

**МИНОБРНАУКИ РОССИИ**  
**федеральное государственное бюджетное**  
**образовательное учреждение высшего образования**  
**«Череповецкий государственный университет»**

Институт

ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Кафедра

ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Название работы

Организация логопедической работы по формированию  
 связной речи у детей старшего дошкольного возраста  
 с общим недоразвитием речи

Выполнил студент(ка) группы

4 СДОБ – 01 – 51 зп

*группа*

направления подготовки (специальности)

44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
 образование

*шифр, наименование*

Чеботарева Светлана Александровна

*фамилия, имя, отчество*

Руководитель

Денисова Ольга Александровна

*фамилия, имя, отчество*

д.п.н., профессор

*должность*

Дата представления работы

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

Подпись преподавателя \_\_\_\_\_

## Содержание

Введение .....	3
Глава I. Теоретическое обоснование проблемы исследования .....	8
1.1. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в норме .....	8
1.2. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.....	16
1.3. Система логопедической работы по формированию связной речи.....	27
Выводы по главе.....	34
Глава II. Характеристика сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.....	36
2.1. Цель, задачи, организация констатирующего эксперимента.....	36
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	42
2.3. Методические рекомендации по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	53
Выводы по главе.....	68
Заключение.....	66
Литература.....	70
Приложение.....	76

## Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в настоящее время в теории и практике логопедии решается проблема создания психолого-педагогических условий для организации логопедической работы по формированию связной речи детей дошкольного возраста. Этот интерес далеко не случаен, так как у практических работников дошкольных организаций возникают затруднения, которые определяются как недостаточной изученностью этих условий, так и сложностью самого предмета – онтогенеза языковой способности ребенка дошкольного возраста.

Установлено, что к старшему дошкольному возрасту проявляются существенные различия в уровне развития речи детей.

Главной задачей развития речи ребёнка в данном возрасте является совершенствование связной речи. Связная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, т.е. овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, освоение форм речи-рассуждения (объяснительная речь, речь-доказательство, речь-планирование), а также сочинение рассказов по картине, и серии сюжетных картинок.

В формировании связной речи тесно связаны между собой речевое и умственное развитие детей, развитие их мышления, восприятия и наблюдательности. Чтобы связно рассказать о чем-либо, нужно четко представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать причинно-

следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. Для достижения связной речи необходимо также уметь использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать языковые средства для связи предложений.

У детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня. Это очень важно для дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка. Только обладая хорошо развитой связной речью, в дальнейшем учащийся может давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, аргументировано и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества, наконец, непременным условием для написания программных изложений и сочинений является достаточно высокий уровень развития связной речи школьника.

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. При общем недоразвитии речи наблюдаются различные сложные расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. В тоже время одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности связной речи. Это обуславливает актуальность проблемы выявления особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР для организации эффективной логопедической работы.

Вопросы формирования связной речи изучались Е. И. Тихеевой, А. М. Бородич, Ф. А. Сохиным, Л.С. Выготским, А. А. Леонтьевым и др.

Проблема развития связной речи у детей с ОНР нашла свое отражение в работах В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой, Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т. А. Ткаченко, и др.

Цель работы: выявление особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, разработка методических рекомендаций по ее формированию в процессе организации логопедической работы.

Объект исследования – связная речь детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – особенности связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Осуществить теоретическое обоснование проблемы исследования.
2. Выявить особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в норме и с ОНР.
3. Определить систему логопедической работы по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста.
4. Подобрать методики диагностики сформированности связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.
5. Провести количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.
6. Разработать методические рекомендации по организации логопедической работы по формированию связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В качестве гипотезы исследования выступает предположение о том, что связная монологическая речь детей старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуется рядом особенностей, важнейшими из которых выступают: при составлении рассказа наблюдаются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски

главных событий, повтор отдельных эпизодов, использование простых малоинформативных предложений, трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств. Эти особенности являются основанием для разработки методических рекомендаций по организации логопедической работы по формированию связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами. Для проведения исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы.

К первым относятся анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ко вторым – наблюдение за детьми, педагогический эксперимент, методические рекомендации по проблеме исследования.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании проблемы исследования; представлении методик диагностики уровней сформированности связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР; в данных количественного и качественного анализа полученных результатов исследования; в систематизированном методическом материале, который может быть полезен педагогам в коррекционно-практической деятельности, а также родителям для домашних занятий с детьми.

Организация исследования. Базой исследования явилось Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 33 комбинированного вида Петродворцового района Санкт-Петербурга.

В исследовании участвовала группа детей, в количестве 10 человек с диагнозом общее недоразвитие речи. Исследование проводилось в период с 17 апреля по 27 мая 2017 г. в два этапа.

Первый этап – изучение и анализ литературы по проблеме исследования; формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач;

составление плана исследования; разработка методики констатирующего эксперимента.

Второй этап – проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента, разработка методических рекомендаций.

Структура работы. Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

Во введении указана актуальность изучаемой проблемы, цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования. Основной текст работы изложен на 71 странице и содержит 2 таблицы и 1 рисунок.

Приложение отражает практический материал исследования, а также результативные обобщения эксперимента, содержит стимульный материал, протоколы обследований.

## **ГЛАВА I. Теоретическое обоснование проблемы исследования**

### **1.1. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в норме**

Большинство педагогических исследований посвящено проблемам развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием. Среди ученых надо, прежде всего надо назвать М.М. Алексееву, А.М. Бородич, Э.П. Короткову, В.И. Яшину и др. [1].

Развитие речи детей тесно связано с характером их деятельности и общения и развивается в нескольких направлениях. Во-первых, в ходе общения детей друг с другом и взрослыми совершенствуется ее практическое употребление. Во-вторых, речь является основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

Важно отметить, что при определенных условиях воспитания к концу дошкольного возраста ребенок не только пользуется речью в повседневной жизни, но уже осознает и ее строение, что имеет немаловажное значение для последующего обучения грамоте [1].

При наличии нормального созревания и функционирования центральной нервной системы развития у ребенка появляется речь. Но для выполнения важнейшей социальной функции, которую речь несет, одних биологических предпосылок недостаточно. Ее возникновение обусловлено общением ребенка со взрослым, особенно с матерью. Далее жизненная практика взаимодействия ребенка с окружающими людьми формирует потребность в общении. Замедляет речевое развитие изоляция ребенка от стимулирующей среды семьи, детской группы и т. п. [8].

Л.С. Выготский впервые выдвинул положение о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка [8].

Далее это положение, по мнению Н.С. Жуковой нашло свое дальнейшее развитие и подтверждение в нейрофизиологических



исследованиях. Было установлено и подтверждено, что чем больше мозг ребенка получает информации соответствующей возрасту, физическому и психическому состоянию, тем быстрее происходит функциональное и анатомическое созревание центральной нервной системы. Главное помнить, что всякая перегрузка отрицательно влияет на состояние центральной нервной системы [18].

Как средство общения ребенка с миром развитие речи проходит три этапа.

На первом довербальном этапе ребенок еще не может понимать речь окружающих взрослых, но здесь закладываются те условия, которые обеспечат ее овладение в последующем.

На втором этапе ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые слова.

На третьем этапе происходит овладение разными способами общения с окружающими [5].

Для развития связной речи важно чтоб она рассматривалась в единстве содержания и формы. Нельзя, чтоб происходило умаление смысловой стороны, это может привести к тому, что внешняя, формальная сторона (грамматически правильное употребление слов, согласование их в предложении и т. п.) будет опережать в развитии внутреннюю, логическую сторону. В этом случае у ребенка будет проявляться в неумении подобрать слова, нужные по смыслу, справляться с правильным употреблением слов, объяснить смысл отдельных слов.

В развитии речи важно все, и поэтому нельзя недооценивать и развитие формальной стороны речи. Ребенок при получении знаний, представлений должен уметь их правильно выразить в речи. В речевой деятельности детей связная речь представляет собой наиболее сложную форму. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе [11].

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

Для монологической речи характерна связная речь одного лица, которая несет коммуникативную цель, т.е. сообщение каких-либо фактов действительности. Монолог — это наиболее сложная форма речи, которая служит для целенаправленной передачи информации.

Монологическая речь обладает следующими свойствами: имеет односторонний характер высказывания, произвольность, обусловлена ориентацией содержания на слушателя, для передачи информации ограничено употребление невербальных средств, высказывания произвольны, развернуты, наблюдается логическая последовательность изложения. Особенностью этой формы речи является то, что содержание ее, как правило, заранее задано и предварительно планируется [11].

Эти формы связной речи играют ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. Им отводится центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду.

Для практического овладения языком обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство. 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].

Основы будущей связной речи закладываются при непосредственном эмоциональном общении со взрослым на первом году жизни. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться речь детей.

Ко второму году жизни рождаются 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, умозаклучения [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 6-7 летнего 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 умозаклучения. 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 для детей, чем диалогическая. Она отличается большей развернутостью, так как необходимо ввести слушателей в обстоятельства событий, достичь понимания ими рассказа и т.д. Монолог требует лучшей памяти, более сосредоточенного внимания к содержанию и форме речи. Монологическая речь опирается на логически более последовательное мышление, чем в процессе диалогической речи.

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

Умение рассказывать играет большую роль в процессе общения человека. Для ребенка это является также средством познания, 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].

Психологи относят 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, с.56].

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 (те, что придуманы самими детьми). Составляя фактический рассказ, ребенок опирается на свои восприятие и память, а придумывая, пользуется главным образом своим 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 творческих рассказов (рассказов по воображению), 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 несложные сказки собственного сочинения, 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]. Иная картина наблюдается при общем недоразвитии речи.

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

Общее недоразвитие речи (далее ОНР), как самостоятельный вид речевого нарушения, был впервые выделен и объяснен с научной позиции в



середине XX века Р.Е.Левиной [28] и коллективом научных сотрудников: Г.И. Жаренковой, Г. А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В.Чиркиной [54], А.В. Ястребовой и др. в рамках разработки педагогической классификации аномалий речевого развития.

В настоящее время данный вид речевых нарушений изучен достаточно хорошо и с различных научных позиций, что обусловило возникновение множества определений его сущности. В рамках работы рассмотрим некоторые из них:

1. По мнению Г.Р. Шашкиной, под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи [61];

2. Общее недоразвитие речи включает в себя различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики).

3. Л.Н. Ефименкова дает следующее определение: общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования [21]. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

В рамках данной работы мы будем придерживаться последнего определения. В настоящее время в качестве причин, вызывающих появление данного речевого нарушения, выделяют:

1. Наличие наиболее сложных, системных нарушений речи – алалии и афазии;

2. Наличие фонационных расстройств (ринолалии и дизартрии), когда диагностируется не только нарушения фонетической стороны речи, но

одновременно и недостаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи;

3. Инфекции или интоксикации (ранний или поздний токсикозы) матери во время беременности;

4. Несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности;

5. Патология натального (родового) периода (родовые травмы и патология в родах);

6. Заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребенка и др. [54].

Указав основные причины, способствующие возникновению общего речевого недоразвития, целесообразно обозначить его основные виды. Итак, еще в 70-80-е годы XX века выделялось три вида ОНР, однако, последние исследования Т.Б. Филичевой позволили ей выделить четвертый уровень ОНР, представим каждого из уровней подробнее [54, с.156]:

ОНР (I уровень речевого развития) характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. У детей, находящихся на первом уровне речевого развития, активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, причем они используются в самых разных значениях. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения – жестами, мимикой. В речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации.

ОНР (II уровень речевого развития) характеризует возросшую речевую активность детей. У них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь

более разнообразный. В спонтанной речи детей отмечаются уже различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьей, знакомыми явлениями окружающего мира, но они не знают многих слов, обозначающих животных и их детенышей, части тела, одежду, мебель, профессии и т. д. [54, с.112]. Характерным остается резко выраженный аграмматизм. Понимание обращенной речи остается неполным, так как многие грамматические формы различаются детьми недостаточно;

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. [27].

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 отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления [13].

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, страдает словообразование, затруднен подбор однокоренных слов [28].

Для грамматического строя характерны ошибки в употреблении предлогов «к», «в», «из-под», «из-за», «между», «через», «над» и т.д., в согласовании различных частей речи, построении предложений [16].

Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: они не различают на слух и в произношении близкие звуки, искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов. Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения [26].

Согласно исследованиям М.Ф. Фомичевой, Л.Н. Ефименковой, у детей 6-7 лет, имеющих ОНР, отмечаются значительные трудности при описании игрушки или другого знакомого предмета по плану, данному логопедом [23]. Для высказываний детей характерны: перечисление признаков предмета в произвольной последовательности; нарушение связности; незавершённость микротем; возвращение к ранее сказанному [23].

В ряде случаев описание сводится к беспорядочному перечислению отдельных деталей предмета. Отчётливо выражены лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

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 [13].

ОНР (IV уровень речевого развития) выделен Т.Б. Филичевой. В ходе многочисленных психолого-педагогических исследований детей с ОНР и логопедической работы с ними, она пришла к выводу, что тремя уровнями все многообразие речевого развития не исчерпывается. И на основании результатов исследований, проведенных Т.Б. Филичевой совместно с Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской, был выделен четвертый уровень речевого развития [56]. Он диагностируется у детей, у которых признаки речевого

недоразвития оказываются стёртыми и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. Этот уровень 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 4 уровня определяется автором как своеобразная стёртая или лёгкая 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 [56].

Своеобразие речи у детей с ОНР 4 уровня, по данным исследований Т. Б. Филичевой, 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 [54].

Рассказывая о событиях своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. У этой группы детей по-прежнему сохраняются трудности при планировании высказываний и отборе соответствующих языковых средств [33].

Как следует из описанного выше, для каждого уровня общего речевого недоразвития характерен свой специфический комплекс проявлений, однако, существует определенная совокупность признаков нарушения речи, свойственная всем уровням ОНР, позволяющая отнести их к этой группе речевых нарушений, а именно: дети с общим недоразвитием речи отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания,

снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления [60].

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 [18].

В связи с этим формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий [39].

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 [18].

Затруднения вызывают следующие особенности словообразования и грамматических форм [26]:

1. Сочетание языковых знаков имеет новый смысл, отличный от смысла каждого из использованных в этом сочетании языковых знаков. При образовании слов из морфем, словосочетаний из слов, предложений из словосочетаний происходит интеграция (слияние в единое целое) смыслов и сходных элементов.

Например, корневая морфема – свет- превращается в новое слово, если добавить к ней другие морфемы: формообразующие суффиксы–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!) [43].

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.

2. 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 [43].

По наблюдениям Н.С. Жуковой, среди признаков раннего речевого дизонтогенеза выступает морфологически нечленимое использование слов [18]. 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 [28].

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др. позволяют отметить, что самостоятельная связная контекстная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации [7;60]. 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 [7].

Как отмечает Р.Е. Левина, на фоне относительно развернутой речи у детей с ОНР наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, 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 [28].

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 при использовании, как простых, так и сложных предлогов.

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

Рассказ-описание мало доступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Обычно дети подменяют рассказ перечислением отдельных признаков или частей объекта, при этом нарушают связность: не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному [51].

Творческое рассказывание детям с ОНР 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 [54].

Ткаченко Т.А. так же отмечает, что развернутые смысловые высказывания детей с ОНР отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц [50].

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР можно выделить следующие особенности развития их связной речи:

1. 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;
2. рассказывания 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.

### **1.3. Система логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с ОНР**

Надо отметить, что у детей с ОНР в отличие от детей с нормальным речевым развитием формирование и развитие речи не может происходить спонтанно, в процессе развития. Для многих из них коррекция речи — это длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения. Реализация задачи происходит в зависимости от возраста детей,

условий их обучения и воспитания, уровня развития речи. Для формирования речи детей с ОНР важен комплекс коррекционно-логопедических мероприятий. Основной задачей логопедического воздействия на детей с ОНР является их научение связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это в дальнейшем имеет огромное значение для обучения в школе, общения со взрослыми и детьми, формирования личностных качеств [36].

Методика работы по формированию и развитию связной речи детей подробно освещена в методической литературе по дошкольной педагогике и логопедии. Вопросами обучения детей с ОНР связной речи занимались такие учёные как В.К. Воробьёва, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, и др.

Они рассматривают обучение связной речи как цель и как средство практического овладения языком. Необходимым условием для её развития является освоение разных сторон речи. Кроме того, в это же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций [47].

К тому же самостоятельная связная речь детей является средством познавательного, эмоционального и нравственного развития.

Работа по развитию связной речи включает: формирование лексического и грамматического строя, совершенствование фразовой речи, воспитание навыков общения и обучение рассказыванию.

Навыки диалогической речи, в соответствии с методическими рекомендациями, совершенствуются на логопедических занятиях всех видов и при проведении воспитательской работы с детьми.

Развитие монологической формы речи авторы различных методик рекомендуют осуществлять, прежде всего, на логопедических занятиях по формированию связной речи, а также на фронтальных занятиях по речевому развитию, которые проводит воспитатель [15; 39; 47].

Обучение пересказу, рассказыванию и устному сочинению по воображению относят к основным методам обучения монологической речи. В методике также в зависимости от ведущего психического процесса, на который опирается детское рассказывание, выделяют рассказывание по восприятию, по памяти и по воображению [33].

Рассмотрим некоторые методики формирования и развития связной речи, представленные в научно-методической литературе.

Воробьёва В.К. [8] разработала систему формирования навыков и умений связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Состоит система из четырёх взаимосвязанных разделов:

I раздел. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения (рассказа).

II раздел. Формирование первоначального навыка связного говорения. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи.

III раздел. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

IV раздел. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

Основная задача данной программы дать детям представления о структурно-семантических закономерностях построения связного сообщения. В работе автор широко использует приём наглядного моделирования.

Детям предлагаются ориентировочные карточки, наглядно-графические записи, предметно-подстановочные таблицы, сенсорно-графический план, картинно-графические схемы.

Наглядно-графические записи моделируют структуру мысли простого нераспространённого или распространённого второстепенными членами предложения. Предметно-подстановочные таблицы отражают смысловую структуру цепного рассказа – повествования. Графические планы и схемы, используемые при формировании навыков описательной речи, дают детям

возможность следить «за правильной реализацией содержания рассказа, развивая тем самым осознанный контроль за собственной речью».

Ефименкова Л.Н. систематизировала приемы работы по развитию речи детей с ОНР. Вся коррекционная работа делится на три этапа. На каждом этапе проводится работа по развитию словаря, фразовой речи и выходу в связную речь. Формирование связной речи – основная задача третьего этапа. Работа начинается с понятия о слове, о связи слов в предложении. Автор предлагает обучать детей с ОНР сначала подробному, затем выборочному и творческому пересказу. Любому виду пересказа предшествует анализ текста. Завершается работа над связной речью обучением составлению рассказа на основе личного опыта [21].

Жукова Н.С., Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева выделяют следующие разделы в работе над связной речью [18;56]:

- обогащение словарного запаса;
- обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов;
- разучивание стихотворений;
- отгадывание загадок.

Учёные отмечают, что целенаправленная работа по формированию связной речи проводится с детьми уже владеющими простой разговорной речью. Их словарный запас должен включать достаточное количество слов обиходно-разговорной лексики; объём понимаемой речи должен быть приближен к возрастной норме [44].

Методика работы по формированию связной речи детей с ОНР – III уровня, представленная в научных трудах В.П. Глухова включает 5 этапов [13]:

- подготовительная работа;
- занятия по пересказу;
- обучение рассказыванию по картинам;
- обучение рассказу-описанию;

- рассказывание с элементами творчества.

Автор предусматривает постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи (с опорой на речевой образец) к самостоятельным; от высказываний с опорой на наглядность к высказываниям по собственному замыслу.

На этапе подготовительной работы идет подготовка к восприятию и предварительный разбор содержания текста или наглядного сюжета с выделением важных смысловых звеньев, последовательности событий и др., автор рекомендует включать в логопедические занятия упражнения на составление высказываний по демонстрируемым действиям, ситуационным и сюжетным картинкам.

Также используются специально подобранные лексические и лексико-грамматические упражнения и игровые приёмы, активизирующие внимание, зрительное и вербальное восприятие.

В занятиях по пересказу кроме разбора содержания включают проведение языкового (лексического) разбора текста в вопросно-ответной форме, с использованием наглядности. На занятиях много внимания уделяется коррекционной работе по формированию у детей грамматически правильной речи, усвоению языковых средств построения связных высказываний, развитию словаря [23].

Глухов В.П. в своих методических разработках для обучения детей рассказыванию по картинкам рекомендует проведение нескольких видов занятий с картинным материалом. Это и составление рассказов по сюжетным многофигурным картинкам, и составление коротких рассказов-описаний по сюжетным картинкам, в которых на первый план выступает изображение места действия, события или предметов, определяющих тематику картины.

Рассказывание по серии сюжетных картин, подробно изображают развитие сюжета. На втором году обучения дети составляют рассказы по отдельной сюжетной картине с придумыванием предшествующих и последующих событий и описывают пейзажные картины [13].

Во втором и третьем периодах обучения в соответствии с данной методикой планируют занятия по составлению описательных рассказов. Формирование навыков составления описания предметов начинается с простого описания (4-5 фраз), составленного по вопросам. Затем дети составляют рассказы по предваряющему плану или с опорой на данный образец. А на втором году обучения проводится работа по формированию навыков сравнительного описания.

Обучение составлению творческих рассказов В.П. Глухов предлагает начинать на втором году обучения при условии сформированности у детей навыков составления пересказа, рассказа по картине, рассказа-описания [13].

В качестве подготовительной работы автор рекомендует включать в занятия по пересказу и рассказыванию по картинкам задания творческого характера.

Основные особенности и приёмы работы по формированию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи В.П. Глухов подробно описывает в главе «Методика обучения рассказыванию детей с ОНР» [13].

Ткаченко Т.А. [51] при работе над формированием связной речи у детей с ОНР использует вспомогательные средства, такие как наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свертыванием» плана высказывания. В результате обозначается следующий порядок работы:

- пересказ рассказа по наглядному действию;
- пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- пересказ рассказа по сюжетной картине;
- рассказ по сюжетной картине.

Особенностью данной системы работы является то, что, последовательно применяя этапы обучения, удастся формировать связную

речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями.

В специальной литературе недостаточно полно отражено содержание коррекционно-педагогической работы по обучению старших дошкольников умениям и навыкам построения связного высказывания с элементами творчества, особенно придумывание рассказов, сказок.

При оценке готовности к творчеству детей учитываются следующие моменты [44; 52]:

- правильно ли передается замысел, тема;
- какова степень точности в обрисовке персонажей;
- какова самостоятельность и логическая последовательность изложения;
- какие используются художественные средства, характерные для сказок;
- использование выразительности голоса (смысловых пауз, ударений, интонационной окраски).

Основные направления коррекционной работы по обучению детей с ОНР составлению рассказов и пересказов с элементами творчества в подготовительной группе, вовремя второго года обучения [23]:

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

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



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

Этот вид работы очень динамичен, позволяет моделировать ситуации, включая пространственные ориентиры, помогает закрепить в речи многие предлоги, употребление предложно-падежных конструкций. Например: петух, забор. (Петух взлетел на забор. Петух перелетел через забор. Петух сидит на заборе. Петух ищет корм за забором. и т. д.).

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

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

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

В процессе выполнения этих заданий у детей активизируется сформированное ранее представление о семантике слов и словосочетаний, совершенствуется навык отбора языковых средств для точного выражения собственной мысли [45,19].

Таким образом, целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы с детьми с общим речевым недоразвитием.

В ходе целенаправленного обучения дети овладевают языковыми средствами и речевыми навыками, на основе которых возможно построение связных развернутых высказываний. Большое внимание уделяется формированию языковых (прежде всего, грамматических) обобщений и практическому усвоению (по образцу, наглядной опоре) лексических,

грамматических и эмоционально-выразительных компонентов фразовых высказываний, различных типов синтаксических конструкций.

У детей формируются представления об основных принципах построения связного сообщения: адекватность содержания, последовательность изложения, отражение причинно-следственной взаимосвязи событий и др.

К основным методам обучения детей связной монологической речи исследователи относят обучение пересказу, рассказыванию (о реальных событиях, предметах, по картинам и др.) и устному сочинению по воображению.

Значительное место отводится работе над пересказом, с постепенным усложнением структуры и языкового материала текста. Дети овладевают навыками составления рассказа по наглядной опоре, рассказа по аналогии, то есть тех видов монологических высказываний, которые наряду с пересказом составляют основу овладения знаниями в период начального обучения в школе [8;13].

Таким образом, из анализа системы логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с ОНР можно сделать вывод, что в процессе работы используются различные методы обучения, улучшающие речевые возможности детей.

### **Выводы по главе**

Таким образом, из вышеизложенного мы можем сделать выводы, что общее недоразвитие речи (ОНР) у детей представляет собой сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, что указывает на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

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

По уровню речевого развития принято разделять детей на четыре уровня. Дети, имеющие второй и третий уровни речевого недоразвития речи, чаще всего составляют основной контингент логопедических групп.

Спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

Система занятий с этими детьми должна быть направлена как на устранение имеющихся у них речевых недостатков, так и на предупреждение возможных негативных последствий речевого недоразвития для становления личности.

## **ГЛАВА II. Характеристика сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР**

### **2.1. Цель, задачи, организация констатирующего эксперимента**

После изучения теоретического опыта по проблеме формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, был проведен констатирующий эксперимент.

Целью главы явилось определение сформированности связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР и разработка методических рекомендаций по организации логопедической работы по ее формированию.

Мы предположили, что уровень сформированности связной речи детей с ОНР значительно ниже, чем у нормально развивающихся их сверстников.

В их высказываниях могут отмечаться нарушения логической последовательности, лексико-грамматические ошибки уже на уровне единичной фразы, затруднения при составлении целостного высказывания, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов, использование простых малоинформативных предложений, трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств, нарушение самостоятельности выполнения заданий.

В представленной главе исследования нами решались следующие задачи:

1. Определить уровень сформированности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста.
2. Выявить умение детей составлять фразы по картинкам.
3. Выяснить, умеют ли дети самостоятельно, целостно и грамматически верно передавать прослушанный ими текст.

4. Выявить умение адекватно передавать изображённое на картинках; целостно составлять рассказ, включая в него все смысловые части.
5. Осуществить количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.
6. Разработать методические рекомендации по организации логопедической работы по формированию связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Исследование проводилось в апреле-мае 2017 года на базе ГБДОУ Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 33 комбинированного вида Петродворцового района Санкт-Петербурга.

В нем принимала участие группа детей в количестве 10 человек, в возрасте 6-7 лет с диагнозом ПМПК «общее недоразвитие речи», «дизартрия» (Приложение 1).

Методика исследования была разработана в соответствии с теоретическими положениями, представленными в главе 1, на основе соблюдения возрастных, индивидуальных и личностных особенностей развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Определение уровня сформированности связной монологической речи осуществлялось нами посредством индивидуального эксперимента. Мы опирались на методики, предложенные В.П. Глуховым [13], Т.А. Фотековой [59].

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком, которому последовательно предъявлялись задания диагностических методик. Работа проводилась в течение всего времени пребывания в дошкольном учреждении в перерывах между основными занятиями.

Для оценки выполнения заданий используется бально-уровневая система.

Оценка речи осуществлялась на основе критериев, выделенных Р.И. Лалаевой [27]:

- смысловая целостность;
- лексико-грамматическое оформление;
- самостоятельность выполнения задания.

Диагностика формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР осуществлялось посредством следующих заданий:

Задание 1. Составление предложений по отдельным картинкам, изображающим простые действия.

Цель: выявить умение строить фразу, адекватно передающую изображённое действие.

Материал: 3 картинки с изображениями простых действий («мальчик наливает воду», «девочка кормит кур», сантехник чинит кран») (Приложение 2).

Процесс обследования: ребёнку предлагается составить предложение по предъявляемой картинке.

Инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?»

Оценка деятельности детей:

1 балл – частично правильное построение фразы (ошибки в употреблении словоформ, нарушающих связь слов в предложении; длительные паузы с поиском нужного слова) с помощью педагога;

2 балла – грамматически правильно оформленная фраза после использования дополнительного вопроса педагога («Что делает мальчик, девочка?»);

3 балла – самостоятельное и грамматически правильное составление фразы.

При оценке результатов учитывалось: наличие фразы, адекватной предложенному заданию, характер оказываемой помощи ребенку.

Задание 2. Составление рассказа по серии сюжетных картин.

Цель: выявить умение детей самостоятельно составлять связный рассказ по серии сюжетных картин.

Материал: серия сюжетных картин «Бобик» (4 штуки) (Приложение 3).

Процесс обследования: педагог вначале предлагает ребёнку разложить картинки в правильной последовательности, а затем составить по ним рассказ.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки и разложи их так, чтобы можно было составить рассказ... А теперь составь рассказ».

Оценка производилась по тем же критериям, что и для пересказа:

#### I. Смысловая целостность:

0 баллов – отсутствует описание ситуации.

1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, или незавершённость рассказа;

2 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев;

3 балла – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности.

#### II. Лексико-грамматическое оформление:

0 баллов – рассказ не оформлен;

1 балл – встречаются аграмматизмы, далёкие словесные замены, неадекватное использование лексических средств;

2 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление;

3 балла – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств.

#### III. Самостоятельность выполнения:

0 баллов – задание недоступно даже при наличии помощи;

1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам;

2 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно;

3 балла – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ.

Задание 3. Пересказ сказки. Автор методики Глухов В.П. [10].

Цель: определить умение строить связное высказывание по литературному образцу и иллюстрациям, пересказывать, сохраняя последовательность событий.

Материал: Для определения особенностей связной монологической речи в ходе констатирующего эксперимента предлагался пересказ знакомой сказки «Лиса и журавль» с опорой на иллюстрации. Сказка в обработке А.Н. Толстого. Сборник сказок. – М.: Детская литература, 1986. Автор сборника Михаил Толстиков. (Приложение 4).

Процедура и инструкция: Экспериментатор обращается к ребенку с просьбой внимательно рассмотреть картинки и определить, к какой сказке они относятся. Далее ребенку дважды прочитывается текст сказки. Перед повторным чтением педагог проводит словарную работу, выясняет, какие слова и выражения не понятны ребенку и дает установку на пересказ: «Слушай внимательно, запоминай, потом будешь сам рассказывать».

Предполагается, что применение иллюстраций в процессе пересказа оказывает положительное влияние на воспроизведение текстов, их связность.

При анализе составленных пересказов 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 и др.

Оценка деятельности: данное задание оценивается по 3 основным критериям:

II. Смысловая целостность:

1 балл – пересказ неполный, имеет значительные сокращения, или искажение смысла, или включение посторонней информации;



2 балла – смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями;

3 балла – воспроизведены все основные смысловые звенья.

## II. Лексико-грамматическое оформление:

1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов;

2 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но отмечается стереотипность оформления высказываний, поиск слов, отдельные близкие словесные замены;

3 балла – пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм.

## III. Самостоятельность выполнения:

1 балл – пересказ по вопросам;

2 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения;

3 балла – самостоятельный пересказ после первого предъявления.

В каждом из заданий суммировались баллы по всем трем критериям.

В ходе обследования в соответствии с предложенными критериями были выделены 4 уровня сформированности связной речи, которые разрабатывались нами на основе балловой системы [27]. Уровни сформированности представлены в таблице 1.

Таблица 1

### Уровни сформированности связной речи

1. Низкий уровень	Наличие аграмматизмов уже на уровне единичной фразы. Связное высказывание отсутствует.	0-6 баллов
2. Ниже среднего уровень	Наблюдается нарушение логики, последовательности высказываний; отмечаются искажения, пропуски отдельных смысловых частей, неправильное воспроизведение причинно-следственных отношений. Речь – лексически однообразна, аграмматична, неадекватность использования слов, далёкие словесные замены. Используются простые предложения. Отмечаются длительные паузы. Необходима помощь педагога.	7-11 баллов

Продолжение таблицы 1

3. Средний уровень	Выполняя предложенные задания, дошкольник нуждается в незначительной помощи педагога. В высказываниях имеется несколько структурных частей. При изложении материала отсутствует нарушение логики и последовательности, не отражаются лишь некоторые причинно-следственные отношения. Отмечается недостаточное разнообразие лексических средств, близкие словесные замены, неточное словоупотребление. Дети пользуются как простыми, так и сложными грамматическими конструкциями.	12-16 баллов
4. Высокий уровень	Самостоятельность в выполнении заданий. Фразы оформлены грамматически верно, соответствуют изображённой ситуации. В рассказе и пересказе имеются все смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Высказывания характеризуются смысловой целостностью, определены временные и причинно-следственные отношения. Допускаются частичные пропуски деталей ситуации. Длительные паузы при высказывании отсутствуют.	17-21 баллов

## 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Для количественного и качественного анализа результатов констатирующего эксперимента нами были заполнены протоколы обследования детей по всем трем методикам. Ответы детей по всем трем методикам представлены в приложении 5.

1. При выполнении задания, направленного на составление фраз по картинкам, все дети нуждались в дополнительном вопросе (пр.: «Что делает мальчик?»).

Результаты констатирующего эксперимента проведенного по выявлению состояния и нарушений связной монологической речи у детей с ОНР при составлении фраз по отдельным картинкам представлены в Приложении 6.

При составлении фраз по отдельным ситуационным картинкам ни один ребенок не справился самостоятельно с заданием.

Катя А., Ольга И., Анна К., Артем Л. более адекватно передали изображённое на картинках, грамматически верно оформили предложения. В ответах остальных детей отмечались аграмматизмы, нарушение порядка слов, неадекватное их использование.

Пример 1. Катя А.

- 1) *Мальчик наливает воду в стакан.*
- 2) *Девочка кормит курочек.*
- 3) *Чинит рабочий кран.*

Девочка выполнила задание, опираясь на дополнительные вопросы. Предложения составлены безошибочно, адекватно отражают изображённое на картинках.

Пример 2. Алексей А.

- 1) *Мальчик льёт воду в стакан.*
- 2) *Мама курам... кур кормит.*
- 3) *Дяденька строит кран.*

Алексей отвечал на дополнительные вопросы.

В его предложениях отмечается нарушение последовательности слов, неправильное словоупотребление (вместо *чинит* - *строит*), поиски слов, паузы.

Пример 3. Аня К.

- 1) *Мальчик льет в чашку стакан;*
- 2) *Девочка корми курочки и петушки;*
- 3) *Дядя чинит кран.*

При ответах у Ани были частично правильное построение фразы (ошибки в употреблении словоформ, нарушающих связь слов в предложении; длительные паузы с поиском нужного слова) с помощью.

2. Анализируя данные, можно отметить, что наиболее сложным для детей оказалось составление рассказа по серии сюжетных картин.

При выполнении этого задания более высокие оценки дети группы получили, за критерий «самостоятельность» (средне групповой балл – 2,6),

низкие – за критерии «целостность» и «лексико-грамматическое оформление» (1,4 и 1,6 соответственно).

Все испытуемые нуждались в стимулирующей помощи только при раскладывании картинок, рассказы они составляли самостоятельно. В высказываниях большинства дошкольников наблюдались выпадения смысловых звеньев, искажение смысла, отсутствие некоторых структурных частей.

Результаты констатирующего эксперимента проведенного по выявлению состояния и нарушений связной монологической речи у детей с ОНР при рассказывании по сюжетным картинкам представлены в Приложении 7.

Таким образом, уровень сформированности связной монологической речи при рассказывании по сюжетным картинкам у 5 детей с ОНР – ниже среднего, но их результаты в данном случае всего на 2-3 балла превышают низкий уровень. У 5 детей – низкий уровень.

Артем Л. неправильно разложил картинки, что также повлекло искажение ситуации.

В рассказе Сережи М. отмечалось нарушение логической последовательности повествования.

Четверо детей (Катя А., Ярослав К., Анатолий Ф., Анна К., допустили незначительное искажение ситуации, не смогли передать причинно-следственных связей. Испытуемые в своей речи пользовались в основном простыми грамматическими конструкциями.

В рассказах троих дошкольников (Анатолий Ф. Даша С., Алеша А.) наблюдалась стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов, неточное словоупотребление. В речи остальных детей встречались аграмматизмы, далёкие словесные замены, неадекватное использование лексических средств.

Пример 1. Катя А.

*Щенок сидел на площадке под дождем. Увидели девочки его. Покормили его и уложили спать.*

В рассказе Кати отмечается стереотипность лексического и грамматического оформления.

Отмечается неточное воспроизведение причинно-следственных связей. Рассказ сводится к перечислению изображённых на картинках действий. Отмечается нарушение связи между предложениями.

Пример 2. Артем Л.

*Щеночек смотрит, убежал. Девочки кормят щеночка. Смотрят на щеночка как спит. Девочка смотрит на щеночка.*

Артем неправильно разложил картинки, что привело к искажению ситуации. В рассказе отмечаются значительные смысловые пропуски, нарушение логичности изложения. Наблюдается стереотипность оформления текста; перестановки слов в предложениях (*Девочка смотрит на щеночка*).

Пример 3. Анатолий Ф.

*«Пришли домой, накормили щенка. С дочкой и с мамой. Пришла весна. Пошел дождь. (Пауза) А потом на площадке сидела собака, и шёл дождь. Щенок промок. И высох».*

Анатолий неверно разложил картинки, что повлекло за собой искажение ситуации. Предложения формально связаны между собой. Употребляет в основном простые грамматические конструкции, при построении сложных наблюдается неправильность их построения. (*А потом на площадке сидела собака, и шёл дождь.*). В рассказе нарушена логика. Отмечается наличие аграмматизмов, стереотипность грамматического и лексического оформления. В целом рассказ сводится к перечислению изображённых действий.

3. При составлении пересказа сказки более низкие оценки получены за критерии «целостность» и «лексико-грамматическое оформление» (средне групповой балл – 1,3 и 1,5 балла соответственно), за критерий «самостоятельность» средне групповой балл равен 2.

Несмотря на установку готовиться к пересказу и показ иллюстраций, дети были недостаточно внимательны. Все дети затруднялись в начале пересказа и нуждались в незначительной помощи (повторное чтение сказки или 1-2 вопроса). Дети правильно воспроизводили смысловую структуру текста. Помощь, включающая побуждающие к размышлению и наводящие вопросы, способствовала активизации мыслительной деятельности детей, облегчала для них формирование схемы пересказа: при помощи взрослого дети лучше понимали смысл рассказа, их пересказы становились более полными.

Результаты констатирующего эксперимента проведенного по выявлению состояния и нарушений связной монологической речи у детей с ОНР при пересказе сказки представлены в (Приложение 8).

У 3 дошкольников (Артем Л., Сережа Н., Ярослав К.) отмечались незначительные пропуски, искажения смысловых звеньев, наблюдались неточности при передаче причинно-следственных отношений. В высказываниях остальных отмечались выпадения смысловых звеньев, их пересказы были неполные.

В лексико-грамматическом оформлении также были выявлены нарушения. В речи пяти испытуемых (Даша С., Оля И., Катя А., Алеша А., Аня К.) отмечалось неадекватное использование слов, нарушение согласований слов, длительные паузы, бедность лексических средств. Остальные дети допускали близкие словесные замены, стереотипность оформления высказываний.

Пример 1. Анатолий Ф. Пересказ начал после повторного чтения.

*«Лиса и Журавель».*

*Лиса и журавль подружились. (Пауза) И сказала, приходи ко мне в гости. Пригласил в гости, а в кувшине каша. (Пауза) Взяла тарелку и пообедала. А потом снова встретилась т сказала, приходи еще в гости. (Пауза) И потом пошли к себе.*

В пересказе Анатолий использует как простые, так и сложные предложения. Но отмечаются значительные сокращения текста, пропуски смысловых звеньев; неадекватное использование слов (*а в кувшине каша*), длительные паузы. Ребёнок нуждался в помощи в виде вопросов и повторного чтения.

Пример 2. Оля И.

*«Подружилась лиса с журавликом. Пригласила в гости покушать. (Пауза) Куманек иди иди ешь, еда на столе. Клюет, клюет, а еда не попадает в рот. Приходи еще, я тебя накормлю. (Пауза) А на следующий день он пришел, клюет, клюет ничего не попадает».*

Оля пересказала сказку после повторного чтения. Она пропускает смысловые звенья. В ее пересказе отмечаются многочисленные повторы. Нарушена связность высказывания. Отмечаются нарушения грамматических связей между словами. Наблюдается стереотипность оформления пересказа. Девочка использует простые нераспространённые предложения. Пользуется одним типом связи (с помощью союза «а»).

Таким образом, по результатам исследования пересказа сказки мы можем сделать вывод, что у всех детей из группы с ОНР зафиксирован низкий уровень сформированности связной монологической речи. У детей наблюдается нарушение логики, последовательности высказываний. В их речи больше уже на уровне единичной фразы присутствуют аграмматизмы. Частично отсутствует связное высказывание. Нередко отмечаются искажения, пропуски отдельных смысловых частей, неправильное воспроизведение причинно-следственных отношений. Речь в большей степени лексически однообразна, аграмматична, неадекватность использования слов, далёкие словесные замены. Используются простые предложения. Отмечаются длительные паузы. При выполнении заданий дети нуждались в помощи.

Из них у 3 детей – низкий уровень, но их результаты приближались к уровню ниже среднего.

Таким образом, общий результат по всем методикам констатирующего эксперимента показал, что в исследуемой группе дошкольников старшего возраста 8 детей показали средний уровень сформированности связной монологической речи и 2 ребенка набрали уровень ниже среднего.

Результаты представлены в приложении 9 и на рисунке 1.



Рисунок 1. Уровни сформированности связной речи

Дети, набравшие средний уровень показателей, выполняя предложенные задания, не нуждались в постоянной помощи, им хватало незначительных наводящих вопросов.

В высказываниях наблюдалось несколько структурных частей. При изложении материала не было серьезных нарушений логики и последовательности построения. Были небольшие затруднения в построении причинно-следственных отношениях.

В речи детей отмечалось недостаточное разнообразие лексических средств, у некоторых детей были близкие словесные замены, неточности в словоупотреблении. В своих рассказах и пересказах дети пользуются как простыми, так и сложными грамматическими конструкциями.



Двое детей по показателям сформированности связной монологической речи за все три задания набрали уровень ниже среднего. При выполнении заданий у них наблюдалось стойкое нарушение логики, последовательности высказываний. В пересказе отмечались искажения, пропуски отдельных смысловых частей, неправильное воспроизведение причинно-следственных отношений. В речи детей отмечается лексическое однообразие, нередко неадекватное использование слов, речь аграмматична, присутствуют далёкие словесные замены. Очень много простых предложений, отмечаются длительные паузы. При выполнении всех заданий нуждались в помощи.

Надо отметить, что при выполнении 1 задания дети с ОНР столкнулись с определенными трудностями. У детей не наблюдалась заинтересованности к выполнению задания, их речь была монотонной и эмоционально не выразительной. Из десяти исследуемых детей только трое детей меньше всего старались пользоваться помощью. Это можно объяснить видимо тем, что работал с ними незнакомый человек. Впоследствии дети, познакомившись, стали более открыты и внимательны. Но надо отметить, что на протяжении всего эксперимента во всех заданиях все испытуемые нуждались в стимулирующей помощи. Кто-то из детей стеснялся отвечать, кто-то просил помощь в начале задания, например, только при раскладывании картинок, рассказы они составляли самостоятельно.

Таким образом, наше исследование показало, что связная речь детей старшего дошкольного возраста с ОНР имеет значительно более низкий уровень сформированности, чем речь их сверстников с нормальным речевым развитием. А именно нами были выделены следующие особенности:

- нарушение целостности высказывания (неточное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев), низкая информативность;
- неоформленность грамматического строя речи;
- неадекватность использования лексических средств;
- трудности в самостоятельном составлении связного высказывания.

Выявленные нарушения подтверждают необходимость проведения целенаправленной логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, направленную на формирование связной речи.

### **2.3. Методические рекомендации по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Практика работы с детьми с ОНР показывает, что у большого количества детей, уровень развития монологической речи очень низкий.

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

У детей с общим недоразвитием речи 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 общим недоразвитием речи (ОНР) приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Построение системы работы по развитию монологической речи у старших дошкольников с ОНР требует совершенствования традиционных приемов и методов диагностики и коррекции нарушений связной речи, взаимодействия между специалистами ДООУ, а также участие родителей в коррекционно-педагогическом процессе.

Проблема коррекции речи у детей определяет тему методических рекомендаций «Развитие связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи путем обучения их рассказыванию».

В методических рекомендациях разработана система логопедической работы по формированию связной монологической речи у дошкольников с ОНР, что может заинтересовать как логопедов-практиков, так и воспитателей.

Методические рекомендации разработаны с учетом работ следующих авторов: Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, В. И. Селиверстова, Е. И. Тихеевой, Э. П. Коротковой и др. [26], а также с учетом программы Филичевой Т. Б., Чиркиной Г. В. «Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада» [54].

Для составления методических рекомендаций был использован практический опыт учителя-логопеда Гулиной Л.В. (МДОУ «ЦРР - д/с №6 г. Шебекино, Белгородская обл.») [15].

Работа по формированию монологической речи ведется по 2 направлениям:

- формирование речи ребенка с опорой на ранее данный готовый сюжет (работа над пересказом прочитанного и составлением рассказов по сюжетным картинкам и сериям последовательных картин);
- формирование речи ребенка без опоры на готовый сюжет.

И в том и в другом случае используется один из основных дидактических принципов – переход от простого к сложному, от названия детьми определенных предметных картинок и картинок с одним действием до развернутого самостоятельного повествования.

Работа по формированию связной монологической речи ребенка с опорой на ранее данный готовый сюжет начинается с предъявления детям картинок, на которых изображено одно действие, например, мальчик, одевается, девочка причесывается и т.д.

Цель этих занятий заключается в том, чтобы научить ребенка не только грамматически правильно оформить предложение по данной картинке, но и научить его увидеть и назвать конкретное действие, совершаемое на ней, так

как показывает практика, не все дети достаточно хорошо справляются с этим заданием.

Например, на картине нарисовано «Девочка вешает белье на веревку», а рядом с девочкой нарисована кукла в тазу, и ребенок на мой вопрос: «Что делает девочка?» - отвечает: «Девочка моет куклу».

Работа с картинками с одним действием дает также возможность детям в будущем использовать данные предложения при самостоятельном составлении фраз по предметным картинкам. Отрабатываются, в основном, картинки с действием из обиходной ситуации.

Сначала предлагаются картинки, где главными действующими лицами являются животные: «Собака грызет кость. Кошка ловит мышку» и т.д. В последнюю очередь отрабатываются картинки с неодушевленными предметами: «Ваза упала. Чашка разбилась» и т.д.

Дети легко справляются с этим видом работы, и обычно достаточно трех – четырех занятий, чтобы научить их точно называть изображенное на картинке действие. Затем предлагаются картинки с двумя – тремя действиями. Например, «Девочки лепят снежную бабу, мальчики катаются на санках» или «Мальчик пишет, одна девочка рисует, другая девочка шьет». После закрепления этого вида работы необходимо перейти к объединению картинок с одним действием в сюжетную серию.

Например, даются семь картинок, на которых один и тот же мальчик совершает различные действия: надевает тапочки, делает зарядку, убирает постель, умывается, ест, надевает пальто, идет в школу. Детям предлагается установить последовательность действий на картинках и рассказать по предложенной серии. Данный вид работы подводит детей к составлению рассказов по серии последовательных картин.

Серии последовательных картинок помогают развивать у детей наблюдательность, способствуют уточнению имеющихся у детей представлений и понятий, а также обогащают их словарь новыми сведениями.

Вначале серии детально отрабатываются логопедом, а дети лишь внимательно рассматривают их. Они учатся составлять по определенным опорным пунктам постепенно развивающийся сюжет. Серии учат детей находить не только речевые, но и оптические признаки, позволяющие раскладывать картинки в определенной последовательности. Ребенок должен увидеть, как нужно разложить картинки, чтобы по ним можно было составить связный рассказ. Обычно при разборе серии большое внимание отводится первой картинке, а при разборе последующих дети отмечают новые явления, связывая содержание каждой последующей картинки с содержанием предыдущей. К примеру, дается серия «Умный ежик». Ребятам задается ряд вопросов.

По этим вопросам дети устанавливают последовательность события в серии и раскладывают все картинки в нужном порядке. Дается образец самого рассказа.

После этого детям предлагается на одном занятии самостоятельно рассказать данную серию со зрительным подкреплением, т.е. с картинками, а на другом занятии – без зрительного подкрепления, т.е. по памяти. Если дети испытывают определенные трудности при составлении рассказа по памяти, задаются наводящие вопросы, помогающие правильно составить рассказ (Кто изображен? Что делает? Где это происходит? В какое время года? и др.).

Другим видом работы над инсценировкой может быть пантомима, т.е. разыгрывание действий без слов. Этот вид работы вызывает у ребят трудности из – за бедности воображения, из – за неумения передать какие – либо действия с воображаемыми предметами. Поэтому довольно часто предлагают детям поиграть в такие игры, как «Море волнуется раз...», что мы видели не скажем, а что делали покажем», которые способствуют развитию воображения.

Одним из видов работы над серией последовательных картинок используют составление детьми рассказов, аналогичных данным сериям.

Здесь идет как бы сопоставление разбираемой серии с жизненным опытом детей.

Возьмем, к примеру, серию «Помощники», которая состоит из трех последовательных картинок с бытовыми сценами.

На первой картинке нарисована дача. Во дворе дети. Каждый из них занят своим делом. Девочка стирает белье младшему братишке. Старший мальчик несет воду для поливки. У крыльца играет малыш.

На второй картинке девочка развешивает белье, мальчик поливает грядки.

На третьей – во двор входит мама. В руках у нее сумка с продуктами. Дети радостно встречают маму.

После предварительного разбора и составления рассказа по данной серии проводится короткая беседа о том, как дети помогают дома маме, папе, бабушке. Затем детям предлагают самостоятельно составить небольшой рассказ о том, кто как помогает дома.

Заключительным этапом работы над каждой серией последовательных картинок является выделение главной мысли в рассказе, т.е. «свертывание» подробного повествования до одной – двух фраз, в которой заключен смысл данной серии. Это способствует формированию внутренней речи детей, которая формирует программу связного высказывания и сокращает развернутое высказывание до свернутой смысловой схемы.

Этому разделу работы приходится уделять особенно много внимания, так как большинство детей довольно легко усваивают развернутый рассказ, благодаря хорошей механической памяти, а обратный процесс – выделение главной мысли – идет у них с трудом. С помощью умело поставленных вопросов дети постепенно подходят к правильному ответу. Так, в серии «Вася спас птенчика», перед тем как выделить главную мысль в рассказе, задают ребятам несколько вопросов:

- Пользу или вред приносят птицы?
- Как нужно относиться к птицам? и т.п.

Эти вопросы помогают детям понять, что главное в серии то, что Вася любил птиц и знал, что птицы – наши друзья, поэтому их надо охранять, беречь и помогать им.

Постепенно дети овладевают навыками составления рассказа по серии сюжетных картинок, и помощь педагога уменьшается, и, наконец, дети подходят к самостоятельному составлению рассказа.

Теперь ребенок не от развернутого повествования переходит к выделению главной мысли, а, наоборот, от уловленной им сюжетной канвы к развернутому рассказу. Поняв правильно сюжет серии, ребенку не трудно используя предыдущий опыт, в нужной последовательности разложить картинки и составить по ним подробный рассказ.

После того как дети научатся составлять рассказ по серии последовательных картин, переходят к составлению рассказа по одной сюжетной картине. На таких занятиях решается целый ряд задач:

- воспитывать у детей интерес к составлению рассказов по картинкам;
- учить правильно, понимать их содержание;
- формировать умение связно, последовательно описывать изображенное; учить строить предложения грамматически правильно;
- активизировать и расширять словарный запас и т.д.

В процессе обучения рассказыванию по материалам картин используются разнообразные методические приемы:

- беседа, касающаяся узловых моментов изображенного сюжета;
- прием совместных речевых действий;
- коллективный рассказ;
- речевой образец и др.

Для того чтобы занятие по рассказыванию проходило успешно, за два – три дня до него предлагается воспитателям рассмотреть картину на логопедическом часе. Такая предварительная работа имеет место, в основном, в первом полугодии, когда дети приобретают первоначальный

опыт самостоятельного составления рассказов по картинам. Это оживляет впечатления, полученные ими ранее, активизирует речь. Занятие по рассказыванию начинается с повторного просмотра картины. Проводится краткая беседа, в ходе которой нужно коснуться основных моментов сюжета. Чтобы дети увереннее и целенаправленнее приступили к рассказам, обращаются к ним с вопросами, которые помогают в логической и временной последовательности передать содержание картины, отразить наиболее существенное.

В ходе занятия применяются различные методические приемы, учитывая при этом, какие речевые умения уже сформированы у детей, т.е. на каком этапе обучения рассказыванию проводится занятие (в начале, середине, конце учебного года). Если, например, занятие проводится в начале учебного года, используется прием совместных действий – педагог начинает рассказ по картине, а дети продолжают и заканчивают. Можно также привлечь дошкольников и к коллективному рассказу, который по частям составляют несколько детей.

Когда рассказ по частям составлен, предлагается кому –нибудь из детей повторить его от начала до конца. Если ребенок не справляется с заданием, педагог рассказывает сам.

На примере занятия по картине «Ежи» прослеживается, как может осуществляться обучение рассказыванию с применением вопросов и указаний в качестве основных приемов.

Ход занятия. Повторный показ картины начинается словами: «Дети, сейчас вы увидите уже знакомую вам картину. (Вывешивают картину). Внимательно посмотрите на колючую семейку: на ежиху и ежат».

Затем дети отвечают на вопросы:

- Чем занята ежиная семейка?
- На какую полянку привела ежиха своих ежат?
- Что на ней растет? Попробуйте подробно сказать об этом.
- Как выглядит ежиха и ежата?



- Вспомните рассказ о колючей семейке, который мы с вами недавно читали.

Это поможет вам интересно рассказать о ежихе и ежатах.

Нацеливая детей на составление рассказа, говорят: «Подробно расскажите о том, какая была ежиха, какие ежата, куда однажды ежиха привела ежат, что они делали на лесной полянке. Постарайтесь рассказать о колючей семейке интересно, весело». Вызванный ребенок подходит к картине и начинает рассказывать.

С каждым занятием дети учатся глубже вникать в содержание картин, проявляют все большую активность и самостоятельность при составлении рассказов. Это дает возможность сочетать на одном занятии два вида работы: рассматривание новой картины и составление рассказов по ней. В процессе занятий у детей формируются навыки совместной учебной деятельности: вместе смотреть картины и составлять коллективные рассказы. Для коллективных рассказов выбирают картины с достаточным по объему материалом: многофункциональные, на которых изображено несколько сценок в рамках одного сюжета. К таким картинам относятся «Зимние развлечения», «Летом в парке», «Птичий двор», «В саду».

На подготовительном этапе, когда идет рассматривание картины «Зимние развлечения», ориентируют детей на точное обозначение изображенных зимних развлечений, на выделение не только главного, но и деталей. На примере описания какой-то отдельной сцены показывают, с какой обстоятельностью следует говорить и о других моментах. Например, предлагают внимательно рассмотреть детвору, катающуюся с горы на санках. Дети всматриваются в ребят и отмечают, что они разбурянились, смеются, радостно что – то выкрикивают. «А что произошло с теми, кто уже съехал с горы?» - спрашивают у ребят. Дети описывают веселое происшествие: с перевернувшихся саней двое упали в снег, они встают, отряхивают с себя снег, хохочут... Затем переключают внимание дошкольников на другие части картины: например, на детвору, которая занята лепкой снеговика, или тех,

кто катается на коньках, лыжах. В ходе беседы дети накапливают материал для своих рассказов, усваивают точные и выразительные слова, словосочетания.

Большую роль играет речь логопеда, сопровождающая процесс рассматривания картины. Из речевого образца дети могут почерпнуть однокоренные слова (ребята, ребятишки, ребячий, дети, детвора, детских смех) и активно оперировать ими в своих рассказах. Для активизации детского воображения задают детям следующий вопрос: «Если подойти поближе к месту, где веселилась детвора, что можно услышать?» В результате в ответах детей изображенные события будут связаны с их звуковыми впечатлениями: слышно, как на морозе хрустит снег; слышен скрип санок; шум, смех детей, веселые крики, голоса и т.д. Обращают внимание на изображение зимнего дня, снега, деревьев в белом убранстве, чтобы дети могли включить эти наблюдения в свои рассказы.

Переход от рассматривания картины к составлению рассказов – важная часть занятия, в ходе которой дают указания о коллективном характере выполнения речевого задания и намечают план рассказа: «Начнем составлять рассказ по картине. Говорить будем по очереди: один начинает рассказ, а другие продолжают и заканчивают». Затем дети приступают к коллективному составлению рассказа. Они хорошо справляются с таким сложным заданием, так как они активно готовились к этому и, кроме того, они чувствуют мою постоянную поддержку и помощь. Педагог поправляет рассказчика, подсказывает нужное слово, подбадривает.

После работы над сюжетной картинкой переходят к описанию бессюжетной? картинки и составлению рассказа по ней. Предлагают использовать такие картинки, как «Семья дома» или «Дети в лесу», т.е. картинки, на которых нарисовано много персонажей, каждое из которых совершает какое – либо действие. Предложите назвать всех, кто нарисован на картинке, и рассказать, кто, чем занимается. Например, по картине «Семья дома» ребенок рассказывает: «На картине нарисованы папа, мама, бабушка,

дедушка, мальчик, девочка и малыш. Мальчик и девочка читают книжку, мама держит малыша, дедушка читает газету. Бабушка ставит на стол чайник. Папа входит в комнату». Потом необходимо задать детям вопросы, которые помогают связать отдельные предложения в связный рассказ.

- Как можно, одним словом назвать всех нарисованных на картине людей?

- Где собралась семья?

- Откуда пришел папа?

- Когда люди возвращаются с работы?

- Какое время суток изображено на картине?

- Где сидит мальчик и девочка?

- Что будет делать семья?

- Кто накрывает на стол?

Затем нужно предложить детям образец рассказа по данной картине. После чего дети рассказывают сами, используя образец.

В процессе работы над составлением рассказа дети учатся тому, как начать рассказ и как его закончить, используя предложенные возможные варианты начала и конца повествования. Так постепенно ребенок от простого перечисления предметов и действий, изображенных на картинке, переходит к последовательному развернутому рассказу по ней.

В содержание обучения детей связной монологической речи входят задания по составлению рассказов и сказок по юмористическим картинам. Передача содержания картины в устной речи – в форме рассказа или сказки – ведет к более осознанному постижению комических сюжетов, образов и т.д. Через рассказы и сказки дети наиболее полно и мотивированно выражают свое эмоционально – эстетическое отношение к картине, активнее приобщаются к области комического. Рассказывание по юмористической картине развивает у них чувство юмора, удовлетворяет потребность в веселье и шутке. Лучшему знакомству с картиной содействует живая лаконичная, эмоционально воздействующая на детей беседа, которую начинают с

вопроса: «Над чем вы смеялись, когда рассматривали эту картину?». Такой вопрос вызывает непринужденные, свободные и развернутые высказывания. В ответах отражается личное отношение ребенка к изображенному: ведь вопрос побуждает к передаче своего собственного восприятия комического в картине.

Последующими вопросами активизируют воображение, чувства ребенка, настраивают его на выявление главного, существенного, привлекают их внимание к конкретным образам, деталям картины. Выслушав ответы детей, необходимо познакомить с различными речевыми средствами, способами выражения. Своими указаниями можно помочь детям мысленно войти в картину, стать участниками изображенных событий. Это активизирует наблюдательность детей, обостряет их чувство сопричастности, сопереживания. Ответы детей становятся интересными и веселыми, так как дети ищут их в рамках своего воображаемого участия в событии. Постепенно у детей накапливается опыт рассматривания юмористических картин и составления по ним рассказов и сказок.

Параллельно с работой по формированию речи детей с опорой на ранее данный готовый сюжет уже с первых же занятий начинается формирование речи ребенка без опоры на готовый сюжет. Работу необходимо начинать с составления детьми предложений по отдельным предметным картинкам. Предложите ребенку назвать нарисованный предмет (одушевленный или неодушевленный), а затем сказать, какое действие может совершать данный предмет, в каком состоянии он может находиться или что с ним делают. Попутно даются образцы предложений. Работа начинается с картинок, на которых изображен человек, в первую очередь мальчик или девочка, так как ребенку, опираясь на свой жизненный опыт легче всего назвать действия, совершаемые именно детьми. Затем берутся картинки с изображением взрослых людей (папа, мама, бабушка, дедушка) и людей различных профессий (летчик, почтальон, врач, парикмахер и т.д.). Позже отрабатываются картинки с нарисованными на них животными, и в

последнюю очередь составляют предложения по картинкам с неодушевленными предметами, причем используются, в основном картинки с изображением предметов обихода.

На первых этапах работы изображенный на картинке предмет, в предложении является подлежащим (Девочка кушает. Бабушка читает.). Постепенно данный предмет начинает выступать в роли различных членов предложения. (Мальчика моют. За столом сидят.) Затем предложения постепенно усложняются. Используя образцы, данные взрослым, дети переходят к составлению более сложных предложений, распространенных различными членами. Подобные предложения представляют собой определенный переход к составлению рассказа по данной картинке.

Для того чтобы дети от отдельных фраз по предметной картинке перешли к самостоятельному рассказу о том или ином предмете, необходимо предложить детям ряд вопросов по каждой картинке. Иными словами, отрабатывается ряд наиболее часто встречающихся в быту речевых шаблонов. Затем все эти шаблоны соединяются в небольшой рассказ о данном предмете описательного характера.

В ходе обучения составлению описательных рассказов используются ряд вспомогательных приемов: жестовые указания на форму предмета; описание с опорой на рисунки. Эффективным при обучении детей с ОНР является прием параллельного описания педагогом и ребенком двух однотипных игровых предметов, когда педагог, а за ним ребенок, составляют описание предмета по частям, называя одни и те же признаки. Например,

Педагог:

Это кошка...

У меня кошка серая.

Лапки у нее беленькие.

Глаза у нее круглые, зеленые.

У кошки длинные усы..

Ребенок:

У меня тоже кошка.

У меня кошка вся черная.

Ушки у нее беленькие.

Глаза у нее круглые, желтые.

У кошки большие усы. И т. д.

Указанный прием используется в работе с детьми, которые испытывают наибольшие затруднения в составлении описательного рассказа.

Следующий этап работы заключается в том, чтобы научить детей составлять сравнительные рассказы – описания. К.Д.Ушинский писал, о том, что сравнение является основой всякого понимания и мышления, что мир познается через сравнение. Сравнение активизирует мысль детей, направляет внимание на отличительные и сходные признаки предметов, способствуют повышению речевой активности. Сначала дети находят различия между предметами по их характерным признакам, а затем переходят к сходным.

Работу по сравнительному описанию двух предметов начинают с использования следующих упражнений:

- дополнение предложений, начатых педагогом, нужным по смыслу словом, обозначающим признак предмета («У гуся шея длинная, а у утки...»);
- составление предложений по вопросам типа: «Каковы на вкус лимон и апельсин»;
- упражнение в выделении и обозначении контрастных признаков двух предметов, связанных с пространственными характеристиками (апельсин большой, а мандарин маленький;
- последовательное выделение ряда признаков, отличающих между собой предметы одной группы (ель и береза, мухомор и сыроежка).

А также используют прием параллельного описания (по частям) двух предметов (описание собаки и кошки, медведя и волка и др.).

В детском речевом творчестве значительное место занимают рассказы детей о себе, о дружбе со сверстниками, об игрушках, об интересных прогулках, о праздниках и т.д.

Важным вопросом в методике является выбор темы. Одни темы требуют использования коллективного, общегруппового опыта, другие позволяют выразить в рассказах индивидуально накопленный опыт (например, «Как я помогаю дома...»). Все темы конкретны, однако

некоторые из них ориентируют на рассказ о точно указанном факте, другие же дают возможность самому ребенку выбрать тот или иной факт и о нем рассказать.

Поэтому важным вопросом в методике является выбор темы. Все темы конкретны, однако некоторые из них ориентируют на рассказ о точно указанном факте, другие же дают возможность самому ребенку выбрать тот или иной факт и рассказать о нем.

Освоить родной язык – задача не из простых, поскольку перед нами дошкольник. Важным условием полноценного речевого развития дошкольников является взаимодействие детского сада и семьи, наилучшие результаты отмечаются именно там, где педагоги (логопед, воспитатели) и родители действуют согласованно.

В процессе работы родителям необходимо объяснить, что их участие в речевом развитии ребенка не должно быть разовым. Каждая речевая игра или упражнение – это неотъемлемая часть сложного процесса формирования речи. Если родители устроятся от этой работы, то нарушится целостность педагогического процесса. В результате пострадает их ребенок. На консультациях необходимо донести до родителей, что семья – ближайшее и постоянное социальное окружение ребенка, и ее влияние на его развитие, на формирование личности велико. Дефицит общения в семье приводит к отставанию в речевом развитии, к его педагогической запущенности.

Непременным условием для всестороннего развития ребенка является общение его с воспитателем, который играет главную роль в развитии речи, пополнении словарного запаса ребенка, поскольку большее время в этот период своей жизни дошкольник проводит именно с ними. И здесь очень важно, чтобы речь воспитателя была грамотной, образной, произношение правильным, а предложения законченными. Большое значение в развитии речи ребенка имеет и правильно оформленная речь взрослого.

Центральным, доминирующим как в работе логопеда, так и воспитателя является обучение связной речи на специальных занятиях,

поэтому необходимо проводить консультации по их правильному проведению.

В конечном итоге при осознанном тесном взаимодействии логопеда, воспитателя и родителей дети успешно овладевают доступно их возрасту связной монологической речью.

Для работы по развитию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи путем обучения их рассказыванию было разработано перспективное планирование и конспекты занятий по развитию связной речи: 1. Конспект ООД «Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Умный ежик»». 2. Конспект ООД «Составление рассказа по картине «Зимние развлечения»». 3. Консультация «Роль родителей в формировании грамматически правильной речи у детей». 4. Консультация для воспитателей «Обучение детей рассказыванию».

Перспективное планирование по развитию связной монологической речи в старшей и подготовительной группе для детей с ОНР. (табл. 2).

Таблица 2

Перспективное планирование по развитию связной монологической речи в старшей группе для детей с ОНР

Сентябрь	Пересказ сказки «Земляничка». Фрукты. Составление описательного рассказа. Пересказ рассказа Л.Н.Толстого «Косточка».
Октябрь	Овощи. Составление описательного рассказа об овощах с опорой на схему. Пересказ русской народной сказки «Мужик и медведь». Пересказ рассказа В.Катаева «Грибы». Составление описательного рассказа о дереве. Пересказ рассказа «Откуда хлеб пришел» (составленного по серии сюжетных картин). Семья. Пересказ басни Л.Н.Толстого «Старый дед и внучек».
Ноябрь	Пересказ рассказа С.А. Баруздина «Страна, где мы живем». Обогащение словаря по теме «Осень». Сказка – тест «Туча». Пересказ рассказа Н.Сладкова «Осень на пороге». Перелетные птицы. Составление описательного рассказа по плану-схеме. Пересказ адаптированного отрывка из рассказа Воронковой «Лебеди». Пересказ рассказа К.Ушинского «Спор животных».



## Продолжение таблицы 2

Декабрь	Составление рассказа по картине «На птичьем дворе». Составление рассказа «Кормушка» (по серии сюжетных картин). Пересказ рассказа «Общая горка». Составление рассказа «Новый год на пороге» (по серии сюжетных картин).
Январь	Составление рассказа по картине «Зимние развлечения». Составление рассказа «Как солнышко ботинок нашло» (по серии сюжетных картинок). Составление рассказа «Случай на улице» (по сюжетной картине).
Февраль	Составление описательного рассказа об инструментах. Составление описательных рассказов о профессиях с использованием схем. Составление рассказа «Граница Родины – на замке». Составление рассказа «Заяц и морковь» (по серии сюжетных картинок).
Март	Составление рассказа по сюжетной картине «Поздравляем маму». Составление рассказа «Откуда к нам пришла мебель» (по опорным картинкам). Составление описательного рассказа о посуде. Пересказ русской народной сказки «Колосок».
Апрель	Беседа по картине А.К.Саврасова «Грачи прилетели». Составление рассказа по картине «Космос». Составление описательного рассказа по картине «Животные Севера». Пересказ рассказа Б.С.Житкова «Как слон хозяина спас». Составление описательного рассказа о пчеле с использованием схемы.
Май	Составление рассказа «Собака – санитар» (по серии сюжетных картинок). Пересказ рассказа М.Пришвина «Золотой луг». Пересказ рассказа Е.Пермяка «Первая рыбка» Составление рассказа «Лето красное пришло».

Таким образом, предложенные методические рекомендации, могут позволить преодолеть трудности формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Использование предложенных методических рекомендаций возможно не только в коррекционно-логопедической работе, но и на занятиях воспитателей. Также ими могут пользоваться родители для занятий с ребенком дома.

### Выводы по главе

Таким образом, по результатам проведенного констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что обследование, проведенное с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР в различных формах речевых высказываний, позволило целостно оценить сформированность связной монологической речи.

Нами были выделены следующие особенности:

- нарушение целостности высказывания (неточное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев), низкая информативность;
- неоформленность грамматического строя речи;
- неадекватность использования лексических средств;
- трудности в самостоятельном составлении связного высказывания.

Выявленные нарушения подтверждают необходимость проведения целенаправленной коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, направленной на формирование связной монологической речи. Использование методических рекомендаций, является важной основой для речевого развития детей, для подготовки их к дальнейшему обучению в школе.

## Заключение

Развитие связной речи – одна из задач дошкольного воспитания. Полноценная монологическая речь способствует умственному развитию ребёнка и является одним из условий готовности его к школьному обучению.

В.К. Воробьёва, В.П. Глухов, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Т.А. Ткаченко и др. отмечают своеобразие развития связной речи дошкольников с ОНР и необходимость поиска новых методов и приёмов коррекционно-логопедического воздействия на речь этих детей. Это подтверждает актуальность изучаемой нами проблемы.

Осуществив теоретический анализ проблемы исследования, были сделаны следующие выводы:

Связная речь является смысловым развернутым высказыванием, которое обеспечивает общение и взаимопонимание людей. Формирование связной речи, изменение ее функций является следствием усложняющейся деятельности ребенка и зависит от содержания, условий и форм общения ребенка с окружающими. Функции речи складываются параллельно с развитием мышления, они неразрывно связаны с содержанием, которое ребенок отражает посредством языка.

Довольно часто встречающимся видом нарушений средств общения является общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом. При общем недоразвитии нарушены или отстают от нормы основные компоненты речевой системы: лексический, грамматический и фонетический строй. Также наблюдается нарушения и в связной речи.

Связная речь – особая сложная форма коммуникативной деятельности. У детей с общим недоразвитием речи эта форма самостоятельно не формируется.

При пересказе и рассказе дети, проявляют трудности в построении 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.

В практической части выпускной квалификационной работы было проведено обследование старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на базе ГБДОУ Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 33 комбинированного вида Петродворцового района Санкт-Петербурга.

В исследовании принимала участие группа детей в количестве 10 человек, в возрасте 6-7 лет с диагнозом ПМПК «общее недоразвитие речи», «дизартрия».

Целью исследования было выявление уровня сформированности связной монологической речи и особенностей ее развития.

Методика исследования была разработана в соответствии с изученными теоретическими положениями по теме работы и на основе соблюдения возрастных, индивидуальных и личностных особенностей развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В работе были использованы методики, предложенные В.П. Глуховым, Т.А. Фотековой.

Для оценки выполнения заданий использовалась балльно-уровневая система. Оценка речи осуществлялась на основе критериев, выделенных Р.И. Лалаевой: смысловая целостность; лексико-грамматическое оформление; самостоятельность выполнения задания.

Результаты исследования дали возможность сделать следующие выводы: общий результат по всем методикам констатирующего эксперимента показал, что в исследуемой группе дошкольников старшего возраста 8 детей показали средний уровень сформированности связной монологической речи и у 2 детей был выявлен уровень ниже среднего.

При среднем уровне сформированности дети выполняли почти все задания с небольшой помощью взрослого. Перед выполнением нового задания они нуждались в незначительных наводящих вопросах по теме

задания. В их высказываниях наблюдается несколько структурных частей, изложение материала без серьезных нарушений логики и последовательности построения. Затруднения вызвало построение причинно-следственных отношений. Для полноты речи им не хватает разнообразия лексических средств, часто употребляют близкие словесные замены, неточности в словоупотреблении. В рассказах и при пересказе использовали не только простые, но и сложные грамматические конструкции.

При показателях сформированности связной монологической речи ниже среднего уровня – у детей при выполнении заданий наблюдалось стойкое нарушение логики, последовательности высказываний.

В пересказе сказки отмечались искажения, пропуски отдельных смысловых частей, неправильное воспроизведение причинно-следственных отношений. Речь лексически однообразна, присутствует неадекватное использование слов, речь аграмматична, дети используют далёкие словесные замены. Рассказ по картинкам и пересказ сказки преимущественно состоит из простых предложений, между предложениями длительные паузы. При выполнении всех заданий нуждались в постоянной помощи.

Таким образом, наше исследование показало, что связная речь детей старшего дошкольного возраста с ОНР имеет значительно более низкий уровень сформированности, чем речь их сверстников с нормальным речевым развитием. А именно нами были выделены следующие особенности:

- нарушение целостности высказывания (неточное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев), низкая информативность;
- неоформленность грамматического строя речи;
- неадекватность использования лексических средств;
- трудности в самостоятельном составлении связного высказывания.

Выявленные нарушения подтверждают необходимость проведения целенаправленной коррекционно-логопедической работы с детьми,

имеющими общее недоразвитие речи, направленной на формирование связной монологической речи.

По результатам проведённого эксперимента были предложены методические рекомендации по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи путем обучения их рассказыванию.

В методических рекомендациях разработана система логопедической работы по формированию связной монологической речи у дошкольников с ОНР, что может заинтересовать как логопедов-практиков, так и воспитателей.

В основе обучения предложены методики развития связной речи детей с ОНР В.П. Глухова, а также методические разработки Н.С. Жуковой, Р.И. Левиной, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Т.А. Ткаченко др.

Были определены задачи организации логопедической работы:

- формировать навыки построения связных монологических высказываний у старших дошкольников с ОНР;
- способствовать практическому усвоению языковых (лексических и грамматических) средств построения связных высказываний;
- обучать связному, последовательному пересказу текста литературных произведений.

Охарактеризованы направления, методы, приемы, осуществлено перспективное планирование по развитию связной монологической речи в старшей группе для детей с ОНР, разработаны конспекты занятий по развитию связной речи, консультации для воспитателей. Воспитательно-образовательная работа ДООУ осуществлялась во взаимосвязи с родителями. Нами были предложены консультации для воспитателей и родителей:

1. Конспект ООД «Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Умный ежик»».
2. Конспект ООД «Составление рассказа по картине «Зимние развлечения»».

3. Консультация «Роль родителей в формировании грамматически правильной речи у детей».

4. Консультация для воспитателей «Обучение детей рассказыванию».

Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы и предложения, содержащиеся в работе, могут быть использованы в деятельности воспитателей, логопедов и предложены родителям для занятий с детьми дома.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

### Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 2007. – 467 с.
2. Арушанова А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. – М., 1993.
3. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 123 с.
4. Белова-Давид Р. А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1969. –
5. Бордич А. М. Методика развития речи детей. Курс лекций для студентов пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология». – М.: Просвещение, 1974. – 288 с.
6. Веселовская Л.В. Обучение рассказу дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду, 2005, № 4. – С.11-18.
7. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: Астрель, 2006. – 231 с.
8. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 656 с.
9. Гвоздев А.И. Вопросы изучения детской речи. – М.: Просвещение, 1961. – 189 с.
10. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология, 1994, № 2. – С.23.
11. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – Автореф. Канд. дис. – М., 1987.



12. Глухов В. П. Формирование пространственного воображения и речи у детей с общим речевым недоразвитием в процессе предметно-практической деятельности // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. – М., 1985.
13. Глухов В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. – М.: АРКТИ, 2004. – 211 с.
14. Гриншпун Б. Н., Селиверстов В. И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. – 1988. – №3. – С.23-28.
15. Гулина Л. В. Логопедия для всех Логопедия для всех [Электронный ресурс] // [http:// nsportal.ru/gulina-lyudmila-vasilevna](http://nsportal.ru/gulina-lyudmila-vasilevna).
16. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 240 с.
17. Диагностика речевого развития дошкольников: Научно-метод. пособие / Под ред. О.С. Ушаковой. – М., 1997.
18. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. – М.: Эксмо, 2011. – 343 с.
19. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление недоразвития речи у детей. – М.: Педагог, 2004. – 248 с.
20. Зикеева А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений. Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
21. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи): Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1985. – 198 с.
22. Игры в логопедической работе с детьми: Кн. для логопеда. Ред.-сост. В. И. Селиверстов. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

23. Капышева Н.Н. Составление рассказа по серии картинок с использованием картинно-символического плана //Логопедия. –2004.- № 2.
24. Карпова С.Н., Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка. – Изд-во Ростовского ун-та, 1987. – 192 с.
25. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
26. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: Пособие для воспитателей детского сада. –М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
27. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Питер, 2001. – 211 с.
28. Левина Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. – М., 1958.
29. Логопедия: Учебник для студентов дефектологического фак. пед. высш. учеб.заведений / под ред. Л. С, Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
30. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. – М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 96 с.
31. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1984. – 276 с.
32. Мариничева О.В. Учим детей наблюдать и рассказывать: Попул. пособие для родителей и педагогов / О. В. Мариничева, Н. В. Елкина. – Ярославль: Акад. развития, 1996. – 219 с. (Вместе учимся, играем).
33. Медведева Т.В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с III уровнем речевого развития // Дефектология. – 2002. – № 3. – С. 84-92.

34. Мельникова И.И. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Кн. для логопеда / И.И. Мельникова. – М.: Просвещение, 1991. – 119 с.
35. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с недоразвитием речи. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 528.
36. Носкова Л.П. Методика развития речи дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
37. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т.В. Волосовец, Н.В. Горина, Н.И. Зверева и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
38. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Пер с франз. – М.: Просвещение, 1969. – 213 с.
39. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 342 с.
40. Подготовка детей к школе в детском саду / Под ред. Ф.А. Сохина, Г.В. Гарунтовой. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
41. Помазкова Н. А., Иванченко О. В. Опыт работы по формированию связной речи у детей с ОНР в условиях логопедической группы [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 101-104.
42. Правдина О.В. Логопедия. Учеб. пособие для дефектолога. фак. пед-вузов – М.: Просвещение, 1969. – 310 с.
43. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие / под общ. Ред. Т. В. Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 256 с.
44. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 144 с.

45. Сидорчук Т.А., Технологии развития связной речи дошкольников. Методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений, М.: Литера, 2004 - 59с.
46. Соломенникова Л.К. Об использовании наглядности для формирования связной монологической речи // Дошкольное воспитание, 1999. № 4.
47. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1976. –198 с.
48. Спирова Л.Ф. Чиркина Г.В., Ястребова А.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Чиркиной Г.В. – М.: АРКТИ, 2005. – 240 с.
49. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
50. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. – 112 с.
51. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи: Логопедическая тетрадь / Худ. И.Н. Ржевцева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 47 с.
52. 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. – 112 с.
53. Ушакова О. Развитие речи детей 4-7 лет //Дошк. воспитание. -1995.- №1.-С.59-66.
54. Филичева Т.Б. 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. – 223 с.
55. Филичева Т.Б. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями / Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева. – Екатеринбург: АРГО, 1996. – 163 с.

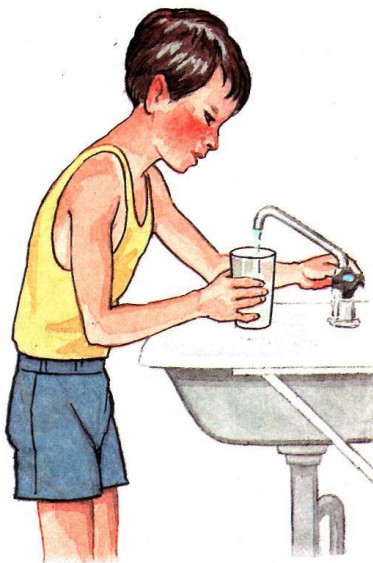
56. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи // Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М.: «Гном-Пресс», 2006. – 123 с.
57. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: Учебно-методическое пособие. – М.: «Гном-Пресс», 2009. – 80с.
58. Филичева Т.Б., Чиркина, Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. – М.: Просвещение, 2009.
59. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: АРКТИ, 2000. – 55с.: илл. (Библиотека практикующего логопеда)
60. Шаховская С.Н., Худенко Е.Д. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи. – М., 1992.
61. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.
62. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: ИПП; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.
63. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М., 1976.
64. Lennenberg E.H. Biological foundations of language. N.Y., 1967.
65. Richardson K. Studies of child Language development / Journal of Child Language. 1970. -№3. - P. 17-26.
66. Rondal J. Fathers and mothers speech in early language development // J. of Child Language. 1980, №7. P. 353-369.

**Приложение 1****Список детей**

№ П/П	Дети	Возраст	Диагноз
1	Сергей М.	7 лет	ОНР 3 уровня
2	Артем Л.	6 лет	ОНР 3 уровня
3	Анатолий Ф.	6 лет	ОНР 3 уровня, дизартрия
4	Даша С.	6 лет	ОНР 3 уровня, дизартрия
5	Оля И.	6 лет	ОНР 2 уровня
6	Сереза Н.	6 лет	ОНР 3 уровня
7	Ярослав К.	6 лет	ОНР 3 уровня
8	Катя А.	6 лет	ОНР 2 уровня
9	Алеша А.	6 лет	ОНР 3 уровня
10	Аня К.	7 лет	ОНР 3 уровня

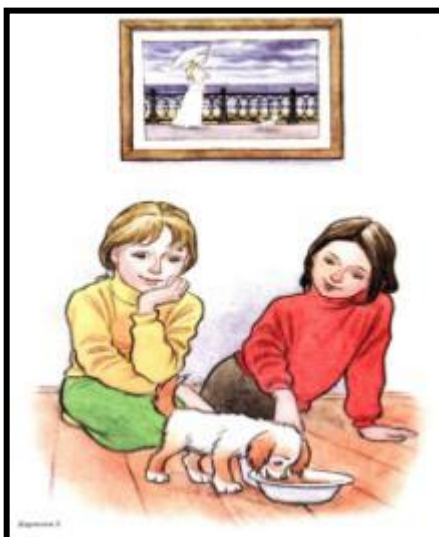
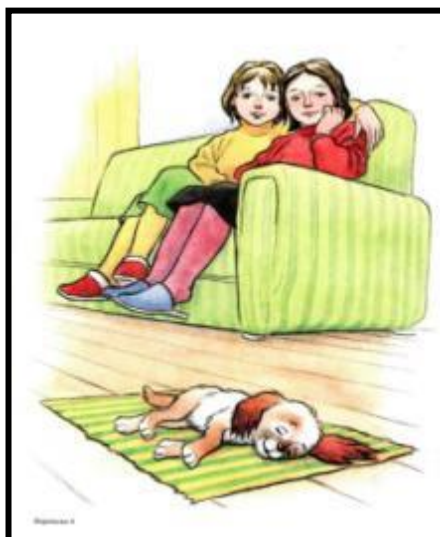
**Приложение 2**

«Составление предложений по отдельным картинкам, изображающим  
простые действия»



## Приложение 3

Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик»





## Пересказ сказки «Лиса и журавль»

Лиса с журавлем подружились.

Вот вздумала лиса угостить журавля, пошла звать его к себе в гости:

— Приходи, куманек, приходи, дорогой! Уж я тебя угощу!

Пошел журавль на званный пир. А лиса наварила манной каши и размазала по тарелке.

Подавала и потчевает:

— Покушай, голубчик куманек, — сама стряпала.

Журавль стук-стук носом по тарелке, стучал, стучал — ничего не попадает!

А лисица лижет себе да лижет кашу, так все сама и съела.

Кашу съела и говорит:

— Не обессудь, куманек! Больше потчевать нечем.

Журавль ей отвечает:

— Спасибо, кума, и на этом! Приходи ко мне в гости.

На другой день приходит лиса к журавлю, а он приготовил окрошку, налил в кувшин с узким горлышком, поставил на стол и говорит:

— Кушай, кумушка! Право, больше нечем потчевать.

Лиса начала вертеться вокруг кувшина. И так зайдет, и эдак, и лизнет его, и понюхает-то, — никак достать не может: не лезет голова в кувшин.

А журавль клюет себе да клюет, пока все не съел.

— Ну, не обессудь, кума! Больше угощать нечем!

Взяла лису досада. Думала, что наестся на целую неделю, а домой пошла — не солоно хлебала. Как аукнулось, так и откликнулось!

С тех пор и дружба у лисы с журавлем врозь.



## Приложение 5

### Уровни сформированности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Имя ребенка	Составление предложений по отдельным картинкам с изображением простых действий Инструкция: Скажи, что здесь нарисовано?	Составление рассказа по серии картинок «Бобик» Инструкция: Посмотри внимательно на картинку и разложи их так, чтобы можно было по ним составить рассказ.	Пересказ прослушанного текста «Лиса и журавль» Инструкция: Послушай, внимательно и попробуй пересказать
Сережа М.	1) Мальчик наливает воду в стакан; 2) Девочка тут кормит куриц и петухов хлебом; 3) Ремонтник чинит раковину	Щенок был одинокий. Потом подошли к нему девочка и мальчик, потом они привели его домой, потом они его покормили и уложили спать.	Лиса позвала журавля в гости. Сварила манную кашу и размазала на тарелке. Пришел журавль, стук-стук и не может. А лиса так и облизывала тарелку. Журавль позвал к себе лису. Журавль взял горшок, посыпал туда крошку. На следующий день повертелась она туда-сюда. Она облизнула, пока журавль не видел. Пришла домой.
Артем Л.	1) Дядя чинит кран; 2) Девочка кормит куриц; 3) Мальчик наливает в кружку воду.	Пришли домой, накормили щенка. С дочкой и с мамой. Пришла весна. Пошел дождь. А потом на площадке сидела собака, и шёл дождь. Щенок промок. И высох.	Встретились лиса с журавлем. И подружились они. И говорит лиса, мой куманек, приходи в гости. Журавль пришел в гости, лиса сварила кашу манную и журавль никак тарелку. Клювом тыкает и никак ему не съесть. А лиса, лиса, лижет и все съела. Лиса пришла к журавлю в гости, а журавль сварил крошку с тонким горлышком. А лиса никак не может потом все съел журавль.
Даша С.	1) Мальчик набирает в стакан воду; 2) Девочка кормит курочек и петуха; 3) Ремонтирует дяденька кран.	Как-то раз щенок, его потом, и он оказался на улице. Как раз в один чудесный день пошел дождь и щенок сел и грустил. Как-то раз к нему подошли дети и хотели его взять. Потом они его его высушили и дали поесть.	Подружились лиса и журавль. Лиса говорит, приходи ко мне покушать. Хорошо, приду. И пришел. Он пытается, пытается и никак. А лиса облизала, все съела. Приходи и ко мне. Голова не влезает. Журавль все съел. И пошла лиса, не наевшись. Думала на неделю наестся. И дружба у них врозь.

## Продолжение приложения 5

Оля И.	1) Мальчик набирает воду; 2) Девочка кормит куриц и петуха; 3) Дядя чинит кран.	Щенок потерялся. Потом девочки нашли щенка, отвели домой, он покушал и лег спать.	Подружилась лиса с журавликом. Пригласила в гости покушать. Куманек иди ешь, еда на столе. Клюет, клюет, а еда не попадает в рот. Приходи еще, я тебя накормлю. А на следующий день он пришел клюет, клюет ничего не попадает.
Сереза Н.	1) Мальчик набирает воду из крана горячую; 2) Тут петухи и курицы, девочка, которая кормит их. Она одета в платице, у нее коробочка; 3) Человек, который чинит кран. Рядом лежат инструменты в чемодане.	Однажды девочки гуляли под зонтом на улице. Желтым. Они увидели щенка. И они ушли. А он побежал за ними. И пришли домой. Они покормили его и жили долго и счастливо.	Лиса с журавлем подружились. Однажды лиса позвала журавля в гости. Наварила она манной каши и говорит: - Кушай кум, больше угощать нечем. Журавль клюет, клюет, а лиса лижет. На другой день журавль лисе приготовил крошку в кувшин. Лиса. Так у журавля и лисы дружба закончилась. Пospорили они и пошли в свои домики.
Ярослав К.	1) Мальчик набирает воду. В стакан; 2) Дядя чинит кран; 3) Девочка кормит кур.	Щенок на площадке. Сидит на земле. Пришли девочки и забрали его домой. Дома они его покормили, и щенок заснул.	Жили-были лиса и журавль. Лиса пригласила журавля в гости. Наварила манной каши, положила в тарелку. Пришел журавль, а лиса говорит. Кушай, журавль, кушай, больше есть нечего. Попробовал журавль поест, да никак в рот не попадает. Лиса. Говорит, журавль: -спасибо, лиса. Приходи ко мне в гости. Пришла лиса, а журавль насыпал крупы в кувшин. Ест себе, а лиса слева залезет, справа залезет в кувшин. Никак залезть не может.
Катя А	1) Мальчик набирает в стакан воду; 2) Девочка кормит курочек; 3) Чинит кран рабочий.	Щенок сидел на площадке под дождем. Увидели девочки его. Покормили его и уложили спать.	Подружились лиса с цаплей. Пришла села лиса журавль к себе домой. Говорит приходи ко мне в гости. Накрыла на стол. А журавлю есть из тарелки неудобно. Журавль говорит приходи ко мне в гости. Поставил кувшин. Лиса кружилась, крутилась. Журавль все съел. И ушла лиса домой.

### Продолжение приложения 5

Леша А.	1. Мальчик льёт воду в стакан. 2. Мама курам... кур кормит. 3. Дяденька строит кран.	Песика потеряли на улице. Его нашли две девочки. Забрали, покормили. Песик заснул, а девочки смотрят телевизор.	Лиса с журавлем подружились. Лиса пригласила журавля в гости. Пришел журавль к лисе. Она наготовила манной каши, протянула в руках журавлю. Журавль тыкал клювом, так и ничего и не попробовал. Журавль говорит приготовил. Лиса крутилась, лизала, нюхала и ничего не получилось. Поссорились и больше не встречались.
Аня К.	1) Мальчик льет в чашку стакан; 2) Девочка корми курочки и петушки; 3) Дядя чинит кран.	Пошел дождь, щенок промок. Увидели девочки. Они увидели мокрого щенка на улице. А потом девочки принесли его домой, а потом накормили молоком. Потом девочки сидят и смотрят на щенка	Журавль и лиса подружились. А лиса говорит ешь кашку. Она сама приготовила манную кашку. А журавль сказал. Поставил кувшин с окрошкой. Лиса вокруг него хоровод водила. А цапля все съела до конца. Потом ушли они. Потом закончилась дружба. Сначала лиса все съела. Потом цапля все съела и потом ушли по домам

### Приложение 6

Результаты обследования детей по методике «Составление предложений по отдельным картинкам, изображающим простые действия»

Дети	1 балл	2 балла	3 балла
1. Сергей М.	-	2	-
2. Артем Л.	-	2	-
3. Анатолий Ф.	-	2	-
4. Даша С.	-	2	-
5. Оля И.	-	2	-
6. Сережа Н.	-	2	-
7. Ярослав К.	-	2	-
8. Катя А.	-	2	-
9. Алеша А.	-	2	-
10 Анна К.	-	2	-
Средне групповой бал	0	2	0

**Приложение 7**

**Результаты обследования детей по методике «Составление рассказа по серии сюжетных картин»**

Дети	Целостность	Лексико-грамматическое оформление	Самостоятельность	Балл
1.Сергей М.	1	1	2	5
2.Артем Л.	1	1	2	4
3.Анатолий Ф.	1	1	2	4
4.Даша С.	2	2	3	7
5.Оля И.	1	1	3	5
6.Сережа Н.	2	2	2	6
7.Ярослав К.	2	2	3	7
8.Катя А.	1	2	3	7
9.Алеша А.	1	2	3	7
10.Анна К.	2	2	3	7
Средне групповой бал	1,4	1,6	2,6	

**Приложение 8**

**Результаты обследования детей по методике «Пересказ сказки».**

Дети	Целостность	Лексико-грамматическое оформление	Самостоятельность	Балл
1.Сергей М.	1	2	2	5
2.Артем Л.	2	2	2	6
3.Анатолий Ф.	1	2	2	5
4.Даша С.	1	1	2	4
5.Оля И.	1	1	2	4
6.Сережа Н.	2	2	2	6
7.Ярослав К.	2	2	2	6
8.Катя А.	1	1	2	5
9.Алеша А.	1	1	2	5
10.Анна К.	1	1	2	4
Средне групп. Балл	1,3	1,5	2,0	

**Приложение 9**

Общий результат по всем методикам констатирующего эксперимента

№ п/п	Дети	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Общий результат	Уровень
1.	Сергей М.	2	5	5	12	Средний
2.	Артем Л.	2	4	6	12	Средний
3.	Анатолий Ф.	2	4	5	11	Ниже среднего
4.	Дарья С.	2	7	4	13	Средний
5.	Ольга И.	2	5	4	11	Ниже среднего
6.	Сергей Н.	2	6	6	14	Средний
7.	Ярослав К.	2	7	6	15	Средний
8.	Екатерина А.	2	7	5	14	Средний
9.	Алексей А.	2	7	5	14	Средний
10.	Анна А.	2	7	4	13	Средний

**Методические рекомендации**

1. Конспект ООД «Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Умный ежик»».
2. Конспект ООД «Составление рассказа по картине «Зимние развлечения»».
3. Консультация «Роль родителей в формировании грамматически правильной речи у детей».
4. Консультация для воспитателей «Обучение детей рассказыванию»

# 1. Конспект ООД

## Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Умный ежик».

Цели:

Коррекционно - образовательные:

учить составлять связной рассказ по серии картинок, изображающих основные моменты сюжетного действия; формировать навык соблюдения последовательности изложения;

Коррекционно-развивающие:

развивать навыки анализа изображенного сюжета, умений воссоздавать сюжетную ситуацию на основе сопоставления содержания отдельных картинок; развивать логическое мышление; развивать зрительное внимание;

Коррекционно-воспитательная:

воспитывать у детей умение с пользой проводить свободное время.

Оборудование: наглядный материал серия сюжетных картинок «Умный ежик».

Ход образовательной деятельности:

Вводная часть.

Посадка по заданию.

- Ребята, сейчас сядет тот, кто назовет фрукты.

Основная часть.

Загадка.

Круглое, красное,

Я расту на ветке.

Любят меня взрослые

И маленькие детки. (яблоко)

- Скажите, ребята, где растут яблоки?

- На каком дереве растут яблоки?

Под соснами, под елками

Бежит комок с иголками. (ежик)

- А кто скажет, где живет еж?

Работа над содержанием картинок.

- Сегодня мы рассмотрим картинки, с интересным случаем из жизни одного ежика.

-Давайте рассмотрим 1 картинку.

Что вы видите на этой картинке? Какие деревья здесь растут? Кто изображен на картинке?

Что делает ежик? Что он делает с яблоками?

- Обратите внимание на 2 картинку.

Что сделал ежик? Куда забрался ежик? (на дерево). А где лежат яблоки? (под деревом)

3 картинка - Что сделал ежик? (спрыгнул) Как спрыгнул ежик?

Вводятся словоформы - «на спину», «спиной» - Куда спрыгнул ежик? (на яблоки)

4 картинка- Что изображено на картинке? Куда пошел ежик?

Вводятся слова («наколоты», «нанизаны»)

В заключении дается ряд общих вопросов: Почему яблоки лежат на земле? (созрели)

Какое время года здесь изображено?

Дети раскладывают картинки последовательно.

Дополнение предложений подходящим словом.

Яблоки лежат на ... (траве), под (деревом). Ежик собрал яблоки в ... (кучку). Ежик залез на ... (дерево). Ежик прыгнул на ... (яблоки). Яблоки накололись на ... (колючки, иголки) и т. д.

Физминутка.

Обучение детей составлению рассказа на основе содержания картинок по вопросам:

Что мы видим в дали? Где жил ежик? Что было рядом с лесом? Что однажды решил сделать ежик? Дается образец начала рассказа.



Однажды ежик пошел на прогулку. Вышел из ... (дома), перешел дорогу и увидел сад, где росли большие ... (яблони). Ежик добежал до ... (сада) и увидел, что под яблонями лежат большие румяные ... (яблоки). Ежику захотелось принести домой ... (яблоко). Но как унести яблоки он не знал. Задумался ежик. Думал, думал и придумал.

Составление рассказа детьми.

Составление рассказа по цепочке.

Составление рассказа одним ребенком.

Ежик жил в дальнем лесу. Как-то раз вышел ежик погулять. Шел, шел и заел в деревню. А там яблоки лежат на земле. Захотелось ему яблоки домой забрать. Сложил яблоки в кучку, а взять их не может. Думал, думал и придумал. Залез на дерево и спрыгнул, колючей спинкой вниз. Яблоки прицепились на колючки. Встал ежик и радостный побежал в лес.

Итог занятия.

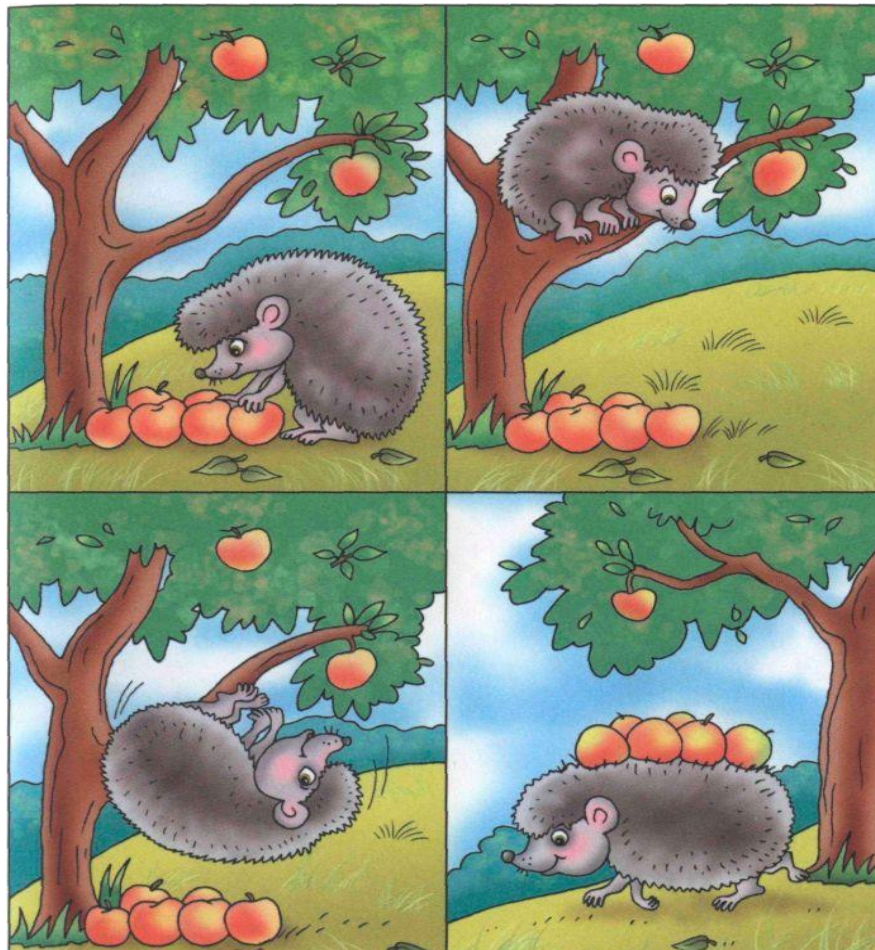
Подбор слов-признаков к слову ежик.

Ребята, а ежик какой?

Ежик догадался, что ему нужно сделать. Значит он ... какой? - Догадливый

А теперь скажем по-другому. Ежик думал, думал, как ему нужно поступить и наконец придумал. Значит, ежик какой? - Сообразительный.

- Ежик нашел выход из положения. Значит, ежик какой? - Находчивый.



## 2. Конспект ООД Составление рассказа по картине «Зимние развлечения».

Цели:

Коррекционно-образовательные:

учить составлять по картине доступные сложные предложения; формировать навык соблюдения последовательности изложения.

Коррекционно-развивающие:

формировать понимание причинно-следственных связей и закономерностей в явлениях природы; развивать логическое мышление; развивать зрительное внимание.

Коррекционно-воспитательные:

воспитывать навыки сотрудничества, положительное отношение к занятию.

Оборудование: сюжетная картина «Зимние развлечения».

Ход образовательной деятельности.

Вводная часть.

– Ребята. Назовите подходящее слово.

Снежный (что?) - ...

Морозный (что?) - ...

Снежная (что?) - ...

Ледяная (что?) - ...

Белый (что?) - ...

Трескучий (что?) - ...

Холодная (что?) - ...

Сильный (что?) - ...

Основная часть.

- Сегодня мы поговорим о зимних развлечениях.

(Выставляется картина). Но прежде мы сыграем в игру.

#### 1. Игра «Подбери признаки».

Снег (какой?) белый, скрипучий, блестящий, холодный.

Ветер зимой (какой?) холодный, сильный, колючий, порывистый...

Воздух зимой (какой?) свежий, морозный, холодный

Лед (какой?) блестящий, скользкий, гладкий, зеркальный...

При затруднении помочь детям наводящими вопросами: - Снег под ногами скрипит, значит он какой? - скрипящий. - Лед похож на зеркало, значит он какой? – зеркальный.

#### 2. Беседа по картине.

- Где гуляют дети? - Какой выдался день?

- Чем дети заняты в ясный зимний день? (перечисление игр).

- Какие стоят кусты? А деревья? - Что можно сказать о настроении детей?

– Как вы думаете, если подойти к детям, что можно услышать?

#### 3. Составление рассказа.

– Мне понравилось, как вы отвечали на вопросы, у нас получился целый рассказ. Вы молодцы!

Примерный рассказ.

Пришла холодная и морозная белая зима с метелями и вьюгами. Дети не могли порезвиться на снегу. Но вот вьюга утихла. Из-за туч выглянуло солнышко. Дети веселые и довольные отправились на прогулку. Они взяли с собой санки, лыжи и коньки. Так приятно кататься с горки или рисовать узоры коньками на льду. Снег хорошо лепился, и дети быстро и легко слепили снеговика.

А озорные мальчишки стали кидать друг в друга снежки. Весело и интересно зимой!

Физминутка «Снег».

Снег, снег, белый снег. (Дети машут руками перед собой)

Осыпает он нас всех.

Дружно все на лыжи встали (изображают)

И по снегу побежали. («бегут»)

Рассказы детей. Итог занятия. Игра «Слова - родственники».

Снег – снежок, снега, снежный, Снегурочка, снегопад.

Мороз – морозец, морозище, морозный, морозно, морозить, Морозко.



### 3. Консультация

#### «Роль родителей в формировании грамматически правильной речи у детей»

Формирование грамматического строя занимает особое место в речевом развитии, поскольку именно грамматический строй является творческим началом, которое обеспечивает использование других языковых средств – лексических и фонетических в связной речи. Становление грамматического строя происходит в виде усвоения грамматических категорий или значений, оформленных разнообразными средствами выражения.

Задержки в формировании речи часто могут быть вызваны не столько патологиями или незрелостью артикуляционных органов, участвующих в порождении речи, сколько влиянием неблагоприятной языковой среды. Сейчас уже не вызывает сомнения, что первым учителем, который помогает младенцу овладеть речью, является мать. Ученые выяснили, что в разных семьях родители, основываясь на так называемой «интуитивной дидактике» используют одни и те же приемы, помогающие ребенку овладеть речью.

Например, взрослый следует за вниманием ребенка и рассказывает о тех объектах, которыми он интересуется в данный момент; взрослый сразу реагирует на инициативы ребенка, используя все возникающие ситуации. Это важно для малыша, т.к., если на его инициативы не реагируют, он просто перестает их проявлять. Взрослый интуитивно использует такой вид помощи, как разговор с самим собой – вслух говорит о том, что видит, слышит; может описывать действия ребенка, как бы подсказывая ему нужные слова. Взрослый также помогает малышу, распространяя все предложения, которые он использует в речи. Взрослый всегда делает после этого продолжительную паузу, как бы оставляя время для ответа ребенку, даже если его речевые возможности еще не позволяют дать ответ.

Существуют разные мнения на то, с какого возраста нужно начинать воспитание ребенка. Очень жестко отвечает на этот вопрос английская поговорка: «За 20 лет до рождения». То есть воспитание надо начинать с самих себя.

Можно ли говорить о том, что родители передают своим детям речь и умение общаться через генетические механизмы? Известно, что культура речи ребенка

вырабатывается прежде всего в семье. Языковеды сходятся в том, что человек обладает только готовностью к овладению языком, причем любым из уже известных на земле, а не только тем, на котором говорят его родители. Но у него нет предрасположенности к определенному качеству речи, если, конечно, у него нет нарушений интеллекта. Культура речи у ребенка вырабатывается по мере его роста и развития.

Мы хорошо знаем, что при разговоре по телефону можно спутать голоса взрослых и их детей. Наблюдая за поведением ребенка – узнать жесты, мимику, походку, манеру смеяться и многие характерные черты его родителей.

Требования к качеству речи взрослого можно суммировать следующим образом. Она должна быть четкой, грамматически правильной, по возможности, состоять из развернутых предложений, а не из отрывочных слов - команд. Важно, чтобы все слова в вашей речи были хорошо различимы по звучанию и понятны ребенку по смыслу. При необходимости, следует повторить сказанное. Если по той или иной причине ребенок чего-то не воспринял, но ни в коем случае не следует упрекать его за это.

Не говорите громко. Впечатление, что громкая речь лучше «доходит», обманчиво. Если кричит или повышает голос ребенок, не пытайтесь перекричать его. Вы достигнете с большим успехом того же результата, если в ответ, наоборот, сами заговорите тихим голосом, может быть даже перейдете на шепот на некоторое время.

Используйте естественный, природный интерес ребенка к тому, что вы говорите. Важно, чтобы ваша речь оставалась нормативной. Хороший выход из положения – чтение книг ребенку. Но не следует ограничивать ребенка только пассивным слушанием того, что вы читаете. Время от времени полезно прерывать чтение обсуждением услышанного. У детей более развито образное восприятие, и поэтому очень полезно бывает рассматривать картинки – они являются своеобразной подсказкой. Хорошо известно, что дети могут, глядя на картинки «читать» несложную сказку очень близко к тексту. Это «обезьянничанье» полезно не только для тренировки памяти, но и для тренировки хорошей речи по образцу.

Вообще полезно поощрять речь ребенка, но не любую, а только правильную. Надо также помнить, что даже если вы будете стараться говорить с ребенком по всем правилам, но в разговоре с другими членами семьи перестанете их придерживаться, а ребенок будет при этом присутствовать, все ваши старания могут оказаться напрасными.

Хорошо известно, что дети усваивают характерные для родной семьи фразы, речевые обороты, иногда диалектные слова. Не следует опасаться таких «штампов», если они соответствуют литературной норме языка. Они не только неизбежны, но могут приносить пользу при уместном и умеренном использовании. Эти характерные обороты позволяют коротко и четко выразить мысль, пользуясь «готовой фразой».

В жизни ребенка, прежде всего дошкольника, значительную роль играет подражание. Дети сначала копируют своих родителей, затем старших братьев и сестер. Эта способность проявляется произвольно или непроизвольно, и тогда ребенок пытается стать похожим на объект подражания во что бы то ни стало. Он может надевать ваши вещи, подражать вашей походке, вашей манере говорить.

В ранний период развития нервная система ребенка особенно пластична, готова к восприятию разнообразных форм поведения. Как и что в этот период усваивает ребенок от своих родителей? В первую очередь, это такое важное для речи качество как умение различать речевые звуки. Трудность зачастую заключается не в недостатке способности ребенка усваивать необходимые навыки, а в том, что он вполне успешно усваивает неудачные их образцы, скорее демонстрируя этим высокие способности обучения. Поведение ребенка подобно кривому зеркалу показывает в гротескном виде нас самих – наше отношение к себе, наши страхи, неуверенность, нервность, грубость, бездействие, завышенные притязания.

#### 4. Консультация для воспитателей «Обучение детей рассказыванию»

Воспитатель должен научить детей рассказывать о событиях из их собственной жизни: описывать вещи, растения, животных или заменяющие их игрушки; рассказывать об изображенном на картинках, статичных и подвижных (серии картинок на один сюжет, диафильмы, диапозитивы), об увиденном в кинофильмах. В зависимости от этого рассказы детей можно классифицировать так: рассказ о событиях: происшедших только что, происшедших значительно раньше; рассказ о предметах (вещах, растениях, животных): наблюдаемых в данный момент, по памяти; рассказ по картинке или серии картин; рассказ по кинофильму (мультфильму). Все перечисленные виды рассказов в зависимости от цели обучения могут выполняться как описание, повествование или рассуждение.

Детей подготавливают к рассказыванию так же, как и к беседе: они должны представлять себе предмет рассказа во всей его жизненной полноте, доступной ощущениям (размер, форма, цвет, запах, вкус, звучание, характер движений и т. д.); для называния всех признаков предмета, действий и их отношений у них должны быть в запасе слова, грамматические формы.

Следовательно, упражнению в рассказывании должны предшествовать упражнения лексические, грамматические (в случае нужды — фонетические), а также упражнения в собеседовании. Например, содержание описанных выше бесед о шапке, о работе повара, о высадке рассады на огороде может быть и предметом рассказов детей: описаний, повествований и рассуждений. Развивается связная монологическая речь.

Обучение рассказыванию ведется с помощью цепочек вопросов, т. е. плана, предусматривающего руководство логикой повествования, описания или рассуждения ребенка.

План рассказа может быть простым, т. е. линейной цепочкой вопросов, или сложным, т. е. с дополнительными цепочками вопросов (подсказывающих или только наводящих). Естественно, что с детьми разных возрастных групп занятия проходят по-разному и требования тоже различные. На занятии по обучению рассказыванию следует систематически повторять известные детям стихи, сказки, пословицы, загадки: это повышает эмоциональный настрой и делает их рассказы более выразительными. В качестве дидактического материала используются статичные картины, доступные детскому восприятию, с несложной композицией, в которой можно легко выделить отдельные объекты, установить их взаимоотношения.

Наборы таких картин выпускаются специально для детского сада (серии: «Наша Таня», «Мы играем», «Домашние животные», «Дикие животные», «Времена года» и др.).

Подвижные картинки издаются в серии «Книжки-складки» (например, «Гуси-лебеди», «Теремок») и в необходимом количестве должны быть в библиотеке детского сада. Методика работы определяется формой самой книжки. Диафильмы и диапозитивы — иллюстрации к известным детям сказкам и рассказам русских и советских писателей — особенно удобны для обучения монологической речи.

Воспитатель должен рекомендовать родителям пополнять домашнюю библиотеку и фильмотеку указанными выше видами книжек и диафильмов и терпеливо выслушивать рассказы своих детей по картинкам-иллюстрациям. Итак, обучение рассказыванию ведется с опорой на реальные объекты, на воспоминания, на рассматривание картин.

Процесс обучения повествованию, описанию, рассуждению состоит в том, что воспитатель, во-первых, помогает ребенку с помощью плана (цепочки вопросов), не отступая от темы, излагать события в логической последовательности, во-вторых, заботится об эмоциональной выразительности речи, подсказывая соответствующие интонации и предлагая подходящие для данной темы отрывки стихов, сказок, загадок, рассказов писателей. рассказывание является одним из способов развития связной речи.



Виды рассказывания:

### 1. Рассказывание по игрушкам и предметам.

Занятия по рассматриванию и описанию игрушек в младшей группе — одни из самых любимых и интересных занятий по родному языку для детей трех-четырех лет. Обычно они проходят в эмоциональной игровой форме, очень оживленно.

В средней группе детей учат описывать игрушки, предметы, используя распространенные предложения или высказывания, состоящие из двух-трех предложений.

На пятом году жизни ребенок уже начинает употреблять в своей речи сложные синтаксические конструкции, состоящие из двух простых предложений, связанных между собой сочинительной или подчинительной связью. Высказывания его приобретают характер рассказа.

У детей пяти-шести лет интерес к составлению описательных рассказов становится все устойчивее.

В старшей группе дети учатся описывать игрушки, предметы, проявляя все большую самостоятельность и активность.

В подготовительной к школе группе продолжается обучение рассказыванию на основе восприятия — дети учатся наблюдать и отражать наблюдаемое в рассказах-описаниях. На занятиях по описанию игрушек и предметов выбор объектов для показа и составления рассказов несколько усложняется, следовательно, усложняется и языковой материал, которым оперируют дети.

### 2. Рассказывание по картине.

Со второй младшей группы начинается обучение детей рассказыванию по картине. Педагог показывает, что нарисовано на картине, а далее учит детей называнию с помощью вопросов.

В средней группе на занятиях по развитию речи используются картины-наглядные пособия для дошкольников. Основная цель обучения рассказыванию по картине в средней группе - учить описывать изображенное на картине. Развиваются умения самостоятельного описания картин. На занятиях по рассматриванию картин дети учатся выстраивать рассказы, состоящие из нескольких предложений, объединенных единым содержанием. Учатся внимательно слушать рассказы педагога по картинам, что способствует обогащению опыта восприятия описательных рассказов, что в дальнейшем приводит детей к самостоятельности в составлении рассказов в старших группах.

К старшей группе речевое развитие детей совершенствуется. Дети подражают показанному образцу.

В подготовительной к школе группе на протяжении учебного года идет работа по совершенствованию и закреплению речевых умений и навыков. Повышаются требования к детским рассказам к содержанию, логической последовательности изложения, точности описания, выразительности речи и т. д.

Вывод: в дошкольном возрасте для обучения детей разным типам высказываний эффективно служат игрушки, картины и предметы.

При их описании дети выделяют признаки предметов и явлений. Часто в описание включается и рассказ о выполненных или возможных действиях с игрушкой или предметом.

В повествовательных монологах передается изображенный сюжет, дети с увлечением составляют рассказ по картине или по игрушкам, отбирают логическое содержание для описаний и повествований, приобретают умения выстраивания композиции.

### 3. Рассказывание из личного опыта.

Начиная со старшей группы, в детском речевом творчестве значительное место занимают рассказы детей о себе, о дружбе со сверстниками, об интересных прогулках и играх, о трудовых делах. Рассказам на темы из детского игрового опыта должно быть

уделено большое внимание, так как при этом создаются условия для возникновения живой непосредственной связи между занятиями и игровым творчеством детей.

Часто рассказы из опыта связаны с наблюдениями природы.

Ко времени перехода в подготовительную группу дети накапливают первоначальный опыт рассказывания на темы, отражающие их игры, наблюдения, прогулки, трудовые дела, взаимоотношения в коллективе.

В подготовительной к школе группе воспитатель продолжает работу над рассказами детей на основе личного опыта. Учитывая приобретенные навыки, педагог повышает требования к рассказам, добивается проявления детьми большей активности и самостоятельности. Рассказы детей седьмого года жизни сложнее по структуре и по грамматическому строю, в них передается значительно больше фактического материала. Ребенок самостоятельно поясняет события.

Таким образом, в подготовительной к школе группе продуктивно осуществляется обучение рассказыванию на материале накопленного детьми опыта, которое входит в общую систему занятий по развитию связной речи.