**Содержание**

Введение…………………………………………………………………………2

Глава №1. Теоретические основы развития навыков связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР…………………………………………………………………………….6

1.1 Понятие монологической речи и проблема её развития…………………………………………………………………………6

1.2. Особенности нарушения связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи………………………………………………………………………………13

Глава 2. Формирование навыков монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР………………………………………………………………………………26

2.1. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием…………………………………………………………………..26

2.2 Формирование связной монологической речи у детей с ОНР……………………………………………………………………………….36

2.3. Результаты экспериментальной работы по формированию навыков монологической речи у дошкольников с ОНР……………………………………………………………………………….45 Заключение………………………………………………………………………49

Список литературы ……………………………………………………………52

**Введение.**

Известно, что человек только тогда становится полноправным гражданином данного общества, когда взаимодействует с другими его членами, когда происходит усвоение накопленного предыдущими поколениями культурного опыта в рамках отдельно взятой семьи и всей нации, когда осуществляется полноценный обмен этим опытом, когда устанавливаются межличностные контакты.

Все это было бы невозможно без речи. Ее роль в становлении ребенка как личности невозможно переоценить. Речь способствует формированию интеллекта, увеличивает познавательную активность, значительно расширяет кругозор маленького человека. Задача взрослых - родителей и педагогов - помочь ему овладеть устной (и письменной) речью.

Развитие речи в дошкольном детстве является многоаспектным процессом, который органически связан с умственным развитием ребенка. Дошкольное детство – это именно тот возраст, когда происходит «закладка» и формирование психических процессов, нравственных и моральных установок. Поэтому нельзя упустить развитие речи и других психических функций в этом возрасте. Задержка речевого развития на начальных возрастных ступенях не может быть компенсирована впоследствии. Наукой доказано, что без речевого общения, то есть без социальной среды, человеческое существо не может стать полноценным человеком.

Развитие связной монологической речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь - высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка ( Л.С. Выготский, 1982; Н.И. Жинкин, 1971; А.А. Леонтьев, 1974; Ф.А. Сохин, 1976 и др.).

Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского (1982); А.А. Леонтьева (1974) и др. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания (А.А. Леонтьев, 1974). Поэтому к числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной монологической речи, тем более что в последнее время увеличивается рост числа детей с нарушениями речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения — все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи.

Проблемой развития речи в той или иной степени занимаются различные науки: психология и логика, языкознание и филология, частные методики, логопедия. По данной проблеме накоплен значительный теоретический и практический материал, помогающий логопедам-практикам в повседневной коррекционной работе. Данной темой занимались такие ученые, как А.А. Леонтьев, 1974; Н.И. Жинкин, 1971; Л.С. Выготский, 1982; В.Н. Глухов, 2004; Р.И. Лалаева , 1999; Т.Б. Филичева, 1991; С.Н. Шаховска, 1978 и др.

К сожалению, в последнее время возросло число детей, имеющих недоразвитие речи. 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 речевому недоразвитию. Возникновение обратимых форм ОНР может также быть связано с неблагоприятными условиями окружения и воспитания.

Речевые нарушения затрудняют коммуникацию, отрицательно влияют на мыслительную деятельность, ведут к изменениям в эмоциональной сфере ребенка, ограничивают овладение понятийными значениями и речевыми образцами, препятствуют усвоению грамотой.

Значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью.

В настоящее время возникло реальное противоречие между необходимостью эффективной коррекции связной речи детей с ОНР, объективным ростом требований к развитию связной речи воспитанников в момент поступления в школу, и недостаточностью современных технологий логопедической работы, отсутствием коррекционных методик, раскрывающих алгоритм эффективной коррекции связной речи.   
Пропедевтическая значимость своевременной коррекции нарушений развития связной речи вызывает необходимость поиска путей совершенствования логопедической работы. Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Но эта тема не в полном объеме изучена в дошкольной логопедии, требует дополнительного изучения и поэтому мы остановились именно на ней. Таким образом, обобщив всё вышесказанное, мы считаем, что выбранная нами тема курсовой работы: «Развитие навыков монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР» является актуальной.

Цель работы: формирование навыков монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

Объект работы: монологическая речь детей дошкольного возраста с ОНР.

Предмет работы: логопедическая работа по развитию навыков монологической речи у дошкольников с ОНР.

В соответствии с целью были поставлены задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую, научную и методическую литературу.
2. Изучить особенности логопедической работы по развитию связной монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Исследовать экспериментальным путем монологическую речь у дошкольников с ОНР III уровня.
4. Сформировать навыки монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР.
5. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

Методологическая основа.

В работе использованы методы:

1) библиографический

2) наблюдение;

3) практический – обследование детей и целенаправленная работа с по ними развитию связной речи;

4) методы математической статистики.

База исследования.

Экспериментальная работа проводилась с 1.09.09. по 1.11.09. на базе детского сада № 77 «Лесная сказка» города Курска. В исследовании принимало участие 12 дошкольников с ОНР III уровня (5,5 – 6 лет).

**Глава №1. Теоретические основы развития навыков связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.**

**1.1 Понятие монологической речи и проблема её развития.**

Характеристика связной монологической речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое (В.П. Глухов, 2004).

По мнению А.В. Текучева (1952), под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи. Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.

Монологическая речь (монолог) понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой — сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальности (В.П. Глухов, 2004). Это форма [речи](http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x&word=%F0%E5%F7%FC), обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе; активный [вид речевой деятельности](http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x&word=%E2%E8%E4%FB%F0%E5%F7%E5%E2%EE%E9%E4%E5%FF%F2%E5%EB%FC%ED%EE%F1%F2%E8*), рассчитанный на [восприятие](http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x&word=%E2%EE%F1%EF%F0%E8%FF%F2%E8%E5). В отличие от [диалогической речи](http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x&word=%E4%E8%E0%EB%EE%E3%E8%F7%E5%F1%EA%E0%FF%F0%E5%F7%FC) характеризуется развернутостью (что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание [высказывания](http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x&word=%E2%FB%F1%EA%E0%E7%FB%E2%E0%ED%E8%E5)), связностью, логичностью, обоснованностью, смысловой завершенностью, наличием распространенных конструкций, грамматической оформленностью. В отличие от [диалога](http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x&word=%E4%E8%E0%EB%EE%E3), монологическая речь, предполагает ответственность за выполнение коммуникации только на говорящем при отсутствии явной опоры на восприятие речи слушающим (читающим). Среди признаков монологической речи выделяются также непрерывность, степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельное высказывание), степени подготовленности (подготовленная, частично подготовленная и [неподготовленная речь](http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x&word=%ED%E5%EF%EE%E4%E3%EE%F2%EE%E2%EB%E5%ED%ED%E0%FF%F0%E5%F7%FC)).

Как известно, монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции:

- информативная (сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний);

- воздейственная (убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия);

- эмоционально-оценочная.

Известно, что в устной монологической речи, заключающей повествование о событии или рассуждение, с необходимостью должны присутствовать как мотив высказывания, так и общий замысел, создаваемый говорящим.

Монологическая устная речь зависит от того, какие задачи ставит перед собой говорящий и в какой вид конкретной деятельности включена эта развернутая устная речь. Если рассказ идет об увиденном или пережитом и этот рассказ адресован собеседнику, который достаточно хорошо знает общую ситуацию и разделяет мотивы говорящего, устная монологическая речь может протекать с определенной мерой грамматической неполноты. Однако если монологическая речь содержит последовательное изложение соответствующего материала (это имеет место в случаях лекций или докладов), семантическое строение монологической речи должно быть существенно иным.

Задача говорящего сводится в этом случае к тому, чтобы представить излагаемый материал в наиболее последовательном и логически стройном виде, выделив наиболее существенные части и сохраняя четкий логический переход от одной части излагаемого материала к другой.

Совершенно иным строением обладает устная монологическая речь в тех случаях, когда говорящему нужно не столько передать слушающему те или иные знания, сколько довести до его сознания «внутренний смысл» излагаемого и тот эмоциональный контекст, которые лежат в основе текста или авторского замысла. Типичной для такой речи является речь актера, играющего определенную роль.

Устная монологическая речь располагает кроме средств языковых кодов еще целым рядом дополнительных выразительных средств или «маркеров». К ним относятся «просодические» маркеры: интонация, выделение голосом отдельных компонентов текста, использование системы пауз и т. д. К ним относятся и внеязыковые средства такие, как мимика и выразительные жесты.

Все эти средства могут успешно дополнять устойчивые коды языка, выделяя существенно новое, важное, вскрывая существенные элементы смысла. Хорошо известно, что различная интонация и мимика могут придавать разный смысл, казалось бы, одинаковым синтаксическим конструкциям. Наличие этих средств — жеста, мимики, интонации, пауз — дает возможность перемещать смысловую организацию от синсемантических к симпрактическим компонентам, что и составляет особенность устной монологической речи. Устная монологическая речь в известных пределах может допускать неполноту высказывания (элизии или эллипсы), и тогда ее грамматическое строение может приближаться к грамматическому строению диалогической речи. Наконец, устная монологическая речь может находиться в различных отношениях к практическому действию. В одних случаях она может сливаться с практическим действием, в других случаях — приобретать характер специального речевого действия, получающего полную независимость от практического действия. В этих ситуациях грамматическая структура устной монологической речи может быть различной.

Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, А.А. Леонтьев (1974) особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольная развернутость и программированность. Обычно, говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и весь монолог, как целое. Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, а также синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля за процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой, как на слуховое, так и на зрительное (составление рассказа по наглядному материалу) восприятие. По сравнению с диалогом, монологическая речь более контекстна и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

Выделяется ряд разновидностей устной монологической речи, или «функционально-смысловые» типы (О.А. Нечаева, Л.А. Долгова, 1998 и др.). В старшем дошкольном возрасте основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и элементарные рассуждения.

Сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности, называется описанием. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии».

Сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности, носит название повествования. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику». Развернутое монологическое высказывание имеет, как правило, следующую композиционную структуру: введение, основная часть, заключение.

Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений), называется рассуждением. В структуру монолога-рассуждения входят: исходный тезис (информация, истинность или ложность которой требуется доказать), аргументирующая часть (аргументы в пользу или против исходного тезиса) и выводы. Рассуждение складывается, таким образом, из цепи суждений, образующих умозаключения. Каждый из видов монологической речи имеет свои особенности построения в соответствии с характером коммуникативной функции.

Рассказ является наиболее сложным видом монологической речи. Для него характерна определенная последовательность событий, отражающая причинно-следственные связи между ними. Если описание развивается как бы в одной плоскости и последовательность описываемых явлений в нем не имеет принципиального значения, то в рассказе соблюдение хронологической последовательности обязательно, иначе нарушается сюжетная канва повествования.

Наряду с существующими различиями отмечается определенная общность и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи. Прежде всего, их объединяет общая система языка. Монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии органично включается в разговор, беседу. Такие высказывания могут состоять из нескольких предложений и содержать разную информацию (короткое сообщение, дополнение, элементарное рассуждение). Устная монологическая речь в известных пределах может допускать неполноту высказывания (эллипсы), и тогда ее грамматическое построение может приближаться к грамматической структуре диалога.

Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний. Термином «высказывание» определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой (А.А. Леонтьев, 1974; Т.А. Ладыженская, 1983 и др.). К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описание, повествование и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей.

В специальной литературе выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли говорящего ( Т.А. Ладыженская, 1983 и др.). В современной лингвистической литературе для характеристики связной развернутой речи применяется категория «текст». К основным его признакам, осмысление которых важно для разработки методики развития связной речи, относятся: грамматическая связность тематическое, смысловое и структурное единство. Выделяются такие факторы связности сообщения, как последовательное раскрытие темы в следующих друг за другом фрагментах текста, взаимосвязь тематических и рематических элементов (данное и новое) внутри и в смежных предложениях, наличие синтаксической связи между структурными единицами текста (Т.Д. Ладыженская, (1983); и др.). В синтаксической организации сообщения как единого целого главную роль играют различные средства межфразовой и внутрифразовой связи (лексический и синонимический повтор, местоимения, слова с обстоятельственным значением, служебные слова и др.).

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания — последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности текста. Наиболее распространенный тип последовательности изложения — последовательность сложных соподчиненных отношений — временных, пространственных, причинно-следственных, качественных (Н.П. Ерастов, (1979); Т.Д. Ладыженская (1983) и др.). К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск, перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности (когда, например, ребенок, не закончив описания какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему и т.п.).

Таким образом, к числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), относится формирование у них связной монологической речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Целью обучения монологической речи является формирование речевых монологических умений: 1) пересказать текст, подготовить описание, сообщение на заданную тему (или свободную тему), составить рассказ; 2) логически последовательно раскрыть заданную тему; 3) обосновать правильность своих суждений, включая в свою речь элементы [рассуждения](http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x&word=%F0%E0%F1%F1%F3%E6%E4%E5%ED%E8%E5), [аргументации](http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x&word=%E0%F0%E3%F3%EC%E5%ED%F2%E0%F6%E8%FF). Все названные умения вырабатываются в процессе выполнения [подготовительных](http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x&word=%EF%EE%E4%E3%EE%F2%EE%E2%E8%F2%E5%EB%FC%ED%FB%E5%F3%EF%F0%E0%E6%ED%E5%ED%E8%FF) и [речевых упражнений](http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x&word=%F0%E5%F7%E5%E2%FB%E5%F3%EF%F0%E0%E6%ED%E5%ED%E8%FF).

|  |
| --- |
|  |

**1.2. Особенности нарушения связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.**

В ряде исследований с позиций психологии и психолингвистики освещаются вопросы формирования речевой деятельности у детей. В них рассматриваются, в частности, особенности овладения детьми грамматическим строем родного языка, синтаксическими средствами построения высказываний (A.M. Шахнарович, (1991); Д.Слобин, (1976); А.В. Горелов, (1974) и др.), планированием и программированием речи (В.Н. Овчинников, (1982); Н.А. Краевская, (1982) и др.). По данным А.А. Люблинской, (1955) и других авторов, переход внешней речи во внутреннюю в норме происходит к 4-5-летнему возрасту. Н.А. Краевской, (1982) было установлено, что речь детей 4-5 лет принципиально уже не отличается от речи взрослых по наличию в ней этапа внутреннего программирования. В преддошкольном периоде речь ребенка, как средство общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный (обусловленный ситуацией речевого общения) характер. Изменение условий жизни с переходом к дошкольному возрасту, появление новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми приводит к дифференциации функций и форм речи. У ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста — связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется, прежде всего, усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.П.Федоренко, (1977); Т.Д. Ладыженской, (1983); и др.

Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. С 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, (1961) Г.А. Фомичева, (1977); В.К. Лотарев, (1977): О.С. Ушакова, (2004) и др.). В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4-х лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни — и короткие рассуждения. Однако полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский, (1982); А.Р. Лурия, (1975); А.К. Маркова, (1973) и др.). Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний (Н.А. Орланова, (1987); и др.). Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной монологической речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических языковых навыков.

Многие исследователи подчеркивают важность работы над предложениями различной структуры для развития связной монологической речи (А.Г. Зикеев, К.В. Комаров,(2007); Л.П. Федоренко, (1977) и др.). «Чтобы дети могли понимать монологическую речь и тем более овладеть ею для передачи своих сообщений, надо, чтобы они овладели соответствующими синтаксическими конструкциями», — отмечает Л.П. Федоренко, (1977).

Приведенные положения особенно значимы для коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР). В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. (Т.Б.Филичева, 1987). При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. В группу с ОНР объединяются дети с различными нозологическими формами речевых нарушений (дизартрия, алалия, ринолалия, афазия) в случаях, когда наблюдается единство патологических проявлений по трем указанным компонентам. В целом для детей с ОНР типично позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов. Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с проявлениями лексико — грамматических и фонетико — фонематических нарушений. В зависимости от степени тяжести речевого дефекта различаются три уровня речевого развития (Р.Е. Левина, 1974 и др.), выделяемые на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием средств общения у детей с ОНР в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребенка навыки речевого общения в основном сформированы. Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребенок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и некоторые их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, об­рывки лепетных слов («сина» – машина). Речь детей на этом уровне может изоби­ловать так называемыми диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («киа» – кофта, свитер). Характерной особенностью детей с 1 уровнем рече­вого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств языка: указанные звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними («бика», произносится с разной интонацией, обозначает «машина», «едет», «бибикает»). Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию неязыковых средств – жестов, мимики, интонации.

Наряду с этим у детей отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Затруднительным является понимание как некоторых простых предлогов («в», «на», «под» и др.), так и грамматических кате­горий единственного и множественного числа, мужского и женского рода, про­шедшего и настоящего времени глаголов и т.д. Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что речь детей на первом уровне малопонятна для ок­ружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность. Фразовая речь у таких детей почти полностью отсутствует; при попытке рассказать о каком-либо событии они способны назвать лишь отдельные слова или одно - два сильно искаженных предложения.

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «Начатки об­щеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи де­тей двух-трёх, а иногда даже четырехсловной фразы. Объединяя слова в сло­восо­четании и фразу, один и тот же ребенок, может, как правильно использовать способы согласования и управления, так и нарушать их. В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со вторым уровнем речевого развития неправильно изменяет члены предложения по грамматическим категориям: «Асик ези тай» – «Мячик лежит на столе». По сравнению с предыдущим уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным па­раметрам: расширяется объем употребляемых существительных, глаголов и при­лагательных, появляются некоторые числительные и наречия и т.д. Однако недос­таточность словообразовательных операций приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, сис­темы синонимов и антонимов. Речь детей со вторым уровнем часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов.

Таким образом, на втором уровне речевого развития общение осуществляется не только с помощью жестов и несвязных слов, но и путем употребления достаточно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении речевых средств. Дети начинают пользоваться фразовой речью и могут ответить на вопросы, беседовать с взрослым по картинке о знакомых событиях окружающей жизни. Однако дети с этим уровнем речевого развития связной речью практически не владеют.

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой ре­чью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для дан­ного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нару­шаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов пред­ложения. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые.

Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе произво­дя­щей основы («человек, который дома строит»-«доматель»), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик»-«мойчик»; вместо «лисья»-«лисник»). Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением.

Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону.

Таким образом, дети с третьим уровнем ОНР уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи — описание, пересказ, рассказы по серии картин и др.

Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи, переход от диалогической формы речи к контекстной.

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

Анализ данных логопедической практики, педагогического опыта изучения детей с ОНР позволил установить, что вариативность проявлений общего недоразвития речи у детей не исчерпывается тремя уровнями речевого развития. Указания на это содержатся в работах ряда исследователей — Т.Б. Филичева, (1987); Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская, (1998) и др. В результате длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с ОНР Т.Б. Филичевой, (1987) была выявлена еще одна категория детей с ОНР, «у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. Автором было организовано углубленное психолого-педагогическое исследование данной категории детей по специально разработанной методике, в результате чего были установлены специфические особенности проявления общего недоразвития речи у этой группы детей, которые могут быть определены как четвертый уровень речевого развития. Он характеризуется незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы, которое выявляется в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий. Общее недоразвитие речи четвертого уровня определяется автором как своеобразная стертая или легкая форма речевой патологии, при которой у детей отмечаются неявно выраженные, но стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем и др.

Своеобразие речи у детей с четвертым уровнем ОНР, по данным исследований Т.Б. Филичевой (1987), заключается в следующем. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. У детей этой группы по-прежнему сохраняются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

|  |
| --- |
|  |

Современный ребенок должен полностью овладеть системой родного языка. Он должен связно говорить и полно излагать свои мысли, легко строить развернутые сложные предложения, без труда пересказывать художественные произведения. Такой ребенок правильно произносит все звуки, легко воспроизводит многосложные слова. Его словарный запас составляет от четырех до пяти тысяч слов.

У детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте словарный запас составляет примерно 2,5 - 3 тысячи слов. В нем отсутствуют или же присутствуют в искаженном виде менее употребляемые слова, обозначающие названия предметов, объектов, действий, их признаки.

Наиболее характерные лексические трудности касаются знания называния частей предметов и объектов, глаголов, выражающих уточненность действий, приставочных глаголов, антонимов, относительных прилагательных.

В грамматическом строе распространены ошибки в употреблении предлогов, в согласовании различных частей речи, в построении предложений.

По мнению О.В. Марьясовой (1987), нарушение внимания и памяти проявляются у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей рисунках-шутках; всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредоточивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности.   
 По мнению Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой (1990), речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. Такие дети испытывают затруднения при описании предметов, обобщении явлений признаков. Поэтому их рассказы бедны, отрывочны, логически не друг другом. Все перечисленные процессы теснейшим образом связаны с речевой функцией и иногда трудно бывает определить, что является причиной, а что следствием, что первично, а что вторично. В частности, это касается словесно-логического мышления и внимания.   
 Характеризуя словарный запас детей, следует отметить не только его ограниченность (преобладание слов, обозначающих конкретные предметы и действия, при недостаточном количестве обобщающих слов, обозначающих абстрактные понятия), но и недостаточную сформированность понимания значения слов. Причем именно эта особенность, являющаяся одной из самых типичных для рассматриваемой группы детей, лежит на основе многочисленных ошибок в употреблении слов.   
 Наблюдается и недостаточно полное понимание текста, поскольку для понимания содержания нужен, прежде всего, определенный запас слов, знание их значений, а также связей между словами предложениями. У детей с общим недоразвитием речи эти предпосылки формирования правильного прочитанного отсутствуют. Дети не понимают отдельные слова, вследствие этого многое из текста остается непонятным; улавливают лишь общий смысл рассказа. Пересказ оказывается полным, точным из-за неправильного осмысления отдельных слов связи ними. Для полного пересказа художественного необходимо умение проникать в усваивать его осознавать (Н.С. Жукова, 1990).   
 О степени понимания текста можно судить по различным факторам: на основании воспроизведения детьми текста в виде пересказа, на основании их ответов на вопросы, касающиеся содержания текста и т.п.   
Смысл рассказа понимается неполно из-за трудности осмысления причинно-следственных и временных связей. В рассказах детей нарушена последовательность. По мнению Р.И. Лалаевой (1998), нарушение последовательности всегда отражается на связности текста. Наиболее ее распространенный тип последовательность сложных соподчиненных отношений временных, пространственных, причинно-следственных, качественных и т.д. К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск; перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности (когда, например, ребенок, не закончив описание какого-либо   существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему). У детей не сформировано умение адекватно развивать замысел, заложенный в зачине сообщения.   
 Причинами здесь являются: неумение выделить главный смысл неумение развить, развернуть найденный смысл в полное последовательное сообщение; неумение обдумывать предстоящее высказывание в целом, выделять главное, дифференцировать, производить отбор необходимого материала, планировать логически последовательное изложение     
своей речи. В связной речи отражаются, естественно, все перечисленные особенности. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются и отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников.   
 В современной логопедии достаточно полно освещены вопросы, касающиеся речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Над этим работали: К.В. Воробьева (1982); Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина (1987); С.Н. Шаховская (1998) и д.р. Старшие дошкольники испытывают определенные трудности при продуцировании связного выказывания, которые нередко сопровождаются поисками необходимых языковых средств. У детей еще нет умения и навыков связно излагать свои мысли. Поэтому для них характерны подмена связного высказывания односложными ответами на вопрос или различными нераспространенными предложениями, а также неоднократные повторения слов и отдельных предложений.   
 Особенности в построении высказывания, характерные для детей с общим недоразвитием речи, - результат трудностей планировании и развитии речевого сообщения. Аналогичное высказывание речи свидетельствует о большом числе сбоев грамматическом оформлении сообщения (Р.И. Лалаев, 1998).Чем больше его объем, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы. Наиболее характерными видами аграмматизмов являются: пропуск или избыточность членов продолжения, ошибки в управлении и согласовании, ошибки в употреблении служебных слов, ошибки в употреблении временных глаголов, трудности в слово и формообразовании, ошибки в формировании высказывания.   
 Сложноподчиненные предложения, которые составляют дети с общим недоразвитием речи, очень пространны, иногда состоят из 20 слов. Создается впечатление, что ребенок, начав высказывание, не может его закончить. Эти дети часто используют прямую речь (в сравнении с нормально развивающимися детьми).   
 Для рассказов детей с общим недоразвитием речи характерно увеличение доли существительных, местоимений, служебных слов. Необоснованно частое применение существительных может быть вызвано трудностями в развертывании высказывания. Предложение не строится каждый раз заново, а воспроизводится фраза штампы или просто перечисляются субъекты и объекты действия. Некоторые рассказы или пересказы состоят из одних существительных и представляют собой простое перечисление.   Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом. Детям присущи выражения типа <тут такое, а вот тут так>.  
Неумеренное употребление служебных и вводных слов результат неумения грамотно оформить предложение. Их употребление не требует строить каждый раз новую программу высказывания, а идет по пути воспроизведения уже известного.   
 Л.Ф. Спирова (1980) говорит, что у дошкольников с общим недоразвитием речи монологическая устная речь самостоятельно не формируется.  
При пересказе или рассказе дети, страдающие общим недоразвитием речи, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления.   
 Таким образом, самостоятельная связная контекстная речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

Несформированность связной речи старших дошкольников отрицательно сказывается на развитие всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаний. Поэтому специальные поиски методических путей и средств формирования связной речи имеют важное значение для всего процесса обучения и воспитания этих  детей. Вместе с тем в соответствующей специальной литературе не в полной мере отражено содержание логопедической работы по обучению осознанным навыкам построения связного и цельного высказывания. Поэтому, во второй главе мы изучали состояние связной монологической речи старших дошкольников с общим речевым недоразвитием (III уровень), развивали навык связной монологической речи.

**Глава 2. Формирование навыков монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.**

**2.1. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием.**

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

Особое внимание в формировании связной речи необходимо уделять при прове­дении коррекционной работы с дошкольниками, имеющими общее речевое недо­развитие.

Нами проводилось изучение состояния монологической связной речи старших дошкольников с общим речевым недоразвитием (III уровень), посещающих логопедические группы детского сада 77 города Курска. Исследование было направлено на выявление возможностей детей в использовании различных видов связных выска­зываний – от единичной формы до составления рассказов с элементами собствен­ного творчества. Определялась способность детей к передаче содержания знако­мого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла. Комплексное ис­следование включало семь последовательных экспериментальных заданий и про­водилось методом индивидуального эксперимента. Нами были обследованы 12 детей, 5,5-6 лет, имеющих общее речевое недоразвитие. Опишем резуль­таты по заданиям.

Первое задание заключалось в составлении детьми предложений (на вопрос: «Скажите, что здесь нарисовано?») по пяти отдельным картинкам, изображающим простые действия (мальчик поливает цветы из лейки, девочка ловит бабочку сач­ком, девочка делает зарядку, мальчик пускает кораблик по ручью, мальчик строит дом из кубиков). Задание предназначалось для выявления у детей умений постро­ить фразу, адекватно передающую изображенное действие, т.е. состояло в реше­нии определённой семантико-синтаксической задачи.

Полученные результаты показали, что многие дети с речевым недоразвитием ис­пытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи с чем, возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие («Что де­лает мальчик, девочка?»). У большинства детей при этом отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов. У 8 испытуемых из 12 наблюдалось сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера.

Ещё большие затруднения вызывало у детей с речевым недоразвитием выполне­ние второго задания – составление предложение по трем картинкам (с изображением девочки, корзинки и леса). Задание было направлено на выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предме­тами и вербализации их в виде законченной фразы-высказывания. Несмотря на за­даваемый всем детям вопрос: «Что сделала девочка?», только 2 испытуемых смогли составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех трех картинок. Остальным испытуемым задание объяснялось повторно (с указанием на пропущенную картинку), но и после повторения инструкции 4 детям не удалось составить фразу с учетом всех трех смысловых звеньев. У многих отмечались вы­раженные синтаксические затруднения, 1 испытуемый не справился с заданием.

Третье задание имело целью выявить возможности детей с речевым недоразвитием в воспроизведении достаточно простого по структуре и небольшого по объёму текста знакомой сказки («Репка»). Один ребёнок из 12 не смог выполнить задание, остальные составили пересказ с той или иной помощью экспериментатора.

Было установлено, что затруднения у детей чаще всего возникали в начале пере­сказа, при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки и особенно ритмизированного повтора, представляющего собой пред­ложно-падежную конструкцию. В пересказах почти всех детей наблюдались на­рушения связности изложения (неоднократные повторы фраз или их частей, иска­жения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаго­лов, усечение составных частей и т.д.).

У 4 детей (35%) трудности в составлении пересказа носили резко выраженный характер (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т.п.). Исследование выявило низкий уровень фразовой речи, используемой детьми (объём, структура фраз, бедность языковых средств).

Выполнение четвертого задания – составление рассказа по серии сюжетных кар­тинок («Медведь и зайцы» по И.В. Бараникову и Л.А. Варковицкой, 1979г.) дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях моноло­гической речи у детей с речевым недоразвитием.

Несмотря на предварительный разбор содержания каждой из 6 картинок с объяс­нением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки («дупло», «поляна» и др.), составление связного самостоятельного рассказа оказа­лось недоступным для всех испытуемых. Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Для всех испытуемых были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

У многих детей в рассказах отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; суже­ние поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного персонажа - медведя), что свидетельствует с недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Часто нарушалось смысловое соответствие рас­сказа изображенному сюжету. У 4 детей рассказы сводились к простому называ­нию действий персонажей, например:

«Они пошли… Медведь залезает… Пчёлки… Пчёлки вышли… Мишка упал… Они побежали… а взади за ними пчёлки» - рассказ Карины М. 5,5 лет.

Два ребенка, несмотря на оказываемую помощь, совсем не смог выполнить задание. У 6 детей различные нарушения при составлении рассказа были резко выражены. В целом ряде случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на во­просы и терял характер связного повествования.

«Мишка тут, а гибы… ест… Они поши в ес… там и гибы… Они пишьи к дыйке… Там комаики зыи… Мишка упай и язбиси… Укусия… комаики… Они бегом» - рассказ Никиты С., 5,5 лет.

Пятое задание – составление рассказа на близкую детям тему: «На нашем уча­стке» - ставило целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения детьми фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечат­лений. В целях облегчения поставленной задачи испытуемому предварительно да­вался план рассказа, состоящий из пяти вопросов-заданий. Предлагалось расска­зать о том, что находится на участке; чем занимаются на участке дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия; рассказать о занятиях и играх на участке летом. После этого ребёнок составлял свой рассказ по отдельным фрагментам, перед каждым из которых соответствующий вопрос задания повто­рялся.

Анализ рассказов показал, что только у 3 детей с речевым недоразвитием фразо­вые ответы содержались во всех пяти фрагментах рассказа, у большинства же (не­смотря на установку на составление рассказа) фразовые ответы отсутствовали в одном или нескольких фрагментах и заменялись простым перечислением (назва­нием) предметов и действий. У 3 человек фразовые ответы содержались только в одном – двух фрагментах. При составлении рассказов дети использовали преиму­щественно короткие фразы – в 2-4 слова (82% от всех фраз, содержащихся в рас­сказах детей). Сложные предложения, в большинстве случаев неправильно оформ­ленные, составили всего 3%. Это свидетельствует о недостаточном уровне ис­пользования фразовой речи, что затрудняло детям составление связного развёрну­того сообщения. Средний объём рассказов у детей с недоразвитием речи был равен 29 словам.

Приведём высказывания двух детей – с общим речевым недораз­витием.

«Дом, веранда… - играем… В дочки и матери… Катались… на велике… Мы делали куличики» (Карина М., 5,5 лет).

«У нас на участке качеи, песочница. Мы там игаем, игуш­ками игаем. Качаемся на качеях. Ещё игаем в «Цапи на бооте» ( Насти И., 5,5 лет).

Анализ рассказов детей с речевым недоразвитием позволяет предположить, что трудности при выполнении этого задания обусловлены недостатками различных сторон речевой деятельности (планирования, реализации замысла высказывания, несформированностью контроля над его выполнением и др.). При большом разно­образии отмечаемых дефектов можно выделить следующие, наиболее характерные.

Существенные трудности при построении высказывания отмечались, прежде всего, на уровне планирования его содержания. Это проявлялось при выборе темы, фразы-высказывания, установлении последовательности информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи и т.п. (например: «Бегаем… Мы гуляли на участке… Иглускали… Куличики делали» и т.п.). Трудности планирования и те­кущего контроля часто приводили к тому, что вторая часть фразы-высказывания как бы механически присоединялась к первой без учёта её содержания и струк­туры («Я люблю играть… на велике»; «В Дед-Мороза… будем строить»). Во мно­гих случаях при попытке дать развёрнутое сообщение наблюдался пропуск важ­ных смысловых звеньев, что делало его малопонятным.

Недостатки в построении высказываний затруднялось в связи с грамматико-син­таксичесическими нарушениями, особенно при передаче пространственных, атри­бутивных и других межпредметных отношений («Ездили на дологе… где на лоликах»; «Песком пиложки делали»). У 5 детей (40% исследуемой группы) наруше­ния имели резко выраженный, комплексный характер (бедность содержания, низ­кий уровень используемой фразовой речи, грубые аграмматизмы, затрудняющие восприятие рассказа и др.). Приводим рассказ одного из испытуемых: «Апатка… Пощадка есть апатка… Ещё есть игушки. Игаем. Мы жмуки (жмурки) игаем… Я игаю апатка. Я кидаю песок на апатке» (Серёжа Г., 5,5 лет). Таким образом, у большинства детей с общим недоразвитием речи возникали в той или иной степени выраженные трудности при составлении рас­сказа, несмотря на облегченную форму задания.

Шестое задание – завершение рассказа по готовому началу (с опорой на кар­тинку) – имело целью выявить возможности детей в решении поставленной твор­ческой задачи, умении использовать при составлении рассказа предложенной ре­чевой и наглядный материал. Выполнение заданий творческого характера вызвало наибольшие трудности у детей с общим недоразвитием речи.

Значительная часть детей не справилась с заданиями или выполняла их неадекватно поставленной задаче. Основные трудности проявлялись как в ре­шении творческой задачи, так и в реализации замысла в форме связного последо­вательного повествования.

Методика «завершение рассказа» была использована нами в следующем варианте. Ребенку предлагалась картинка, изображающая кульминационный мо­мент действия рассказа (мальчик залез на дерево, внизу, под деревом – четыре волка, один из них пытается залезть на дерево; вдали виднеется деревня; действие происходит зимой). После разбора содержания картинки ребенку дважды прочи­тывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его продолжение. При оценке составленного ребенком продолжения рассказа учиты­вались особенности его сюжетного решения, соблюдение логической последовательности, смысловое соответствие содержанию начала рассказа.

Из 12 детей группы 5 не смогли выполнить данное задание и либо повторяли конец предложенного текста, либо называли изображенные на картинке предметы и действия. 7 детям группы при составлении окончания рассказа требовалось помощь в виде стимулирующих и наводящих вопросов.

Средний по­казатель объёма рассказов детей с ОНР составил 20 слов. Для оценки содержательной стороны составленных детьми рассказов одним из критериев служил показатель количества созданных образов. В понятие образа включались новые действующие лица, выполняемые действия, значимые для развития сюжета предметы и явления и т.д. Среднее число созданных образов в рассказах детей составило 4 образа.

В рассказах 2 детей с ОНР отдельные образы не были связаны с основным сю­жетным содержанием или выпадали из действия рассказа.

У многих детей в собственный рассказ вклинивались повторе­ния эпизодов из прочитанного текста, что приводило к нарушению логики повест­вования («Потом волки рассердились и полезли на дерево… Окружили они де­рево… а он испугался и залез на дерево»). Всё это свидетельствует о трудностях в решении творческой задачи, неумении реализовать свой замысел в связном, по­следовательном сообщении.

Большая часть детей основной группы составляли рассказы по однотипной эле­ментарной схеме с небольшими вариантами («Волки ушли – мальчик пошел до­мой» или «Волки не достали мальчика – волки ушли – мальчик ушел домой»). Только в 3 рассказах можно отметить наличие отдельных, дополняющих элемен­тарную сюжетную схему образов, например: «Один волк хотел мальчика съесть. А мальчик залез ещё выше. Волк не достал его и упал из дерева».

Отдельные рассказы детей этой группы были предельно лаконичны, без детали­зации передаваемых событий. («Прыгнул и мальчика схватил. Охотник пришёл. Он волка застрелил.»). В рассказах многих детей с речевым недоразвитием отмечались смысловые пропуски – пропуск необходимого сюжетного момента, незавершен­ность действия и др. Обнаруживались также смысловые ошибки, свидетельст­вующие либо о неумении ориентироваться на стержневые элементы заданной си­туации, либо об отсутствии контроля за смысловым соответствием продолжения рассказа его началу («… Он ещё выше полез… потом там ветки на делевьях были. Потом кусты маленькие были… Потом его листья наклыли, а волки не могли дос­тать…»).

Составляя окончание рассказа, они в основном использовали короткие фразы в 1-4 слова (72% процента всех фраз в рассказах де­тей этой группы). Развернутые фразы – в 5 и более слов – встречались в их расска­зах редко

Изучение допущенных детьми аграмматизмов в различных видах рассказа пока­зало наличие большого числа ошибок на употребление предлогов и предложно-падежных конструкций, т.е. при передаче пространственных, временных и других отношений (от 17 до 35% всех аграмматизмов). Значительное число ошибок было связано с употреблением глагольных форм (от 15 до 26,5%). Наибольшее число составили ошибки в построении предложений (от 25 до 35%), что особенно прояв­лялось при употреблении распространенных и сложных предложений. При выпол­нении заданий творческого характера существенно возрастало число ошибок на построение предложений и употребление глагольных словоформ – видовых форм, форм множественного числа настоящего и прошедшего времени, приставочных глаголов и др. Это может быть обусловлено отсутствием практики в употреблении соответствующих глагольных форм у детей с речевым недоразвитием, а также пе­реключением внимания с оформления высказывания на решение творческой за­дачи.

На основании проведенных исследований мы сделали следующие выводы:

У детей дошкольного возраста с ОНР (III уровня) отмечается значительное от­ставание в формировании навыков связной речи. Это указывает на необходимость целенаправленной коррек­ционной работы по развитию данного вида речевой деятельности. Проведенные исследования с использованием различных видов заданий выявили ряд особенно­стей, характеризующих состояние связной речи детей с ОНР, которые необходимо

учитывать при проведении коррекционной работы.

В Таблице 1 представлены результаты обследования связной речи детей.

**Таблица 1. Результаты обследования связной речи детей**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Вид задания | Выполнено самостоятельно | Выполнено с небольшой помощью | Выполнено при  активном  содействии экспери-  ментатора | Не выполнено |
| Составление предложе-  ний по картинкам, изоб-  ражающим простые  действия. | 4 | 6 | 2 | 0 |
| Составление предложе-  Ния по 3 картинкам  (девочка, корзинка, лес). | 2 | 5 | 4 | 1 |
| Пересказ сказки «Репка» | 1 | 6 | 4 | 1 |
| Составление рассказа  по серии сюжетных  картинок «Медведь и  зайцы». | 0 | 6 | 4 | 2 |
| Составление рассказа  на тему «На нашем  участке» | 3 | 5 | 3 | 1 |
| Завершение рассказа  по готовому началу  с опорой на картинку | 0 | 2 | 5 | 5 |
| Общее колич-во детей в % | 15% | 40% | 30% | 15% |

Результаты обследования также можно увидеть на диаграмме 1.

15% испытуемых выполнили предложенные задания самостоятельно; 70% дошкольников нуждались в помощи логопеда в большей или меньшей степени; 15% детей не справились с предложенными им заданиями.

**2.2 Формирование связной монологической речи у детей с ОНР.**

После проведения обследования монологической речи детей нами был намечен следующий план коррекционной работы:

1. Расширение словарного запаса и развитие грамматического строя речи детей.

2. Работа над предложениями различной структуры.

3. Формирование умения пересказа небольших текстов.

4. Формирование умения составлять рассказы по картинке и серии последовательных картинок.

5. Развитие навыка составления рассказа на заданную тему.

6. Формирование умения составлять творческие рассказы.

Для развития навыка монологической речи у дошкольников с ОНР детям в ходе логопедических занятий были предложены игры и упражнения приведённые ниже.

**“Угадай игрушку”**

**Цель:** формировать умение находить предмет, ориентируясь на его признаки и действия.

Взрослый показывает ребенку 3-4 игрушки, он называет их. Надо сразу научить правильно называть предмет: “Это... (заяц, лиса, утенок)”. Взрослый рассказывает о каждой игрушке, называя внешние признаки: “Это мягкая игрушка. Она серая. Хвостик короткий, а уши длинные. Любит морковку, прыгает ловко”. Аналогично описываются другие игрушки, ребенок называет их.

**“Про кого я говорю”**

**Цель:** развивать наблюдательность, умение ориентироваться на основные признаки описываемого объекта.

Взрослый описывает сидящего перед ним ребенка, называя детали его одежды и внешнего вида, например: “Это девочка, на ней юбка и кофточка, волосы у нее светлые, бант красный. Она любит играть с куклой Таней”.

**“Скажи какой”**

**Цель:** учить выделять и называть признаки предмета.

Взрослый достает из коробки предметы, называет их (“Это груша”), а ребенок называет признаки (“Она желтая, мягкая, вкусная”. “Это помидор”. -- “Он красный, круглый, спелый, сочный”. “Это огурец”. -- “Он... продолговатый, зеленый, хрустящий”).

**“Какая кукла”**

**Цель:** учить называть разнообразные признаки внешнего вида игрушки или объекта.

Взрослый говорит, что куклу назвали некрасивой, и она огорчилась. Надо ей помочь и все рассказать о ней, какая она красивая.

- Кто это? (Кукла.) Какая она? (Нарядная, красивая.) Что Таня умеет делать? (Играть, рисовать, петь, танцевать.) Давай вместе расскажем про Таню. Взрослый начинает: “Наша Таня... (самая красивая). У нее... (нарядное платьице красного цвета, белый бантик, коричневые туфельки, белые носочки)”.

- От называния видимых и ярких признаков (цвет, форма, величина) нужно переходить к перечислению свойств, внутренних качеств предмета, его характеристике, сравнению (например, в игре “Кто больше скажет слов о яблоке, какое оно, а какой апельсин?”; “Сравните апельсин и яблоко. Чем они похожи и чем отличаются?”).

**“Кто лучше похвалит”**

**Цель:** уметь называть признаки животных по образцу взрослого. Взрослый берет себе одну игрушку (медведя), а ребенку дает зайца. И начинает: “У меня медведь”.

Ребенок: А у меня заяц.

-У медведя коричневая шубка.

- А у зайца белая.

-У медведя маленькие круглые ушки.

- А у зайца уши длинные.

**«Куклы рисуют и гуляют»**

**Цель:** обратить внимание на слова, близкие и противоположные по смыслу, а также на промежуточные признаки.

В гости к ребенку снова приходят две куклы: большая и маленькая. Воспитатель говорит, что куклы захотели рисовать. Большая кукла возьмет длинный карандаш, а маленькая... (короткий). Большая кукла нарисовала большой дом, а маленькая... (маленький). Как по-другому можно назвать маленький дом? (Домик, домишко.)

-Куклы пошли гулять, а зонтик с собой не взяли. Тут пошел сильный дождь, они спрятались под елочку. Большая кукла спряталась под высокой елкой, а маленькая... (под низкой). Дождь кончился, пошли куклы домой. Большая кукла пошла по широкой дороге, а маленькая... (по узкой). Пришли они домой, стали мыть руки. Сначала куклы повернули кран с горячей водой, а потом... (с холодной). А если смешать холодную воду с горячей, то какая вода получится? (Теплая, прохладная.) Пошли куклы спать. У них были разные кроватки. Какие? (Высокая и низкая, большая и маленькая, широкая и узкая.)

**“Куклы: веселая и грустная”**

**Цель:** познакомить детей с противоположными состояниями: веселый -- грустный.

Стала девочка Маша играть со своими куклами Катей и Таней и заметила, что Катя все время веселая, а Таня грустная. Как ты думаешь, почему? (Катю обидели, ей стало больно, она загрустила.) Какими другими словами сказать, что Катя грустная, какая она? (Печальная, расстроенная.) Что Катя делает? (Грустит, печалится, огорчается.) Что надо сделать, чтобы развеселить Катю? (Рассказать веселую сказку, поиграть с ней, посмотреть мультфильм.) Какими стали Катя и Таня? (Веселыми, радостными.)

**“Разложи картинки”**

**Цель:** выделять начало и конец действия и правильно называть их.

Детям раздают по две картинки, изображающих два последовательных действия (рис. 1) (мальчик спит и делает зарядку; девочка обедает и моет посуду; мама стирает и вешает белье и т.п.). Ребенок должен назвать действия персонажей и составить короткий рассказ, в котором должны быть четко видны начало и конец действия.

**“Кто что умеет делать”**

**Цель:** подобрать глаголы, обозначающие характерные действия животных.

Ребенку показывают картинки животных, а он говорит, что они любят делать, как кричат (рис. 2). Например, кошка -- мяукает, мурлычет, царапается, лакает молоко, ловит мышей, играет с клубком; собака -- лает, сторожит дом, грызет кости, рычит, виляет хвостом, бегает.

Такую игру можно проводить на разные темы. Например, животные и птицы: воробей чирикает, петух кукарекает, свинья хрюкает, утка крякает, лягушка квакает.

**“Расскажем про Олю и зайчика”**

**Цель:** составлять совместный повествовательный текст, учить заканчивать интонационно предложения рассказа по схеме, которую дети будут заполнять.

Воспитатель предлагает рассказать про Олю: “Как-то раз Оля... (проснулась, сделала зарядку и решила пойти в лес). Она... (пригласила на прогулку брата Колю). Дети взяли с собой... (мячи, прыгалки). На полянке... (они увидели зайчика), который... (так испугался, что не мог двигаться). И вдруг... (заяц побежал от ребят). А Оле и Коле... (стало очень весело)”.

**“Козлята и зайчик”**

**Цель:** учить детей придумывать новое окончание знакомой сказки.

Сначала надо вспомнить сказку “Козлятки и волк”. Сказка закончилась, но взрослый предлагает послушать, что было дальше: “Ушла коза снова в лес. Козлята остались дома одни. Вдруг в дверь снова постучали. Козлята испугались, попрятались. А это был маленький... (показывается игрушка) зайчик. Зайчик говорит:... (“Не бойтесь меня; это я, маленький зайчик”). Козлята... (впустили зайчика). Они угостили его... (капустой, морковкой). Поели малыши и стали... (играть, веселиться, резвиться). Зайчик играл... (на барабане). А козлята... (весело прыгали)”.

Примечание. В дальнейшем можно разыгрывать любые несложные сюжеты, придуманные совместно с детьми в специально созданной ситуации. Например, приходит кукла с воздушными шарами, и составляется рассказ “Как у Гали улетели шары”, или идет Мишутка с лыжами и перевязанной лапой, а рассказ называется “Как Мишка учился на лыжах кататься”. Основная линия сюжета намечается взрослым: “Гале подарили... (воздушные шары). Они были... (красные, желтые, синие, разноцветные). Галя пошла... (на прогулку со своими шарами). Вдруг подул... (сильный ветер). Галя не удержала... (шарики, и они улетели). Девочка заплакала. Мимо пробегал... (ее друг). Он спросил: “Ты что плачешь?”. Галя ответила: “Беда случилась, шары улетели”. Мальчик успокоил Галю и сказал: “Не горюй, у меня дома есть шары, я тебе сейчас принесу”.

Для поддержания интереса к играм-инсценировкам можно специально подобрать набор игрушек: елочка, девочка с корзинкой, ежик с ежатами, грибы разных расцветок и размеров; белочка, сосна, шишки, грибы, зайчик, медвежонок. После рассматривания игрушек взрослый предлагает ребенку рассказать сказку про девочку и ежика, про белочку и ее друзей.

Развитие речевых способностей каждого ребенка происходит под руководством взрослого и проводится в обстановке естественного общения партнеров по игре.

Можно предложить ребенку короткие, но довольно сложные по содержанию схемы (“Наступила... Ребята... Они стали... И вдруг... Тогда...”; “Однажды дети... Видят... Они говорят ему... И тогда...”).

Если взрослые постоянно составляют с ребенком рассказы из личного опыта (о любимых игрушках, о членах семьи, об отдыхе в выходные дни, об интересных событиях в жизни ребенка и его близких), это приводит к развитию интереса к слову, который необходим ребенку для дальнейшего освоения богатства родного языка.

Такие упражнения готовят детей к самостоятельному составлению рассказов типа описания и повествования, в них включаются и отдельные элементы рассуждения; тем самым у детей развиваются творческие навыки, они понимают задания: составить рассказ, придумать продолжение (окончание) сказки, вместе со взрослым сочинить, описать, рассказать.

**“Кто больше слов скажет”**

**Цель:** называть качества, признаки и действия животных, обращая внимание не только на внешний вид героев, но и на черты характера.

Взрослый показывает ребенку картинку - например, белочку - и предлагает сказать о ней, какая она, что умеет делать, какая она по характеру, тем самым давая простор для подбора слов разных частей речи и называя не только внешние черты персонажа: белочка рыжая, пушистая, шустрая, быстрая, смелая, сообразительная; она карабкается на сосну, собирает грибы, накалывает их для просушки, запасает шишки, чтобы на зиму были орехи.

Аналогично дается задание и про других зверят: зайчик - маленький, пушистый, пугливый, дрожит от страха; мышонок - с длинным хвостом, любопытный.

**“Как сказать по-другому?”**

**Цель:** заменять многозначные слова в словосочетаниях.

- Скажи по-другому! Часы идут... (ходят). Мальчик идет... (шагает). Снег идет... (падает). Поезд идет... (едет, мчится). Весна идет... (наступает). Пароход идет... (плывет).

- Закончи предложения. Мальчик пошел... Девочка ушла... Люди вышли... Я пришел... Саша идет медленно, а Вова идет... Можно сказать, что он не идет, а...

**“Кто это ползет?”**

**Цель:** подбирать слова, обозначающие признаки и действия, составлять описание.

- Отгадайте загадку: “Кто это ползет, на себе свой дом везет?”.

- Дети отгадывают загадку (улитка), рассматривают улитку, обращают внимание на домик и рожки. Вторая загадка: “Глаза на рогах, а домок на спине”.

- В каком доме живет улитка? Какие дома вы еще знаете? Кто там живет? Послушайте стихотворение Т.Волжиной “Где чей дом”:

Воробей живет под крышей,

В теплой норке - домик мыши,

У лягушки дом в пруду,

домик пеночки в саду.

- Эй, цыпленок, где твой дом?

- Он у мамы под крылом.

- Может ли улитка выползти из своего домика? Почему? Быстро ли ползет улитка? Она увидела ребят и сказала: “Я так тихо мчалась, так медленно неслась”. Можно ли так сказать? Как сказать правильно?

- Улитка стала загадывать детям лесные загадки: “Колючая, маленькая - это ежик или елочка? Пушистый, маленький - это зайчик или белочка?”

- Теперь вы опишите меня и расскажите, какая я, что у меня есть, какую песенку про меня дети поют.

Виды творческих заданий, включаемых в занятия по обучению

различным видам рассказывания

|  |  |
| --- | --- |
| Цель заня­тия | Виды занятий |
| Обучение пересказу | Игры-драматизации на сюжет пересказываемого произведения (воспитатель).Упражнения в моделировании сюжета пересказываемого произведения (с по­мощью картинных панно, наглядной схемы). Рисование на тему (сюжет) пересказываемого произведения с последующим составлением рассказов по выполненным рисункам (изображение персонажей или отдельных эпизодов рассказа (сказки) и их словесное описание).  Восстановление «деформированного» текста с последующим его пересказом (воспитатель): а) подстановка в текст пропущенных слов (словосочетаний); б) восстановление нужной последовательности предложений.  Составление «творческих пересказов» - с заменой действующих лиц, места действия, изменением времени действия, изложением событий рассказа (сказки) от 1-го лица и др. Придумывание краткого продолжения к пересказанному тексту (продолжение к сказке, законченному рассказу). |
| Обучение рассказы-  ванию по картинам | Придумывание названия к картине или серии картин, а также различных вари­антов названия; придумывание названия к каждой последовательной картинке серии (к каждому фрагменту-эпизоду).  Игры-упражнения на воспроизведение элементов наглядного содержания кар­тины («кто самый внимательный?», «кто лучше запомнил?» и др.). Упражнения в составлении предложений по данному слову (словоформе) с опорой на кар­тину.  Разыгрывание действий персонажей картины (игра-драматизация с использо­ванием пантомимы и др.). Придумывание продолжения к действию, изображённому на картине (серии картин). Составление завязки к изображённому действию (с опорой на речевой образец логопеда).  Восстановление пропущенного звена (какой-либо картинки) при составлении рассказа по серии картин.  Игра-упражнение «Угадай-ка!» (по вопросам и указаниям педагога дети вос­станавливают содержание изображенного на картине, но не показанного фраг­мента, закрытого экраном). |
| Обучение описанию предметов | Игра-упражнение «Узнай, что это!» (узнавание предмета по указанным его де­талям, отдельным составным элементам).  Составление описания предмета по собственному рисунку (воспитатель).  Использование игровых ситуаций при составлении описательных рассказов («Магазин», «Пропала собачка» и пр.) (проводит воспитатель). |

В следующем параграфе нашей работы мы проанализировали результаты, полученные после проведения формирующего эксперимента.

**2.3. Результаты экспериментальной работы по формированию навыков монологической речи у дошкольников с ОНР**

После проведения формирующего эксперимента мы предложили группе дошкольников те же задания, что и в начале работы. Нашей целью было узнать, насколько у данной группы детей сформировались навыки монологической речи после формирующего эксперимента. Полученные нами результаты можно увидеть в таблице 2.

**Таблица 2.** **Результаты обследования связной речи детей после формирующего эксперимента**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Вид задания | Выполнено самостоятельно | Выполнено с небольшой помощью | Выполнено при  активном  содействии экспери-  ментатора | Не выполнено |
| Составление предложе-  ний по картинкам, изоб-  ражающим простые  действия. | 5 | 7 | 0 | 0 |
| Составление предложе-  ния по 3 картинкам  (девочка, корзинка, лес). | 3 | 5 | 4 | 0 |
| Пересказ сказки «Репка» | 3 | 6 | 2 | 1 |
| Составление рассказа  по серии сюжетных  картинок «Медведь и  зайцы». | 2 | 6 | 2 | 2 |
| Составление рассказа  на тему «На нашем  участке» | 3 | 5 | 4 | 0 |
| Завершение рассказа  по готовому началу  с опорой на картинку | 2 | 3 | 4 | 3 |
| Общее колич-во детей в % | 20% | 45% | 25% | 10% |

Результаты обследования также можно увидеть на диаграмме 2.

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента мы получили следующие результаты. При выполнении первого задания, составление предложений по картинкам, 5 человек из 12 справились самостоятельно, остальным испытуемым была оказана небольшая помощь, в виде дополнительного вопроса («Что делает мальчик?» «Что делает девочка?»).

Второе задание, составление предложения по трём картинкам, самостоятельно смогли выполнить 3 человека, 5 человек нуждались в небольшой помощи логопеда (им был задан наводящий вопрос «Что делала девочка?»). Детей, не выполнивших данное задание, не оказалось.

Третье задание, пересказ сказки «Репка», самостоятельно выполнили три человека, 6 человек нуждались в небольшой помощи, 2 испытуемых испытывали серьёзные затруднения (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т.п.). Один ребёнок из 12 не смог выполнить задание.

После выполнения четвёртого задания были получены следующие результаты. Два ребенка, несмотря на оказываемую помощь, совсем не смог выполнить задание. У 2 детей различные нарушения при составлении рассказа были резко выражены (пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; суже­ние поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного персонажа – медведя и др.) Шесть испытуемых нуждались в небольшой помощи: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Для всех испытуемых были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой.

Пятое задание – составление рассказа на близкую детям тему: «На нашем уча­стке» самостоятельно выполнили 3 испытуемых. У этих детей фразо­вые ответы содержались во всех пяти фрагментах рассказа, у большинства же (не­смотря на установку на составление рассказа) фразовые ответы отсутствовали в одном или нескольких фрагментах и заменялись простым перечислением (назва­нием) предметов и действий. 5 человек справились с заданием при помощи наводящих вопросов. 4 испытуемых испытывали большие затруднения при выполнении задания (долго не могли подобрать фразы-высказывания, испытывали трудности в установлении последовательности информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи и т.п.).

Шестое задание – завершение рассказа по готовому началу (с опорой на кар­тинку) смогли выполнить 2 человека. 3 испытуемых нуждались в небольшой помощи в виде стимулирующих и наводящих вопросов. 3 испытуемых не справились с заданием. Они повторяли конец предложенного текста, либо называли изображенные на картинке предметы и действия.

Более наглядно результаты эксперимента можно увидеть, если сравнить диаграммы 1 и 2. Число детей, выполнивших задание самостоятельно, увеличилось на 5%. Число детей, не справившихся с заданиями, уменьшилось на 5%. Наибольшие трудности дети испытывали при пересказе. Ошибки носили резко выраженный характер (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста, низкий уровень фразовой речи, используемой детьми и т.д.)

При составлении рассказов по серии сюжетных картинок, также возникали затруднения (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

Задания творческого характера вызывали наибольшие затруднения. Основные проблемы проявлялись как в ре­шении творческой задачи, так и в реализации замысла в форме связного последо­вательного повествования.

В целом мы видим положительную динамику. Чтобы добиться лучших результатов в развитие монологической речи дошкольников с ОНР необходимо в течение всего обучения проводить систематические занятия по развитию связной речи, т.к. несформированность связной речи старших дошкольников отрицательно сказывается на развитие всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями.

Заключение.

Развитие связной речи является одной из центральных задач речевого воспитания детей дошкольного возраста. Необходимо научить каждого ребёнка содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли в монологической речи. Речь дошкольника должна быть живой, эмоциональной, выразительной. Требования к связному высказыванию детей дошкольного возраста предполагают владение лексикой, грамматикой, стилистикой.

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдается значительное отставание в формировании навыков описательно-по­вествовательной речи. Серьёзные затруднения возникают у таких детей при пере­сказе и составлении рассказов.

Целенаправленное формирование связной речи потребовало от нас углублённого исследования различных сторон этого вида речевой деятельности у детей.

Целью нашей экспериментальной работы было сформировать навыки монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР. Для достижения этой цели на первом этапе эксперимента мы обследовали монологическую речь дошкольников. Им были предложено выполнить следующие задания:

- составление предложений по картинкам;

-составление предложения по трём картинкам;

-пересказ сказки «Репка»;

-составление рассказа по серии сюжетных картинок «Медведь и зайцы»;

- составление рассказа на близкую детям тему: «На нашем уча­стке»;

- завершение рассказа по готовому началу (с опорой на кар­тинку);

В результате данной работы мы получили, что лишь 15% испытуемых справились с данными заданиями самостоятельно. 70% детей нуждались в помощи логопеда в большей или меньшей степени. 15% детей не справились с заданиями. Полученные нами данные можно увидеть на диаграмме 1.

Таким образом, самостоятельная связная монологическая речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

Для формирования у детей навыков связной монологической речи мы на протяжении двух месяцев предлагали детям выполнить специальные задания, представленные во второй главе нашей работы. Эти задания были включены в логопедические занятия и в занятия воспитателей.

После проведения формирующего эксперимента испытуемым были предложены те же задания, что и вначале работы. Нашей целью было узнать, насколько у данной группы детей сформировались навыки монологической речи после формирующего эксперимента. Полученные нами результаты можно увидеть в таблице 2 и на диаграмме 1.

Как видно из диаграммы 1 число дошкольников, выполнивших задания самостоятельно возросло на 5%, а число детей, не справившихся с заданиями, уменьшилось на 5%.

Наибольшие трудности дети испытывали при пересказе. Ошибки носили резко выраженный характер (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста, низкий уровень фразовой речи, используемой детьми и т.д.)

При составлении рассказов по серии сюжетных картинок, также возникали затруднения (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

Задания творческого характера вызывали наибольшие затруднения. Основные проблемы проявлялись как в ре­шении творческой задачи, так и в реализации замысла в форме связного последо­вательного повествования.

В целом мы видим положительную динамику. Для того чтобы добиться лучших результатов мы планируем продолжить работу по развитию навыков монологической речи у данной группы детей, т.к. считаем, что у дошкольников с ОНР монологическая устная речь самостоятельно не формируется, её необходимо развивать в течение систематических занятий.

Список литературы

1. Айзман Р.И., Жарова Г.Н. и др. Подготовка ребенка к школе. - М.: Наука, 1991. - 148 с.

2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников: Учебное пособие для студентов сред. Пед. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1997

3.Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учебное пособие для студентов пед институтов. – М.: Просвещение, 1981.

4. Волкова Г.А, Логопедическая ритмика. – М.: Просвещение, 1985.

5. Выготский Л.С. Мышление и речь// Собрание сочинений. – М., 1982.

6. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Психология - М.: “Просвещение”, 1986

7. Гвоздев А.Н., Фомичева Г.А., Ушакова О.С. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.

8. Гербова В. Развитие речи на занятиях с использованием сюжетных картинок // Дошкольное воспитание. - № 1, № 2. – 1998.

9. Глухов В.П. Методика формирования связной речи дошкольников с ОНР. – М.: АРКТИ, 2004.

10. Гухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. - № 4. – 1994.

11. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики/Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Флинта, 1999.

12. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 1985.

13. Детская речь / Под ред. Н.А. Рыбникова. - М.: Просвещение, 1980.

14. Жинкин Н.И. Интеллект, язык, речь // Нарушения речи у дошкольников. – М., 1971.

15.Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. – М.: Наука, 2003.

16.Игры в логопедической работе с детьми: Пособие для логопедов и воспитателей детсадов. Под  ред. В.И. Селиверстова. – М.: Просвещение, 1981.

17.Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – М.: Просвещение, 1982.

18. Коррекционная педагогика/Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: Наука, 2001.

19. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.:, 1985.

20.Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. – СПб., 2003.

21. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция ОНР у дошкольников. – СПб., 1999.

22. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.

23. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.

24. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.

25. Львов М.Р. Основы теории речи. - М.: издательский центр «Академия», 2000.

26.  Лурия А.Р. Речь и мышление. – М., 1975.

27.Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. ин – тов/Л.с. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой – книга 1. – М.: ВЛАДОС, 2003.

28. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. ин – тов/Л.с. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой – книга 5. – М.: ВЛАДОС, 2003.

29.Марьясова О.В. Развитие описательно-повествовательной речи в подготовительной к школе группе. Москва, 1987.

30. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М., 1991.

31. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 2003.

32.Основы теории и практики логопедии / Под ред. В.И. Селиверстова. – М., 1986.

33. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 2001.

34. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов – на – Дону: «Феникс», 2002.

35. Развитие речи дошкольника / Под ред. О.С. Ушаковой. - М.: АПН СССР, 1990.

36.Репина З.А., В.И. Буйко Уроки логопедии. – Екатеринбург: издательство «Литур», 2000.

37 . Сохин Ф.А. Осознание речи дошкольниками // Подготовка детей к школе в детском саду. - М.: Педагогика, 1976.

38. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Педагогика. Москва, 1980.

39.Туманова Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М., 2002.

40. Тихеева Е.И. Развитие речи детей: Пособие для воспитателей дет. Сада / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение,1981.

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

42.Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Чиркина Г.В. Основы логопедии. – М., 1989.

43.Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 2000.

44. Ушакова О.С. Работа по развитию связной речи в детском саду (старшая и подготовительная к школе группы) // Дошкольное воспитание, 2004. - N 11. - с. 8-12.