

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021505
Власовой Дарьи Александровны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Николаева Е. А.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	7
1.1. Понятие связной речи. Характеристика пересказа, как вида связной речи	7
1.2. Закономерности развития связной речи у детей дошкольного возраста	12
1.3. Особенности развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи	16
1.4. Роль художественной литературы в развитии связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи	21
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	28
2.1. Исследование особенностей навыка пересказа старших дошкольников с общим недоразвитием речи	28
2.2. Методические рекомендации по развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы (на примере пересказа)	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ	59

ВВЕДЕНИЕ

В современной психолого-педагогической литературе определены теоретические подходы к развитию связной речи как универсальной способности, характеризующей целостное развитие ребенка и являющейся важным показателем его готовности к усвоению школьных навыков (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, О.Е. Ушакова и др.).

Теоретически и экспериментально установлено, что значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены несформированностью речевой функциональной системы. Неполюценное речевое развитие негативно влияет на формирующуюся личность ребенка: затрудняет развитие восприятия, внимания, памяти, воображения, познавательной деятельности (Р.А. Белова-Давид, Г.А. Волкова, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, О.Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Е.Ф. Собонович, Т.В. Туманова, Т.Е. Филичева, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.).

Исходя из признания ведущей роли связной речи в комплексном решении задач речевого развития, во многих педагогических системах предлагается развивать связную речь детей в процессе изучения детской художественной литературы с использованием игровых технологий. Детская литература традиционно рассматривается в качестве наиболее доступного, действенного в воспитательном и образовательном отношении вида искусства (М.А. Васильева, Е.И. Водовозова Л.М. Гурович, Н.С. Карпинская, Т.С. Комарова, О.И. Соловьева, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина, Д. Б. Эльконин и др.).

Анализ литературных данных дает основание утверждать, что, несмотря на интерес к проблеме, на наличие многообразия научных исследований и методических разработок, так или иначе затрагивающих эту

проблему, до настоящего времени не сложилось целостного видения решения проблемы формирования психофизиологических предпосылок овладения связной речью у дошкольников с общим недоразвитием речи. Отсутствует научно обоснованная методика, которая обеспечила бы развитие у детей с общим недоразвитием речи психофизиологических предпосылок овладения связной речью в дошкольный период – наиболее сензитивный период для этих процессов. Возникает потребность в создании различных моделей дифференцированной коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, в том числе и средствами детской художественной литературы, с учетом ее возможностей и индивидуально-типологических особенностей детей. Эта модель должна учитывать достижения в области дидактико-методического обеспечения в соответствии с «Федеральным государственным стандартом дошкольного образования» (ФГОС ДО).

Художественная литература предоставляет огромные возможности для развития такого вида связного высказывания как пересказ. Пересказ текста играет большую роль в общем развитии ребенка и активно используется на занятиях в дошкольных учреждениях, являясь основным видом монологической речи, которому обучают детей с целью подготовки к школе. Занятия пересказом расширяют и углубляют знания детей, активизируют мыслительную деятельность, развивают словарный запас, предоставляют возможности для развития монологической речи – одного из ведущих в школьном обучении видов речевой деятельности детей. В связи с этим, в нашем исследовании будет рассмотрена работа по развитию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы, что, безусловно, является актуальной проблемой.

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определить организационно-содержательные аспекты логопедической работы по развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы (на примере пересказа).

Объект исследования: особенности навыка пересказа старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: организационно-содержательные аспекты логопедической работы по развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы (на примере пересказа).

Гипотеза: для старших дошкольников с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень сформированности навыка пересказа, обусловленный особенностями их языкового и когнитивного развития; логопедическая работа по развитию навыка пересказа старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет эффективной при соблюдении следующих условий:

- учет психоречевых особенностей дошкольников с общим недоразвитием речи;

- активное использование средств детской художественной литературы;

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих **задач:**

- 1) на основе анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему исследования;

- 2) выяснить особенности навыка пересказа старших дошкольников с общим недоразвитием речи;

- 3) разработать методические рекомендации по развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы (на примере пересказа).

Нами были использованы следующие **методы исследования:**

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы;

- эмпирические: анализ продуктов речевой деятельности;
- качественный и количественный анализ результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: положение о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к их изучению (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.); положение о системной организации высших психических функций (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.); положение специальной психологии и педагогики, раскрывающие различные аспекты познавательно-речевого развития и представления о структуре речевого дефекта у детей (Т.В. Ахутина, Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько, Е.Ф. Собонович, Е.А. Стребелева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.); психолингвистические представления о тексте, восприятии и порождении речевого высказывания (Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.);

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное учреждение детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.1. Понятие связной речи. Характеристика пересказа, как вида связной речи

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

В.К. Воробьева дает такое определение «связная речь – это вид речемыслительной деятельности, результатом которой является текстовое сообщение» (6, с. 34). В.П. Глухов под связной речью понимал «тематически объединённые фрагменты речи, которые представляют собой единое смысловое, структурное целое развернутое изложение» (13, с. 76). В лингвистических исследованиях термин «связная речь» довольно часто рассматривается как синоним к понятию «текст». Сторонником такого подхода является Н.И. Жинкин. В работах автора, началось системное психолого-лингвистическое изучение связной речи. По его мнению, текст является «самостоятельной лингвистической и психологической единицей, многоуровневым, иерархически организованным целым, который скреплен иерархией предикатов, а именно готовый продукт сложной многоуровневой деятельности (говорения и слушания)» (17, с. 65).

А.А. Леонтьев, также рассматривая текст как единство внутреннего и внешнего плана, подчеркивает, что качественную характеристику текста определяют цельность и связность, которые и являются признаками семантического и смыслового целого. При этом понятие связности текста ученый определяет, как категорию лингвистическую, относящуюся к внешнему плану высказывания, а понятие цельности как

психолингвистическую категорию, относящуюся к внутреннему плану высказывания. В противоположность связности, цельность есть «характеристика текста как смыслового единства, как единой структуры, которая определяется на протяжении всего текста» (27, с. 83). Суть цельности состоит в иерархической организации планов (программ) речевого высказывания. Внешние (языковые и речевые) признаки цельности выступают для реципиента как сигналы, позволяющие ему, не дожидаясь полного восприятия текста, представить себе его возможные границы, объем и, самое главное, его содержательную структуру и использовать эти данные для обеспечения адекватного восприятия (28).

Изучая особенности связной речи, исследователи выделяют наличие двух ее основных форм – диалогической и монологической. Ученые, занимающиеся изучением связной речи с позиций лингвистики и психологии рассматривают особенности монологической и диалогической речи, противопоставляя их друг другу. Это становится возможным благодаря тому, что они имеют значительные различия в своей коммуникативной направленности, а также в психологической и лингвистической природе (51).

Диалогическая речь, представляя собой вопросно-ответное взаимодействие двух или нескольких собеседников, является наиболее ярким проявлением коммуникативной функции языка. Именно диалог, по мнению исследователей, является первичной формой связного высказывания (27).

Монологическая речь является более сложным видом речи, требующим от говорящего произвольности, преднамеренности, подбора лексико-грамматических средств. Монологическое высказывание представляет собой связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей (51).

Опираясь на лингвистические исследования, Е.А. Тарлаковская выделяет следующие виды монологов, в зависимости от их коммуникативной функции в речи: описание, сообщение, рассказ (40). В то же время

большинство методистов пользуются классификацией, основанной на выделении структурно-семантических характеристик текста, и выделяют такие виды монологической речи, как описание, рассуждение и повествование (1, 24)

В аспекте нашего исследования остановимся более подробно на рассмотрении такого вида связной речи как пересказ.

Наиболее простым вариантом связного монологического высказывания для детей дошкольного возраста является пересказ. Пересказ – представляет собой осмысленную передачу литературного текста в устной речи. Во время пересказа осуществляется передача готового содержания текста. При этом ребенок заимствует из литературного произведения готовые речевые формы. Пересказ выступает средством обогащения и совершенствования словаря и лексико-грамматического строя речи, расширяет их представления об окружающем. При обучении пересказу у детей развивается выразительность речи, ее произношение, и совершенствуется структура речи в целом (30).

Роль пересказа высоко оценивалась в классической педагогике (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой). Вопросами обучения пересказыванию детей дошкольного возраста занимались в своих работах Е.И. Тихеева, А.М. Леушина, Л.А. Пенъевская, Р.И. Габова, А.М. Бородич и других Ученые придавали большую значимость пересказу в развитии речи детей и воспитании у них нравственных, умственных и эстетических качеств.

О.С. Ушакова в качестве психологических предпосылок овладения пересказом считает следующие параметры: положительная эмоциональная установка к деятельности по пересказу текста; произвольное внимание; анализирующее восприятие, включающее в себя поисковую и ориентирующую деятельность; кратковременная и долговременная память; мыслительная деятельность; осуществление обработки поступающей информации; планирование собственного речевого высказывания и контроль над его результатом (42).

К лингвистическим предпосылкам овладения пересказом относятся: фонематическая система, которая обеспечивает точность восприятия звуков речи; лексические средства языка, с помощью которых мы извлекаем значения, которые соответствуют тому, что мы услышали; грамматические средства языка, благодаря которым обозначаются отношения среди участников события; синтаксические средства языка (13).

Достаточный уровень развития психологических и лингвистических предпосылок, а также сформированность механизмов речевой и мыслительной деятельности, являются важными при формировании полноценного навыка пересказа. Для построения полноценного пересказа важным является наличие обширных знаний и представлений о ситуации или предмете, о которых говорится в тексте.

Л.П. Федоренко выделяет следующие компоненты пересказа (рис. 1.1.) (44):

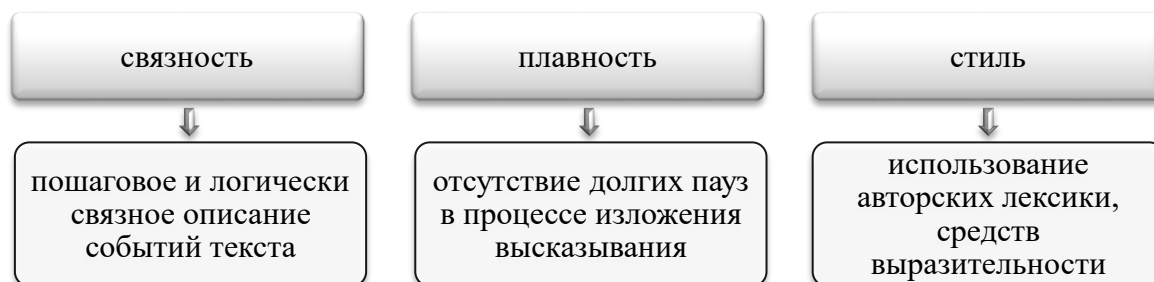


Рис. 1.1. Компоненты пересказа

В методике выделяют разные виды пересказа (см. рис. 1.2.).

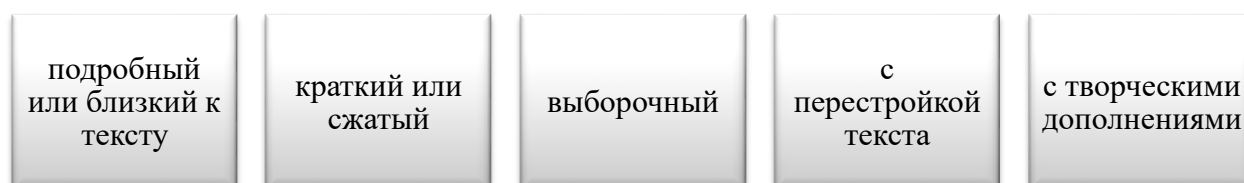


Рис. 1.2. Виды пересказа

Детей дошкольного возраста, прежде всего, учат составлять *подробный пересказ*, который предполагает передачу содержания максимально приближенно к исходному тексту. Такой вид пересказа наиболее простой для дошкольников. Работа над составлением подробного пересказа способствует развитию памяти у детей. В то время как *краткий пересказ* представляет собой выборочное изложение произведения. В кратком пересказе опущены небольшие подробности и детали, а присутствует только описание основных событий.

Выборочный пересказ – это пересказ какой-то выборочной части произведения на определенную заданную тему или заданный вопрос (описать картину природы; описать внешность главного героя и т.д.).

Пересказ с перестройкой текста предполагает изменение одного из параметров исходного текста. Это может быть время действия, место действия, лицо, от имени которого ведется повествование.

Пересказ с творческими дополнениями – это вариант пересказа, требующий от рассказчика дополнения вымышленных деталей, эпизодов, действующих лиц. Кроме этого детям могут быть предложены варианты, требующие от них придумывания продолжения рассказа или кардинальных изменений в жизни действующих лиц. Построение пересказов данного вида способствует развитию у детей воображения.

Таким образом, пересказ произведений имеет большое значение для развития речи ребенка, ведь пересказ является одним из главных видов монологической речи. Пересказ учит детей ярко, выразительно и последовательно передавать свои мысли, он развивает умение мыслить логически. Пересказ представляет собой связную передачу услышанного текста. Главными компонентами, из которых строится пересказ, являются: связность, плавность передачи текста и стиль передачи текста. В методике выделяют пять основных видов пересказа. Чаще всего в детских садах используется пересказ близкий к тексту.

1.2. Закономерности развития связной речи у детей дошкольного возраста

Овладение навыком пересказа, как одним из видов связной монологической речи, предполагает сформированность ряда базисных компонентов, составляющих предпосылки становления связной речи, на которые опирается ребенок по мере онтогенетического развития речевой системы. Исходя из этого, закономерности овладения пересказом могут быть определены при рассмотрении онтогенеза речевого развития детей.

По данным таких ученых, как А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин и др., при нормативном развитии у ребенка уже к концу первого года жизни появляются первые слова, составляющие основу формирования связного высказывания (11, 48).

В период с 1 г. 3 мес. до 1 г. 6мес., в соответствии с онтогенетическим развитием, у детей начинают быстро развиваться фонематические процессы, что способствует пониманию значения смысловозначительной функции фонемы. Благодаря этому у ребенка появляются возможности для формирования основ лексико-грамматической системы родного языка. Словарь детей первоначально пополняется словами, необходимыми для выражения первостепенных потребностей – преимущественно существительными и весьма ограниченным количеством глаголов. Это обстоятельство указывает на возрастающие возможности детей в реализации коммуникативной функции языка (11).

Развитие фонематических процессов, постепенное совершенствование мыслительной и речевой деятельности создает основу для развития грамматического строя речи ребенка. Только при условии достаточного уровня сформированности фонематических процессов (фонематический слух, анализ и представления), необходимого объема словарного запаса, развитии психических процессов и операций (мышление, память, анализ, синтез, обобщение) ребенок может выявить закономерности языковых

явлений, и усвоить их продуктивные модели. В этом возрасте ребенок начинает использовать лексические и грамматические средства связи слов в фразу.

В исследованиях Я.З. Неверович имеются данные о том, что в этот период дети овладевают более сложными действиями с предметами, что позволяет им усовершенствовать свои представления о них, об их связи с другими предметами и явлениями окружающей действительности. Эти обстоятельства благоприятно сказываются на развитии связной речи, поскольку ребенок овладевает разнообразными семантическими и синтаксическими средствами связи. Это приводит к увеличению структуры предложения (32). По данным Л.С. Выготского, к середине второго года жизни в речи детей появляются первые многословные предложения (8).

Следующий этап речевого развития (2 – 3 года) знаменуется переходом от ситуативной речи к внеситуативной. Такой вариант речи предполагает овладение лексическими и грамматическими средствами родного языка, совершенствование когнитивных процессов (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование и др.). Ребенок начинает использовать язык для удовлетворения познавательного интереса. Увеличение социального опыта ребенка, разнообразие коммуникативных ситуаций способствует развитию, прежде всего, диалогической формы речи, составляющей основу для дальнейшего совершенствования связной речи в целом, и монолога, в частности.

Позже, в 3 – 5 лет, в речи ребенка минимальной единицей связного высказывания становится предложение. Дошкольнику уже становится доступно установление причинно-следственных связей, закономерностей, в связи с этим их речь обогащается сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями. Это позволяет говорить о совершенствовании связной речи детей, их готовности к овладению навыками составления простейших вариантов рассказов-описаний и рассказов-повествований (38).

По мнению таких ученых, как А.Н. Гвоздев, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и др., у ребенка к 5-6 годам почти сформированы психологические и лингвистические условия для овладения полноценной монологической речью. Именно в этом возрасте у детей активно совершенствуется функция планирования своих действий в уме и соответственно, появляется возможность составлять план высказывания. Происходит формирование произвольного внимания и увеличение объема памяти, развитие словесно-логического мышления, развитие навыка анализирующего восприятия за счет становления целенаправленной деятельности. Поэтому, у ребенка появляется возможность понимать сложные закономерности связей предложений в тексте, установление и планирование причинно-следственные связи в структуре высказывания (11, 38, 42).

Для дальнейшего перехода к контекстной речи ребенок должен освоить правила коммуникативного поведения и развить предметно-практическую деятельность. В конечном итоге появляется монолог, речь ребенка становится ясной и без конкретной ситуации (37).

Пересказом дети могут овладевать не ранее 4- 5 лет. По мнению Е.Г. Биевой именно в этом возрасте дети начинают понимать текст как некое смысловое единство, а не набор слов и предложений. Автор указывает, что процесс осознания монологического высказывания, включает в себя установление связей и отношений между предметами и явлениями, про которые указывается в произведении (3).

Е.Г. Биева выделяет четыре этапа понимания текста в ходе онтогенетического развития (см. рисунок 1.3.):



Рис. 1.3. Этапы развития понимания текста

При этом Е.Г. Биева отмечает, что дети в возрасте 4-5 лет не в силах хорошо пересказать текст, так как сначала у них происходит развитие понимания текста, а умение понятно донести содержание текста развивается позднее (3).

По мнению Р.И. Габова, Э.П. Короткова, только к 5-6 годам у ребенка появляются умения, благодаря которым он может логично, последовательно, а главное связно пересказать данный ему текст. К этому времени дети могут логично передавать в пересказе действия героев, строить сюжетную линию в адекватной последовательности, точно передавать структуру произведения (10, 23).

В трудах Д.Б. Эльконина говорится о том, что в старшем дошкольном возрасте «память становится мыслящей, а восприятие думающим» (50, с. 58). Это свидетельствует о том, что процесс восприятия переходит на новый качественный уровень – оно перестает опираться только лишь на очевидные признаки предметов и явлений и начинает осуществляться на основе установления связей. Это предоставляет детям возможность выявлять и

анализировать структуру текста, лексические и стилистические особенности художественного произведения (50).

Таким образом, в психологическом и лингвистическом направлении происходит освоение навыком пересказа текста. Лишь в условиях активного познания ребенка и его сотрудничества со взрослым, возможно развитие этих двух направлений. Уже к старшему дошкольному возрасту полностью проявляются психологические и лингвистические предпосылки освоения связного высказывания. А именно с умения понять и осмыслить монологическое высказывание, начинается овладение механизмом пересказа текста.

1.3. Особенности развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Под общим недоразвитием речи у детей (с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается нарушение формирования каждой части речевой системы, а именно нарушение формирования грамматического строя речи, словарного запаса и звукопроизношения (11).

У детей рассматриваемой категории, по данным ученых (Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др.) нарушаются смысловая и произносительная стороны речи, значительно ограничен словарный запас, присутствуют дефекты в произношении, выраженные аграмматизмы, нарушена слоговая структура слов (25,26,45,49).

Общее недоразвитие речи может проявляться по-разному: от полного отсутствия речи до полной и развернутой речи, но с незначительными лексико-грамматическими и фонетическими нарушениями (14).

В освоении навыков связной речи дети с общим недоразвитием речи заметно уступают детям с нормативным речевым развитием. Дети, имеющие системное недоразвитие речи испытывают трудности в программировании и оформлении содержания полных и развернутых высказываний. Как правило,

в пересказе у дошкольников с общим недоразвитием речи нарушена связность и последовательность передачи текста, присутствуют искажения и пропуски. Часто, смысл прочитанного текста не доступен для детей в полной мере, при передаче смысла текста ребенок может включить в высказывание воспоминания из своего прошлого, или просто добавить какой-либо лишний эпизод, которого не было в тексте (6).

Для формирования более полной картины проблемы обучения пересказу старших дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо рассмотреть особенности развития их связной речи.

Как отмечается в работах В.К. Воробьевой, Л.Ф. Спириной и др. самостоятельная связная речь детей старшего дошкольного возраста на протяжении долгого времени является несовершенной. У детей имеются трудности при программировании высказываний, при выборе лексического и грамматического оформления высказываний, также отмечаются трудности в соблюдении связности и последовательности передачи смысла текста. Эти обстоятельства указывают на необходимость специальной помощи со стороны логопеда для формирования навыков в области связной речи (6, 39).

Для старших дошкольников с речевыми нарушениями пересказ более доступен, чем рассказ, так как при пересказе не нужно самим создавать сюжет, досконально раскрывать заданную тему и определять последовательность событий. При пересказе основная роль отводится памяти, поскольку от ребенка требуется верно запомнить содержание текста, особенности его лексического и грамматического оформления и затем воспроизвести в соответствии с поставленной задачей.

Дошкольники с речевыми нарушениями сильно отстают от детей с нормативным речевым развитием в овладении связной речью. Для детей с общим недоразвитием речи характерны сложности в процессе программирования содержания развернутого высказывания и их языкового оформления. Для пересказа детей с речевыми нарушениями присущи следующие наиболее распространенные трудности (см. рис. 1.4.):

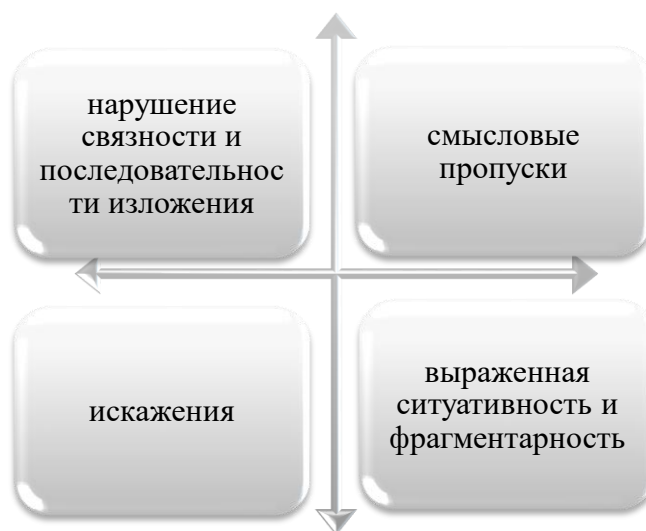


Рис. 1.4. Типичные проблемы, характерные для пересказа дошкольников с общим недоразвитием речи

У детей рассматриваемой категории отсутствует полностью верное понимание смысла прочитанного, они включают в свой пересказ эпизоды, которых не было в тексте или эмоционально значимые моменты из собственной жизни, часто детям трудно выбрать нужное слово. Структура и содержание пересказа, как правило, не соответствует предоставленному им произведению. При пересказе очевиден низкий уровень фразовой речи, употребляемой детьми (14).

У старших дошкольников с речевыми нарушениями нарушаются два уровня связной речи: внутренний (смысловой) и языковой. На внутреннем уровне происходит программирование связной речи, и именно он обычно нарушен в разной степени у всех детей с речевыми нарушениями. Если при выполнении задания нужен высокий уровень самостоятельности, если задания связано со смысловым программированием высказываний, то его выполнение проходит значительно труднее (12).

Ученые считают, что для дошкольников с общим недоразвитием речи характерна облегченная передача текста произведения, которая не отличается соблюдением последовательности и указанием всех эпизодов, представленных в исходном тексте. Пересказ детей с речевыми нарушениями

не соответствует строению и структуре оригинала произведения. При пересказе текста отсутствует понимание временных, пространственных и причинно-следственных отношений, и, в то же время, присутствуют фрагменты, которых не было в образце. Это может быть связано с тем, что дети не понимают полностью содержания произведения и действий героев (35).

Детям с общим недоразвитием речи наиболее трудно дается творческий пересказ. Дети не могут определить замысел рассказа и изложить последовательное развитие сюжета. Часто, во время выполнения творческого задания, дети просто пересказывают знакомый текст. Подробным связным высказываниям детей свойственны: отсутствие четкости, наличие отрывочности, отсутствие последовательности изложения, акцент на (первые) поверхностные впечатления (6).

Что касается пересказа-описания – он малодоступен для старших дошкольников с речевыми нарушениями. Часто такой пересказ перетекает просто в название предметов и их частей, в некоторых случаях дети могут лишь давать ответы на вопросы (42).

Во время подробного пересказа коротких текстов старшие дошкольники с речевыми нарушениями не полностью понимают смысла прочитанного, как правило, они не берут во внимание важные для пересказа детали, в их изложении присутствуют повторы, добавляются лишние эпизоды (как правило, связанных с увлечениями или интересами ребенка), довольно часто дети, пропустив один из эпизодов, могут вспомнить о нем и включить с пересказ, нарушая последовательность событий. В развернутых высказываниях детей не наблюдается четкость и последовательность изложения, присутствует отрывочность и отсутствует акцент на причинно-следственные связи действующих героев. Ребенок старшего дошкольного возраста не может сам выявить образное сравнение, из-за этого его пересказ схематичен и обеднен. Из-за этого не весь языковой материал поступает в активный словарь ребенка (6).

Г.И. Ермашина отмечает, что «языковое оформление пересказов художественных произведений характеризуется качественным своеобразием». Пересказы дошкольников с речевыми нарушениями аграмматичны, это связано с тем, что у детей снижено понимание грамматических форм и категорий, они используют простые предложения, изменяют структуру предложений, не могут верно выявить связь предложений с помощью союзов. Из-за этого дети в речи пользуются одинаковой группой слов и предложений, не могут верно отобрать языковые средства при формулировке главной мысли текста.

По мнению автора, детям с речевыми нарушениями сложно пересказать даже простую сказку или короткий рассказ. Для них характерно:

- непонимание прочитанного текста;
- пропуск существенных для пересказа деталей;
- нарушение последовательности событий;
- допуск многочисленных повторов;
- избегание авторских оборотов (18).

Таким образом, овладение пересказом детьми с речевыми нарушениями носит свой характер, а именно: дети с общим недоразвитием речи значительно уступают детям с нормальным речевым развитием. У них в развернутых смысловых высказываниях отсутствует последовательность пересказа, четкость, отмечается наличие отрывочности и акцента на поверхностные впечатления. Короткие связные высказывания, непоследовательные высказывания, состоящие из отдельных фрагментов, логически не связанные высказывания с низким уровнем информативности – все это свойственно пересказам детей с общим недоразвитием речи.

1.4. Роль художественной литературы в развитии связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи

Одной из важных составляющих в воспитании детей является художественная литература, так как она расширяет представления об окружающей действительности, тем самым помогает детям формировать отношение к ней и воспитывает духовную и нравственную составляющую. Ведь, когда ребенок умеет сопереживать героям произведений, он умеет и оценивать настроение своих родных и окружающих его людей, а это порождает возможность проявить доброту, чувство справедливости и милосердие.

На сегодняшний день особо актуальной проблемой выступает знакомство дошкольников с художественной литературой, поскольку у детей снижен интерес к чтению. Поэтому еще в дошкольном периоде необходимо прививать ребенку любовь к книге и к чтению, иначе дальше будет тяжело воспитать читателя, а это плохо скажется как на развитии данного ребенка, так и на духовном развитии общества в целом (ФГОС ДО).

Образовательно-развивающим средством является художественная литература, которая выводит детей за рамки воспринимаемого, погружает детей во всевозможные миры с большим спектром моделей поведения людей и учит ориентироваться в них, тем самым обеспечивает богатую языковую среду. Художественная литература является одним из важных средств в процессе становления личности и развития речи ребенка, выступает как средство нравственного воспитания детей. Художественная литература сопровождает человека с начала жизни.

Развитие речи, развитие речевого общения, обучение родному языку – все эти задачи являются главными в воспитании и обучении детей в дошкольном учреждении. Важным условием для развития речи дошкольника является использование художественной литературы.

Особенности восприятия художественной литературы в процессе развития речи дошкольниками исследуются в трудах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, О.И. Никифоровой, Е. А. Флериной, Н.С. Карпинской, Л.М. Гурович, Т.А. Репиной и др.

Важно верно выбрать произведения литературы для чтения и пересказа. При отборе литературы важно опираться на педагогические принципы, которые разработаны на основе общих положений эстетики.

Литературные художественные произведения выступают примером родного языка, тем самым расширяют словарь ребенка, поэтому при отборе произведений для ознакомления с ними ребенка необходимо учитывать не только содержательную сторону текста, но и на выразительные средства, используемые автором. Доказано, что для ускоренного установления ассоциативных связей, развития внимания, мышления необходимо организовывать работу над художественными образами, предоставляя ребенку образцы авторских образных выражений. В формирование общих художественных и творческих возможностей ребенка входит проблема освоения словесного творчества и развития связной речи у ребенка (14).

В методике работы дошкольных учреждений предлагаются следующие виды работы с художественными произведениями:

- изучение литературных произведений,
- рассказывание художественных произведений с помощью различных видов театров, серий сюжетных картинок,
- воплощение литературных произведений в игре по ролям,
- рассказ-зарисовка по содержанию текста,
- зарисовка совместно с аппликацией,
- изготовление книг-самоделок с взрослыми.

Во время реализации любого из представленных направлений работы важно уделять большое внимание воссозданию выразительного образа, что достигается за счет изменения позы, движения, голоса и мимики, составления рассказа в форме сообщения от своего лица, а также третьего лица (17).

Эмоции ребенка играют значимую роль при восприятии им произведений детской художественной литературы. Чтобы ребенок достаточно точно смог понять и осмыслить произведение, обязательным условием является его эмоциональная вовлеченность. Ведь эмоциям подвластны все психические и волевые процессы. Чтобы целиком осознать художественный текст важно его пережить внутри и прочувствовать эмоционально. Это, как правило, проявляется в сопереживании героям на протяжении всех происходящих событий (4).

В исследованиях ученых представлены сведения о том, что для восприятия произведений художественной литературы детей младшего дошкольного возраста характерна такая черта как зависимость понимания текста от личного опыта. Поэтому рекомендуется знакомить их с произведениями, сюжет которых близок детям, соответствует их житейскому опыту. Иллюстрации при этом исполняют роль импульса, за счет которого активизируются мыслительные процессы и воображение детей. Также предъявляются требования к структуре художественного произведения: сюжет должен четко прослеживаться, последовательная смена событий, логические связи между событиями (30).

Благодаря развитию воображения, детям среднего дошкольного возраста становится доступно осмысленное восприятие художественного произведения, установление причинно-следственных связей внутри текста, вычленение ключевых фактов из цепочки событий (42).

Именно дети старшего дошкольного возраста и их литературное развитие являются наиболее важными для целей нашего исследования. Ведь именно в этом возрасте дошкольникам становится доступно восприятие внутреннего смысла текста, восприятие текста без опоры на иллюстрации, появление ассоциаций для осознания произведения без наглядной опоры, восприятие роли рисунка как, помогающую уточнить возникшие представления, понимание сложных скрытых причин поведения героев в соответствии с эмоциональным отношением к нему (44).

В методике выделяют следующие задачи по литературному развитию и развитию речи средствами произведений детской художественной литературы старших дошкольников (рис.1.5.):

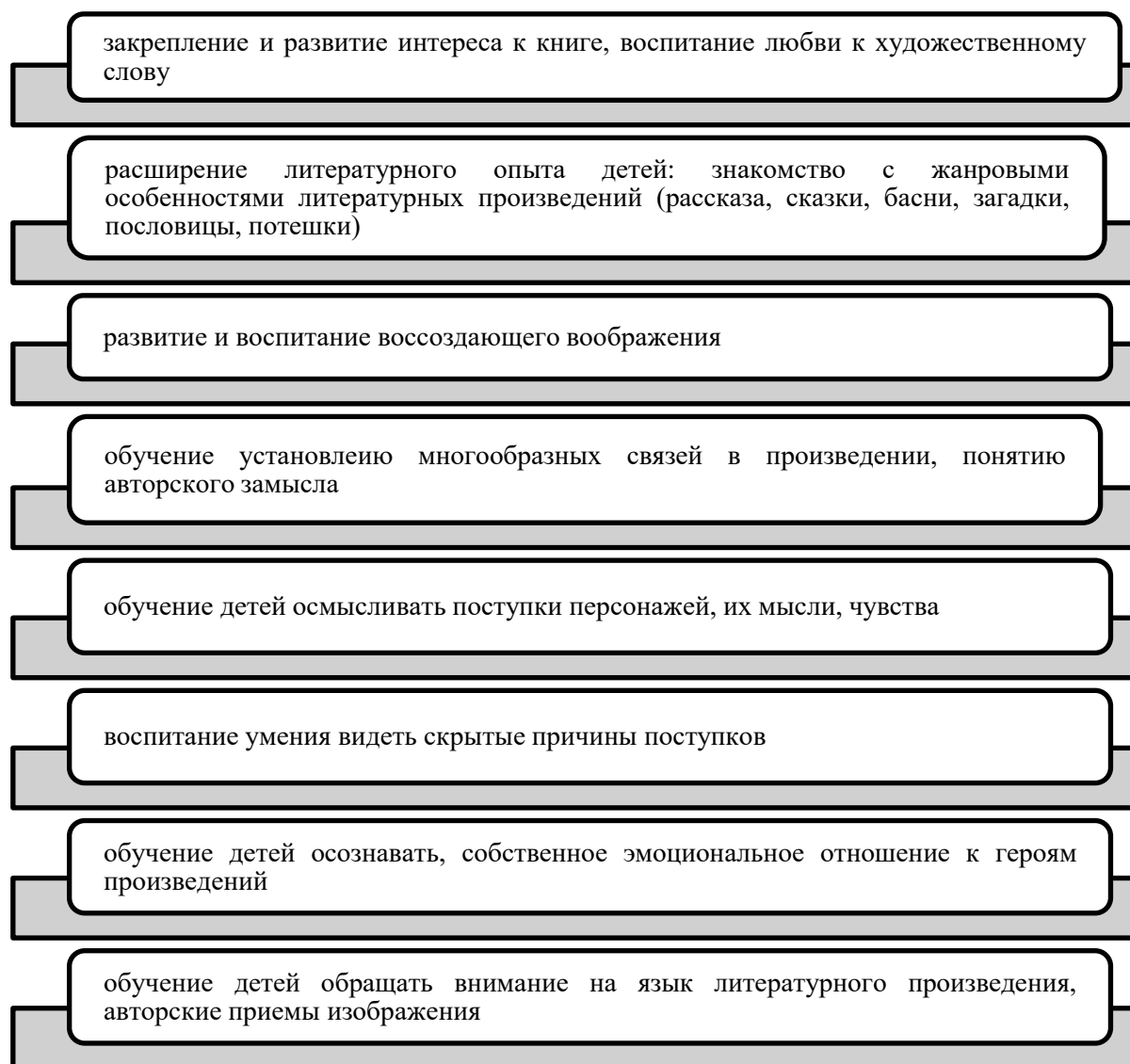


Рис.1.5. Задачи по литературному развитию и развитию речи дошкольников средствами произведений художественной литературы

Именно обучение монологической речи и творческому рассказыванию средствами детской художественной литературы имеет большое значение во время развития связной речи. Указывается, что развитие связной речи в процессе изучения художественных произведений необходимо проводить в структуре эстетического воспитания детей дошкольного возраста (14).

Совместное чтение произведений, последующая беседа по их содержанию и игры, предполагающие использование диалогов и монологов позволяют развить речевые способности каждого ребёнка и связную речь в целом.

В аспекте нашего исследования интерес представляет работа О.Б. Фандо, в которой автор описывает опыт использования в своей методике развития связной речи произведений художественной литературы. Она рекомендует перед началом работы с текстом проводить работу с названием произведения и ознакомлением с его автором. При развитии связной речи применяется несколько вариантов работы:

1. составление предложений по сюжетным картинкам;
2. пересказ произведения по иллюстрациям;
3. пересказ без опоры на иллюстрации;
4. выкладывание иллюстраций по типу «Что сначала, что потом» и пересказ;
5. ответы на вопросы педагога (36).

Работа по составлению предложений проводится после использования других вариантов. Детям проще составить предложения по картинке, когда произведение уже изучено вдоль и поперек, т.е. пересказали по иллюстрациям, выложили последовательность, пересказали без иллюстраций и ответили на вопросы педагога. После этих видов работы можно взять любую сюжетную картинку (необязательно в порядке действий) и работать уже над составлением предложений. Предложения могут быть ответами на вопрос, например: «Что делает муха-цокотуха?». Ответ: «Муха-цокотуха приглашает гостей пить чай». Или ребёнку задается общий вопрос: «Что ты видишь на картинке?». Второй вариант более сложный.

При следующем виде работы дети пересказывают произведение по иллюстрациям в порядке действий. Пересказ ведется друг за другом, поэтому все внимательно слушают товарища и следят за сменой иллюстраций, этот вид работы ведется с небольшой подгруппой детей, состоящей из 4-5

человек. Если брать большее количество детей, то пока последний ждет свою очередь у него пропадает интерес к заданию и внимание становится неустойчивым. Здесь используются книги с яркими, красочными и с достаточно большими иллюстрациями. При пересказе берем ту же книгу, которую читал педагог. Если берутся отдельные сюжетные картинки без книги, желательно чтобы они были точной копией книги.

О.Б. Фандо рекомендует при пересказе текста без иллюстраций проводить работу с подгруппой, состоящей из большого количества детей, так как не тратится время на показ и рассматривание иллюстраций. Однако не все дети могут выполнять такой вид работы.

Следующий вид работы – выложить цепочку из сюжетных картинок по принципу «Что сначала, что потом». Если серия состоит из большого количества картинок, то можно взять подгруппу из 2-3 детей, после раскладывания картинок, дети пересказывают произведение. При маленьком количестве картинок, один ребенок раскладывает и пересказывает.

Последний вид работы – ответы на вопросы педагога. Педагог задает детям вопросы, ответы на которые есть на иллюстрациях. Здесь основное внимание уделено развитию памяти и внимания, ну и, конечно, развитию связной речи. Например: «Кто смотрел как дерутся волк и лиса?» (Сутеев. «Елка»). После ответа ребенка, выставляется иллюстрация с этим сюжетом. Ответ должен быть полным предложением (36).

Таким образом, чтобы речь детей становилась эмоционально-окрашенной, правильной в грамматическом и фонетическом смысле, важно развивать словарный запас, ведь это положительно влияет на личностное и умственное развитие. А достичь всего этого можно через совместную работу семьи ребенка и коллектива детского учреждения по приобщению к детской художественной литературе.

Успешное развитие речи детей старшего дошкольного возраста, пополнения словаря старших дошкольников, формирование коммуникативной культуры старших дошкольников - всего этого можно

достичь, используя различного рода художественные произведения в современной речи.

При подготовке ребенка к обучению в школе важно уделять особое внимание направлению по развитию связной речи, а основой данного направления является развитие связной речи через организацию взаимодействий между участниками процесса обучения и через развитие восприятия текстов художественной литературы.

Выводы по 1 главе

Таким образом, для ребенка дошкольного возраста пересказом считается устная передача текста, который он прослушал, сохранение основного содержания, структуры событий и некоторых сторон языка произведения. Обучение детей пересказыванию играет важную роль в развитии связной речи.

Существует два направления овладения пересказом: психологическое и лингвистическое. Если у ребенка есть познавательная активность и он взаимодействует со взрослыми, то эти направления развиваются. А к старшему дошкольному возрасту формируются предпосылки освоения связного высказывания.

У детей с общим недоразвитием речи существуют свои особенности в овладении связной речью (пересказом). У них короткие связные высказывания, уровень содержательности высказываний очень низкий, высказывания логически не связаны между собой.

Художественные произведения играют важную роль в возможности эффективно развивать связную речь дошкольников. Так же использование художественной литературы участвует в формировании и развитии личности ребенка.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

2.1. Исследование особенностей навыка пересказа старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного учреждения детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода, в исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития». Список детей, принявших участие в констатирующем эксперименте представлен в приложении 1.

Поскольку из многообразия форм связной речи наше внимание было остановлено на пересказе, методика обследования была направлена на изучение именно навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель обследования: выявление особенностей пересказа текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для достижения нашей цели нужно было решить следующие задачи:

- 1) подобрать диагностические методики, которые позволяют выявить уровень владения пересказом;
- 2) организовать и провести исследование, которое направлено на изучение способности к пересказу у старших дошкольников с речевыми нарушениями;
- 3) выявить особенности пересказа у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Для определения уровня сформированности навыка пересказа, мы преобразовали, а затем использовали, методику изучения пересказа, которая основана на трудах А.А. Павловой и Л.А. Шустовой (34). Ее использование предполагает пересказ детьми текста после того, как они его прослушают. В качестве речевого материала был взят текст В. Бианки «Еж – спаситель».

Разберем подробнее направления и критерии оценки пересказов.

Для выявления особенностей пересказа текста старшими дошкольниками с речевыми нарушениями был проведен детальный анализ их работ по следующим направлениям (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Направления анализа пересказа

Показателями понимания текста выступают следующие критерии (рис. 2.2.).



Рис. 2.2. Критерии оценки понимания текста

Наличие каждого из представленных показателя оценивалось в 0,5 балла. Текст, предъявляемый детям для пересказа представлен в приложении 2.

Понимание текста на уровне отдельных микротем может быть оценено максимальным баллом, если ребенок способен объяснить причины того или

иного события, описанного в тексте. Детям задают 3 вопроса (например: «Почему гадюка девочку не укусила?», «Почему девочка вскрикнула?» и т.п.). за каждый верный ответ ребенок получал по 0,5 балла.

Кроме этого анализу подвергалось понимание отдельных слов, словосочетаний и предложений. Для этого детям также задавались по 3 вопроса (например: «Как ты понимаешь слово *засеменил?*», «Что обозначает выражение *Как плетью ударила?*» т.п.). за каждый верный ответ дети также получали по 0,5 балла.

Таким образом, на каждом уровне понимания текста максимальный балл был равен 1,5 балла, а их сумма составила 4,5 балла. Нами были выделены границы уровней сформированности понимания текста:

Высокий уровень – 3,5-4,5 балла,

Средний уровень – 2-3 балла,

Низкий уровень – 0-1,5 балл.

Показателями сформированности навыков программирования текста выступают следующие критерии (рис. 2.3.).



Рис. 2.3. Критерии оценки программирования текста

Программирование текста оценивалось максимальным баллом в том случае, если пересказ содержит все необходимые структурные элементы текста (начало, основная часть и заключение), если ребенку удалось раскрыть основную тему исходного произведения и при этом использовались средства связи.

В предлагаемом детям тексте можно выделить 5 микротем: «Поход в лес», «Маша поранилась», «Встреча с ежом», «Нападение змеи», «Спасение Маши». Пересказ оценивался 5 баллами в случае, если содержал все из

указанных тем. Если в пересказе присутствовали только три темы (но основные), что по сути соответствует краткому пересказу – то ребенок получал в 3 балла. Пересказ, в который были включены менее 3 тем, и при этом смысл произведения был искажен – оценивался в 0 баллов. Отдельно ребенок мог получить дополнительный балл за использование средств внутритекстовой связи и наличие всех структурных компонентов текста.

Таким образом, программирование текста может быть оценено максимально 6 баллами. На основании этого нами были выделены границы уровней сформированности программирования текста:

Высокий уровень – 5-6 баллов.

Средний уровень – 3-4 балла.

Низкий уровень – 0-2 балла.

При оценке лексического компонента текста учитывались следующие критерии (рис. 2.4.)



Рис. 2.4. Критерии оценки лексического компонента текста

Каждый из представленных компонентов оценивался в 1 балл.

При оценке лексического компонента пересказа ребенок мог получить максимальный балл при уместном употреблении разнообразной собственной лексики; при использовании выражений и словосочетаний, которые указывают на понимание смысла текста; при отсутствии длительных пауз в повествовании; при правильном употреблении различных словоформ.

Таким образом, максимальное количество баллов за этот параметр составляет 3 балла. Учитывая это, нами были выделены следующие границы уровней сформированности лексического компонента текста:

Высокий уровень – 3 балла

Средний уровень – 2 балла

Низкий уровень – 0-1 балл.

Качественный анализ мы проводили, сравнивая и сопоставляя балльную характеристику по всем направлениям.

Чтобы выявить все особенности пересказа текста старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы провели анализ их пересказов по всем описанным критериям.

Оценка понимания текста

Умственная деятельность, в процессе которой становится понятным содержание произведения, обеспечивает понимание текста. Она подразумевает осознание сути текста, выявление значений заголовков текстов, осмысление содержания микротем, осознания смысла незнакомых слов в предложенном тексте (возможность предположить значения слов). Результаты изучения возможностей понимания текстов описаны на рисунке 2.5. и в приложении 3.

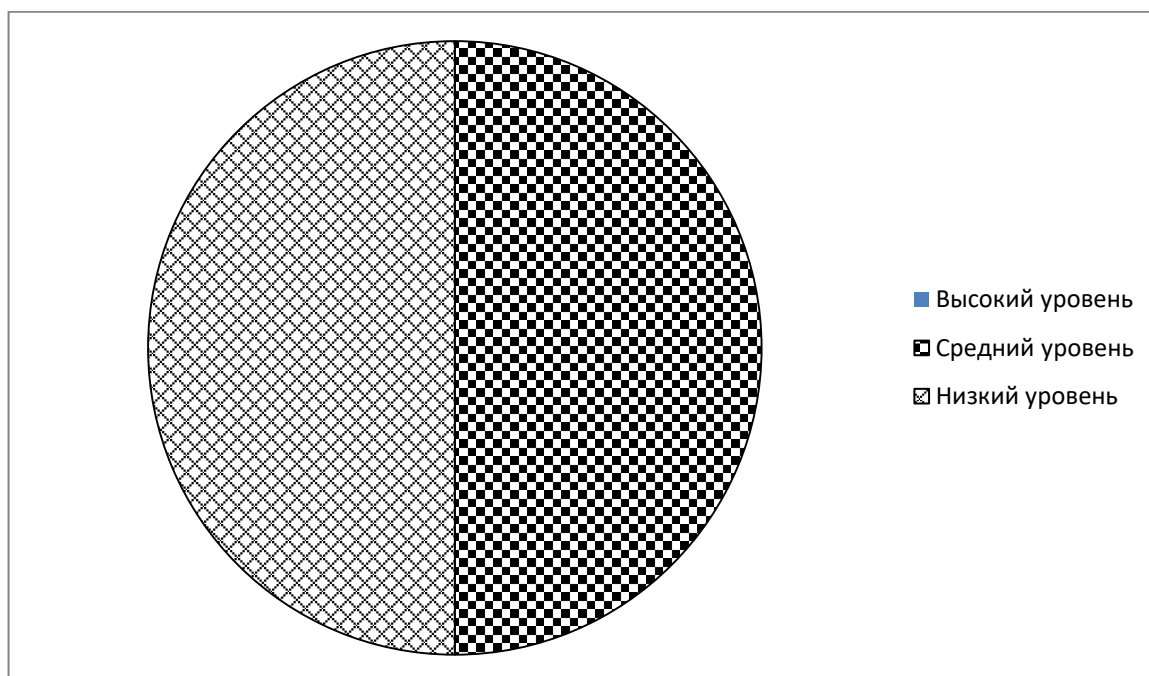


Рис. 2.5. Уровни понимания текста

Минимально возможный процент по направлению «Понимание текста» набрали 50% детей, они получили по 0-1,5 балла, это указывает на наличие низкого уровня понимания текста. В этом случае, обучающиеся сумели только в редких случаях, правильно передать главную суть текста. Значения выражений или незнакомых слов Значения таких слов и выражений, как «плетью ударила», «засеменил» и т.д. были не поняты детьми.

Показатель понимания текста остальной половиной дошкольников с общим недоразвитием речи (50%) соответствует 2-3 баллам, это свойственно для среднего уровня владения пониманием текста. Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи сумели лишь выделить главную мысль текста, объяснить значение лишь одного из данных выражений или неизвестных слов из произведения.

Анализируя уровень понимания целого текста, мы оценивали умение и возможность выявить основную суть текста, верно сопоставить заголовок тексту (суметь объяснить выбор заголовка), умение использовать обобщающие выводы.

Стоит отметить, что все название текста «Еж – спаситель» определили как верное, которое полностью соответствует содержанию текста. Когда указывалось на заголовок, дети понимали, что главный герой произведения – еж, он сумел спасти девочку от укуса змеи, а не девочка. Таким образом, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи при выяснении основной сути текста не обращают внимания на его заголовок.

Таким образом, на момент оценивания уровня понимания всего текста, стало понятно, что для дошкольников присущи трудности при определении главного смысла произведения, а также у них отсутствовали обобщающие выводы, которые подводили итог собственного рассказа.

На уровне понимания темы, была произведена оценка возможности объяснять события, которые происходят в тексте. Было задано три вопроса, а дети должны были дать полный ответ.

Вопросы: «Почему девочка вскрикнула?», «Почему гадюка не укусила девочку?», «Как ежу удалось спасти девочку? Почему он ее спас?».

Понимание текста на уровне предложения (слова) мы оценивали опираясь на объяснительные ответы, которые давали дети, касаясь слов и выражений, которые им встретились в тексте. Дети должны были пояснить суть таких слов и выражений, как: «Плетью ударила», «Засеменил», «Зигзаг».

Труднее всего детям было объяснить такие высказывания, как: «Как плетью ударила», «Засеменил». Когда дети встречали незнакомые слова, в основном они не пытались попробовать объяснить их значения. Часто дошкольники пытались объяснить значения слов, но делали это без опоры на содержание текста, из-за этого у них были ошибки.

Соответственно, делаем вывод, что детям трудно понимать текста на уровне выражения. В основном, они неверно определяли значение специфических для предъявленного произведения слов. Это происходило, потому что у детей маленький словарный запас, а из-за неумения правильно проанализировать слово в контексте предложения, где часто присутствуют подсказки, которые помогают додуматься о возможном значении слова.

Оценивая результаты, мы установили, что понимание текста доступно всем старшим дошкольникам. У детей с общим недоразвитием понимание художественных текстов дается тяжело, а конкретно различных художественных оборотов, литературных слов, еще они чаще не умеют выявлять основную мысль текста, в их работах нет обобщающих оборотов, а именно, им доступно понимание на уровне темы, а на уровне понимания целого текста и выражения недоступно. Одной из главных причин, по которой детям трудно целостно и логично пересказать произведение является нарушение понимания текста.

Оценка программирования текста

В умении передать основные темы первичного текста, используя связывающие элементы и сохранив при этом последовательность и структуру текста, не нарушив логической связи заключается программирование текста.

Результаты изучения способности к программированию текста представлены на рисунке 2.6. и в приложении 3.

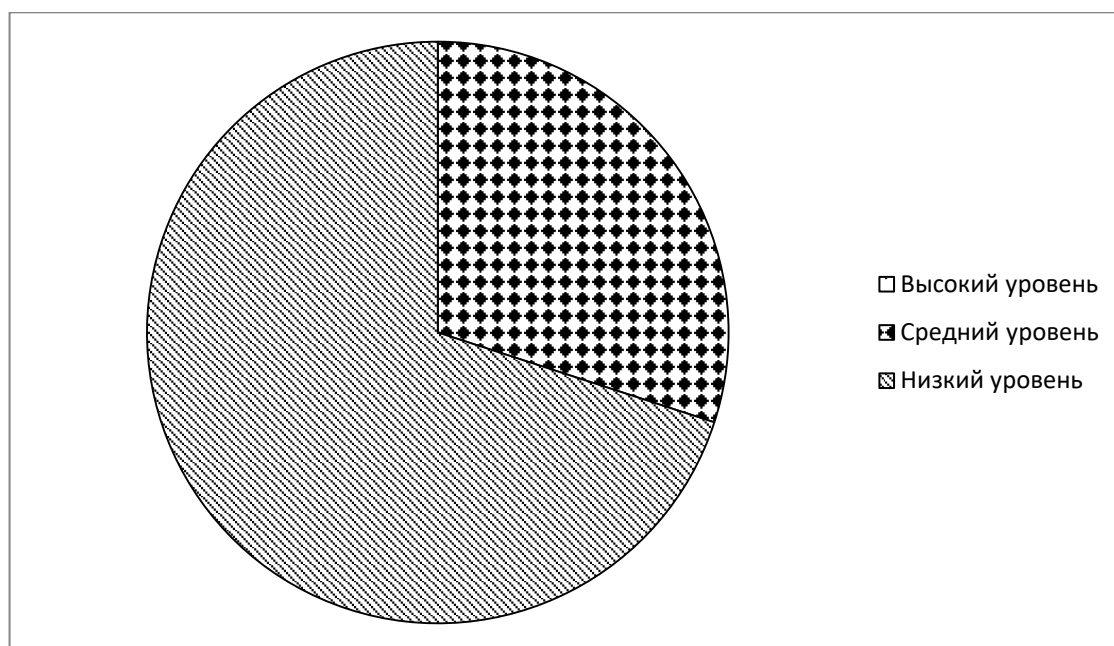


Рис. 2.6. Уровни программирования текста у старших дошкольников

На рисунке видно, что у большей части старших дошкольников с общим недоразвитием речи (70%) в разделе «Программирование текста» тексты были достаточно сжатыми и краткими. Дети упускали из виду второстепенные моменты произведения, но у них получилось описать в своей работе главные темы.

Не наблюдались структурные компоненты текста, такие как вступление или заключительная часть. Пересказы дошкольников оценивались в 0-2 балла, это указывает на наличие низкого уровня владения программированием текста.

А 30% дошкольников с общим недоразвитием речи сумели выполнить задания, которые им были предложены и получили 3-4 балла, что свидетельствует и наличии среднего уровня владения программированием текстов. Хотя у них и получилось описать в своих текстах лишь 3 основные темы, при этом в их рассказах присутствовали различные обороты,

дополнительные детали, так же дети использовали средства для связи тем в текстах. В качестве связывающих элементов были использованы такие выражения, как: «Сначала», «Так как», «Потом», «Дальше происходило вот что». Основные темы произведения были отражены в пересказах дошкольников, а второстепенные им были недоступны.

Во время оценивания способностей к программированию текста мы установили, что у дошкольников с общим недоразвитием речи присутствуют ярко выраженные проблемы в процессе составления программ высказывания. Для них характерно пропускать второстепенные темы, нарушать структуру текста, а это говорит о том, что дети не умеют программировать речевое высказывание.

Оценка лексического компонента текста

Результаты изучения уровня сформированности лексического компонента представлены на рисунке 2.7. и в приложении 3.

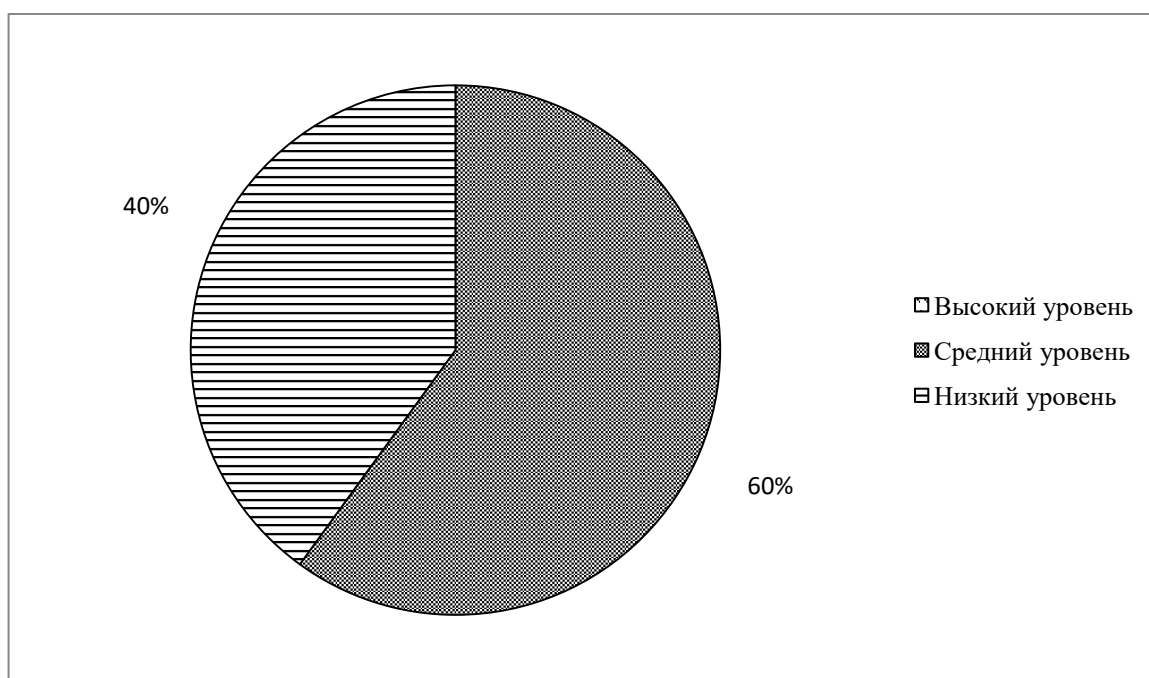


Рис. 2.7. Уровни владения лексическим компонентом

При анализировании работ по направлению «лексика» мы определили, что 40% детей получили 0-1 балл, это указывает, что у детей достаточно низкий уровень владения лексическим компонентом. Результат в 2 балла был выявлен у 60% детей, это говорит о наличии среднего уровня. Направления,

по которым происходил анализ лексического компонента: наличие собственной лексики, правильность образования форм слова, правильность употребления слов специфичных для произведения.

Детей старшего дошкольного возраста характерно использовать собственную лексику. Но так же, для них свойственны замены специфической лексики на свою собственную, бытовую.

Для дошкольников характерны трудности при использовании различных форм слова. Так как в тексте детям часто встречаются незнакомые слова, им свойственно их неправильное употребление. А именно, дети использовали следующие сочетания: «Тут она вспомнилась», «Опамянулась», а не «Опомнилась», «Быстро семенил», «Засеменился» вместо «Засеменил» и др.

Также, для них свойственно ошибаться во время употребления слов, например: «Змея раскрашена, как зигзаг», «Засеменил и побежал», «Змея, как гадюка» и т.д. Такое употребление слов, связано с незнанием их значения, или с тем, что известное значение слов соответствует бытовому уровню, например «гадюка» рассматривается не как змея, а как оскорбление.

Таким образом, тексты старших дошкольников с речевой патологией отличаются отсутствием специфической лексики пересказываемого литературного произведения. Вместо лексики, чаще всего используется бытовая терминология. При использовании специфических слов, часто, встречаются ошибки. Они выражены в неуместном применении слов в контексте или неправильном использовании формы слов. Но можно отметить, что треть дошкольников с общим недоразвитием речи в направлении «Лексика» набрали самый высокий результат, используя и свою лексику, и специальную терминологию в правильных формах.

Таким образом, опираясь на результаты исследования, мы выявили:

– большие сложности отмечаются у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при определении основного смысла произведения, при указании значений слов и выражений;

– для старших дошкольников с нарушениями речи характерно отсутствие в тексте обобщающих выводов, которые указывают на понимание главной мысли текста и смысла в целом;

– старшие дошкольники с речевыми нарушениями, сталкиваются с трудностями во время составления программы высказывания, это выражается в присутствии в пересказе лишь главных тем первичного текста, и в несоблюдении структуры текста (отсутствие введения или заключения);

– для дошкольников с общим недоразвитием речи свойственны замены специфической для произведения лексики на свою собственную, соответствующую бытовому уровню, а также наличие ошибок в момент употребления и образования форм слова;

– речевая активность старших дошкольников с речевой патологией находится на низком уровне, это проявляется в наличии большого количества пауз, в бедности лексики и отсутствии оборотов, словосочетаний, которые указывают на понимание излагаемого текста.

2.2. Методические рекомендации по развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы (на примере пересказа)

По результатам нашего исследования было выявлено, что у старших дошкольников с речевыми нарушениями сформированность навыка пересказа находится на низком уровне. Опираясь на данные результаты, нами были разработаны методические рекомендации по формированию навыка пересказа средствами детской художественной литературы.

Логопедическая работа, направленная на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы, проводится поэтапно (см. рис. 2.7.).

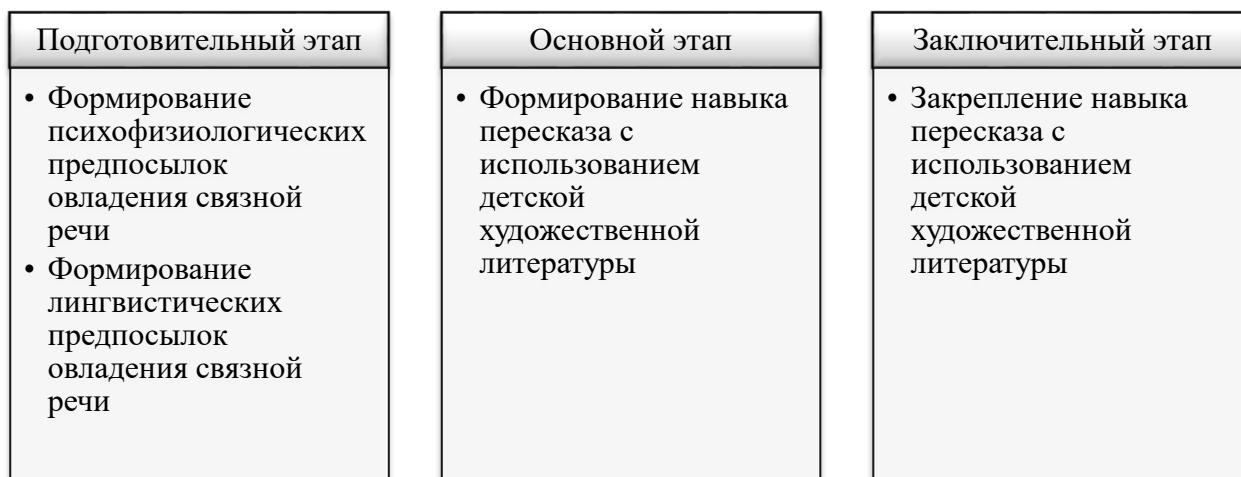


Рис. 2.7. Этапы логопедической работы по формированию навыка пересказа

Работу следует проводить индивидуально с ребенком или в небольших группах. Отталкиваясь от того, какие стоят цели, задачи и содержание образовательной работы, строится система работы по развитию репродуктивных и творческих умений. Например, репродуктивный компонент будет важен при работе с литературными произведениями с дальнейшим пересказыванием их, а творческий компонент используется при работе с текстом, направленной на анализ, осмысление и выражение своих мыслей.

Подготовительный этап логопедической работы по формированию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи может быть представлен 2 направлениями работы, которые реализуются параллельно (рис. 2.8.).



2.8. Содержание подготовительного этапа логопедической работы по формированию навыка пересказа

Рассмотрим содержание работы подготовительного этапа логопедической работы по формированию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (таблица 2.1.).

Таблица 2.1.

Содержание работы подготовительного этапа логопедической работы по формированию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Направления работы	Задачи	Средства
Формирование психофизиологических предпосылок овладения связной речью	Развитие мотивации к целенаправленной речевой деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - использование занимательного материала (игры, загадки, песни, фрагменты мультфильмов); - поощрение детей, активно проявляющих себя на занятии; - учет в ходе занятия личных интересов и житейского опыта детей.
	Развитие эмоционально-волевой сферы	<ul style="list-style-type: none"> - чтение художественных произведений и выявление эмоционального настроения персонажей произведений; - составление текстов на определенную тему, которые отражают эмоциональные переживания детей; - рассматривание репродукций картин, которые вызывают разные эмоциональные состояния; - комплексные занятия, которые включают в себя использование изобразительной, музыкальной, речевой деятельности. - включение в занятия различных игр («Лото настроений», «Продолжи фразу»).
	Развитие высших психических функций и мыслительных операций	<ul style="list-style-type: none"> - развитие зрительного и слухового внимания (игры «Кто хлопал?», «Найди картинку»); - развитие устойчивости и продуктивности внимания (игры «Где чей домик?», «Хлопки, когда услышишь...»); - развитие восприятия (игры «Угадай, кто зовет», «Зашиваем коврик»); - развитие воображения (игры «Шкатулка со сказками», «Что произойдет, если...»); - развитие словесно-логического

		мышления (игры «Чего больше», «Закончи предложение»); - развитие слуховой и зрительной памяти (игры «Экран», «Запоминай и выполняй»); - развитие операций мыслительной деятельности (игры «Четвертый лишний», «Чего не хватает у предмета»).
Формирование лингвистических предпосылок овладения связной речью	Расширение и уточнение словарного запаса;	- обогащение словаря (игры «Объясни, что это», «Назови части»); - совершенствование словаря (игры «Узнай по листику дерево», - развитие лексической системности (игры «Найди слова-приятели», «Слова-близнецы»)
	Развитие грамматического строя речи	- развитие навыков словоизменения (игры «Улетели птицы», «Что с чем?»); - развитие навыков словообразования (игры «Ласково – не ласково», «Один - много»); - развитие навыков построения предложений (игры «Предложение рассыпалось», «Вставь пропущенное слово», «Продолжи предложение»)

Игры, используемые на подготовительном этапе представлены в приложениях 4 и 5.

При формировании психофизиологических предпосылок овладения связной речью одним из важных направлений работы является развитие мотивации к речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи. Педагогическое условие развития мотивационной готовности – это динамическая система, которую педагог может изменять, отталкиваясь от действительных потребностей детей и их индивидуальных особенностей. Важно учитывать, что благодаря особенной атмосфере и особенному настрою детей на чтение, литературные произведения воспринимаются намного лучше. Также, благодаря доверительным отношениям и психологическому комфорту обеспечивается эмоционально благоприятный настрой.

Для развития эмоционально-волевой сферы дошкольников с общим недоразвитием речи во время совместной образовательной деятельности с детьми рекомендуется использовать произведения художественной литературы, где ярко выражены и описаны эмоции и чувства героев, также, рекомендуется проводить упражнения, которые направлены на умение распознать данные эмоциональные состояния героев.

На этом этапе взрослый должен стимулировать эмоции и эмоциональные отношения детей к героям литературного произведения, направить дошкольника, чтобы тот смог составить свое личное виденье произведения художественной литературы вербальными и невербальными средствами.

Во время коррекционно-развивающей работы мы рекомендуем опираться на различные средства, которые способствуют развитию высших психических функций детей старшего дошкольного возраста. Реализация задач обучения по развитию ВПФ предполагает развитие произвольного внимания, восприятия, памяти. А также, операций мыслительной деятельности, таких как анализ и синтез, сравнение и абстрагирование, обобщение и аналитико-синтетическая деятельности, формирование наглядно-образного мышления.

В процессе формирования лингвистических предпосылок овладения связной речью важное место занимает работа по расширению и уточнению словаря дошкольников. Словарный запас нужно расширить названиями предметов, качеств, действий, активизировать словарь. При назывании качеств и признаков предметов следует использовать соответствующие смыслу слова. Учителя пояснять смысл фразеологизмов, поговорок, пословиц, а так же учить понимать образные слова в загадках. Понятия разных лексических групп нужно формировать и уметь дифференцировать. Учителя использовать слова во время разговора следует в соотв. со значением. Учителя таким понятиям, как: антонимия, синонимия, многозначность слова, а так же

учить употреблять их в разговоре. Формировать осознанный и произвольный выбор средств лексической выразительности.

В развитии грамматического строя речи важное место занимает работа по формированию навыков словоизменения и словообразования. В ходе этой работы нужно улучшать навык использования существительных мужского, женского и среднего рода в форме единственного и множественного числа, так же совместно с предлогом и без него, во всех падежах. Учить верно употреблять несклоняемые существительные в речи. Учить употреблять словосочетания, которые включают количественные числительные (два и пять) и существительные. Формировать умения по правильному употреблению существительных, которые образованы с помощью суффиксов (ниц, инк, ник, ин, ц, иц, ец). Формировать навык употребления разных форм слов для называния тех же объектов (лиса, лисичка, лисонька). Совершенствовать умения по различению и употреблению предлогов и по употреблению притяжательных прилагательных с суффиксом -и- (лисий, волчий, заячий). Совершенствовать навык употребления сравнительной и превосходной степени прилагательных (медленнее, ниже, более грязный, менее грязный). Учить составлять сложные слова (землетрясение, снегопад, водопровод).

Кроме этого достаточно сложным направлением работы является формирование осознания, закономерностей построения предложений различных синтаксических конструкций.

Формировать умение соотносить предложение с картинкой, составлять по сюжетной картине предложения различной структуры. Развивать навык правильно строить простые распространенные предложения, предложения с однородными членами, а также сложносочиненные и сложноподчиненные предложения (с использованием подчинительных союзов потому что, если, когда, так как). Учить выделять предметный и смысловой план предложения. Учить строить предложение с использованием графической схемы. Учить

анализировать структуру предложения, определять количество слов, их последовательность, ставить вопрос к каждому члену предложения.

Основной этап логопедической работы посвящен непосредственно формированию навыка пересказа.

В Примерной адаптированной программы коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Н.В. Нищевой указан перечень рекомендуемой художественной литературы. Поскольку экспериментальная работа проводилась нами в старшей группе, нами был изучен перечень произведений, рекомендуемых для ознакомления в этом возрасте. К таковым относятся: «А. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке»; К. Ушинский «Пчелки на разведках, «В лесу летом»; Л. Толстой «Косточка»; В. Маяковский «Кем быть?», «Доктор Айболит»; С. Маршак «Двенадцать месяцев», «Почта»; К. Чуковский «Мойдодыр»; Н. Сладков «Осень на пороге»; Н. Носов «Живая шляпа»; Е. Пермяк «Как Маша стала большой»; Б. Житков «Кружечка под елочкой»; Н. Калинина «Как Вася ловил рыбу»; В. Зотов «Дуб», «Клен», «Брусника», «Земляника», «Малина», «Лисички», «Мухомор», «Подберезовик», «Снегирь», «Клест-еловик», «Божья коровка», «Кузнечик», «Ромашка», «Колокольчик», «Иван-да-Марья»; С. Воронин «Чистопородный Филя», Л. Воронкова «Таня выбирает елку», К. Булычев «Тайна третьей планеты»; Ш. Перро «Золушка», «Кот в сапогах»; Г.Х. Андерсен «Стойкий оловянный солдатик» (33, с.102).

Также в указанной программе, в разделе, посвященном описанию работы по развитию связной речи и формированию коммуникативных навыков, указано, что в старшей группе совершенствуется навык пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов (33).

К текстам для пересказа дошкольников предъявляются следующие требования: небольшой объем для обеспечения возможности произвольного восприятия; доступность содержания; соответствие знаниям и представлениям детей дошкольного возраста, четкая структура; он должен

предъявляться эмоционально и выразительно, с четкой передачей всех просодических компонентов; носить либо познавательный характер с целью расширения и уточнения знаний и представлений об окружающем мире, либо воспитывающий характер с целью формирования морально-нравственных качеств личности и эмоционально-волевой сферы.

Основной этап логопедической работы по формированию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием детской художественной литературы может быть представлен 4 подэтапами (рисунок 2.9.).



2.9. Содержание основного этапа логопедической работы по формированию навыка пересказа

Рассмотрим подробнее эти подэтапы.

Предварительная работа.

В структуре выделенного направления ведется работа по подготовке дошкольников к восприятию текста литературного произведения, к осмыслению его содержания и формы. Важной составляющей является проведение беседы перед чтением текста литературного произведения. Это подготавливает ребенка к дальнейшему восприятию, помогает связать личный опыт с событиями в произведении. Мы рекомендуем использовать прогностический вид беседы. Детям, используя иллюстрацию к книге, предлагаем подумать и определить, о чем будет идти речь в произведении. После того даем установку на запоминание прогноза для сравнения с реальным содержанием литературного произведения. В ходе такой работы у детей должна активизироваться аудитивная память: детям нужно будет

удержать, запомнить то, что они слушали, чтобы сверить услышанное с прогнозом. Использование прогностической беседы и рассматривание иллюстраций к произведению активизирует два вида памяти: слуховую и зрительную, что способствует лучшему запоминанию текста, а последующее чтение текста упорядочит содержание запоминаемого.

Вторым видом беседы, который мы рекомендуем использовать в предварительной работе, будет подготовительная беседа, направленная на подготовку детей к восприятию текста литературного произведения, настраивающая их на внимательное слушание и понимание произведения. Содержанием подготовительной беседы может быть, например, биография автора. Обязательным звеном является объяснение незнакомых слов. Это обеспечивает полноценное восприятие произведения. В первую очередь нужно объяснить значения слов, без понимания которых основной смысл текста будет не понятен.

Восприятие текста литературного произведения детьми.

На том этапе рекомендуем проводить знакомство ребенка с произведением художественной литературы. Учитывая слабую мотивацию детей с ОНР и недостаточность слухового и зрительного восприятия, подача текста должна быть выразительной и осуществляться в форме увлекательной познавательной деятельности. Для выразительного преподнесения текста рекомендуется обращать внимание на владение взрослым некоторыми техническими приемами: умением регулировать дыхание, силу голоса, его тембр, следить за правильностью ударений, четкостью дикции. Для лучшего восприятия текста литературного произведения дошкольниками взрослым следует интонационно окрашивать чтение, что позволит через эмоциональную оценку передать смысловое значение и отношение к изображаемым событиям. Выразительное чтение текста педагогом способствует полноценному восприятию произведения, стимулирует ребенка к рассуждениям. Для этого рекомендуем использовать игровые приемы: «Давайте поможем Маше прочитать рассказ», «Мы нашли интересную книгу

в сундуке и будем ее читать», «Незнайка не умеет читать, давайте поможем ему» и др.

Ответы на вопросы по содержанию текста литературного произведения.

В структуре этого направления выделено два вида работы: вопросы по выяснению эмоционального отношения детей к прочитанному; вопросы по выяснению понимания смысла литературного произведения детьми.

После прочтения текста литературного произведения рекомендуем проводить беседу по выяснению эмоционального отношения детей к прочитанному. Примеры вопросов: «Тебе понравился рассказ?», «Что тебе больше всего понравилось в рассказе?», «Что тебе не понравилось?», «Почему тебе это не понравилось?» и др.

После выяснения эмоционального отношения к литературному произведению, следует проводить анализ смысловой стороны текста. Детям задаются вопросы, обучающие дошкольников вдумываться в содержание текста. Примеры вопросов: «О чем (о ком) говорилось в рассказе?», «Про кого этот рассказ?» и т.д.

В структуре этого направления рекомендуется проводить беседу по литературному произведению. Цель беседы: уточнить понимание содержания произведения, его идеи, средств художественной выразительности; выделить структурные части рассказа: начало, само событие, конец. Полученный диалог в вопросно-ответной форме будет опорой для будущего пересказа.

Составление программы пересказа текста с последующим пересказыванием.

При составлении программы текста с последующим пересказыванием рекомендуем использовать следующие виды пересказа: по серии сюжетных картин, отражающих предметный и смысловой план рассказа; с опорой на сюжетную картину; с опорой на предметные картинки, отражающие только

предметный план рассказа; с опорой на план, представленный с помощью графической модели; без наглядной опоры.

При всех видах пересказа нужно проводить повторное чтение текста литературного произведения. При пересказе по серии сюжетных картин повторное чтение должно сопровождаться постепенным предъявлением педагогом серии сюжетных картин.

Закрепление проекции текста как программы будущего пересказа рекомендуем осуществлять в ходе работы с картиной. Рекомендуем следующие виды заданий:

- восстановление деформированной последовательности сюжетных картин с последующим составлением рассказа или его фрагмента;
- отбор из предложенных картин только тех, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ с последующим рассказыванием;
- поиск «ошибочной» картины среди серии картин. Необходимо обнаружить картину, не относящуюся к данной серии картин. Оставшиеся картинки расположить в соответствии с логикой рассказа;
- самостоятельное расположение картин в правильной последовательности с последующим рассказыванием;
- установление недостающей картины и определение ее местоположения;
- нахождение нужной картины – «декорации» среди фоновых. Определение ее места в структуре рассказа, подбор к сюжетной картине отдельных предметных изображений субъектов и объектов ситуации. Составление рассказа с использованием имеющихся картин;
- нахождение несоответствия между рассказом и иллюстрацией к нему;

- подбор к каждому фрагменту из серии картин отдельных предметных картин, которые необходимы для уточнения повествования или его дополнения;
- дифференцирование двух серий сюжетных картин по тематическому содержанию.

Опираясь на работы исследователей по обучению детей связной речи, стало понятно, что одним из эффективных способов анализа содержания литературного произведения является составление его плана, который может быть представлен в форме графической наглядной модели. Именно в форме модели этот план окажется доступным детям дошкольного возраста. Моделирование отображает основное содержание текста, его логическую структуру, является эффективным приемом, обеспечивающим высокую степень осмысления материала.

В процессе составления модели глубоко анализируется содержание, мысленно расчленяется сюжет на отдельные части согласно развивающимся событиям, затем эти части соединяются в связный рассказ. Такая работа требует аналитической и обобщающей мыслительной деятельности, это способствует лучшему пониманию того, что надо запомнить.

Процесс моделирования рекомендуем проводить в два этапа. На первом этапе после прочтения произведения на демонстрационной доске педагог вместе с детьми выстраивает картинно-схематический план смысловой последовательности частей текста. Детям необходимо соотнести каждую картинку с определенной смысловой частью и установить соответствие между наглядным изображением и содержанием. В данном виде деятельности, предполагается, что дети учатся строить наглядную модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными на них или приложенными к ним условными заместителями основных персонажей. Карточки соединяются между собой стрелками. Сначала дошкольники должны узнать сам принцип замещения, то есть учиться обозначать персонажей художественного произведения заместителями. Затем, они

учатся построению наглядной модели, выкладывая условные заместители персонажей — геометрические фигуры.

На втором этапе рекомендуем предложить детям несколько вариантов заданий. Первое — с предметными картинками-декорациями для обозначения обстановок, в которых происходит действие. Дошкольники выбрать и разложить предметные картины так, чтобы они соответствовали каждой смысловой части модели. Правильно построенной считается модель, которая включала все смысловые части произведения соответствующими им декорациями. Далее дети самостоятельно должны пересказать текст литературного произведения, используя эту модель.

Следующий вид заданий предполагает отбор игрушек настольного театра и подбор каждой игрушки к соответствующей части модели. После этого будет идти проигрывание сюжета литературного произведения с использованием игрушек. Важно научить детей переносить действующих лиц, обозначаемых на первом этапе моделирования условными заместителями, с одной смысловой части рассказа на другую.

В ходе обучения пересказыванию рекомендуем использовать такой прием работы как пересказ текста по цепочке, где каждый ребенок пересказывал одну из частей рассказа, продолжая рассказ другого ребенка. Этот прием стимулирует развитие произвольного внимания. На заключительных этапах предлагаем пересказ без опоры на наглядные средства. Предлагаем провести театрализованные игры по сюжетам литературных произведений, где каждый ребенок выполнял свою роль. Во всех заданиях при необходимости детям оказываем помощь.

На данном направлении следует вести работу, посвященную обучению лексическому и грамматическому оформлению всех частей пересказа. После пересказов детей произведений художественной литературы, рекомендуется ознакомить их с методами оценивания их пересказа, и пересказа других детей. На начальном этапе рекомендуется проводить анализ пересказа, задействовав других детей. А в последующем, на конечных этапах,

предполагается, что дети сами смогут анализировать свои пересказы и других детей.

Заключительный этап работы посвящен закреплению навыка пересказа. На этом этапе работа реализуется комплексно: учителем-логопедом, воспитателем и родителями. По рекомендациям логопеда воспитатель продолжает совершенствовать навык пересказа на занятиях в рамках образовательных областей «Речевое развитие» и «Художественно-эстетическое развитие» (восприятие художественной литературы). Для родителей могут быть проведены консультации, в ходе которых они будут ознакомлены с важностью работы по формированию навыка пересказа у детей дошкольного возраста и о трудностях, с которыми сталкиваются дети, имеющие общее недоразвитие речи в процессе овладения этим навыком. Для родителей могут быть предложены списки художественных произведений для домашнего чтения и пересказа с детьми. Пример консультации для родителей представлен в приложении 6.

Результативность логопедической работы по формированию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи во многом зависит от включенности в этот процесс не только логопеда и воспитателей группы, но и родителей. Схематично взаимодействие участников этого процесса представлено на рисунке 2.10.

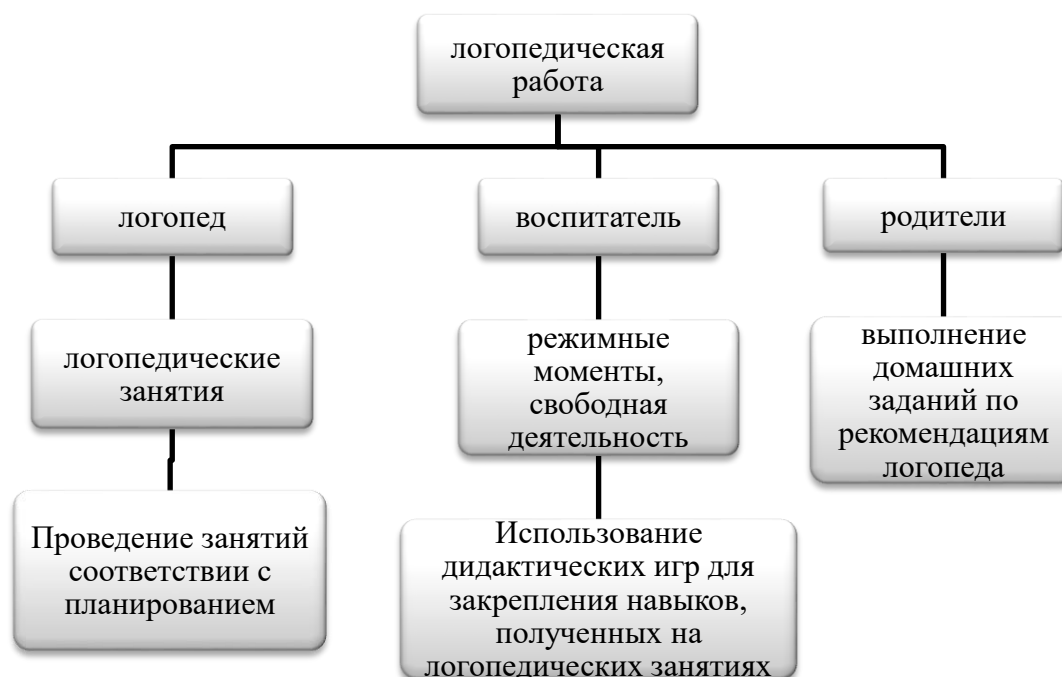


Рис. 2.10. Система взаимодействия участников образовательного процесса по формированию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Так, на направления работы на подготовительном этапе логопедической работы, предполагающие формирование психофизиологических и лингвистических предпосылок усвоения связной речи, реализуются и учителем-логопедом на логопедических занятиях, и воспитателем на занятиях, в ходе выполнения режимных моментов. Работа основного этапа, направленная на формирование навыка пересказа, в большей степени предполагает деятельность учителя-логопеда. Заключительный этап логопедической работы по формированию навыка пересказа, посвященный закреплению полученных навыков, реализуется комплексно: воспитателем, учителем-логопедом и родителями в соответствии рекомендациями учителя-логопеда.

Организованная таким образом работа, предполагающая поэтапность, комплексное взаимодействие специалистов, и активное использование средств детской художественной литературы, по нашему мнению, будет

способствовать эффективному формированию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Выводы по 2 главе

В ходе исследования нами было выявлено, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются большие сложности при определении основного смысла произведения, при указании значений слов и выражений для старших дошкольников с нарушениями речи характерно отсутствие в тексте обобщающих выводов, которые указывают на понимание главной мысли текста и смысла в целом. Так же, дошкольники сталкиваются с трудностями во время составления программы высказывания, это выражается в присутствии в пересказе лишь главных тем первичного текста, и в несоблюдении структуры текста (отсутствие введения или заключения). Им свойственны замены специфической для произведения лексики на свою собственную, соответствующую бытовому уровню, а также наличие ошибок в момент употребления и образования форм слова. Речевая активность старших дошкольников с речевой патологией находится на низком уровне, это проявляется в наличии большого количества пауз, в бедности лексики и отсутствии оборотов, словосочетаний, которые указывают на понимание излагаемого текста.

Для достижения наилучшего результата, работу по формированию уровня навыка пересказа у старших дошкольников с речевыми нарушениями рекомендуется проводить по трем блокам, указанным выше.

В процессе работы по обучению пересказу мы выделяем 4 этапа работы:

- предварительная работа;
- восприятия текста литературного произведения детьми;
- вопросы по содержанию текста литературного произведения;
- составления программ пересказа текста с последующим пересказыванием.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи труднее овладевают пересказом, в отличие от детей без речевых патологий, из-за этого педагоги испытывают трудности, когда пытаются обучить навыкам пересказа всех учеников одновременно.

Мы провели исследование, благодаря которому выяснили характерные черты владения пересказом старшими дошкольниками с ОНР.

Тексты старших дошкольников с речевой патологией отличаются отсутствием специфической лексики пересказываемого литературного произведения. Вместо лексики, чаще всего используется бытовая терминология. При использовании специфических слов, часто, встречаются ошибки. Они выражены в неуместном применении слов в контексте или неправильном использовании формы слов.

Опираясь на результаты, которые мы получили в процессе нашего исследования, мы выявили, что детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи необходима специальная логопедическая помощь. Направления составленных нами методических рекомендаций были взяты исходя из анализа трудностей, которые возникают у детей при понимании текста, его планировании и наполняемости.

Нами были выделены три основных этапа логопедической работы по формированию навыка пересказа: подготовительный, основной, заключительный. Поэтапная работа и взаимодействие специалистов должно способствовать в успешном формировании навыка пересказа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов, М.Т., Ладыженская, Т.А., Шанский, Н.М. Русский язык. Программы общеобразовательных учреждений. 5-9 классы. М.: Просвещение, 2010.
2. Белякова, Л.И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова, Т.Г. Шишкова. М.: Книголюб, 2004. 56 с.
3. Биева Е.Г. Факторы, влияющие на понимание текстов (на материале детской речи): интернет ресурсы <https://refdb>.
4. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. М.: Просвещение, 2006. 107 с.
5. Ванюхина, Г.А. Истоки качества связной речи дошкольников с системными речевыми нарушениями / Г.А. Ванюхина //Логопед. 2005. № 5. С. 18 – 25.
6. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи учебное пособие / В.К. Воробьева. М.: Наука, 2006. 158 с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. М.: Лабиринт, 2006. 231 с.
8. Выготский, Л.С. Основы дефектологии: учебник для вузов. Специальная литература / Л.С. Выготский. М.: Наука, 2002. 217 с.
9. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер. М: Просвещение, 2008. 185с.
10. Габова, Р.И. Методика обучения пересказу детей старшего дошкольного возраста:автор, дис. канд. пед. наук / Р.И. Габова. М.: 1952. 16с.
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. М.: Владос, 2011. 255 с.

12. Глотова, И.В. Обучение творческому рассказыванию детей с общим недоразвитием речи / И.В. Глотова // Коррекционная педагогика. 2011. № 2. С 52-55.
13. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: Библиотека практикующего логопеда / В.П. Глухов. М.: Просвещение, 2004. 168 с.
14. Глухов, В.П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения пересказу / В.П. Глухов // Дефектология. 2009. № 1. С. 8 – 11.
15. Гуровец, Г.В. Генез, клиника и основные направления работы при моторной алалии / Г.В. Гуровец, С.И. Маевская. М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 2003. 87 с.
16. Гурович, М.Л. Ребенок и книга: Пособие для воспитателя детского сада / Л.М. Гурович, Л.Б. Береговая, В.И. Логинова. СПб.: Изд-во «ДЕТСТВО ПРЕСС», 2000. 128с.
17. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. /Н.И. Жинкин. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370с.
18. Ермишина, Г.И. Обучение пересказу детей с ОНР / Г.И. Ермишина //Логопед. 2005. № 3. С. 78 – 83.
19. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: Книга для логопеда / Л.Н. Ефименкова. М.: Просвещение, 2006. 213 с.
20. Жукова, Н.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Серия логопедические уроки / Н.В. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. М.: Просвещение, 2004. 354 с.
21. Климова, Л.Ф. Обучение русскому языку через общение / Л.Ф. Климова // Начальная школа. 2006. № 12. С. 21 – 29.
22. Королева, Г.В. Урок творчества – изложение / Г.В Королева. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 219 с.
23. Короткова, Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э. П. Короткова. М.: 1982. 128 с.

24. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. М.: Педагогика, 2005. 238 с.
25. Лалаева, Р.И. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р.И Лалаева // Дефектология. 2010. № 4. С. 25 – 27.
26. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие / Р.Е. Левина. М.: Наука, 2008. 287 с.
27. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 2010. 216 с.
28. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А.А. Леонтьев. М.: МПСИ, 2004. 534 с.
29. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 211 с.
30. Мастюкова, Е.М. Логопедия / Е.М. Мастюкова. М.: Просвещение, 2000. 342 с.
31. Мыльцева, М.В. Виды монологической речи и аспекты ее понимания в современной педагогической науке // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2018 г.). – Краснодар: Новация, 2018. – С. 124-126).
32. Неверович, Я.З. Из опыта работы по упорядочению грамматического строя речи учащихся с нерезко выраженным ОНР / Я.З. Неверович // Дефектология. 2000. № 1. С. 86-96.
33. Нищева, Н.В. Вариативная примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева – СПб.: Детство – Пресс, 2015.
34. Павлова А.А., Шустова Л.А. Методика выявления особенностей речевого развития детей // Вопросы психологии. 1987. - № 6. - С.28-37.

35. Российская, Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи / Е.Н. Российская. М.: Наука, 2004. 22 с.
36. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Сазонова. М.: Академия, 2005. 144 с.
37. Смирнова, О.В. Монолог / О.В. Смирнова // Первое сентября. 2012. № 3. С. 18 – 26.
38. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А Сохин. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. 224 с.
39. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирина. М.: Владос, 2004. 165 с.
40. Тарлаковская Е.А. Особенности монологической речи и ее функционально-смысловые типа при формировании монологических умений студентов II курса // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. 2006. № 1
41. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников 4-6 лет / Т.А. Ткаченко. М.: Наука, 2007. 113 с.
42. Ушакова, О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова. М.: 2003
43. Фандо, О.Б., Моргачева, И.Н. К вопросу о взаимодействии логопеда и воспитателя по закреплению лексико-грамматических категорий у дошкольников ОНР в процессе развития элементарных математических представлений /О.Б. Фандо, И.Н. Моргачева. М.: Дошкольная педагогика, 2007. С. 33-37
44. Федоренко, Л.П., Фомичева, Г.А. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко. М.: Наука, 2003. 215 с.
45. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учебное пособие / Т.Б. Филичева. М.: Просвещение, 2011. 225 с.

46. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. М.: Просвещение, 2011. 165 с.
47. Хватцев, М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев. М.: Владос, 2009. 244 с.
48. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С.Н. Цейтлин. М.: Книга по Требованию, 2011. 592 с.
49. Чиркина, Г.В., Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада / Г.В. Чиркина. М.: 1993.
50. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. М.: Просвещение, 2007. 335 с.
51. Якубинский Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский. М.: Русская речь, 1923. 156 с.

