня по изобразительной деятельности, на которых будет развиваться творческое воображение, приведет к благополучным изменениям всех компонентов речевой системы, относящихся к смысловой стороне и звуковой.

Главными психолого- педагогическими условиями для развития творчества у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня по изобразительной деятельности являются: развитие индивидуальности личности и активизация творческого потенциала; развитие познавательной активности; организация коррекционно- развивающей направленности занятий по изобразительной деятельности; создание предметно-развивающей среды для обеспечения обучающей методики; повышение профессионального мастерства педагогов и педагогическое просвещение родителей по проблеме творческого развития детей.

К сожалению, этот аспект изучен еще не достаточно, чтобы делать точные выводы. Но как показывает практика и изученная литература по данной проблеме, изобразительная деятельность может действительно являться эффективным помощником в развитии познавательной деятельности детей, а именно в связной речи.

Значение изобразительной деятельности в обучении и воспитании детей дошкольного возраста.

Изобразительная деятельность - одна из самых интересных для детей дошкольного возраста: она глубоко волнует ребенка, вызывает положительные эмоции.

Ребёнок всё воспринимает по-своему, и процесс рисунка для него очень важен. Многие деятели науки и искусства очень трепетно относятся к вопросам, связанным с обучением детей изобразительной деятельности, стараясь не нарушать примитивную целостность и эстетического освоения мира, не навязать своё взрослое мироощущение.

Вместе с тем, многочисленные исследования в области детского изобразительного творчества отечественных учёных убедительно показали,

что без целенаправленного руководства, понимания и поощрения со стороны взрослых, дети начинают ощущать творческую беспомощность, и, становясь старше, теряют интерес к изобразительной деятельности.

Что делать? Очевидно, что руководить развитием детей в изобразительной деятельности необходимо. Но при этом педагогам и родителям надо найти золотую середину между беззаботным отношением детей к рисованию и овладением средствами по изобразительной деятельности в той мере, чтобы обеспечить их развитие. Требования к развитию детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности, к содержанию и методам воспитания и обучения, к характеру взаимодействия педагогов с детьми, к среде развития ребёнка представлены в Государственном стандарте дошкольного образования.

Изобразительная деятельность имеет большое значение для всестороннего воспитания детей дошкольного возраста. Это, прежде всего, познавательная деятельность. Овладение умением изображать невозможно без развития целенаправленного зрительного восприятия - наблюдения. Дети воспроизводят в своих работах то, что восприняли ранее, с чем они уже знакомы, но чаще появляются работы по представлению или по памяти. Наличие такого рода представлений даёт пищу работе воображения.

Непосредственное, чувственное знакомство с предметами и явлениями, с их свойствами и качествами составляет область сенсорного воспитания. Успешное овладение изобразительной деятельностью требует осуществления сенсорного воспитания, и само содействует этому воспитанию.

В процессе занятий по изобразительной деятельности у детей воспитываются нравственно - волевые качества: умение и потребность доводить начатое до конца; во время создания коллективных работ у них воспитываются умения объединяться, договариваться о выполнении общей работы, стремление помочь друг другу. В процессе изобразительной деятельности

создаются благоприятные условия для развития эстетического восприятия и эмоций, которые постепенно переходят в эстетические чувства (чувство цвета, чувство ритма, чувство пропорции), содействующие формированию эстетического отношения к действительности. Чем более осознанно начинает ребёнок воспринимать окружающее, тем глубже, устойчивее и содержательнее становятся чувства. Это позволяет подвести их к эстетическим оценкам предмета и его отдельных свойств, которые можно обозначить различными определениями (радостный, изящный, праздничный и др.). Для эстетического воспитания детей и для развития их изобразительных способностей большое значение имеет знакомство с произведениями изобразительного искусства. Яркость, выразительность образов в картинах, скульптуре, произведениях прикладного искусства вызывает эстетическое переживание, помогает детям глубже и полнее воспринимать явления и находить образные выражения своих впечатлений в своих работах. Постепенно у детей развивается художественный вкус.

Известно значение игры в жизни ребёнка: «... В игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через неё формируются все стороны психической жизни личности.» (С. Рубинштейн). Передавая в игре свои впечатления о жизненных ситуациях, дети заново переживают их и своё отношение к ним; при этом их впечатления углубляются, уточняются, осмысливаются по - новому. Это объединяет игру с процессом изобразительной деятельности, что и позволяет установить их взаимосвязь в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста.

Процесс создания рисунка приближается у детей к игре - в начале они просто получают удовольствие от своих действий с изобразительными материалами. Но постепенно ребёнок начинает вкладывать в свою работу конкретное содержание. След на бумаге, вмятины на пластических материалах приобретают для него зрительное значение, а это положительно влияет на дальнейшее развитие в изобразительной деятельности. Ведь теперь ребёнок способен создавать образы,

отражающие его отношение к окружающей действительности. Рисуя то, что его волнует и интересует, ребёнок получает уникальную возможность перенести на бумагу свои переживания, а не хранить их в себе.

Переживания детей могут быть связаны, в первую очередь, с наступившими в его жизни переменами - разлукой с родными и близкими, адаптацией к новым условиям жизни в детском саду. Эти эмоции не из радостных. Они травмируют детскую психику, и поэтому возможность переживать их в изобразительной деятельности имеет терапевтический эффект и способствует успокоению ребёнка. Так же сильные чувства могут быть вызваны и новыми яркими впечатлениями (увиденная молния, движущийся поезд, новая игрушка и др.). Предоставив детям возможность рисовать то, что они хотят, можно обнаружить, что ничему специально не обучавшиеся дети точно и выразительно передают в рисунке характерные черты занимающегося их мысли предмета. Однако эта удивительная способность не распространяется на изображение других предметов - объектов. Причина в том, что предметы, постоянно занимающие или поразившие мысли и чувства ребёнка, как бы стоят у него перед глазами. Поэтому неожиданно выразительно изображая их, он не в состоянии изобразить ничего другого без специального обучения. Это происходит по следующим причинам:

- 1) Без внимания и поощрения со стороны взрослых дети быстро утрачивают интерес к действиям с изобразительными материалами. А это значит, что не будет реализовано их возрастное стремление к самостоятельности, активности, направленное на познание окружающей действительности.
- 2) От степени элементарной подготовленности детей зависит своевременное начало развития их творчества на следующих возрастных этапах. Известный отечественный художник-график В. А. Фаворский писал: «Было бы чрезвычайно радостно, если бы удалось детское творчество, не ломая и не отрывая, но и не консервируя его, а постепенно

усложняя, переводить в творчество взрослых, не теряя богатств, завоеванных ребёнком.»

Рисование играет важную роль в общем психическом развитии ребёнка. Самоценным является не конечный продукт- рисунок, а развитие личности (формирование уверенности в себе и своих способностях, целенаправленность деятельности).

Выдающийся русский скульптор А.Голубкина писала:«...так как руки, глаза, чувства, мысли у каждого свои, не похожие ни на кого другого, то и техника не может не быть индивидуальной, если не вмещать в неё постороннего, обезличивающего. Раскованное воображение отучает от механического копирования. Благодаря ему ребёнок раскрепощается, и появляется в композициях то сокровенное, что является самобытным, личностным в даровании и творчестве художника.»

Выводы по I главе.

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. III уровень речевого развития детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения, т. к. самостоятельное общение является для них затрудненным.

Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по

двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. Диалог как форма речи состоит из реплик, из цепи речевых реакций, он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь.

Таким образом, несформированное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи 3 уровня протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются несформированными. У детей с ОНР 3 уровня можно выделить следующие особенности их связной речи: в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выделяются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов; рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми предложениями; остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Глава II. Прикладные аспекты развития и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня на занятиях по изобразительной деятельности.

2.1. Изучение особенностей связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

2.1.1. Организация исследования

После изучения литературы по проблеме формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, была проведена исследовательская работа. Цель данной работы: выявить особенности развития связной речи у детей с ОНР и определить основные направления коррекционной работы.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 422» и МАДОУ «Детский сад № 55» города Перми.

В эксперименте принимала участие группа детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) в количестве 18 детей, которые посещают логопедическую группу и имеют речевые нарушения.

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и заключительного.

На констатирующем этапе эксперимента проводилось обследование речи детей. Особое внимание уделялось исследованию связной речи детей старшего дошкольного возраста для определения основных направлений коррекционной работы по ее формированию.

В ходе формирующего этапа экспериментального исследования на основе полученных в ходе обследования данных, были определены основные направления работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Заключительный этап эксперимента предполагал анализ результатов коррекционной работы и разработку рекомендаций по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В ходе констатирующего этапа эксперимента, была проведена диагностика речевого развития детей.

Целью констатирующего эксперимента является выявление особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Изучить монологическую речь.
2. Изучить диалогическую речь.

Необходимо было выявить нарушения в связной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня в экспериментальной группе детского сада, проанализировать и оформить результаты проведенного исследования. В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

При подготовке детей к школьному обучению большое значение приобретает формирование и развитие связной речи как важнейшего условия полноценного усвоения знаний, развития логического мышления, творческих способностей и других сторон психической деятельности.

Проведение исследования необходимо для того, чтобы впоследствии констатировать какие-либо изменения в уровне развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование состояния связной речи начинается с изучения имеющейся на ребенка медицинской и педагогической документации, дополнительных анамнестических сведений. Изучение связной речи с помощью серии заданий проводится по окончании исследования словаря. Все задания выполняются последовательно, в разные дни и в утренние часы. В исследовании принимали участие восемнадцать детей, которые посещают логопедическую группу с общим недоразвитием речи.

Базой исследования являлось МАДОУ «Детский сад № 55» г. Перми и МАДОУ «Детский сад №422» г. Перми.

В целях комплексного исследования связной речи детей использовалась серия заданий экспериментального характера, предложенное В. П. Глуховым, включающаяся в себя:

- Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.
- Составление предложения по трем предметным картинкам, связанным по смыслу.
- Пересказ текста (знакомые сказки, рассказы).
- Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
- Составление рассказа из личного опыта (по вопросам).
- Составление описательного рассказа.

Первое задание использовалось для определения способности ребенка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы (по изображенному на картинке действию). Ребенку поочередно предлагалось несколько картинок:

- «Девочка играет с куклой».
- «Дети катаются на санках».
- «Котенок играет с мячом».
- «Мальчик читает книгу».
- «Дети собирают ягоды».

При показе каждой картинки ребенку задавался вопрос: «скажи, что изображено на картинке?», постановкой которого выяснялось, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа предлагался второй вспомогательный вопрос, указывающий на изображенное действие («что делает девочка, дети, котенок, мальчик?»).

Второе задание — составление предложения по трем картинкам: «мальчик, трамвай, бабушка», было направлено на выявление способности

детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы — высказывания. Ребенку предлагалось назвать картинки, а затем составить предложение, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Для облегчения задания предлагался вспомогательный вопрос: «что сделал мальчик?». Ребенок опираясь на семантическое значение каждой картинки и вопрос педагога, установить возможное действие передать его в форме законченной фразы. Если ребенок составлял предложение с учетом только двух картинок, то инструкция повторялась с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов учитывалось: наличие фразы, адекватной предложенному заданию, характер оказываемой помощи ребенку.

Для выявления степени сформированности у детей навыков отдельных высказываний, использовались задания на составление предложений по демонстрируемым действиям, по опорным словам данных в «нейтральной» грамматической форме. Построение таких фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развернутых сообщений — рассказов, описаний по картинкам, рассказов по сериям картин и др. Последующие задания предназначались для изучения уровня сформированности и особенностей связной монологической речи детей в доступных для данного возраста видах (пересказ, рассказы по картинкам и из личного опыта). При оценке выполнения заданий по составлению различных видов рассказов учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. Определялись: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче, а так же особенности фразовой речи детей. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Третье задание имело целью выявить возможности детей с ОНР в воспроизведении небольшого по объему и простого по объему и простого по структуре текста. Использовались знакомые детям сказки: «Репка, Колобок, Курочка ряба». Текст произведения прочитывается детям дважды; перед повторным чтением делалась установка на составление пересказа. При анализе пересказов особое внимание обращалось на соблюдение логической последовательности сообщения, а так же наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Выполнение *четвертого задания* — по серии картинок — было направлено на определение возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов — эпизодов. Использовались серии из трех-четырех картинок. Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребенком, и давалось время, чтобы их внимательно рассмотреть.

Составлению рассказа предшествовал разбор предметного содержания каждой картинке с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки («Зима», «Девочка», «Синички» - по серии «Синички»).

При затруднениях, помимо наводящих вопросов, использовалось жестовое указание на соответствующую картинку или отдельную деталь. Кроме общих критериев оценки, принимались во внимание показатели определяемые спецификой данного вида рассказа: смысловое соответствие содержания рассказа, изображенного на картинках, соблюдение логической связи между картинками — эпизодами.

Пятое задание — составление рассказа из личного опыта — имело своей целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения ребенком связанной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенку предлагалось составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду.

Давался план рассказа из нескольких вопросов-заданий. При составлении рассказа «Игры в детском саду» предлагалось рассказать, что находится на участке, в какие игры играют дети, назвать свои любимые игры и занятия вспомнить о зимних играх и развлечениях. После этого ребенок составлял рассказ по отдельным фрагментам перед каждым, из которых вопрос повторялся.

При анализе выполнения задания обращалось внимание на особенности фразовой речи, используемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Учитывалась степень сформированности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме.

Шестое задание — игра «Стоп — кадр» - продолжение рассказа по данному началу, имело целью выявить возможности детей, в решении поставленной речевой и творческой задачи, умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ребенку предъявлялась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его продолжение.

При составлении окончания рассказа отмечалось: смысловое соответствие содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения.

При выполнении первого задания дети с ОНР интерес проявляли только к картинкам, а не к заданию. Их речь была монотонна, эмоционально не выразительна. Отмечались пропуски слов, чаще всего глаголов, предлогов и др. В течение выполнения задания детям оказывалась помощь в виде вопросов. В речи дети использовали простые предложения. Содержание картинок не раскрывалось. Отмечалось большое наличие пауз, что свидетельствовало о вязкости мышления.

При выполнении второго задания (составление предложения по трем картинкам) группа детей с ОНР встретила большие трудности при самостоятельном составлении предложения. Дети правильно называли предметы, изображенные на картинках, а предложения составляли резко аграмматичные. В ходе выполнения задания была оказана помощь в виде вспомогательных вопросов.

При пересказе знакомого текста (Курочка Ряба) дети с ОНР допускали ошибки в согласовании и управлении. Последовательность рассказа была относительно соблюдена.

При выполнении четвертого задания (составления рассказа по серии сюжетных картинок) дети с ОНР имели трудности. При составлении рассказа в речи наблюдались большие паузы. Логической связи между предложениями не было. У детей бедный словарный запас.

Задания с элементами творчества (окончание рассказа по данному началу и придумывание рассказа на заданную тему) у детей с ОНР данные задания интереса не вызвали и оба задания оказались для них недоступными.

Результаты диагностики представлены в таблице 1,2 (приложение №1), где видно, что дети с ОНР по всем показателям испытывают затруднения и им требуется целенаправленная коррекционная работа по формированию связной речи.

2.1.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

В целях комплексного исследования связной речи детей использовалась серия заданий, предложенная В. П. Глуховым [6], включающая в себя:

1. Составление фразы по отдельным ситуационным картинкам.
2. Составление предложения по трем предметным картинкам, связанным по смыслу.
3. Пересказ текста (знакомые сказки, рассказы).
4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
5. Составление рассказа из личного опыта (по вопросам).
6. Составление описательного рассказа.

Методика 1. Составление фразы.

В начале года при выполнении задания (составление фразы по отдельным ситуационным картинкам) дети с ОНР столкнулись с трудностями. Не было интереса к заданию. Речь детей была монотонной и эмоционально не выразительной. Отмечались пропуски слов в предложениях.

Методика 2. Составление предложения по трем предметным картинкам.

К началу года почти все дети столкнулись с трудностями при выполнении этого задания. Речь была монотонной и не выразительной.

Следующие задания предназначены для определения уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей.

Методика 3. Пересказ текста (знакомые сказки, рассказы). Особое внимание обращается на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

При пересказе знакомого текста (Курочка Ряба) в начале года дети с ОНР допускали ошибки в согласовании и управлении. Последовательность рассказа была относительно соблюдена.

Методика 4. Составить связный сюжетный рассказ.

Кроме общих критериев оценки принимаются во внимание показатели: смысловое соответствие содержания рассказа, изображенному на картинках, соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

При выполнении четвертого задания (составление рассказа по серии сюжетных картинок) в начале учебного года у детей с ОНР наблюдались большие паузы, логической связи между предложениями не наблюдалось. У детей был бедный словарный запас. У детей наблюдалась неуверенность в себе при выполнении задания, интерес к заданию отсутствовал. Задания с элементами творчества методика 5. Составление рассказа из личного опыта (по вопросам). И методика 6. Составление описательного рассказа. У детей с ОНР данные задания интереса не вызвали и оба задания оказались для них недоступными.

Результаты отражены в таблице 1,2 (приложение № 1) Таким образом, проведя исследование, были выявлены следующие особенности связной речи детей с ОНР: нарушение связности и последовательности изложения; низкая информативность; бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка; пропуски смысловых звеньев и ошибки; повторы слов, паузы по тексту; незаконченность смыслового выражения мысли; трудности в языковой реализации замысла; необходимость в стимулирующей помощи.

Комплексное обследование, проведенное с детьми старшего дошкольного возраста, позволило целостно оценить речевую способность детей в различных формах речевых высказываний - от элементарных до наиболее сложных. В дальнейшем это позволило, наиболее плодотворно построить коррекционно-воспитательную работу по обучению рассказыванию детей старшего дошкольного возраста.

2.2. Общая характеристика работы по коррекции связной речи у детей III уровня на занятиях по изобразительной деятельности.

На сегодняшний день в дошкольные образовательные организации, имеющие группы для детей с нарушениями речи, поступает большое количество детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. У детей с третьим уровнем недоразвития речи бедный активный словарный запас; предложения нераспространенные, порядок слов в которых может быть нарушен. Навыки составления рассказов по сюжетной картинке, по серии, из собственного опыта недостаточно развиты. Речевое развитие детей является одним из главных компонентов их готовности к школьному обучению. Развитие речи, в том числе и связная речь - одно из важных направлений работы в дошкольном образовательном учреждении; целенаправленная и последовательная педагогическая работа, предполагающая использование арсенала специальных педагогических методов и собственные речевые упражнения ребенка. В дошкольном образовательном учреждении педагог решает проблемы по реализации работы по развитию и коррекции связной речи детей с ОНР. С детьми работают такие специалисты, как учитель-логопед, воспитатель, музыкальный руководитель. В дошкольных образовательных учреждениях на занятиях реализуется логопедическая работа, в процессе которой учитель-логопед решает задачи, в том числе и по развитию и коррекции связной речи, воспитатель проводит занятия по ознакомлению с окружающей действительностью и развитию речи, музыкальный руководитель, взаимодействуя с учителем-логопедом, решают задачи по развитию речи на занятиях логоритмики. Богатый потенциал для решения задач по развитию и коррекции связной речи имеют различные режимные моменты, а также занятия, которые проводит воспитатель и музыкальный руководитель. Изучение опыта работы специалистов данного образовательного учреждения и анализ анкетирования с родителями, педагогами (логопедами, воспитателями) позволяет констатировать, что

педагоги осознают потенциал и указывают на возможность решения задач по развитию и коррекции связной речи детей с ОНР III уровня в рамках таких режимных моментов, как прогулка, игровая деятельность, занятия, а также особые возможности для решения задач по развитию и коррекции связной речи видят в процессе музыкальных занятий, логоритмики. Особо подчеркивают возможности педагога в процессе занятия по изобразительной деятельности. Анализ результатов анкетирования родителей (приложение 4) показал, что многие родители, занимаясь дома с ребенком рисованием, пытаются решать и задачи по развитию речи (иногда не осознавая этого), есть родители, которые видят большие возможности для развития речи во время таких занятий рисованием («Мы с сыном составляем всегда план, что будем рисовать, обсуждаем: Что нарисуем сначала, что потом, чем завершим рисунок, у нас получается связный рассказ. Если раньше сыну не удавалось такое речевое планирование, то сейчас такой рассказ он уже может составить», «Наша семья по выходным дням выходит на природу и мы рисуем. Я вдруг почувствовала, что занимаясь дома рисованием, мы развиваем речь у ребенка. Появилось много слов, которые дочка стала использовать в речи. Учимся составлять рассказы по рисунку...») и так далее. В то же время, как показывает анализ литературы, а также опыта работы педагогов, результатов беседы с педагогами и родителями, отсутствуют методические рекомендации по развитию и коррекции связной речи в процессе занятий по изобразительной деятельности.

Рисование — это любимое детское занятие. Изобразительная деятельность выступает как специфическое образное средство познания действительности. В процессе занятий по изобразительной деятельности воспитатель может успешно решать задачи по развитию и коррекции связной речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Целью работы является — развитие и коррекция связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе занятий по изобразительной деятельности. Работа по развитию и коррекции речи детей

старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе строится в соответствии с общедидактическими и специфическими принципами обучения.

В основе работы лежат следующие общедидактические принципы: Принцип доступности, принцип деятельностного подхода, принцип сознательности и активности, онтогенетический принцип, принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, развития речи как целостного образования, принцип обеспечения активной речевой практики. Основными направлениями работы являются развитие диалогической речи и развитие монологической речи. Диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста. Специалисты уже долгое время обсуждают вопрос, нужно ли учить детей диалогической речи, если они овладевают ею спонтанно в процессе общения с окружающими. Исследования показывают, что у дошкольников необходимо развивать в первую очередь те коммуникативно- речевые умения, которые не формируются без влияния взрослого. Важно учить ребенка вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения. Также важно и то, что в диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы общения – монолога. Развитие связной монологической речи предполагает формирование умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов.

Задачи и содержание работы по развитию и коррекции связной речи: Диалог – сложная форма социального взаимодействия, словесный обмен между двумя, тремя и больше собеседниками. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему

речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки. Задачи и содержание работы по развитию монологической речи определяются особенностями развития связной речи детей и особенностями монологического высказывания. Дети составляют рассказы-описания, рассказы-повествования, рассказы-рассуждения. Дошкольники составляют рассказы по игрушкам и предметам, по картине, из опыта, творческие рассказы. Активно используются различные виды пересказа.

Педагог в процессе работы решает следующие задачи:

- развивать стремление обсуждать увиденное, рассказывать о переживаниях, впечатлениях;
- стимулировать развитие и формирование не только познавательного интереса, но и познавательного общения;
- совершенствовать навыки ведения диалога, умение задавать вопросы, отвечать на них полно или кратко;
- закреплять умение составлять описательные рассказы и загадки- описания о предметах и объектах по заданному плану и самостоятельно составленному плану;
- совершенствовать навыки пересказа знакомых сказок и небольших рассказов;
- сформировать навык пересказа небольших рассказов с изменением времени действия или лица рассказчика;
- совершенствовать навык составления рассказов по серии картин и по картине, в том числе с описанием событий, предшествующих изображенному или последующих за изображенным событием.

С целью развития и коррекции речи педагог использует различные методы и приемы. В работу включены словесные, наглядные и практические методы. Каждый метод является важнейшим компонентом учебного

процесса, с помощью них ребенок достигает определенной цели. Наглядные методы сопровождаются словом, а в словесных используются наглядные приемы. Практические методы также связаны и со словом, и с наглядным материалом. Причисление одних методов и приемов к наглядным, других к словесным или практическим зависит от преобладания наглядности, слова или действий как источника и основы высказывания. Наглядные методы используются широко. Применяются непосредственные (рассматривание натур предметов, наблюдения и так далее). Эти методы направлены на накопление содержания речи и обеспечивают связь двух сигнальных систем. Опосредованные методы основаны на применении изобразительной наглядности. Это рассматривание игрушек, картин, фотографий, описание картин и игрушек, рассказывание по игрушкам и картинам. Педагог использует и словесные методы: чтение и рассказывание художественных произведений, заучивание наизусть, пересказ, обобщающая беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал. Во всех словесных методах используются наглядные приемы: показ предметов, игрушек, картин, рассматривание иллюстраций. Практические методы направлены на применение речевых навыков и умений и их совершенствование. Среди практических методов, используемых педагогом с целью активизации связной речи в процессе занятий изобразительной деятельности - различные дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды и так далее. Педагог использует репродуктивные и продуктивные методы. Большой разницы между этими методами также нет. Репродуктивные методы основаны на воспроизведении речевого материала, готовых образцов (наблюдения, рассматривание картин, чтение художественной литературы, пересказ, заучивание наизусть, игры-драматизации по содержанию литературных произведений, некоторые дидактические игры). Большое внимание уделяется продуктивным методам. Они используются для построения детьми собственных связных высказываний, когда ребенок не просто воспроизводит известные ему

языковые единицы, а выбирает и комбинирует их всякий раз по-новому, приспособляясь к ситуации общения. К продуктивным методам можно отнести обобщающую беседу, рассказывание, пересказ с перестройкой текста, дидактические игры на развитие связной речи, метод моделирования, творческие задания.

На занятиях педагог использует различные приемы работы. Широко применяются в педагогике словесные приемы. К этим приемам относятся речевой вопрос, оценка детской речи, указание, объяснение, повторное проговаривание, речевой образец.

Речевой образец – правильная, предварительно продуманная речевая деятельность педагога, предназначенная для подражания детьми и их ориентировки. Он произносится четко, громко и неторопливо. Поскольку образец дается для подражания, он предъявляется до начала речевой деятельности детей. Иногда для сравнения и коррекции, педагог может его использовать и после речи детей. Для того чтобы привлечь внимание детей к образцу, педагог сопровождает его указаниями, пояснениями.

Повторное проговаривание – преднамеренное, многократное повторение одного и того же речевого элемента (звука, слова, фразы) с целью его запоминания. В практике используются разные варианты повторения: за педагогом, за другими детьми, совместное повторение воспитателя и детей, хоровое. Важно, чтобы повторение не носило принудительного, механического характера, а предлагалось детям в контексте интересной для них деятельности.

Объяснение – раскрытие смысла способов действия или явлений. Широко используется для раскрытия значений слов, для объяснения правил и действий в дидактических играх, а также для обследования предметов и в процессе наблюдений.

Указания – разъяснение детям способа действия для достижения определенного результата.

Оценка детской речи – мотивированное суждение о речевом высказывании ребенка, характеризующее качество выполнения речевой деятельности. Оценка имеет констатирующий и обучающий характер. Оценка дается для того, чтобы все дети могли ориентироваться на нее в своих высказываниях. Оценка оказывает большое эмоциональное влияние на детей. Индивидуальные и возрастные особенности ребенка нужно учитывать для того чтобы с помощью оценки повысить речевую активность ребенка, интерес к речевой деятельности. Оценка учит организовывать поведение детей. Для этого в оценке подчеркиваются, прежде всего, положительные качества речи, а речевые недочеты исправляются с помощью образца и других методических приемов.

Вопрос-словесное обращение, требующее ответа. Вопросы разделяются на основные и вспомогательные. Основные могут быть констатирующими (репродуктивными) – «кто? что? какой? какая? где? как? куда?» и поисковыми, требующими установления связей и отношений между явлениями – «почему? зачем? чем похожи?». Используются и вспомогательные вопросы (наводящие и подсказывающие). Из наглядных приемов с целью развития речи педагог широко использует показ иллюстративного материала.

На занятии педагог использует большое количество игровых приемов. Они возбуждают у ребенка интерес к деятельности, обогащают мотивы речи, создают положительный эмоциональный фон процесса обучения и тем самым повышают речевую активность детей и результативность занятий.

Занятия по изобразительной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста проводятся 2 – 3 раза в неделю, в первую половину дня по 10-20 минут (старшая группа), 20-25 минут (подготовительная группа). Занятие имеет четкую структуру. В ней выделяют три части – вводную, основную и заключительную. Во вводной части устанавливаются связи с прошлым опытом, сообщается цель занятия, создаются соответствующие мотивы предстоящей деятельности с учетом возраста, обновляется речевой материал, подготавливается оборудование для занятия.

В основной части решаются задачи занятия, используются различные обучающие приемы, создаются условия для активной речевой деятельности детей. Цель заключительной части занятия - закрепить и обобщить знания, закрепить умения (связано с решением задач изобразительной деятельностью, и с решением задач по развитию и коррекции связной речи).

Задачи по развитию и коррекции связной речи педагог решает на разных этапах занятия. Большое значение имеет предварительная подготовка к занятию. Педагог определяет его задачи, содержание и место в системе других занятий, связь с другими видами деятельности, методы и приемы обучения. На этапе подготовки воспитатель и логопед определяют задачи по развитию связной речи, подбирают речевой материал, методы, приемы. Продумывается структура и ход занятия, готовится соответствующий материал. Продумывается оптимальное сочетание коллективного характера обучения с индивидуальным подходом к детям, индивидуальные задания, поручения, домашнее задание и так далее.

Организация занятия должна отвечать всем гигиеническим и эстетическим требованиям, предъявляемым и к другим занятиям (освещенность, чистота воздуха, мебель по росту, расположение демонстрационного и раздаточного наглядного материала; эстетичность помещения, пособий). На занятии важно обеспечить тишину, чтобы дети могли правильно слышать образцы речи воспитателя и речь друг друга. Не все дети умеют заниматься в коллективе. Некоторые дети не относят к себе речь, обращенную ко всей группе, не умеют слушать товарищей; сильным раздражителем, способным привлечь внимание детей, является речь педагога. В таких случаях требуется широкое применение наглядности, эмоциональных приемов обучения, в основном игровых, сюрпризных моментов. Постепенно усложняется речевая активность детей: используются коллективные рассказы, пересказы с перестройкой текста и так далее. Произведения искусства вызывает эмоциональное воздействие на занятии изобразительной деятельности, стимулирует усвоение языка, вызывает

желание делиться впечатлениями. Большое значение имеет словесная интерпретация произведений, словесные пояснения детям для развития образности и выразительности детской речи.

Работа по развитию и коррекции связной речи эффективна при следующих условиях:

- При условии учета особенностей детей с ОНР III уровня в развитии связной речи;
- При условии учета этапа логопедической работы;
- При условии расширенного использования дидактических игр и игровых упражнений в процессе занятия изобразительной деятельностью с целью развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (Идея расширения использования предполагает включение в работу разнообразных игр и упражнений с целью развития связной речи на различных этапах занятия); Реализация взаимосвязи в работе учителя-логопеда и воспитателя.

2.3 Методические рекомендации по развитию и коррекции связной речи детей с ОНР III уровня на занятиях по изобразительной деятельности.

Проблема обучения изобразительной деятельности актуальна на сегодняшний день. Это подтверждается тем, что работе по изобразительной деятельности в современных условиях педагогического процесса уделяется не достаточное внимание, некоторые виды изобразительной деятельности вынесены за рамки занятий, и практикуются в виде совместной или самостоятельной деятельности детей, что не способствует формированию и развитию у детей основных умений в изобразительной деятельности. Бесспорно, изобразительную деятельность дети считают самой интересной.

Только разрисовав себя фломастерами или испачкав акварелью, ребенок понимает — есть в жизни счастье. Взрослые порой этого счастья не разделяют, и даже возмущаются до глубины души, разглядывая художества ребенка. А ведь рисование имеет огромное значение в формировании личности ребенка. Оно позволяет ребенку отразить в изобразительных образах свои впечатления об окружающем, выразить свое отношение к ним. Вместе с тем изобразительная деятельность имеет неоценимое значение для всестороннего эстетического, нравственного, трудового, умственного развития детей, и главное — развитие речи детей.

На занятиях по изобразительной деятельности детей можно употреблять слова в активной речи, знакомить с новыми словами, различать, учить понимать. Ребенок может знакомиться с названиями предметов, действий, которые он производит с предметами, различать и употреблять слова, обозначающие внешние признаки предметов и действий.

На занятиях по изобразительной деятельности речь детей приобретает практическую направленность и имеет большое значение для выполнения предложенной деятельности педагога, поэтому в продуктивной деятельности значительно быстрее происходит развитие восприятия и осознания речи детьми.

Изобразительная деятельность (рисование) благоприятна для развития речи тем, что при осуществлении легко можно создавать проблемные ситуации, способствующие появлению речевой активности. Проблемные ситуации формируют коммуникативную направленность речи. Изобразительная деятельность имеет большое познавательное, воспитательное и коррекционное значение благодаря своей наглядности.

Педагоги на занятии изобразительной деятельности используют натуральные объекты, тем самым помогают детям быстрее и полнее усваивать речевой материал. Предметы, которыми ребенок пользуется и которые получают в результате выполненной работы на занятиях продуктивной деятельности, используются для речевых упражнений для

наглядной опоры. Материал, который использует педагог на своих занятиях, применяется на разных этапах коррекционной работы с различными речевыми задачами. Применение этого материала меняется в зависимости от речевого развития детей данной группы. Педагог на занятиях произносит всевозможные речевые комбинации, и это делает слово подвижным, его структура уточняется. Слово прочно входит сначала в пассивный, а затем в активный словарь ребенка во всем многообразии его форм. Воспитатель на занятиях решает задачи, относящиеся к изобразительной деятельности и задачи по развитию связной речи.

Учитель- логопед вместе с воспитателем планирует занятие по изобразительной деятельности. Учитель-логопед дает советы по развитию связной речи, предлагает игры и упражнения для развития и коррекции связной речи по теме занятия, определяют задачи по развитию связной речи, обсуждает с воспитателем структуру занятия, речевой материал, методы, приемы обучения, смотрит занятие.

Рассмотрим особенности работы по развитию и коррекции диалогической речи. Педагог использует различные методы и приемы по развитию связной речи на занятии по изобразительной деятельности для выполнения задач. Ребенок анализирует, сравнивает, делает свои высказывания, умозаключения, выводы. В беседе вместе с мышлением развивается и речь.

Педагог использует вводную беседу, которая организует детей на тот или иной вид деятельности, беседу, сопутствующую деятельности и наблюдениям детей, заключительную беседу, уточняющую и расширяющую опыт детей. [1]

Так можно рассмотреть занятие по изобразительной деятельности (рисование), на тему «Золотая осень». На этом занятии воспитатель использует вводную беседу. Педагог предлагает вспомнить с детьми, как выглядят деревья в осеннем уборе, какие разные деревья, кусты они видели. Воспитатель предлагает детям рассмотреть картину И.И.Левитана «Золотая

осень». После рассматривания картины художника, педагог читает детям стихотворение Л.Зиминой «Осенние листья». Далее по этому стихотворению проходит обсуждение. Воспитатель задает детям вопросы по данной теме (Педагог: Почему осень называют золотой? Какие осенние приметы вы знаете? и так далее) дети строят связные высказывания, отвечают на вопросы. Воспитатель заранее обговаривает с учителем-логопедом, и подготавливает дидактическую игру « Осенние приметы» на развитие диалогической речи по данной теме. (Цель игры: уточнить представления детей об осенних приметах, активизировать словарь по теме; Оборудование: сюжетные картинки с изображением различных времен года;

Ход: педагог предлагает детям картинки с изображением различных сезонных явлений. Ребенок выбирает картинки на которых изображены только осенние явления, называет их, педагог задает ребенку вопросы: «А почему именно эту картинку ты выбрал? Что на ней изображено?») Педагог предлагает детям изобразить картину «Золотая осень». Уточнить приемы рисования кистью. Подумать над композицией рисунка – положением листа бумаги, размещением изображений. В конце занятия, воспитатель просит выйти ребенка к доске с рисунком и показать его ребятам, рассказать, какие приметы осени изобразил на своем листе ребенок. (Педагог: « Что ты нарисовал? Какие приметы осени ты видишь на своем рисунке? Почему осень называют золотой? и так далее).

Рассмотрим особенности работы по развитию и коррекции монологической речи. Средством обучения связной речи является рассказывание детей. Выделены в многолетней практике следующие приемы: совместное рассказывание, образец рассказа, план рассказа, коллективное составление рассказа, моделирование.

Совместное рассказывание-этот прием представляет собой совместное построение коротких высказываний, когда взрослый начинает фразу, а ребенок ее заканчивает. Он применяется в младших группах, в основном в индивидуальной работе, а в средней со всеми детьми. Воспитатель планирует

высказывание, задает его схему, называя начало предложения, подсказывает последовательность, способы связи («Жила-была девочка. Однажды она. А навстречу ей»). Совместное рассказывание сочетается с драматизацией разных сюжетов. Постепенно дети подводятся к несложным импровизациям. Образец рассказа – это краткое живое описание предмета или изложение какого-либо события, доступное детям для подражания и заимствования. План рассказа – это 2 – 3 вопроса, определяющие его содержание и последовательность. Сначала он применяется вместе с образцом, а затем становится ведущим приемом обучения. План рассказа используется во всех видах рассказывания. При описании игрушек, предметов он помогает последовательному вычленению и характеристике их деталей, признаков и качеств, а в повествовании – отбору фактов, описанию героев, места и времени действия, развитию сюжета. В рассказывании из опыта вопросы в виде плана помогают вспомнить и воспроизвести события в определенном порядке.

Коллективное составление рассказа преимущественно используется на первых этапах обучения рассказыванию. Дети продолжают предложения, начатые воспитателем или другими детьми. В процессе последовательного обсуждения плана они вместе с воспитателем отбирают наиболее интересные высказывания и объединяют их в целостный рассказ. Воспитатель может повторить весь рассказ целиком, вставляя и свои фразы. Затем рассказ повторяют дети. Ценность этого приема состоит в том, что он позволяет наглядно представить весь механизм составления связного текста, активизировать всех детей.

Моделирование используется в старшей и подготовительной к школе группах. Модель – это схема явления, отражающая его структурные элементы и связи, наиболее существенные стороны и свойства объекта. В моделях связных высказываний речи это их структура, содержание (свойства объектов при описании, взаимоотношения героев и развитие событий в повествовании), средства внутритекстовой связи. Используются разные виды

моделей. Распространенной моделью является круг, разделенный на три неравные подвижные части, каждая из которых изображает начало, основную часть и конец рассказа. Сначала модель выступает как изображение структуры воспринимаемого текста, а затем как ориентир для самостоятельного составления рассказа (исследование Н. Г. Смольниковой). Ориентирами для последовательного, логичного описания игрушек, натуральных предметов, времен года могут выступать также схемы, отражающие посредством определенной символики основные микротемы описания. Оценка детских монологов направлена на анализ раскрытия ребенком темы рассказа, его последовательности, связности, выразительных средств языка. Оценка носит обучающий характер. Прежде всего, воспитатель подчеркивает достоинства рассказа, чтобы все дети могли на них учиться (интересное и оригинальное содержание, необычный зачин, диалог героев, образные слова и выражения).

В процессе обучения монологической речи используются и другие приемы: вспомогательные вопросы, указания, исправление ошибок, подсказ нужных слов, прослушивание детьми своих рассказов, записанных на магнитофон. Вспомогательные вопросы, как правило, задают после рассказывания для уточнения или дополнения, чтобы не нарушать связности и плавности речи. Указания могут быть обращены ко всем детям или к одному ребенку (рассказывать подробно или кратко, обдумать рассказ, говорить громко, выразительно). Прослушивание магнитофонной записи своей речи повышает самоконтроль в работе над текстом.

Рассмотрим занятие воспитателя по изобразительной деятельности, для развития монологической речи, с помощью применения метода рассказывания по игрушкам. Тема занятия «Нарисуй свою любимую игрушку». В старшем дошкольном возрасте дети сами на основе образца воспитателя составляют загадки. Как всегда игрушки рассматриваются. Воспитатель начинает со своего образца: «Хитрая, рыжая, с длинной мордочкой и пушистым хвостом. Кто это?» По другим игрушкам или

предметам составляют загадки дети. Несмотря на то, что составление загадок сложно, при соответствующем обучении описательной речи дети успешно с этим справляются: «С длинными ушками, коротким хвостом, любит морковку»; «С бородой, рогами, молоко дает». Оценивая описания игрушек, необходимо отмечать точность словаря, удачные сравнения, эмоциональность.

Далее педагог играет с детьми в игру, которая называется «Магазин игрушек». (Цель: развивать у детей умение описывать предмет, находить его существенные признаки. Описание. Взрослый говорит: «У нас открылся новый магазин игрушек. Чтобы купить игрушку, нужно выполнить одно условие: не называть ее, а описывать, при этом смотреть на игрушку нельзя. По вашему описанию продавец узнает ее и продаст вам»). В конце занятия рисования педагог вызывает каждого ребенка к доске, и просит рассказать, что он нарисовал, описать свою любимую игрушку и как с ней можно играть. Также, воспитатель использует упражнение рассказывания по картине (Например, на занятии изобразительной деятельности на тему «Поздняя осень»). Так, воспитатель при рассматривании картины И. И. Левитана «Осенний день», говоря о двух мальчиках, идущих в школу, может спросить: «Как вы думаете, о чем они могут разговаривать?»; «Какие признаки осени вы видите на картине? Что нового вы узнали из беседы?»).

После рассказов детей, педагог играет с ними в игру, которая называется «Чудесный мешочек», заранее обговорив все задачи по развитию связной речи с учителем-логопедом. (Цель игры: В ходе проведения игры дети учатся определять, что это за предмет, по характерным внешним признакам, то есть по форме. Также ее можно использовать для развития речи и воображения. Описание: необходимо опустив руку в мешок, нащупать предмет и назвать его, не видя, что это конкретно. Чтобы дети не путались, сначала можно класть один предмет, а потом, когда они научатся так играть, уже несколько; детям нужно будет описать предмет, рассказать о нем). После рисования каждый ребенок рассказывает группе про свой рисунок.

2.4. Анализ результатов контрольного эксперимента

Затем был проведен контрольный эксперимент.

В эксперименте принимали участие 18 детей старшего дошкольного возраста с ОНР, посещающие логопедическую группу в МАДОУ «Детский сад № 422» и коррекционную группу в МАДОУ «Детский сад №55» г. Перми.

Коррекционно-логопедическая работа проводилась с детьми систематически и поэтапно. В начале учебного года в речи детей наблюдались бедность языка, нарушался порядок слов в предложении. Имелись нарушения связности повествования. Наблюдался пропуск слов при рассказывании.

Для оценки эффективности коррекционной работы был проведен заключительный этап эксперимента, на котором выявлена диагностика речевого развития.

В целях комплексного исследования связной речи детей использовалась серия заданий, предложенная В.П. Глуховым [6], включающая в себя:

1. Составление фразы по отдельным ситуационным картинкам.
2. Составление предложения по трем предметным картинкам, связанным по смыслу.
3. Пересказ текста (знакомые сказки, рассказы).
4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
5. Составление рассказа из личного опыта (по вопросам).
6. Составление описательного рассказа.

Методика 1. Составление фразы.

В начале года при выполнении задания (составление фразы по отдельным ситуационным картинкам) дети с ОНР столкнулись с трудностями. Не было интереса к заданию. Речь детей была монотонной и эмоционально не выразительной. Отмечались пропуски слов в предложениях. К концу же года

при повторном выполнении этого задания наблюдались значительные улучшения. У всех детей наблюдался интерес к заданию. Все дети были активны при выполнении задания, старались выполнять его самостоятельно, без помощи логопеда. У 16 детей из 18 отсутствовала монотонность речи, речь была эмоционально выразительна. Пропуска слов не было. Двое детей имели трудности, но выполнили задание с помощью наводящего вопроса.

Методика 2. Составление предложения по трем предметным картинкам.

К началу года почти все дети столкнулись с трудностями при выполнении этого задания. Речь была монотонной и не выразительной. К концу года при повторном выполнении этого задания все дети справились с заданием. 15 детей из 18 справились с данным заданием полностью, предложение было составлено грамотно, в составленном предложении наблюдалось последовательность. В составленном предложении наблюдались незначительные аграмматизмы. В целом все испытуемые дети с интересом выполнили задание. У всех детей наблюдалась активность и инициативность во время выполнения задания. Дети выполняли задание увереннее, чем в начале года. Задания на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с ОНР (III уровень речевого развития).

Методика 3. Пересказ текста. При пересказе знакомого текста (Куручка Ряба) в начале года дети с ОНР допускали ошибки в согласовании и управлении. Последовательность рассказа была относительно соблюдена. К концу года было проведено повторное выполнения задания. Наблюдалась динамика в правильности выполнения задания по сравнению с началом учебного года. 16 детей из 18 выполнили задание без помощи логопеда. Наблюдалась логическая связь между предложениями. Также не было пауз при рассказывании. Словарный запас детей был значительно обогащен. Два ребенка выполнили задание с помощью наводящего вопроса. Не было нарушений логической связи между предложениями. По сравнению с

началом учебного года у всех детей наблюдалась активность при выполнении задания. Был интерес к заданию.

Методика 4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок. При выполнении четвертого задания (составление рассказа по серии сюжетных картинок) в начале учебного года у детей с ОНР наблюдались большие паузы, логической связи между предложениями не наблюдалось. У детей был бедный словарный запас. У детей наблюдалась неуверенность в себе при выполнении задания, интерес к заданию отсутствовал. К концу года, когда детям дали задание составить связный сюжетный рассказ, то наблюдалось значительные улучшения по сравнению с началом учебного года. 15 детей из 18 без помощи логопеда составили рассказ. Трое детей выполнили задание с помощью логопеда. Речь была связной, грубых нарушений не наблюдалось. При выполнении задания дети проявили большую активность. Все дети старались выполнить задания самостоятельно. У детей наблюдалась уверенность в себе, а также отсутствовал комплекс неполноценности из-за речевого дефекта.

Задания с элементами творчества методика 5. Составление рассказа из личного опыта (по вопросам). И методика 6. Составление описательного рассказа. У детей с ОНР в начале года данные задания интереса не вызвали и оба задания оказались для них недоступными. К концу же года, когда детям дали выполнить это задание, то наблюдалось значительные улучшения по сравнению с началом учебного года. 15 детей из восемнадцати без помощи логопеда составили рассказ самостоятельно. Трое детей выполнили задание с помощью логопеда. Речь была связной, грубых нарушений не наблюдалось.

Результаты комплексного исследования связной речи детей с ОНР представлены в Таблице №3,4 (приложение № 2), где видно, что проявилась значительная динамика в развитии связной речи детей с ОНР по всем показателям.

Выводы по II главе.

При подготовке детей к школьному обучению большое значение приобретает формирование и развитие связной речи как важнейшего условия полноценного усвоения знаний, развития логического мышления, творческих способностей и других сторон психической деятельности.

Проведение исследования необходимо было для того, чтобы впоследствии констатировать какие-либо изменения в уровне развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В исследовании принимали участие восемнадцать детей, которые посещают коррекционную группу с общим недоразвитием речи. Базой являлась коррекционная группа МАДОУ «Детский сад № 55» г. Перми и логопедическая группа МАДОУ «Детский сад №422» г. Перми. На этапе констатирующего эксперимента была использована диагностика В. П. Глухова.

Были выявлены следующие особенности связной речи детей с ОНР: нарушение связности и последовательности изложения; низкая информативность; бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка; пропуски смысловых звеньев и ошибки; повторы слов, паузы по тексту; незаконченность смыслового выражения мысли; трудности в языковой реализации замысла; необходимость в стимулирующей помощи.

Спланирована и проведена коррекционно-развивающая работа. Задачи по коррекции и развитию связной речи решались и в процессе занятий по изобразительной деятельности.

Педагог применяет различные методы и приемы для развития монологической и диалогической речи детей.

На занятиях по изобразительной деятельности воспитатель решает задачи по развитию и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. На занятиях изобразительной деятельностью используются

такие приемы, как рассказывание по картине, беседа, рассказывание по игрушке и другие. Также воспитатель на занятии использует разнообразные игры и упражнения (в рамках изучаемой темы), что способствует развитию монологической и диалогической речи ребенка с ОНР III уровня.

Затем был проведен контрольный эксперимент, проанализированы результаты. Анализ результатов позволил сделать вывод об эффективности проведенной работы.

Заключение

На страницах данной работы, освещен ряд вопросов по использованию изобразительной деятельности в развития и коррекции связной монологической и диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. Исследования особенностей связной речи у детей с ОНР подтвердили, что без специального обучения дети не могут самостоятельно преодолеть возникшие нарушения в речевой деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы, проведенный в исследовании, показал важность и необходимость речевого воспитания, проведения работы по развитию и коррекции связной диалогической и монологической речи старших дошкольников с ОНР. Этим целям может эффективно служить изобразительная деятельность. Как показала практика, продуктивная деятельность положительно влияет на развитие как вербальных, так и невербальных психических функций, которые значительно отстают в своем формировании у детей с речевыми нарушениями.

Коррекционно- развивающий эффект занятий по изобразительной деятельности может быть достигнут при условии систематического обучения, с учетом особенностей речевой и изобразительной деятельности старших дошкольников с ОНР III уровня.

Изобразительная деятельность находится в тесном взаимодействии с общим развитием ребенка, поскольку в процессе изображения участвует не та или иная отдельная функция, а их комплекс в целом.

По сравнению с решением основных для продуктивной деятельности задач на занятиях рисованием можно успешно осуществлять и развитие связной речи детей.

Использование разнообразной предметной деятельности (в том числе и изобразительной) с целью развития связной речи находит широкое применение в дефектологии (олигофренопедагогика, сурдопедагогика и другие). В логопедии использование разнообразной, доступной

дошкольникам деятельности с целью устранения речевых дефектов, а именно, развитие связной монологической и диалогической речи, пока не находило широкого применения в логопедической практике. В специальной литературе можно встретить лишь отдельные упоминания об использовании бытовых и создание игровых ситуаций для развития связной речи. Использование изобразительной деятельности с целью развития монологической и диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня практически не разработано.

Между тем любая деятельность, в том числе и изобразительная, благоприятна для развития вербальных психических функций. Особенно это касается детей с общим недоразвитием речи. Деятельность с бумагой, красками, карандашами – это не только сенсорно-двигательные упражнения. Она отражает и углубляет представления детей об окружающих предметах, способствует проявлению умственной и речевой активности. Этим определяется ее связь с коррекционным обучением.

Изучив литературу по данной проблеме, перед нами встала задача определить задачи основополагающую цель изобразительной деятельности. Но она не состоит только в том, чтобы научить детей изображать явления и предметы, но и в том, чтобы учить использовать изобразительную деятельность в качестве коррекционного средства, направленного на преодоление недостатков у детей с ОНР, которые связаны использованием связной речью.

Воспитатель использует занятия по изобразительной деятельности для решения следующих коррекционных задач: развитие связной диалогической и развитие и коррекция монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, развитие восприятия речи детьми.

В ходе целенаправленного обучения на занятиях рисования, необходимо проводить работу с использованием специальных педагогических методов и приемов, которые обеспечат овладение языковыми средствами и речевыми навыками, на основе которых возможно построение

связных развернутых высказываний, развернутых ответов на вопросы. Также воспитатель на занятиях изобразительной деятельностью применяет различные игры и упражнения по данной теме занятия, что способствует развитию диалогической и монологической речи дошкольников.

Принципиальное значение в осуществлении коррекционных мероприятий по развитию связной речи на занятиях по изобразительной деятельности имеет содержание обучения, поскольку решение задач осуществляется с учетом знаний, умений и навыков детей старшего дошкольного возраста.

Организация обучения этой категории детей на занятиях рисованием предполагает формирование умений планирования собственных высказываний, самостоятельная ориентировка в условиях речевой ситуации, самостоятельное определение содержания своего высказывания. В центре развития связности речевого высказывания находится формирование у старших дошкольников с ОНР III уровня представление о структуре разных типов текстов, обучение умению использовать разнообразные средства связи, а также семантический отбор необходимых лексических средств, их правильное грамматическое и звуковое оформление.

Изучая литературу, можно сделать вывод, что исследования, проводимые педагогами, психологами поставили ряд проблем, которые требуют специального изучения. Проблема коррекции и развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня является актуальной.

После изучения литературы по проблеме формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, была проведена исследовательская работа. Цель данной работы: выявить особенности развития связной речи у детей с ОНР и определить основные направления коррекционной работы.

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и заключительного.

На констатирующем этапе эксперимента проводилось обследование речи детей. Особое внимание уделялось исследованию связной речи детей старшего дошкольного возраста для определения основных направлений коррекционной работы по ее формированию.

В ходе формирующего этапа экспериментального исследования на основе полученных в ходе обследования данных, были определены основные направления работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Заключительный этап эксперимента предполагал анализ результатов коррекционной работы и разработку рекомендаций по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены в Приложении 3.

Таким образом, задачи исследования решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Библиографический список.

- 1.Алексеева, М.М., Яшина, В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М.Алексеева, В.И. Яшина. — Москва: Издательство «Академия», 1997,—253 с.
- 2.Арушанова, А. Дошкольный возраст: формирование грамматического строя речи./Дошкольное воспитание. 1993 г. № 9,—126 с.
3. Ахутина, Т.В. Проблема строения индивидуального лексикона человека в свете идей Л.С. Выготского / Т. В. Ахутина // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. — 1994. — №4. — С. 44-51.
4. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. - М., 1989. - с.112.
- 5.Баева, А.И. Изучение состояния речевых процессов у 5-6-летних с общим недоразвитием речи // Логопед. - 2004. - №2, с.43-52.
6. Белякова, Г.П. Формирование у старших дошкольников в детском саду детей элементарного осознания языковых явлений: Автоорекф. Дис. Канд. пед. наук.-М., 1982.-24с
7. Беккер, К.П. Логопедия.- М. 1981.
- 8.Бородич А. М. Методика развития речи детей. Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Дошкольная педагогика и психология". - 2-е изд., - М.: Просвещение, 1981.- 288с.
9. Бородич, А.М. Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 1984
10. Бойкова С. В. Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. - 2006. - № 3. - С. 42-48.
11. Венгер, Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. — М.: Просвещение, 1988.
12. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 624 с.
- 13.Выготский, Л.С. Мышление и речь./Собр. соч. -5-е изд., испр.- М., Изд-во

"Лабиринт", 1999. 4 с.

14.Выготский, Л. С. Основы дефектологии. - СПб.: Лань., 2003. 626 с.

15. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: АПН РСФСР, 1961.

16. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. - М., 1984.

17.Глухов, В. П., Смирнова М. Н. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психологического развития и общим недоразвитием речи // Логопедия. - 2005. - №3. - с.13-24.

18.Глухов, В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР .- 2-е изд., испр., и доп. - М.: АРКТИ, 2004.

19. Гриншпун, Б.М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология./В.И.Селиверстов - 1988. - №3, с.81-85.

20. Григорьева, Г.Г. Игровые приемы в обучении дошкольников изобразительной деятельности. - М.: Просвещение, 1995. - 64 с.

21. Гризик, Т.И. Речевое развитие современного ребенка - //Детский сад от А до Я - №2, 2005.

22. Ефименко, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Пособие для логопедов. - М.: Просвещение, 1981.

23. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление недоразвития речи у детей. М.: Педагог, 2004 . 9 с.

24. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: 1990.

25. Жукова, Н.С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. Е.М. Мастюкова,Т.Б. Филичева. - М., 1973

26. Жукова, Н.С.,Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.:Эксмо, 2011 .

27. Забрамная,С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С.Д.Забраманая, О.В.Боровик. – М.: ВЛАДОС, 2008, - с.115

28. Ильяшенко, М.В. Воспитание культуры речевого общения в дошкольном детстве. // Детский сад от А до Я - №2, 2005. - с.54-63.
29. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2011.
30. Комарова, Т.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду: Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1991
31. Кравцова, Е. Е. Учите детей общаться // Дошкольное воспитание, 1995, №11.
32. Калягин, В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Овчинникова. — М.: Академия, 2006. — 320 с.
33. Короткова, Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: Пособие для воспитателей детского сада. - М.: Просвещение, 1982. - 128 с.
34. Кольцова, Л.Н. Ребенок учится говорить. - Москва: Просвещение, 1974.
35. Лаврик, М.С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1977.
36. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. - М.: Педагогика, 1975
37. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Л.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб., 1999.
38. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1975.
39. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. М., 1958
40. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики. - 3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. - 287 с.
41. Лепская, Н. И. Основные направления онтогенеза речи. Проблемы изучения речи дошкольника. - М.: РАО, 1994
42. Лурия, А.Р. Язык и сознание. / Под ред. Хомской Е.Д. Ростов-на-Дону: —Феникс, 1998. - 340 с
43. Логопедия : Учебник для студентов дефектологического фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С, Волковой, С. Н. Шаховской. - 3-е изд.,

перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 2002. -680с.

44. Лурия, А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. -М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1956. -96с.

45. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Книга для логопеда. М: Просвещение, 1991.-208с

46. Мухина, В.С. Детская психология. М.,1985

47. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Издательский центр «Академия», 2000.-400с

48. Носкова, Л.П. Методика развития речи дошкольников.- Москва: ВЛАДОС, 2004.

49. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с недоразвитием речи. - МПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003.

50. Рубинштейн, С.Л. Развитие связной речи.//Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста./ Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина,-М.:Издательский центр «Академия», 1999.-560с.

51. Сакулина, Н. П. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: Учеб.пособие для учащихся пед. училищ/ Т.С.Комаровой. М: Просвещение, 1979.-272с.

52. Синцова, А.А. Занятия по развитию речи. Москва: Чистые пруды, 2006.

53. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. - М.: "Издательство ГНОМ и Д", 2003. – 112с.

54. Федоренко, Л.П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для учащихся дошкольных пед. училищ. М.: Просвещение, 1977. -239 с.

55. Филичева, Т. Б. и др. основы логопедии: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Педагогика и психология (дошк.)"/ Т.Б.Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В.Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. - 223с.

56. Филичева, Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т.Б.Филичева, Т.В. Туманова. —Москва: Изд-во ГНОМ и Д. 2000, —128 с.

57. Федоренко, Л. П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П.Федоренко. —Москва: Просвещение, 1977,—276 с.
58. Чиркина, Г.Ф. Методы обследования речи детей: пособ. по диагностике речевых нарушений / под ред. проф. Г.Ф.Чиркиной. 3-е изд. доп.— Москва: АРКТИ, 2003,—240 с.
59. Швайко, С.Н. Игры и игровые упражнения для развития речи / С. Н.Швайко. —Москва, 1988,—124 с.
60. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. - 2-е изд. -М.: ИПП; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. -416 с.

Приложение 1

Результаты комплексного исследования связной речи детей с ОНР на констатирующем этапе эксперимента МАДОУ «Детский сад № 422»

Таблица 1

№	Ф.И.ребенка/Методика	№1	№2	№3	№4	№5	№6
1.	Арина А.	2	2	2	2	1	1
2.	Влад Б.	1	1	1	1	1	1
3.	Лиля В.	1	1	2	2	1	1
4.	Рудик Г.	2	2	2	2	1	1
5.	Егор Д.	1	1	1	1	1	1
6.	Кирилл К.	1	1	2	1	1	1
7.	Дима М.	1	1	1	1	1	1
8.	Давид М.	1	1	2	1	1	1
9.	Дима П.	1	1	1	1	1	1

Результаты комплексного исследования связной речи детей с ОНР на констатирующем этапе эксперимента МАДОУ «Детский сад № 55»

Таблица 2.

№	Ф.И.ребенка/Методика	№1	№2	№3	№4	№5	№6
1.	Алеша А.	2	2	2	2	1	1
2.	Гордей И.	1	2	2	1	1	1
3.	Иван П.	1	1	2	2	1	1
4.	Мария С.	2	2	2	2	1	1
5.	Сергей Е.	2	2	1	1	1	1
6.	Павел Ф.	2	1	1	1	1	1
7.	Татьяна Н.	1	1	1	1	1	1
8.	Ульяна К.	1	1	2	1	1	1
9.	Яна Р.	1	1	1	1	1	1

Оценка результатов:

3 балла - ребенок справился с заданием самостоятельно.

2 балла - справился с заданием с помощью педагога;

1 балл - не справился с заданием.

Приложение 2

Результаты комплексного обследования связной речи детей с ОНР на заключительном этапе эксперимента МАДОУ «Детский сад № 422».

Таблица № 3

№	Ф.И.ребенка/Методика	№1	№2	№3	№4	№5	№6
1.	Арина А.	3	3	3	3	3	3
2.	Влад Б.	3	3	3	3	3	3
3.	Лиля В.	3	3	3	3	3	3
4.	Рудик Г.	3	3	3	3	3	3
5.	Егор Д.	2	2	2	2	2	2
6.	Кирилл К.	3	3	3	3	3	3
7.	Дима М.	3	3	3	3	3	3
8.	Давид М.	3	3	3	3	3	3
9.	Дима П.	3	3	3	3	3	3

Результаты комплексного обследования связной речи детей с ОНР на заключительном этапе эксперимента МАДОУ «Детский сад № 55».

Таблица № 4

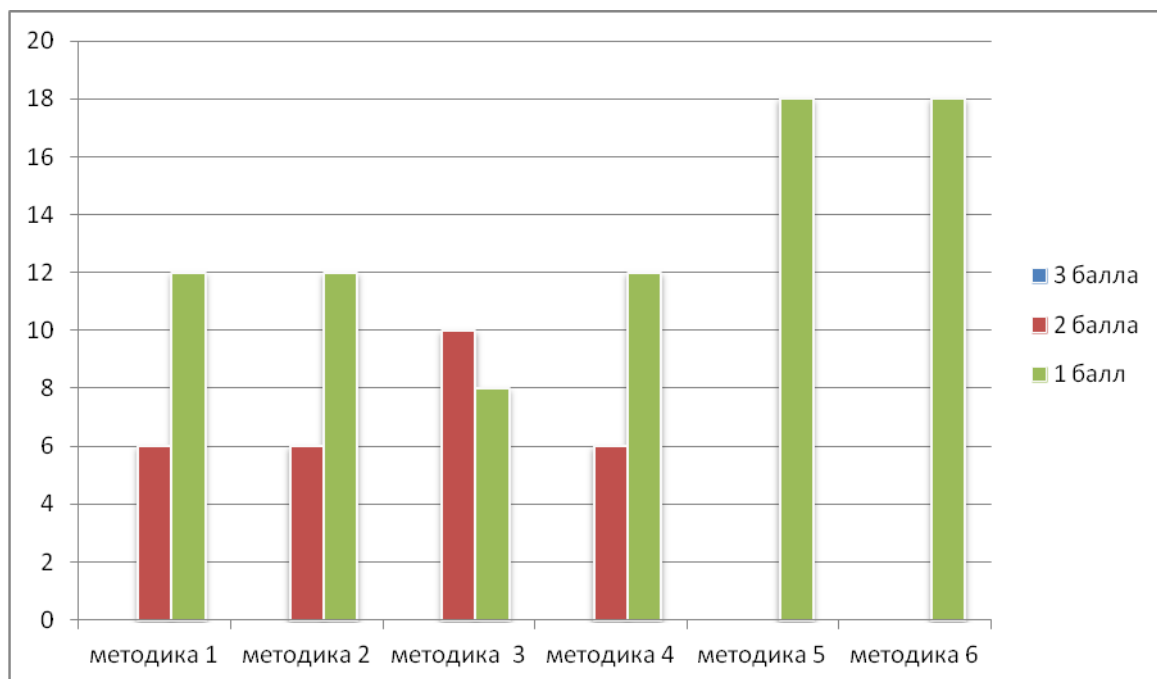
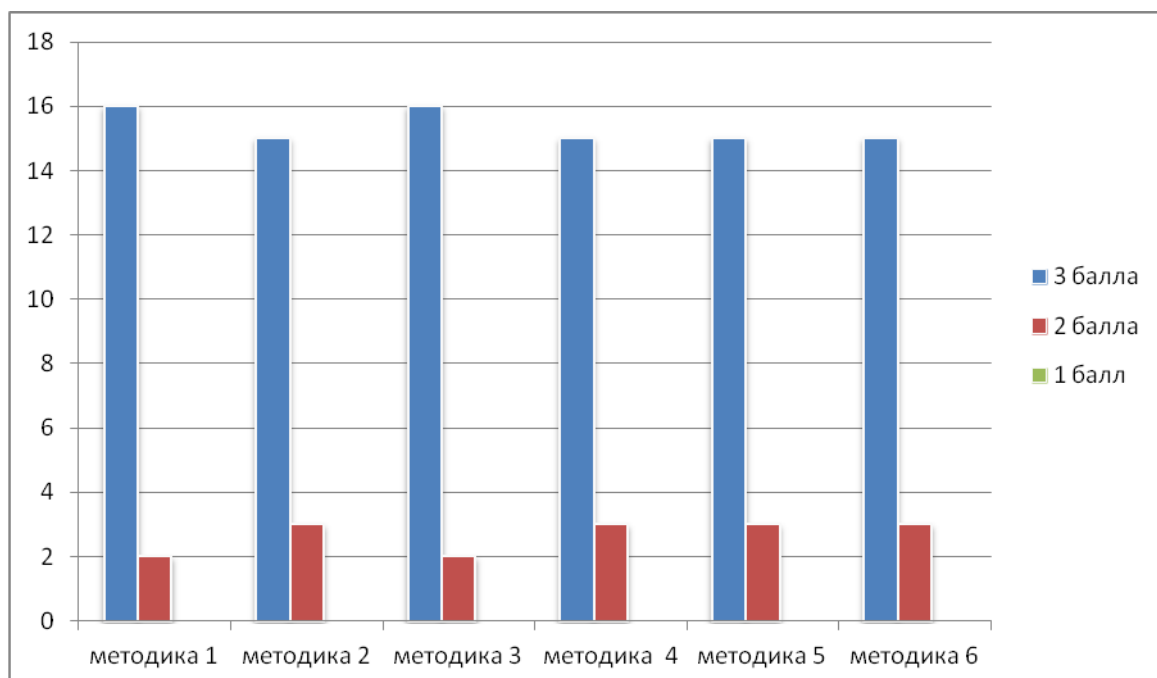
№	Ф.И.ребенка/Методика	№1	№2	№3	№4	№5	№6
1.	Алеша А.	3	3	3	3	3	3
2.	Гордей И.	3	3	3	3	3	3
3.	Иван П.	3	3	3	3	3	3
4.	Мария С.	3	3	3	3	3	3
5.	Сергей Е.	3	3	3	3	3	3
6.	Павел Ф.	3	2	2	2	2	2
7.	Татьяна Н.	3	3	3	3	3	3
8.	Ульяна К.	2	2	2	2	2	2
9.	Яна Р.	3	3	3	3	3	3

Оценка результатов:

3 балла - ребенок справился с заданием самостоятельно.

2 балла - справился с заданием с помощью педагога;

1 балл - не справился с заданием.

Результаты констатирующего эксперимента.**Результаты контрольного эксперимента.**

Приложение 4.

Вопрос	Ответ		
	«Да»	«Не всегда»	«Нет»
1.Рисуете ли Вы дома с ребенком?	18	0	0
2.Составляете ли план рисования (что сначала, что потом)?	10	5	3
3.Обговариваете ли действия ребенка?	10	5	3
4.Дополняете ли Вы рисунок ребенка новыми нарисованными предметами (словами)?	7	6	5
5.Объясняете ли вы значения новых слов?	7	6	5
6. Составляете ли по рисунку описательный рассказ?	6	7	5