

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ТГПУ)

Институт психологии и педагогики  
Педагогический факультет  
Кафедра дефектологии

Оценка отлично  
Председатель ГЭК

\_\_\_\_\_

ДОПУСКАЕТСЯ К ЗАЩИТЕ ВКР  
Зав. кафедрой:

\_\_\_\_\_ Мёдова Н. А.  
« 03 » июня 2017 г.

СЕНСОРНАЯ КНИГА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ  
ПЕРЕСКАЗУ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ  
выпускная квалификационная работа (бакалаврская работа)

Научный руководитель:  
к.п.н., зав. кафедрой дефектологии  
Мёдова Наталия Анатольевна

Выполнила:  
Григорьева Виктория Витальевна  
гр. 633

Томск 2017

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретический анализ литературы по проблеме формирования пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	9
1.1. Становление навыка пересказа детей с нормальным развитием в онтогенезе.....	9
1.2. Виды пересказа и его роль в развитии речи ребенка.....	16
1.3. Особенности пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	23
Выводы по главе 1.....	29
Глава 2. Методы диагностики и развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	30
2.1. Анализ методик обследования навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста.....	30
2.2. Сенсорная книга как одно из средств преодоления речевых нарушений.....	35
Выводы по главе 2.....	45
Глава 3. Экспериментальная работа по развитию пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	46
3.1. Обследование сформированности навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и анализ полученных данных.....	46
3.2. Развитие пересказа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня с использованием сенсорной книги.....	56
3.3. Контрольный эксперимент с целью выявления результативности коррекционно-педагогической работы.....	67
Выводы по главе 3.....	72
Заключение.....	73

Список литературы.....	75
Приложение.....	83

## Введение

Проблема формирования связной речи дошкольников с системными нарушениями речи становится в современной коррекционной педагогике всё более актуальной, и выбор результативных стратегий обучения пересказу приобретает чрезвычайную значимость. Это связано с тем, что в последние годы стремительно возрастает количество дошкольников с общим недоразвитием речи, которые испытывают сложности в составлении пересказа. Общее недоразвитие речи (ОНР) встречается с высокой частотой - до 5-10% детского населения в возрасте до шести лет [61].

Проблему изучения связной речи, в частности, обучения пересказу, у дошкольников с общим недоразвитием речи исследовали многие авторы (В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Н. А. Никашина, Т. А. Ткаченко и др.).

Связь между особенностями речевого развития и навыком пересказа у учащихся раскрыта в исследованиях Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, П. Я. Гальперина, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева, В. П. Глухова, Л. Н. Ефименковой, Г. И. Жаренковой, М. Зеeman, Л. В. Зиндер, Л. И. Беляковой, В. К. Воробьевой, Е. В. Новиковой и др.

Заявленная проблема является весьма значимой не только в современной логопедии. В последние десятилетия в психологических, лингвистических и психолингвистических исследованиях подчеркивается значительная роль усвоения навыка пересказа для нормального развития устной речи детей [35]. Связная речь ребенка-дошкольника позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым «включая» его в активный процесс социальной коммуникации. От уровня сформированности навыков речевой коммуникации, в свою очередь, зависит эффективность речевого общения и всего процесса обучения [14].

В настоящее время в педагогической науке, несмотря на большое количество исследований, нет единого подхода к обучению пересказу, который

позволил бы в единых условиях обучать на высоком уровне лиц, как с нарушением речи, так и с нормальным речевым развитием. Именно поэтому мною была выбрана следующая тема: «Сенсорная книга как средство обучения пересказу старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня».

Сенсорная книга - это дидактическое средство, обладающее потенциалом для обучения пересказу, в котором рисунки можно осязать на ощупь. Все иллюстрации в книге выполнены из различных материалов, максимально похожих на оригинал.

Проблема исследования состоит в противоречии, с одной стороны, между большим количеством методик развития пересказа у дошкольников, а с другой стороны, недостаточным уровнем овладения связной речью детьми дошкольного возраста с ОНР к школьному периоду, что свидетельствует о необходимости повышения эффективности применяемых коррекционных методик развития связной речи и их усовершенствования.

Цель выпускной квалификационной работы: выявление способности пересказывать и её формирование у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством сенсорной книги.

Объект: особенности пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет: логопедическая работа по обучению пересказу с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с помощью сенсорной книги.

Для достижения цели выпускной квалификационной работы были поставлены следующие задачи:

1. изучить и проанализировать научную литературу по проблеме формирования пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;
2. сравнить современные методики обследования и развития пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;
3. выбрать диагностический и дидактический материал, провести

экспериментальное исследование особенностей пересказа у дошкольников с ОНР III уровня и проанализировать полученные результаты исследования;

4. организовать логопедическую работу с использованием сенсорной книги и обобщить полученные данные о её результативности.

Гипотеза: предполагается, что логопедическая работа по развитию связной речи (готовности к пересказу) будет более результативной, если в ней использовать сенсорную книгу как средство сенсорно-интегративной логотерапии.

Использование сенсорной книги в логопедической работе должно строиться с соблюдением таких принципов, как:

- воспитывающий характер обучения;
- всестороннее развитие личности учащихся;
- сознательность и активность учащихся;
- учет возрастных особенностей и доступность материала;
- индивидуальный подход в обучении;
- прочность создаваемых навыков и знаний;
- наглядность обучения;
- научность и систематичность обучения;
- решающая роль педагога в процессе обучения.

Научно-теоретической основой исследования стали концепции о возрастных этапах, закономерностях и условиях речевого развития в онтогенезе и его значении для развития связной монологической речи (А. Н. Гвоздев, Д. Б. Эльконин); положение Л. С. Выготского о соотношении мышления и речи.

Теоретическая значимость дипломного исследования состоит в анализе, обобщении и систематизации теоретических положений, касающихся проблем развития пересказа у дошкольников с речевой патологией.

Практическая значимость дипломного исследования состоит в том, что предлагаемые разработки будут полезны воспитателям, учителям-логопедам, родителям дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с намеченной целью и задачами были использованы

следующие методы исследования:

- теоретический анализ научной литературы по теме исследования;
- педагогический эксперимент;
- количественный и качественный анализ полученных данных.

Экспериментальная работа осуществлялась в МАДОУ комбинированного вида № 53 города Томска. Для проведения эксперимента были сформированы две группы детей. Экспериментальную группу составили 6 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), которые посещают логопедическую группу и имеют речевые нарушения, из них три мальчика и три девочки. В контрольную группу вошли также 6 детей из параллельной возрастной группы, из которых 2 мальчика и 4 девочки. У детей контрольной группы логопедическое заключение ОНР III уровня, они того же возраста и воспитываются в старшей группе, как и дети экспериментальной группы.

Ход исследования:

1. Констатирующий эксперимент. Изучение пересказа у группы детей с общим недоразвитием речи третьего уровня и анализ полученных результатов.
2. Формирующий эксперимент. Проведение коррекционной работы по развитию пересказа с использованием сенсорной книги.
3. Контрольный эксперимент. Повторное исследование пересказа у экспериментальной группы детей с общим недоразвитием речи третьего уровня с целью проверки выдвигаемой гипотезы, а, следовательно, результативности коррекционно-педагогической работы.

Выпускная квалификационная работа объемом 93 страницы, состоит из 3 глав, содержит 8 таблиц, 2 диаграммы. Также включает: введение, заключение и список использованной литературы, состоящий из 70 источников, 15 из которых - периодические издания за последние пять лет.

Во введении отражена научная и практическая актуальность проводимого исследования, определяется научно-категориальный аппарат, определены цель, задачи, методы исследования.

Первая глава представляет собой теоретический анализ литературных источников по проблеме формирования способности пересказывать у детей, в ходе которого выделены этапы становления пересказа детей с нормальным развитием в онтогенезе, дано понятие пересказа, рассмотрены его виды, освещаются особенности пересказа у детей с общим недоразвитием речи.

Вторая глава посвящена современным методикам коррекционно-педагогической работы по развитию пересказа у детей с общим недоразвитием речи, в частности, методике работы с сенсорной книгой.

Третья глава содержит экспериментальное исследование навыков пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, интерпретацию результатов исследования, описание этапов коррекционной работы и анализ контрольного эксперимента.

В заключении формулируются основные выводы по результатам проведенной работы, в приложении вынесены планы занятий.

## **Глава 1. Теоретический анализ литературы по проблеме формирования пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня**

### **1.1. Становление навыка пересказа детей с нормальным развитием в онтогенезе**

Процесс формирования связного высказывания в онтогенезе осуществляется в двух направлениях: овладение языковой действительностью - от слова к связному монологическому высказыванию; овладение содержательной стороной связного высказывания - от общего смысла к конкретному детализированному представлению. Формирование речевой деятельности в онтогенезе рассматривается с позиций лингвистики и психологии [17].

Согласно психологическому подходу, предпосылками нормального речевого развития являются: достаточный уровень развития когнитивных функций и определенная степень сформированности познавательной деятельности. По мнению Л. С. Выготского, в развитии ребенка возникает период пересечения речевого и умственного развития, в результате которого мышление и речь начинают влиять друг на друга. Данная взаимосвязь реализуется в двух направлениях: влияние языка на развитие мышления и значение мышления для усвоения языка. Отправным моментом установления взаимосвязи между мышлением и речью является овладение словом. Слово и в последующем речь проводит к перестройке детского мышления и других психических функций. Наличие же различных отклонений со стороны формирования когнитивных функций откладывает отрицательный отпечаток на процессе речевого развития [11].

Среди когнитивных предпосылок развития речи выделяют интеллектуальное развитие ребенка, реализующее сформированность аналитико-синтетической деятельности ребенка, способствующей овладению формально-языковыми средствами, возможности переработки информации и объем кратковременной памяти, влияющие на процесс овладения речью [31].

Для выражения своих представлений об окружающей действительности

ребенок использует язык. Без понимания значения использование той или иной языковой формы для него становится невозможным. Именно поэтому сначала ребенок усваивает простые языковые формы, доступные для осознания, соответствующие уровню его интеллектуального развития.

Формирование речи происходит не как процесс имитации речи окружающих, а предполагает усвоение закономерностей языка, которые в последующем и лежат в основе речи. Овладение закономерностями языка становится возможным при осуществлении таких мыслительных операций, как анализ, синтез, обобщение, дифференциация. Стоит также отметить, что реализация восприятия и воспроизведения человеческой речи осуществляется в сжатые временные сроки, что обуславливает необходимость овладения стратегией быстрого декодирования, дешифровки речевого сообщения и быстрого программирования собственной речевой деятельности [31].

Формирование указанных выше когнитивных предпосылок происходит в процессе реализации предметно-практических действиях, сопровождаемых деятельностью общения. Изначально в практической деятельности ребенок выделяет предмет, затем на основе данного предмета усваивает действия. В последующем он выделяет объект действия и в итоге его деятеля. Усвоение данных категорий находит свое отражение в синтаксических формах [6].

Так, первые слова, появляющиеся при благоприятных условиях у ребенка к концу первого года жизни, являются отправной точкой для формирования связного высказывания в будущем. Речь на данном этапе ситуативна и определяется конкретной ситуацией [60].

Появление первых слов способствует переходу ребенка на этап однословных высказываний. Данные высказывания выступают в виде номинаций предметов и показывают более дифференцированные знания ребенка о предметах, которые в данный момент что-то делают, или с которыми что-то делают, или ребенок хочет, чтобы с ними что-то делали [60].

На втором году жизни ребенок, с опорой на активное развитие фонематических процессов, овладевает механизмом парадигматической

фонетики. Усваивает смысловозначительные функции фонем, что приводит к стремительному росту словаря. Изначально в лексиконе ребенка появляются слова-предметы и слова-действия. Развитие аналитико-синтетической мыслительной деятельности и появление этих двух категорий слов выступают основой для возникновения двусловного предложения. Через этап «сукцессивного однословного высказывания», в котором происходит комбинация двух однословных высказываний, происходит формирование двусловных высказываний. Высказывания на данном этапе не имеют грамматического оформления, но отраженные отношения между явлениями уже могут быть описаны семантическими категориями [42].

Последующее развитие фонематических процессов позволяет ребенку в речи окружающих выделять корневую часть слова как неизменяемую, т.е. ту частичку слова, флексию, которая отражает семантику ситуации. С этого момента начинается овладение грамматической структурой языка, которое основано на развитии аналитико-синтетической мыслительной деятельности и совершенствовании фонематических процессов. Ребенок учится устанавливать закономерности за счет смысловых и грамматических связей слов. Я.

3. Неверович отмечает, что происходит качественное изменение представлений за счет перехода от простых действий к сложным, они становятся расчлененными и переходят в понятия, формируются знания о предметах и их связях с другими предметами. В этот период развития у ребенка формируются семантико-синтаксические связи слов, что влечет за собой увеличение количества слов в предложении.

Речь ребенка на четвертом году жизни не является последовательной, логичной, связной. Ребенок данного возраста не может самостоятельно, понятно для окружающих, рассказать смысл событий, свидетелем которых он был, пересказать подробно прочитанное ему произведение, так как речь по-прежнему ситуативна. В высказываниях ребенка содержатся краткие распространенные предложения, которые часто имеют лишь отдаленную связь между собой по содержанию и чтобы понять содержание высказываний иногда

необходимо прибегать к использованию дополнительных вопросов, развернутость высказываний не соответствует монологической речи. Самостоятельное описание сюжетной картины недоступно, ребенок перечисляет предметы, действующих лиц или совершаемые ими действия. При хорошей памяти, ребенок 4 лет способен запоминать и воспроизводить небольшие по объему стихотворения [40].

В последующем происходит формирование многословного высказывания, осуществляется переход от ситуативной к внеситуативной речи, характеризующийся стремительным овладением большим разнообразием лексических, грамматических и синтаксических средств. На этом этапе происходит выработка системы эталонов на восприятие флексий, аффиксов, предлогов, т.е. единиц языка с обобщенным значением, что является невозможным без развития обобщения, сравнения, сопоставления, абстрагирования. Язык выступает, как активное средство познавательной деятельности. Подготовка выхода ребенка в социально-коммуникативное пространство осуществляется благодаря мыслительному творчеству, развитию памяти и воображения. Расширение социально-коммуникативного опыта, частота взаимодействий ребенка с окружающим миром определяют дальнейшее развитие речи [13].

Далее происходит процесс развития и совершенствования предложения, как минимальной единицы связного высказывания. Через усложнение предметно-практической деятельности, развитие ориентации в собственном теле и пространстве, осознание себя самостоятельной личностью, совершенствование мыслительной деятельности происходит усвоение более сложных предикативных конструкций, таких как, атрибутивные, временные и т. д. [13].

В 5 - 6 лет, по мнению А. Н. Гвоздева, Н. С. Жуковой, Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой и др., у ребенка происходит завершение формирования психологических и лингвистических предпосылок овладения связной монологической речью. К этому времени ребенок научается планировать свои

действия в уме, то есть овладевает планирующей функцией речи. Развитие целенаправленной деятельности способствует формированию произвольного внимания, увеличению объема памяти. Происходит овладение навыком анализирующего восприятия, мышление становится наглядно-образным, происходит толчок к развитию словесно-логического мышления. Ребенок постепенно усваивает закономерности смысловых и языковых связей не только слов в предложении, но и предложений в тексте.

На пятом году начинается овладение монологической речью. В предложениях появляются однородные обстоятельства. Усваивается согласование прилагательных с другими частями речи. Но стоит отметить, что для многих все еще самостоятельный, связный и последовательный пересказ прочитанного рассказа не доступен [13].

У ребенка шестого года жизни происходит совершенствование связной речи и монологической. Он самостоятельно без помощи со стороны может воспроизводить содержание небольших сказок, рассказов, мультфильмов, описывать события, свидетелем которых он был сам. У ребенка возрастает стремление передать свое высказывание таким образом, чтобы оно было понято и правильно воспринято слушателем. Ребенок данного возраста может воспроизводить события, как произошедшие недавно, так и прошедшие давно. Для него становится доступно самостоятельное раскрытие содержания картины, если изображенные предметы хорошо знакомы. Однако, при составлении рассказа происходит концентрация внимания, главным образом, на основном содержании, в результате чего второстепенные детали оказываются упущенными [13].

На седьмом году жизни речь ребенка в структурном отношении характеризуется точностью, развернутостью, логичностью, последовательностью. Изложение при пересказах, описаниях предметов становится четким, завершенным. В этом возрасте доступны следующие виды речевой деятельности: самостоятельное описание игрушки, предмета; раскрытие содержания картины; пересказ содержания небольшого

художественного произведения, просмотренного фильма; сочинение сказки, развернутого рассказа о своих впечатлениях и чувствах [40].

Ребенок данного возраста может передать содержание картины по памяти, при необходимости добавляя собственное представление о возможных предшествующих или последующих событиях, тем, что изображены на картине [1].

Переход от ситуативной речи к контекстной сопровождается отрывом действия от предмета, происходит формирование образа ситуаций, появляется «планирование в образах» [1].

В своем исследовании Е. Г. Биева, установила, что «механизмы понимания текста как смыслового и содержательного единства формируются и функционируют относительно независимо от механизмов понимания языковых элементов более низких уровней». Их формирование приходится на возраст 4 - 5 лет. Текст дошкольники начинают воспринимать как смысловое единое целое, не как набор отдельных предметов [4].

Реализация процесса понимания связного монологического высказывания, осуществляется через установление предметов и явлений реальности, описанных в тексте, и выявлении связей и отношений между ними. Процесс понимания текста и его результат зависят от общего уровня когнитивного развития. Процесс понимания не возможен без включения когнитивного и языкового опыта ребенка, который позволяет при восприятии текста опираться на имеющуюся систему языковых и предметных знаний, которая соотносится по своему составу и внутренним отношениям с языковой формой и содержательной структурой текста [4].

Е. Г. Биева выделяет четыре этапа понимания текста в ходе онтогенетического развития. На первом этапе понимание текста не самостоятельный вид речемыслительной деятельности; содержание текста определяется в единстве с чувственным опытом ребенка. На втором этапе текст представляет цепь, состоящую из слов и предложений, а содержание текста - набор денотатов; понимание имеет фрагментарный характер. На третьем этапе

текст начинает восприниматься как смысловое и содержательное единство, образ содержания текста носит характер структуры, с вплетенными в нее неадекватными элементами содержания, ассоциативно связанными с воспринимаемым материалом. Четвертый этап понимания текста предполагает более адекватное и четкое отражение в субъективной содержательной структуре предметной ситуации, описываемой в тексте [4].

Несмотря на полноценное осмысливание содержания текста, способность отвечать на вопросы по содержанию, дети 4 - 5 лет не в состоянии осуществить качественный пересказ, так, способность к передаче содержания связного высказывания развивается позднее, чем его понимание.

Способность логично и связно пересказывать воспринимаемый текст формируется к 5 - 6 годам. К этому возрасту дети овладевают умением строить программу высказывания. В пересказе они адекватно отражают действия и отношения героев, выстраивают логичный сюжет, точно отражают структурные звенья первичного текста [19].

К старшему дошкольному возрасту, по мнению Д. Б. Эльконина, память становится мыслящей, а восприятие думающим. Базой для смысловой памяти выступает установление логических связей внутри запоминаемого текста. В этом возрасте осуществляется переход восприятия, базирующегося на явных признаках, к устанавливающему восприятию связи, позволяющему реализовывать анализ детьми структурных и стилистических особенностей литературного произведения [64].

В своих исследованиях Л. Ю. Кузнецова, К. Ф. Седов установили, что дети 5 - 7 лет недостаточно владеют пониманием текстов, в составе которых отмечается несколько сверхфазовых единств. Для детей этого возраста затруднительно: самостоятельное выделение ядерного смысла текста из-за низкого уровня обобщения; выделение ключевых слов в произведении, из-за неумения сжато передавать содержание текста; составление рассказа-комментария, из-за непонимания скрытого смысла художественного произведения; пересказ искаженного текста, вследствие неумения

восстанавливать нарушенную последовательность абзацев [47].

В целом можно сделать вывод, что психологические и лингвистические предпосылки овладения связным высказыванием формируются к старшему дошкольному возрасту. А овладение механизмом пересказа текста начинается с умения понимать и осмысливать связное монологическое высказывание и только затем программировать собственное.

## **12. Виды пересказа и его роль в развитии речи ребенка**

Формирование связной речи - это центральная задача речевого воспитания детей дошкольного возраста. Поэтому проблема формирования связной речи изучалась в разных аспектах: психологическом (С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский), психолингвистическом (А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин, Т. В. Рябова-Ахутина и др.) и логопедическом (В. П. Глухов, Т. А. Ткаченко, В. К. Воробьева, Л. В. Мещерякова, С. В. Бойкова и др.) [62].

Совершенствование речевой деятельности детей требует от педагога опоры на различные виды и жанры высказывания на литературные темы, которые при обучении создают условия для речевого, умственного, нравственного и эстетического развития личности ребенка [23].

Важнейшим приемом, способствующим усвоению содержания произведения и развития речи детей, является пересказ.

Пересказ текста играет значительную 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.

Обучение пересказу способствует обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти, внимания, мышления. При этом совершенствуется произношение, усваиваются нормы построения предложений и целого текста. Также пересказ воспитывает в ребенке положительные качества личности: доброту, отзывчивость, толерантность и др.

Большой вклад в разработку проблемы внесли В. В. Голубков, М. А. Рыбникова, Н. В. Колокольцев, современные ученые М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина и др.

М. Р. Львов предлагает классификацию устных пересказов, отмечая при этом, что любой вид пересказа может быть выполнен в письменной форме [38]. Ученый выделяет четыре группы пересказов: подробные, выборочные, сжатые и творческие пересказы.

Подробный пересказ - наиболее доступный детям вид пересказа. Он помогает учить логике рассуждений, развивает речь ребенка, обогащает память, приучает детей фиксировать внимание на фактах произведения. Определенную роль в подробном пересказе играют вопросы. Однако не следует забывать, что вопросы по содержанию снижают уровень самостоятельности учащихся. Поэтому необходимо постепенно уменьшать роль вопросов, а сами вопросы должны становиться более широкими, более общими. Известны типичные недостатки подробного пересказа: это, во-первых, неумение начать; во-вторых, искажение или неполнота передачи заключительных частей текста, несмотря на то, что первые, начальные части были переданы хорошо; в-третьих, обеднение языка. Другие ошибки: нарушение последовательности, непонимание связи, сюжета и т. д. - встречаются реже.

Близкий к тексту пересказ используется при работе над лирической прозой или художественным описанием. Обучая такому виду пересказа, следует добиваться от детей включения в речь слов и оборотов из произведения, употребление синтаксических конструкций, имеющих место в произведении.

Краткий, или сжатый пересказ - наиболее трудный для освоения вид пересказа. При подготовке к нему требуется выявить в тексте самые существенные детали и передать их в собственной речи: выбор главного из того или иного абзаца, подробный и краткий план прочитанного, краткий пересказ эпизода, части, сопоставление большого рассказа и формулирование его основной мысли пословицей.

Выборочный пересказ удобен в том случае, если надо привлечь внимание детей к одному эпизоду произведения, помочь проследить отдельные мотивы, отобрать материал для характеристики героя и т. д. Он способствует глубокому знанию темы или отдельных вопросов, поднимаемых автором в произведении. Ученику необходимо выбрать ту часть, которая соответствует отдельному вопросу или теме. Поэтому выделяется несколько видов: по вопросу или заданию, по иллюстрации, по тематической линии [39].

М. Р. Львов уделяет большое внимание творческим пересказам, так как именно они, по его мнению, несут в себе огромный потенциал для самостоятельной работы учащихся, поэтому он относит к творческому пересказу те его виды, где перед учащимися ставится задача по перестройке или дополнению текста [37].

- пересказ с изменением лица рассказчика (чаще всего это замена 1 лица, от имени которого ведется повествование, на 3 лицо), что влечет за собой не только грамматические изменения, но и значительные перестройки в содержании [37];

- пересказ от лица одного из персонажей (для его успешного выполнения необходимо, чтобы учащиеся «перевоплотились» в героя рассказа, чтобы смогли понять его «...характер, его точку зрения, взглянуть на мир его глазами...» [37];

- пересказ всего текста или его части с творческими дополнениями, с вымышленными эпизодами или деталями, продолжение рассказа [39];

- инсценирование рассказа, то есть «составление на основе прочитанного художественного произведения диалога (чтение в ролях или даже сценическое воплощение), составление сценария по рассказу» [39];

- словесное рисование, или иллюстрирование.

Очевидно, что М. Р. Львов довольно тщательно разработал классификацию творческих пересказов, так как он рассматривает их как подготовку к написанию сочинений.

Классификация Т. А. Ладыженской отличается тем, что она делит пересказы на группы:

По объему исходного текста методист выделяет два вида пересказа: подробные и сжатые.

По содержанию исходного текста: полные; выборочные; пересказ с дополнительным заданием (исходный текст несколько изменяется, дополняется связанным по смыслу самостоятельным текстом, созданным автором пересказа).

По степени знакомства с исходным текстом Т. А. Ладыженская различает: пересказ «незнакомое, т. е. воспринятого впервые текста»; пересказ знакомого, уже известного учащимся текста [30].

С. А. Леонов разработал следующую классификацию монологических и диалогических высказываний на литературные темы [34].

1. Репродуктивные высказывания: пересказы статей учебника, фрагментов статей, воспроизводящие и творческие пересказы художественного текста.

К воспроизводящим относятся пересказы:

- подробный (близкий к тексту);
- краткий (сжатый, передающий самое существенное в тексте);
- выборочный (с передачей лишь определенных частей текста, отражающих одну из линий его содержания).

К пересказам творческого характера относятся:

- пересказ от лица литературного героя (рассказ героя);
- пересказ в форме письма;
- словесное рисование.

Пересказ от лица литературного героя требует интерпретации всех событий, под определенным углом зрения. Для этого ребенку необходимо войти в роль персонажа, приобщиться к его мыслям, чувствам, мотивам поведения. Данный вид пересказа одновременно организует мысль детей, учит внимательно вслушиваться в читаемое, устанавливать наиболее существенные связи в произведении.

Роль письменных изложений состоит в том, чтобы время от времени на

фоне постоянной и разнообразной устной речевой деятельности тренировать детей в составлении текстов, которые должны быть обдуманы и тщательно проверены.

Прием словесного рисования направлен на развитие воображения, мышления и речи. Это способность выражать свои мысли и чувства на основе прочитанной сказки, рассказа, стихотворения. Когда прочитано описание, детям задается вопрос: «Как вы представляете себе обстановку в данный момент действия? Расскажите, как будто все это перед вашими глазами». Обычно словесные картины рисуются к тем эпизодам, которые особенно важны для понимания идейного замысла.

Цель творческого пересказа в том, чтобы вызвать у учеников эмоциональный отклик на читаемое произведение, помочь им глубже осознать его идею, пережить вместе с героем те нравственные чувства, что заложены автором в его образе.

2. Продуктивные высказывания: развернутый устный ответ, сообщение, доклад; рассказ о произведении искусства; речь о герое произведения; стихи, рассказы, самостоятельно сочиняемые детьми; художественно-биографический рассказ.

К нетрадиционным видам пересказа относятся следующие:

1. «расскажи самому себе». Пересказ шепотом небольшого (из 3-5 предложений) текста перед зеркалом.

2. пересказ в диалогических парах. Дети поворачиваются друг к другу и поочередно пересказывают прочитанный дома текст.

3. пересказ по кругу. Дети садятся, образовав два круга, и начинается общение образовавшихся диалогических пар. Далее дети внутреннего круга передвигаются в одном направлении, и образовавшиеся пары вновь делятся своими пересказами.

4. пересказ группе детей. Дети работают в гомогенных группах в соответствии с уровнем сформированности рассказывания. Каждый ребенок рассказывает свой стих. Далее каждый выполняет пересказ для группы.

Занятия по обучению пересказу и составлению рассказа по картинкам и из личного опыта занимают значительное место в системе работы по формированию связной речи дошкольников. Когда ребёнок слушает рассказы, сказки, сам воспроизводит их в собственной речи, воздействие художественных произведений на его личностное и речевое развитие многократно усиливается [49]. Дети следуют образцу литературной речи, подражают ему. Произведения содержат образные описания, вызывающие интерес детей, формируют умение описывать предметы и явления, совершенствуют все стороны речи, обостряют интерес к языку [1].

В процессе работы с детьми с ОНР большое значение придается выбору произведений для пересказа. Предпочтение отдается текстам с однотипными эпизодами, повторяющимися сюжетными моментами, ясной логической последовательностью событий. При подборе текста важно учитывать индивидуальные речевые, возрастные и интеллектуальные возможности детей с ОНР. Тексты должны быть просты и доступны по содержанию, построению, так как ребенку придется передавать последовательность и логику в описании событий, сопоставлять отдельные факты, анализировать поступки героев, делая при этом соответствующие выводы.

Содержание литературных произведений выступает одним из важных средств воспитания учащихся: помогает им познать мир, оценить окружающие их события и явления, осознать своё место в общественной жизни. Исследователи, работающие в области общей психологии и педагогики, придают существенное значение умению ребенка пересказать прочитанное [22].

Обучение пересказу на материале каждого произведения осуществляется на двух-трех занятиях (в зависимости от объема текста и речевых возможностей детей). В структуру занятий входит: организационная часть с включением вводных, подготовительных упражнений; чтение и разбор текста детьми; упражнения на усвоение и закрепление языкового материала; анализ детских рассказов.

На чтение и разбор текста отводится целое занятие. Второе занятие начинается с повторного чтения произведения с установкой на пересказ и составле-

ние его детьми. На третьем занятии рекомендуется повторить пересказ с детьми, не справившимися с заданием; а также провести анализ детских рассказов.

Целью подготовительных упражнений является организация внимания детей, подготовка их к восприятию текста (например, отгадывание загадок о персонажах будущего рассказа; уточнение значения отдельных слов и словосочетаний и др.).

В целях организации восприятия, направления внимания на важные смысловые моменты, а также на некоторые языковые особенности при повторном чтении в работе с дошкольниками с ОНР рекомендуется использовать прием завершения детьми отдельных предложений нужным словом или словосочетанием.

Разбор содержания текста целесообразно проводить в вопросно-ответной форме, причем вопросы составить так, чтобы отразить основные моменты сюжетного действия в их последовательности, определить действующие лица и наиболее значимые детали повествования. Кроме того, из текста выделяются и воспроизводятся детьми слова-определения, сравнительные конструкции, служащие для характеристики предметов и героев. Воспроизведение детьми слов и словосочетаний, обозначающих действия, значительно облегчает им последующее составление пересказа.

Все занятия по обучению детей с ОНР пересказу эффективно проводить малогрупповым методом (по 5 - 6 человек), что позволяет эффективно осуществлять индивидуальный подход к детям с учетом речевых и психологических особенностей и наиболее выраженных затруднений при составлении пересказа. Работа с детьми, проводимая в форме живого речевого общения, способствует их интересу к занятиям и активизации их речевых проявлений.

Каждый пересказ ребенка оценивается. Педагог, анализируя детские рассказы, учитывает существующие классические требования к ним:

- осмысленность текста (полное понимание);

- полнота передачи произведения, т.е. отсутствие существенных, нарушающих логику изложения, пропусков;
- последовательность пересказа;
- удачная замена отдельных слов текста синонимами, или использование слов и оборотов авторского текста;
- правильный ритм, отсутствие длительных пауз;
- исполнительская культура (правильная и спокойная поза, обращение к слушателям, интонационная выразительность, достаточная громкость, отчетливость произношения).

Дети, которые не успели пересказать текст, обязательно заслушиваются вне занятий. Нетрадиционной формой заслушивания детских пересказов являются вечера сказок, которые организуются в качестве досуга хотя бы раз в месяц [5].

На таких сказочных вечерах дети закрепляют умение пересказывать и учатся слушать друг друга, проявлять внимание и интерес. Неформальный характер проведения вечеров сказок, несомненно, окажет положительное влияние на развитие у детей повествовательных умений [5].

### **1. 3. Особенности пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня**

Проблема изучения общего недоразвития речи является объектом внимания многих исследователей. Данной проблемой занимались учёные в области логопедии: Т. Б. Филичева, Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, А. В. Ястребова, С. А. Миронова, С. Ф. Спирова, С. Н. Сазонова, О. А. Денисова др.

Впервые термин ОНР был введён в 50 - 60 годах XX века основоположником дошкольной логопедии в России Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г. А. Каше, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др.) [32].

Нарушение связной речи является одним из симптомов общего недоразвития речи. Под ОНР у детей с нормальным слухом и первично

сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи [62].

Важным фактором, препятствующим полноценному развитию детей с ОНР, является несформированность их связной речи. Речевой дефект накладывает определенный отпечаток на формирование личности ребенка, затрудняет его общение со взрослыми и сверстниками [12].

Г. Р. Шашкина отмечает, что у детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности, общения. Дети 5 - 6 лет с нормальным речевым развитием относительно свободно пользуются структурой сложного предложения. Кроме того, старшие дошкольники могут без дополнительных вопросов составлять пересказ сказки (рассказа) из 40 - 50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи - монологической речью. Развитие связной речи проходит долгий, сложный путь, неразрывно связанный с развитием мышления ребенка и к моменту поступления в школу связная речь детей, не имеющих речевой патологии, развита достаточно хорошо (М. М. Алексеева, Л. И. Белякова, М. М. Кольцова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова).

У детей с ОНР отмечаются специфические особенности связной речи, недостаточная сформированность которой проявляется в диалогах, монологах, нарушении связности и последовательности рассказа, нарушении временных и причинно-следственных связей в тексте [7].

В ходе экспериментов, проведенных В. П. Глуховым [15] и другими исследователями, было установлено, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связных высказываний. В большей степени это относится к связной монологической речи.

Несформированность связной речи является серьезным препятствием для успешного овладения программами гуманитарных предметов [21].

Дошкольники с ОНР третьего уровня используют развернутую фразовую речь, но при этом у них выявляются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Активный словарь насыщен существительными и глаголами. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояние предметов и действий. Детям не всегда удается подобрать однокоренные слова, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. В их высказываниях преобладают простые распространенные предложения.

Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц [24].

Анализ высказываний детей с общим недоразвитием речи выявляет картину выраженного аграмматизма. Характерными являются ошибки при изменении окончаний существительных по числам и родам; при согласовании числительных с существительными; прилагательных с существительными в роде и падеже.

При построении предложений дети часто опускают предлоги. Больше всего затруднений вызывает у детей с общим недоразвитием речи употребление сложных предлогов «из-за», «из-под». Они не всегда понимают смысл этих предлогов и не используют их в самостоятельной речи [67].

При пересказе короткого текста дети с ОНР не всегда полностью понимают смысл прочитанного, опускают важные для изложения детали, звенья событий, действующих лиц, нарушают логическую последовательность, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова.

Также в пересказе возникают пропуски, искажения, перестановки материала и пересказ не соответствует содержанию и структуре оригинала. Ребенок с III уровнем не умеет самостоятельно вычленять образное описание, сравнение, и опускает их, от этого его пересказ становится схематичным обедненным.

Поэтому в его активный словарь поступает далеко не весь языковой материал произведения [56].

Творческий пересказ детям с ОНР дается с большим трудом. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, в изложении последовательного развития сюжета. Часто выполнение творческого задания заменяется пересказом знакомого текста.

При пересказе-описании дети обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей [7]. Часть детей способна лишь отвечать на вопросы.

Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, редко обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи. Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи, и, прежде всего, своевременный переход от диалогической к монологической формы речи [57].

Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок.

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня выявляется ряд особенностей в психической и личностной сфере. Для них характерны снижение умственной работоспособности, повышенная психическая истощаемость, излишняя возбудимость и раздражительность.

К особенностям эмоциональной сферы таких детей можно отнести неустойчивый фон настроения, приводящий к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе, собственных силах, которая способствует тому, что дети

нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия.

Для одних детей с ОНР характерна гиперактивность, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, излишней двигательной активности: ребенок производит множество движений ногами, руками, неусидчив. Другие, наоборот, обращают на себя внимание своей заторможенностью, вялостью, пассивностью. В целом их эмоционально-волевая сфера имеет те же особенности, что и у детей с нормально развитой речью, но фиксация на речевом дефекте порождает у ребенка чувство ущемленности, а это в свою очередь делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива [45].

Детям старшего возраста с ОНР третьего уровня присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо координированы, скорость и четкость их выполнения снижены.

Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. У детей отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики - общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

Фиксация на речевом дефекте часто порождает у детей чувство ущемленности, а это, в свою очередь, делает специфичным их отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых, коллектива [45].

Нарушение артикуляционной моторики проявляется в ограниченности, неточности или слабости движений органов артикуляции языка, мягкого неба, губ, нижней челюсти. Нарушение артикуляции звуков приводит к их некорректному и неправильному произношению.

Таким образом, недостаточная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы.

## **Выводы по главе 1**

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. Среди них велика категория детей с общим недоразвитием речи.

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

Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи.

Пересказ - это сложная деятельность, в которой активно участвует мышление ребенка, его память, воображение. Этот вид работы занимает одно из ведущих мест в системе формирования связной речи, и это подчеркивается многими исследователями как в общей дошкольной, так и в коррекционной педагогике (В. П. Глухов, А. М. Бородич, Т. Б. Филичева, В. К. Воробьева и др.). При пересказе совершенствуются структура речи, ее выразительные качества, произношение, усваивается построение отдельных предложений и текста в целом.

## **Глава 2. Методы диагностики и развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня**

### **2.1. Анализ методик обследования навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста**

В теоретической и методической литературе представлено несколько методик обследования связной речи детей, одним из разделов является исследование способности к пересказу.

К наиболее известным в логопедической практике относятся методики В. П. Глухова, В. К. Воробьевой, Т. А. Фотековой, О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, анализ которых далее будет представлен.

Методики О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной [54] «Составление рассказа по картинке» и «Составление рассказа по серии картин» сходны тем, что их авторы ставят идентичные цели (определить уровень развития связной монологической речи) и предлагают четкие инструкции для проведения диагностического исследования («Посмотри внимательно на картинки; Придумай рассказ»). Единственным различием сравниваемых методик является картинный материал обследования. В методике О. С. Ушаковой «Составление рассказа по картинке» используется одна сюжетная картинка с простым, доступным для ребенка сюжетом. Е. М. Струнина в авторской методике «Составление рассказа по серии картин» представляет больше картинно-речевого материала - набор последовательных картинок.

Целью методики «Сочинение рассказа», авторами которой являются также О. С. Ушакова и Е. М. Струнина [54], есть определение уровня построения логического высказывания и связности изложения. Данная методика является единственной из проанализированных, в которой не прилагается указаний по выполнению задания. Выполнение задания оценивается по определенным показателям: выраженность сказочного содержания, соответствие названия содержанию, логичность, грамматическая правильность речи, использование языковых выразительных средств.

Наиболее признанной и распространённой в логопедической практике является методика обследования состояния связной речи детей В. П. Глухова [16], цель которой - комплексное обследование связной речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Методика содержит серию, состоящую из шести заданий:

1. составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.

При анализе результатов отмечаются особенности составленных фраз: смысловое соответствие, грамматическая правильность, наличие пауз, характер выявленного аграмматизма и др.

2. составление предложения по трем картинкам, связанным тематически.

При оценивании результатов учитываются: наличие фразы, адекватной предложенному заданию; особенности этой фразы (семантическая «наполненность», синтаксическая структура, аграмматизмы и др.); характер оказываемой ребенку помощи.

### 3. пересказ текста.

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.

### 4. составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок.

Кроме общих критериев оценки принимаются во внимание показатели, определяемые спецификой данного вида рассказывания: смысловое соответствие содержания рассказа изображениям, представленных на картинках; соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

### 5. сочинение рассказа на основе личного опыта.

При анализе выполнения задания обращается внимание на особенности фразовой речи, употребляемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Учитывается степень информативности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, которые несут ту или иную информацию по данной теме. Установление количества информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия или их развернутое описание) позволяет оценить, насколько полно отражена ребенком тема сообщения.

### 6. составление рассказа-описания.

При анализе составленного ребенком рассказа обращается внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики. В случае, когда ребенок оказывается не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается для пересказа

образец описания, данный логопедом.

Комплексное обследование позволяет получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний.

Методика выявления состояния связной речи у детей с системным недоразвитием речи В. К. Воробьевой [9] включает четыре серии заданий. Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей. Её задачи таковы:

1. пересказать текст подробно;
2. пересказать текст кратко.

Рекомендуется использовать тексты, соответствующие возрасту испытуемых.

Вторая серия направлена на выявление продуктивных речевых возможностей детей. Она состоит из двух заданий:

1. самостоятельно в логичной последовательности разложить серию сюжетных картинок;
2. составить рассказ.

Исходя из этого, анализируется возможность адекватного создания рассказа, а также способы лексико-синтаксического связывания предложений в текст.

Третья серия заданий направлена на выявление особенностей построения связного текста в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания. Она включает в себя три вида заданий:

1. составление продолжения рассказа по прочитанному зачину;
2. придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам;
3. самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах.

Четвертая серия направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности, так как для создания связного монологического высказывания требуется ориентировка в тексте. Детям предлагается сравнить небольшой по

объему рассказ и нетекстовое сообщение. После прослушивания детям необходимо определить, какой отрывок является рассказом.

Методика диагностики устной речи Т. А. Фотековой [58] представляет серию из двух заданий:

1. составление рассказа по серии сюжетных картинок;
2. пересказ.

Задания носят комплексный характер и выявляют дефекты всех сторон речи. Кроме того, пересказ требует достаточного уровня сформированности слухоречевой памяти, а такие характеристики связной речи, как логичность, умение передать причинно-следственные связи, опираются на мыслительную деятельность.

Для того чтобы учесть как смысловую сторону, так и качество лексико-грамматического оформления связного высказывания, выполнение заданий оценивается по трем критериям: критерий смысловой целостности; критерий лексико-грамматического оформления высказывания; критерий самостоятельности выполнения задания.

Процедура проведения данной методики и система оценки стандартизированы. Стандартизация удобна для:

- уточнения структуры речевого дефекта и оценки степени выраженности нарушений разных сторон речи;
- построения системы индивидуальной коррекционно-развивающей работы;
- комплектования групп на основе общности структуры нарушений речи;
- отслеживания динамики речевого развития ребёнка и оценки эффективности коррекционного воздействия.

Методика Т. А. Ткаченко направлена на выявление особенностей связной монологической речи (навыков пересказа) дошкольников с ОНР. Рекомендуется проводить обследование с помощью наглядного материала.

В процессе изучения уровня связной монологической речи используются

следующие приемы:

- пересказ;
- рассказ по сюжетной картинке;
- рассказ-описание или рассказ из личного опыта.

При выборе стимульного материала учитываются возрастные особенности детей, их речевые возможности, конкретность сюжета, красочность предложенных картинок или предметов.

При интерпретации результатов обследования пересказа отмечаются:

- а) понимание содержания излагаемого;
- б) самостоятельность пересказа;
- в) полнота передачи содержания текста;
- г) последовательность изложения;
- д) плавность изложения;
- е) правильность оформления высказываний.

Исходя из анализа вышеперечисленных методик, предназначенных для выявления особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста, все методики обследования состояния пересказа имеют сходную структуру. Каждая из них основана на устном предъявлении текста. Система оценки методик - балльная. За каждое задание ребенок получает определенное количество баллов, соответствующее его уровню развития связной монологической речи. Все результаты отмечаются в таблице.

## **2.2. Сенсорная книга как одно из средств преодоления речевых нарушений**

В последние годы заметно возросло число детей с речевыми проблемами, причем значимой причиной этих проблем является расстройство переработки сенсорной информации у дошкольников.

По мнению авторитетных психологов, познание окружающего мира, начинается с восприятия сенсорной информации. Периодом чувственного познания окружающего является дошкольный возраст (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, В. С. Мухина). На этом этапе у детей происходит становление всех видов восприятия - зрительного, тактильно-двигательного, слухового,

формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Восприятие обеспечивает получение и первичную переработку информации из внешнего мира: узнавание и различение отдельных свойств предметов, самих предметов, их особенностей и назначения.

Значение восприятия в жизни дошкольника очень велико, так как оно создает фундамент для развития мышления, способствует развитию речи, памяти, вниманию, воображению (Б. Г. Ананьев, Л. А. Венгер, Л. И. Переслени).

Изучением восприятия занимались многие современные физиологи и психологи (Л. А. Венгер, Р. А. Гранит, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, Т. С. Комарова, Е. Е. Кравцова, Т. В. Лаврентьева, Е. Н. Соколов, К. В. Тарасова, В. В. Юртайкин и другие). Они полагали, что сенсорное развитие, с одной стороны, составляет основу общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе, и для многих видов трудовой деятельности.

Развитие восприятие у детей с ОНР играет особую роль. Е. М. Мастюкова и Л. И. Переслени отмечают у детей с общим недоразвитием речи и нарушением фонематического восприятия недостаточную сформированность целостности образа предмета. Трудности восприятия образа проявляются в усложненных условиях предъявления предмета и сопровождаются увеличением времени принятия решения, неуверенностью в ответах, отдельными ошибками.

Изучением восприятия у детей с нарушениями речи занимались такие ученые, как Т. В. Волосовец, Л. И. Белякова, Г. А. Волкова, Ж. М. Грозман, Ю. Ф. Гаркуша, Е. М. Мастюкова, О. Н. Усанова, Л. С. Цветкова и другие.

Дети с речевой патологией, в том числе с общим недоразвитием речи, как правило, имеют трудности в обучении, так как на основе речи формируются и развиваются такие психические процессы, как восприятие, воображение, память.

Восприятие и речь тесно взаимосвязаны: постоянность и обобщенность

восприятия и подвижность зрительных образов формируются и развиваются под влиянием слова, которое возникает и уточняется на основе чувственной сферы [28].

Целью работы различных специалистов (воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов) по развитию речи детей дошкольного возраста является становление начальной коммуникативной компетентности ребенка. Результатом педагогического воздействия к школьному периоду ребенка должна быть речь как универсальное средство его общения с окружающими людьми [41].

Теоретический анализ литературы позволяет заключить, что общепринятые методы развития и коррекции речи и неречевых процессов не всегда достаточно эффективны в работе с дошкольниками, поэтому в современных Федеральных государственных требованиях актуализировано широкое использование интеграции в различных образовательных областях для повышения результативности коррекционно-педагогической работы с дошкольниками. [65].

Интегрированный метод обучения является для детей дошкольного возраста инновационным. Он направлен на развитие личности ребёнка, его когнитивных и творческих способностей [66].

Сенсорному развитию детей с различными нарушениями в развитии уделяли большое внимание такие известные исследователи как И. М. Сеченов, Л. С. Выготский, И. А. Соколянский, Н. А. Бернштейн, Н. П. Вайзман, У Кислинг и др. С их точки зрения, взаимодействие всех систем, необходимых для движения, речевой и игровой деятельности, - это база сложной интеграции, которая сопровождает чтение, письмо и адекватное поведение.

Сенсорная интеграция определяется как способность воспринимать информацию, поступающую от всех наших органов чувств, выделять особо важную информацию, анализировать её и вырабатывать подобающую ответную реакцию (Trott, 1993).

Метод сенсорной интеграции возник во второй половине XX века как

результат наблюдений американского логопеда и психолога Джейн Айрес. Она выявила, что более 70% детей с отклонениями развития речи, двигательной, эмоциональной сферы, нарушениями обучения, поведения и общения объединяет одно общее расстройство - нарушение работы сенсорных систем [68].

Выделяют ряд симптомов нарушений сенсорной интеграции:

- чрезмерная или недостаточная чувствительность к тактильным, зрительным, слуховым стимулам, а также движению (избегание касания некоторых фактур (песок, каша); избегание занятий с пластилином, рисования пальцами; проблемы с манипулированием, использованием столовых приборов, ножниц; неправильный захват карандаша; сверхчувствительность к звукам, к свету; трудности в обучении письму и чтению; избегание катания на качелях, каруселях, или чрезмерное увлечение этими играми; затруднения при переписывании с доски, пропускание букв, слогов; трудности в различении правой и левой сторон);

- слишком высокий или слишком низкий уровень двигательной активности, расстройства мышечного тонуса, плохая координация движений (неуклюжесть);

- трудности в концентрации, импульсивность, вспыльчивость;

- избегание социальных контактов;

- быстрая утомляемость;

- задержка развития речи, двигательного развития, а также трудности в обучении;

- слабая организация поведения, отсутствие планирования.

Профилактика и преодоление перечисленных проблем сопряжены с проведением специальных коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на улучшение интеграции между различными сенсорными системами.

Основными подсистемами сенсорной системы ребенка являются:

1. зрительная система - способность корректно воспринимать,

дифференцировать, обрабатывать объекты внешнего мира.

2. слуховая система - сведения от звукового окружения; способность верно воспринимать, обрабатывать и отвечать на звуковую стимуляцию.

3. вестибулярная система - состояние равновесия, изменение положения тела в пространстве.

4. тактильная система - данные, полученные через кожные рецепторы от прикосновения, давления, температуры, болевого ощущения.

5. проприоцептивная система - информация, полученная от мышц и суставов о положении тела, весе, давлении, растяжении, движении [26].

Чтобы помочь ребенку получить новый и необходимый ему сенсорный опыт, а также активизировать его речевое развитие, активно используются на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях различные сенсорные игры и упражнения. Цель сенсорных игр: дать ребенку новые чувственные ощущения. Эти ощущения очень разнообразны: зрительные (например, ребенок видит яркие цвета, их смешивание); слуховые (ребенок слышит разнообразные звуки, от шуршания бумаги до звучания музыкальных инструментов, учится их различать); тактильные (то, что ребенок ощущает посредством прикосновений: различные по фактуре материалы, различные по величине и форме предметы); двигательные (ощущения от движений тела в пространстве и ритма движений — ходьба, бег, прыжки, ползание, танцы); обонятельные (ребенок вдыхает и учится различать разнообразные запахи окружающего мира); вкусовые (ребенок пробует и учится различать на вкус различные продукты питания).

Анализ литературы позволил выделить следующие виды сенсорных игр:

- игры с крупами, мукой, специями, чаем, кофе. Ходьба босиком по сенсорным «лужам»; рисование на подносе манкой или мукой; пересыпание крупы с помощью формочек, ложек; поиск игрушки в тазу с крупой.

- игры с бытовыми предметами, с пластиковой одноразовой посудой: Строить башни из стаканчиков; стучать пластиковыми ложками по стаканчикам.

- игры с песком: пересыпание песка, «зарывание» рук в песок, рисунки на

песке.

- игры с тканями и бумагой: трогать различные виды тканей и бумаги, шуршать и оборачивать их вокруг себя.

- игры с фруктами: выкладывать узоры из долек мандарина, яблока, изучая запах.

- игры с движением: ползать; прыгать; перекатываться с боку на бок; бегать по сенсорным дорожкам; двигаться под музыку.

- игры с сенсорными баночками: баночки, наполненные крупой, монетами, водой, блестками, маслом.

- игры с массажёрами для рук: делаем массаж рук, используя деревянные и пластиковые массажёры, фактурные резинки для волос, ребристые мыльницы, силиконовые прихватки и т. д. [41].

Сенсорное развитие старших дошкольников с общим недоразвитием речи своеобразно: развитие сенсорной сферы весомо отстает по срокам формирования и происходит неравномерно, нарушая формирование представлений о сенсорных эталонах, к которым относятся величина, форма и цвет. Слух и зрение у таких детей физиологически сохранены, но процесс восприятия, как компонент сенсорного развития, затруднен - замедлен его темп, сужен объём, недостаточна точность восприятия, снижена скорость выполнения перцептивных операций, затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств предметов [48].

Недостатки сенсорного развития и речи влияют на формирование сферы образов-представлений. Слабость анализирующего восприятия ребенка приводит к затруднению в выделении составных частей предмета, определении их пространственного расположения, что свидетельствует о замедленном темпе формирования способности воспринимать целостный образ предмета [65]. Впрочем, исследования показывают, что простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается у этих детей от нормы [53].

Многие методики развития связной речи детей дошкольного возраста рекомендуют использовать в качестве основного приёма обучения образец

рассказа педагога. Но, анализируя логопедическую литературу, можно рассудить, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в восприятии и запоминании рассказов педагога: они не вникают в задание, запоминают отдельные фразы, что делает процесс обучения малоэффективным.

Стало очевидно, что необходимо изменить способы работы педагогов и внести нетрадиционные методы коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющих речевую патологию.

Детские игрушки играют большую роль в развитии сенсорных способностей ребёнка. Сенсорные игрушки подразделяется на группы, каждая из которых имеет свои определенные значения и особенности. Большое значение для развития мелкой моторики, речи, памяти и мышления имеет пальчиковый театр. Новым видом игр для развития внимания, творческих способностей являются застёжки, игры-шнуровки.

Следующее пособие - игры с прищепками и пуговицами также помогает ребёнку научиться владеть своими пальчиками. Материалы для этих игр можно найти в каждом доме. Для развития сенсорных ощущений используются также игры с пробками от бутылок, с крупными бусинами, которые способствуют развитию внимания, памяти, мышления, воображения.

Конструкторы «Лего» на сегодняшний день незаменимый материал для занятий в дошкольных учреждениях. Конструирование является средством развития пространственного мышления детей. Игры с песком и водой относятся к наиболее древним и любимым забавам человечества. И до сих пор они доставляют удовольствие и детям и взрослым. Игра с песком, водой и крупами - это естественная и доступная для каждого ребенка форма деятельности. Лепка, рисование, аппликация направлено формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности и удовлетворение потребности детей дошкольного возраста в самовыражении.

Оригинальной находкой для сенсорного развития дошкольников является сенсорная комната. Впервые это понятие было введено М. Монтессори. Сенсорная комната - это специально оборудованное помещение,

предназначенное для проведения лечебно-профилактических сеансов, необходимых детям и взрослым с различными отклонениями в развитии, а также для улучшения качества жизни здоровых людей. Это особым образом организованная окружающая среда, наполненная различными стимуляторами органов зрения, слуха, обоняния и осязания. Целью сенсорной комнаты является создание условий для релаксации и спокойного состояния детей.

В сенсорной комнате располагаются два функциональных блока: релаксационный блок и активационный блок. Сенсорная комната строится по зонам, и каждая зона имеет свои определенные функции и характеристики. Работа основывается на следующих принципах: индивидуальный подход, последовательность и систематичность, преемственность и непрерывность. Эта комната способствует улучшению эмоционального состояния, снятию нервного и возбуждения тревожности, нормализации сна, активизации мозговой деятельности.

Еще одним средством стимуляции сенсомоторного и речевого развития является сенсорная книга. В 1980-е годы в России стали выпускаться специальные книги для детей, с которыми можно было выполнять различные манипуляции, а именно: играть, раскладывать, строить автомобили и домики, учиться рукоделию с помощью вложенных внутри ниток, спиц, иголок, бисера [43].

Такие книги получили название «сенсорных», потому что при их чтении предлагается задействовать нетрадиционное оборудование для интеграции задач сенсорного и речевого развития в предметно-развивающей среде.

Предназначение сенсорной книги полифункционально:

1. позволяет диагностировать уровень развития сенсорных функций: зрительного, слухового, тактильного, кинестетического восприятия.
2. влияет на психическое и эмоциональное состояние детей через комплексное воздействие звука, цвета, формы, света, запаха.
3. нормализует нарушение мышечного тонуса, развитие движений пальцев и кистей рук.

4. корректирует речевые нарушения и высшие психические процессы.
5. развивает общую, мелкую моторику, дыхание [63].

Сенсорная книга как дидактическое средство развивающей предметной среды используется в работе с детьми от 3 до 7 лет. Она проста в изготовлении. Страницы книги - наборные панели, соединенные между собой с помощью петель и пуговиц, либо завязок, что обеспечивает быстрое её трансформирование в отдельные игровые панели или в большую сенсорную картину. Съёмные панели изготовлены из различных материалов: ткань, хлопок, лен, мех, кожа. На каждой панели имеются различные детали, которые легко моделировать. На самих панелях имеются пуговицы, карманы, липучки, шнурки для размещения необходимого дидактического материала [63].

При создании сенсорной книги соблюдаются особые требования, такие как прочность, безопасность и нетоксичность. Углы книги не должны быть острыми во избежание случайных ранений. Кроме того, нельзя использовать мелкие конструкции, которые могут быть проглочены, стоит избегать острых, колющих, режущих деталей [43]. Книга должна быть соизмерима с ребёнком, чтобы он смог сам поднять её и перелистывать страницы, также она не должна быть тяжёлой. Психологические особенности дошкольного возраста ребёнка должны быть учтены при проектировании сенсорной книги. Всё это даёт возможность говорить о том, что сенсорная книга является социально-значимым объектом развивающей предметной среды ребёнка [44].

Для эффективности коррекционной работы по преодолению речевых нарушений у детей с ОНР важно максимально использовать наглядность и игровые методы и приемы. Сенсорную книгу можно применять для решения различных коррекционных задач: например, на этапе автоматизации поставленных звуков у детей и для развития связной речи, используя как в свободной деятельности детей, так и в организованных формах работы [63].

Анализаторная система интенсивно развивается в дошкольном возрасте. Необходимо обеспечивать деятельность детей, совершенствующую их анализаторы. Эта развивающая книга помогает детям закрепить представление

о цвете и величине. Для этого детей обучают таким практическим действиям, как прикладывание предметов друг к другу, накладывание предметов друг на друга, группирование предметов по определённому признаку. В игре с такой книгой у ребенка формируются образы предметов с характерными для них свойствами [63].

В ходе работы с сенсорной книгой осуществляется: знакомство с основными сенсорными характеристиками предмета: форма, качество, структура материала предмета, пространственные характеристики; уточнение посредством зрения тактильных и мышечно-суставных ощущений строения, конфигурации предмета, пространственных взаимоотношений между предметами и их частями; формирование чувственной основы слова, развитие лексического словаря; стимулирование речевой активности; развитие творческой активности и интереса к предметно-практической деятельности, продуктивным видам деятельности; развитие познавательных процессов; развитие познавательной активности ребенка [36].

Сенсорное пособие развивает движения пальцев рук, мелкую моторику через пристегивание, шнуровка, прикрепление «липучек», застегивание «молний». Прямая зависимость между уровнем сформированности речи и развитием тонкой моторики рук отчетливо прослеживается в ходе индивидуального развития ребенка дошкольного возраста. Речь совершенствуется под влиянием кинетических импульсов от пальцев. Обычно ребенок с высоким уровнем развития мелкой моторики умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь. Поэтому развитие движения пальцев рук способствует более быстрому и полноценному формированию у ребенка речи, тогда как неразвитая ручная моторика, наоборот, «тормозит» такое развитие [63].

Интересный эксперимент в книжной продукции представили сотрудники Массачусетского технологического университета. Они предложили инновационный подход к изданию книг. Группа ученых во главе с Ли Бушли продемонстрировала книгу будущего. Они разработали множество датчиков и

закрепили их на страницах и обложке футуристического издания. Каждый датчик реагирует на прикосновение и давление руки. В связи с этим, чтение книги становится увлекательным экспериментом для детей [70].

В процессе изучения сенсорной книги обеспечивается принцип интеграции образовательных областей: в рамках реализации образовательной области «Познавательное развитие» формируются математические представления при изучении объектов, расширяются предметные представления об объектах окружающей действительности; в рамках реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» формируется интерес к таким продуктивным видам деятельности как аппликация, рисование, лепка, можно осуществить подборку аудиозаписей для прослушивания, пропевать звуки; в рамках реализации образовательной области «Физическое развитие» можно выполнять соответствующие движения; в рамках реализации образовательной области «Речевое развитие» осуществляется работа над всеми компонентами устной речи ребенка: звуковая культура, расширение и обогащение словаря, грамматический строй речи, развитие связной речи, просодическая сторона речи.

Сенсорные многофункциональные книги можно рекомендовать в работу с детьми дошкольного возраста не только учителям-логопедам, но и воспитателям, психологам, социальным педагогам и родителям.

## **Выводы по главе 2**

Формирование связной речи является сложным разделом коррекционного обучения. По этой проблеме существуют авторские методики Т. Б. Филичевой, Л. Н. Ефименковой, В. П. Глухова. Особенно интересна методика развития связной речи у детей, имеющих системное недоразвитие речи, В. К. Воробьевой.

Анализируя опыт работы педагогов, можно отметить, что наблюдается снижение эффективности традиционных общеизвестных методик обучения, в результате чего возникает потребность в использовании инновационных приёмов в процессе коррекционной работы, примером которой является

использование на занятии сенсорных книг. Данный прием активно используется в обучающей системе Монтессори.

Сенсорная книга как развивающий объект предметно-пространственной среды способна привлечь внимание ребёнка пространственной книжной формой, графическим исполнением и применением различных материалов, влияющих на тактильные ощущения ребёнка.

### **Глава 3. Экспериментальная работа по развитию пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня**

#### **3.1. Обследование сформированности навыка пересказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и анализ полученных данных**

Экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель констатирующего этапа эксперимента заключалась в выявлении исходного уровня сформированности связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня для определения основных направлений коррекционной работы по её формированию.

Исследование проводилось на базе МДОУ комбинированного вида № 53 города Томска с 14 ноября по 2 декабря 2016 года.

Обследование, для которого были созданы специальные педагогические условия, проводилось в утренние часы с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Начинался эксперимент с предварительной беседы, целью которой было установление контакта с детьми и создание положительной мотивации для дальнейшей работы. Работа проводилась как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях.

Обследование выполнялось методом индивидуального подхода, задание давалось ребёнку однократно для исключения фактора упражняемости. Экспериментальный материал и очередность предъявления заданий не менялись.

В процессе проведения экспериментальных заданий особое внимание уделялось выбору формы сообщения задания испытуемому. Инструкции были короткими и простыми, в качестве наглядного материала использовались предметные и сюжетные картинки.

После прослушивания инструкции, в которой указывалось, что должен сделать испытуемый, и какой должна быть форма его ответа, он приступал к выполнению задания. В протоколе фиксировались его ответы в виде отдельных высказываний, коротких сообщений, рассказов. В процессе экспериментальной работы ребёнку оказывалась дополнительная помощь в виде наводящих вопросов или повтора аналога ответа. Параллельно с этим отмечались особенности поведения ребёнка в течение всего эксперимента, его отношение к заданию.

При обследовании учитывались как общепринятые, так и специфические принципы всестороннего исследования речи детей.

1. принцип комплексного изучения детей с речевой патологией позволил всесторонне оценить особенности их развития: состояние слуха, нервной системы, психического развития, связной речи, грамматического строя, объема пассивного и активного словаря.

2. принцип учета возрастных особенностей детей ориентировал на подбор диагностических методик, лексического материала и организацию обследования исходя из возраста испытуемых. В данном обследовании использовались индивидуальные и малогрупповые формы обследования.

3. принцип качественного анализа результатов изучения ребенка с речевыми нарушениями стал определяющим, так как он дает возможность определить основные направления коррекционной работы для устранения проблем в речевом развитии детей.

На формирующем этапе эксперимента на основе полученных данных, были определены основные направления работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Контрольный этап эксперимента предполагал анализ результатов коррекционной работы.

В ходе констатирующего этапа эксперимента было изучено состояние связной речи дошкольников. Исследование было направлено на выявление возможностей детей в использовании различных видов связных высказываний. Для исследования уровня развития связной монологической речи была применена методика балльной оценки В. П. Глухова «Обследование состояния связной речи детей с ОНР» [16].

Первое задание [таблица 1] использовалось для определения способности ребенка к составлению предложений по отдельным ситуационным картинкам. Задание предназначалось для выявления у детей умений построить фразу, связно рассказывать об увиденном, выявить понимание основного содержания. Ребенку поочередно предлагалось несколько картинок со следующим содержанием:

- «девочка рисует слона»;
- «мама кормит ребенка»;
- «мальчик поливает цветок»;
- «кошка ловит мышку».

При показе каждой картинки задавался вопрос: «Скажи, что здесь нарисовано?». Дети с речевым недоразвитием испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи с чем предлагался дополнительный вопрос, указывающий на выполняемое субъектом действие («что делает девочка, мама, мальчик, кошка?»). Дети не проявляли интерес к картинкам. Их речь была монотонной и эмоционально невыразительной.

Таблица 1

Сравнительные данные исследования умений составлять фразы детьми с ОНР

Уровень выполнения задания	Количество детей	
	ЭГ	КГ
Хороший (4 балла)	2	0
Удовлетворительный (3 балла)	1	1
Недостаточный (2 балла)	2	4
Низкий» (1 балл)	0	1
Задание не выполнено (0 баллов)	1	0

Как видно из таблицы 1, хороший уровень выполнения задания был выявлен у двух детей из экспериментальной группы, они грамматически правильно построили все четыре фразы, полно и точно передающие предметное содержание предложенных картинок. По одному ребёнку из обеих групп показали удовлетворительный уровень. Дети составляли адекватные фразы-высказывания с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие, но используя длительные паузы с поиском нужных слов. Большинство детей с общим недоразвитием речи третьего уровня (двое детей из экспериментальной группы и четверо - из контрольной группы) имеют уровень выполнения задания «недостаточный». У них были отмечены следующие недостатки в построении фраз-ответов: недостаточная информативность; нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях; длительные паузы с поиском нужного слова. Низкий уровень выполнения

показал один ребёнок из контрольной группы. Адекватная фраза-высказывание была составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие. Не все варианты задания выполнены. Один ребёнок из экспериментальной группы вовсе не справился с заданием. Отсутствовали адекватные фразовые ответы с помощью дополнительного вопроса. Отмечались пропуски глаголов. Составление фразы подменялось перечислением предметов, изображенных на картинке. Для примера представлены фразы испытуемого: «Кот, рыбку. Рисует слона. Мама и ляля».

Второе задание [таблица 2] - составление предложения по трем предметным картинкам: «девочка, корзинка, лес», было направлено на выявление способности самостоятельно устанавливать логико-смысловые отношения и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Задание вызвало у испытуемых с речевым недоразвитием большие трудности. Дети не смогли составить фразу-высказывание с использованием всех трёх картинок, несмотря на оказываемую помощь в виде вспомогательного вопроса: «что делала девочка?». Они правильно называли изображенные на картинках предметы, но составить фразу-высказывание с их одновременным использованием не смогли.

Таблица 2

Сравнительные данные исследования умения составлять предложение по трём картинкам детьми с ОНР

Уровень выполнения задания	Количество детей	
	ЭГ	КГ
Хороший (4 балла)	0	0
Удовлетворительный (3 балла)	1	0
Недостаточный (2 балла)	1	1
Низкий» (1 балл)	4	4
Задание не выполнено (0 баллов)	0	1

Удовлетворительный уровень выполнения был выявлен только у одного ребёнка из экспериментальной группы. Имелись отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации: длительные паузы с поиском необходимого слова, нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях. По одному ребёнку из обеих групп показали недостаточный уровень выполнения задания. Фраза была составлена на основе предметного содержания только двух картинок. При оказании помощи дети составили адекватное по содержанию высказывание. По четверо детей из экспериментальной и контрольной групп показали низкий уровень выполнения задания. Дети не смогли составить фразу-высказывание с использованием всех трёх картинок, несмотря на оказываемую помощь. Отмечались ошибки в языковом оформлении высказывания. Предложение, составленное испытуемым из экспериментальной группы: «Взяла корзинку, пошла там». При указании на картинку с изображением девочки пожимал плечами. Один ребёнок из контрольной группы вовсе не справился с заданием, несмотря на повторение инструкции.

Исходя из этого, можно утверждать, что у детей с ОНР имеются значительные затруднения при установлении ассоциативных связей между изображёнными предметами и предикативными субъектно-объектными отношениями.

Целью третьего задания [таблица 3] было выявить возможности детей с общим недоразвитием речи в пересказе небольшого по объёму и простого по структуре текста «Ёж». Ребёнку читался текст, задавались вопросы по его содержанию. После того, как ребёнок ответил на вопросы, текст читался повторно с установкой на пересказ.

Таблица 3

Сравнительные данные исследования умения воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре текст детьми с ОНР

Уровень выполнения задания	Количество детей	
	ЭГ	КГ

Хороший (4 балла)	0	0
Удовлетворительный (3 балла)	0	0
Недостаточный (2 балла)	2	1
Низкий» (1 балл)	4	5
Задание не выполнено (0 баллов)	0	0

Самостоятельно дети обеих групп с заданием не справились. Пересказ был составлен ими с помощью экспериментатора, оказываемой испытуемым в виде наводящих вопросов. У большинства детей выявился низкий уровень выполнения задания (четверо детей из экспериментальной группы, пятеро детей из контрольной группы). Пересказ был составлен ими по наводящим вопросам. Отмечались пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, «обхождение» трудных слов, неоднократные нарушения связного воспроизведения текста. Двое детей из экспериментальной и один ребенок из контрольной группы показали недостаточный уровень выполнения. Использовались повторные наводящие вопросы. Были значительно нарушены связность и последовательность изложения. Отмечались пропуски частей текста. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

Таким образом, исследование показало, что возможности большинства детей с ОНР в восприятии простого и небольшого по объёму текста в значительной мере ограничены.

Четвертое задание [таблица 4] заключалось в составлении рассказа по серии сюжетных картинок «Дети нашли ежа». Картинки раскладывались в нужной последовательности перед ребенком, давалось время, их рассмотреть. При затруднениях использовались наводящие вопросы и жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Таблица 4

Сравнительные данные исследования умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок детьми с ОНР

Уровень выполнения задания	Количество детей	
	ЭГ	КГ

Хороший (4 балла)	0	0
Удовлетворительный (3 балла)	1	0
Недостаточный (2 балла)	4	4
Низкий» (1 балл)	1	2
Задание не выполнено (0 баллов)	0	0

У одного ребенка из экспериментальной группы был выявлен удовлетворительный уровень выполнения задания. Рассказ Кати был составлен с некоторой помощью. Содержание картинок отражено достаточно полно. Отмечались единичные ошибки в построение фраз: «Ребята пошли в лес и встретили ёжика. Они понесли его домой и его накормили, потому что он был голодный, они накормили его молоком». Один ребёнок из экспериментальной группы и двое детей из контрольной группы рассказ составили с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или конкретную деталь (низкий уровень выполнения задания). Отмечались пропуски отдельных моментов действия, отдельные смысловые несоответствия, нарушение связности повествования. Пример рассказа испытуемого из контрольной группы: «Нашли ёжика, в руки, накормили молоком». Большинство детей (по четверо детей из обеих групп) показали недостаточный уровень выполнения. Рассказ был составлен ими с помощью наводящих вопросов. Резко нарушена связность повествования. Отмечались пропуски существенных моментов действия или целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречались смысловые ошибки. Некоторые рассказы подменялись перечислением действий, представленных на картинках: «Мальчики смотрят на ёжика. Мальчики несут ёжика. Мальчики кормят ёжика».

Исходя из вышеописанных результатов, можно отметить, что почти для всех испытуемых были характерны затруднения в передаче наглядного сюжета, отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации. В целом, рассказы практически сводились к ответам на вопросы и теряли характер связного повествования. Логической связи между предложениями не было. Наблюдались длительные паузы. Помимо отсутствия сформированных навыков в данном

виде рассказывания, это можно объяснить слабой переключаемостью внимания, памяти, недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью.

Пятое задание [таблица 5] - составление рассказа из личного опыта на близкую ребенку тему, связанную с пребыванием в детском саду. Предлагалось рассказать, в какие игры играют дети, назвать свои любимые игры.

Данное задание интереса у испытуемых не вызвало. Они затруднились составить рассказ. У них отсутствовали фразовые ответы и заменялись простым перечислением (названием) предметов и действий. Отмечается крайняя бедность содержания. Информативность рассказа недостаточна. В большей части фрагментов нарушена связность высказывания. Рассказ испытуемого из контрольной группы: «В машинки, пишем, рисуем. Игры вот такие, в машинки играть». Один ребёнок из экспериментальной группы отказался от выполнения задания.

Таблица 5

Сравнительные данные исследования умения составлять рассказ из личного опыта детьми с ОНР

Уровень выполнения задания	Количество детей	
	ЭГ	КГ
Хороший (4 балла)	0	0
Удовлетворительный (3 балла)	0	0
Недостаточный (2 балла)	3	3
Низкий» (1 балл)	2	3
Задание не выполнено (0 баллов)	1	0

Исследование показало, что возможности старших дошкольников, имеющих третий уровень речевого развития, в составлении рассказов на заданную тему резко ограничены. У детей отмечается недостаточный объём рассказов, использование в речи, в основном, простых нераспространенных предложений.

На основе результатов первичного обследования детей был составлен

## Особенности нарушений связной речи у детей с ОНР в различных видах заданий

Показатели	Количество детей на уровне									
	I уровень		II уровень		III уровень		IV уровень		V уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Составление фраз по картинкам с изображением простых действий	2	-	1	1	2	4	-	1	1	-
Составление предложений по трём предметным картинкам	-	-	1	-	1	1	4	4	-	1
Пересказ простого по структуре текста	-	-	-	-	2	1	4	5	-	-
Составление рассказа по серии сюжетных картинок	-	-	1	-	4	4	1	2	-	-
Составление рассказа из личного опыта	-	-	-	-	3	3	2	3	1	-

Исследования показали, что у многих детей с общим недоразвитием речи третьего уровня отмечались существенные затруднения при составлении фраз-высказываний по картинкам с изображением простых действий. Наибольшие трудности вызвало составление фразы по трём взаимосвязанным предметным картинкам, когда перед ребёнком стояла задача определения адекватного содержания фразы путём установления логической связи между изображёнными предметами.

Сопоставление результатов выполнения заданий на составление различных видов рассказа показывает, что немногие способны самостоятельно построить текст. В большинстве случаев требуется помощь в виде наводящих вопросов. Рассказы были весьма малообъёмными, крайне бедными по

содержанию, отличались непоследовательностью. Для связности текста использовались повторы и местоимения, отмечались пропуски моментов действия, частые и длительные паузы.

Таким образом, по данным обследования состояния связной речи у дошкольников экспериментальной и контрольной групп было выделено три уровня сформированности связной речи в целом (рис. 1).

Рис 1.

Распределение дошкольников экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности связной речи  
(констатирующий эксперимент)

Удовлетворительный уровень был отмечен у двоих детей экспериментальной группы и у одного ребёнка контрольной группы. При составлении рассказов требовалась некоторая помощь (стимулирующие вопросы, указания на картинку); достаточно полно передавалось содержание текста / картинок; наблюдались единичные ошибки в построение фраз.

Недостаточный уровень показали трое детей с общим недоразвитием речи из экспериментальной группы и пятеро дошкольников контрольной группы. При составлении рассказов детям требовались наводящие вопросы экспериментатора; отмечались пропуски нескольких моментов действия или целого фрагмента.

Низкий уровень показал один ребёнок экспериментальной группы. Отсутствовала самостоятельность в составлении рассказов, наблюдались смысловые пропуски, нарушения логической последовательности изложения, незавершенность фрагментов-микротем, длительные паузы на границах фраз или их частей.

### **3.2. Развитие пересказа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня с использованием сенсорной книги**

Диагностика показала, что уровень развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

третьего уровня ниже среднего. Поэтому требуется коррекционная работа, направленная на развитие связной речи дошкольников и учитывающая психофизические особенности детей с ОНР.

Связная речь очень обширна, поэтому была выбрана одна её сторона - обучение пересказу, где дети показали самый низкий уровень развития.

Участниками формирующего экспериментального исследования стали испытуемые констатирующего эксперимента - 6 детей экспериментальной группы в возрасте 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, среди которых 3 девочки и 3 мальчика. Время проведения - 6 месяцев (с 5 декабря по 5 мая 2017 года).

Цель формирующего эксперимента - выявление эффективности логопедической работы, направленной на повышение уровня сформированности умения пересказывать у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием сенсорной книги.

В ходе коррекционно-педагогической работы учитывались следующие принципы [51]:

1. принцип систематичности - регулярность коррекционно-логопедической работы.

2. принцип последовательности - предполагает логическое построение содержания и процесса обучения и устанавливает последовательность раскрытия темы на следующих занятиях, связь нового материала с ранее усвоенными знаниями.

3. принцип доступности - предполагает соотнесение содержания, характера и объема учебного материала с уровнем развития, подготовленности детей.

4. принцип воспитывающего обучения - в ходе обучения вырабатывается произвольность поведения, психических процессов; дети овладевают навыками общения.

5. принцип индивидуализации - позволяет наметить в пределах

возрастной нормы программу развития для каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности.

6. принцип развития динамичности восприятия - построение обучения на занятиях на достаточно высоком уровне трудности, преодоление которых будет способствовать раскрытию возможностей детей.

7. принцип наглядности - демонстрация необходимого действия.

8. принцип постепенного повышения требований - постановка перед детьми трудных новых заданий при условии доступности учебного материала.

9. принцип мотивации к учению - организация заинтересованности процессом обучения.

10. принцип осознания процесса обучения - развитие у ребенка рефлексивной позиции.

На подготовительном этапе эксперимента проводилась серия занятий на основе тех видов рассказывания, которыми дети должны овладеть к пяти годам: описание сенсорной книги, описание сюжетной картины, подробный пересказ текста по книге.

Работа по формированию монолога начиналась в рамках диалога, поэтому, рассматривая с детьми книги, продумывалось содержание вопросов и предполагаемые ответы, так как они учат составлять связные описательные высказывания, а затем - текст.

Перед проведением упражнений на сравнение книг, уточнялись такие понятия, как: форма, величина, материал, цвет. Предварительная работа подготавливала детей к самостоятельному описанию предметов: накапливался необходимый словарный материал, усваивался определённый план развёрнутого описания предмета.

Составлению рассказа по картине и по серии картин предшествовала вступительная беседа, в ходе которой выяснялось, понятно ли ребенку содержание картины. Если ребенку предлагалось составить рассказ по серии картин, то велось наблюдение за тем, как он их раскладывает.

Как показало проведённое исследование, дети с ОНР имеют большие

трудности в составлении последовательного рассказа по серии сюжетных картин с началом, кульминацией и развязкой. В связи с этим, на первых занятиях дети рассматривали отдельные картинки. Дети учились определять действия персонажей, уясняли связи между ними, находили существенные детали изображения.

Параллельно обучению по составлению связного рассказывания параллельно велась работа по формированию грамматически правильной речи, по развитию фразовой речи и обогащению словарного запаса детей. Проводилась словарная работа над неологизмами, фразеологизмами, для того, чтобы пересказ не заучивался механически без понимания некоторых слов.

Для работы над обогащением словаря, развитием связной речи отбирались различные дидактические игры и упражнения. В том числе: «Назови лишнее слово», где дошкольники должны не только назвать слово, но и объяснить, почему оно лишнее. В упражнении «Классификация» - разделить в 3 столбика слова по каким-либо свойствам или признакам. Подобные упражнения: «Обобщение», «Зашифрованное слово», «Превращение слов».

Дидактический материал для упражнений, направленных на формирование монологической речи, подбирался с учетом речевого опыта, а также индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

Грамматические формы слов отрабатывались в ходе вопросно-ответной беседы по содержанию картин и закреплялись в рассказах детей. При работе с многофигурной картиной особое внимание уделялось усвоению форм множественного числа имени существительного, прилагательного, глагола.

Усложнялись также и используемые в речи детей типы предложений: вводились сложносочиненные предложения с союзами «и», «но» и сложноподчиненные с придаточным времени.

Навык связного рассказывания выявлялся путем пересказа доступного текста рассказа после его чтения и разбора содержания по вопросам.

При разборе содержания детям задавались вопросы в такой форме, чтобы в их ответах были отражены основные моменты сюжетного действия в их

последовательности, выделены действующие лица и наиболее значимые детали повествования.

Составление пересказа проводилось по опорным вопросам, по иллюстрациям, по развёрнутому словесному плану. При пересказе по опорным вопросам текст делился на логически завершённые фрагменты, к каждому из которых составлялось 1-2 вопроса. Дети, отвечая на вопросы, поочерёдно пересказывали по одному из последовательных фрагментов текста.

Эффективным средством обучения детей с ОНР связному воспроизведению текста является использование на занятиях сенсорной книги. В книге красочно изображена обстановка и детали, с которыми связано развитие всего сюжетного действия рассказа. Использование сенсорной книги способствует активизации зрительного и слухового восприятия, внимания детей, формированию навыков контроля и самоконтроля за построением высказывания, помогает более точно воспроизводить последовательность событий.

Одновременно с обучением детей пересказу проводилась работа по формированию лексической, грамматической сторон речи. Так в процессе разбора содержания произведения обращалось внимание на правильное употребление детьми падежных окончаний имён существительных и местоимений, отрабатывалась форма дательного падежа в единственном и множественном числе.

Основной этап системы работы был построен по уровню сложности - от наиболее простого к наиболее сложному: краткий или сжатый пересказ, пересказ с перестройкой текста, пересказ с творческими дополнениями, составление рассказа из индивидуального опыта, составление рассказа из коллективного опыта.

Требования к тексту для пересказа были таковы: он должен иметь воспитательную ценность, обогащать моральный опыт детей; быть доступными по содержанию - в произведении должны быть знакомые герои, персонажи с ярко выраженными чертами характера, понятными мотивами поступков; иметь

четкую композицию с хорошо выраженной последовательностью действий.

Работа по обучению пересказу строилась с опорой на строгий план:

1. организационная часть (цель помочь детям сконцентрировать внимание, подготовить их к восприятию текста);
2. чтение текста сказки без установки на пересказ;
3. разбор текста в вопросно-ответной форме;
4. повторное чтение текста с установкой на пересказ;
5. пересказ текста детьми с опорой на сенсорную книгу;
6. анализ детских рассказов.

Пересказывая с помощью сенсорной книги, дети фиксировали внимание на правильном построении предложений и воспроизведении в своей речи необходимых выражений, так как видели всех действующих лиц.

Детям было гораздо легче составить логичный рассказ, имея возможность смотреть на сенсорную книгу, так как она выступала в роли плана, которого дети придерживались при пересказе.

К пересказу старших дошкольников предъявлялся ряд особых требований, которые учитывались при обучении: дети должны осмысленно, связно, последовательно, выразительно и грамматически правильно передавать содержание рассказа без помощи взрослого, близко к тексту, используя авторские выражения.

Составляя рассказы по сюжетным картинкам книги, дети усваивали новые слова, закрепляли их в речи, учились строить предложения, развивали связную речь, логику, мышление [10].

Для эффективности работы воспитателям группы предлагалось читать и разбирать короткие рассказы и сказки, рассматривать объекты и предметы, беседовать по картинке.

В конце эксперимента проводился этап закрепления полученных на этапе обучения речевых умений. На этом этапе продолжалась работа по обучению детей пересказывать произведения, в ходе которой появлялись новые формы обучения. Например, коллективное построение пересказа всего текста двумя-

тремя детьми, которые поочередно составляют по 2-4 фразы по содержанию произведения. Остальные дети обсуждают пересказ и дополняют его. Этот вид работы был направлен на формирование навыков текущего самоконтроля за построением рассказа, ориентировки на ранее составленное высказывание.

В ходе коллективного обсуждения пересказа дети могли вносить дополнения, уточнения. Вследствие этого создавались дополнительные возможности для упражнения детей в подборе лексем и построении предложений.

В целях обучения детей действиям планирования при пересказе в работе была использована сенсорная книга в качестве наглядной схемы. По книге они самостоятельно пересказывали текст - по частям или полностью, в зависимости от индивидуальных речевых возможностей. Предусматривался также повторный пересказ всего текста без опоры на наглядность.

Обучению составлять собственные рассказы с элементами творчества предшествовала подготовительная работа, включающая целый ряд развивающих речевых упражнений и словесных игр, которые способствуют формированию навыков словесного творчества («Подбери слово», «На что похоже?», «Скажи по-другому» и др.).

Для формирования навыков рассказывания с элементами собственного творчества детям давалось творческое задание на составление небольшого рассказа по своему рисунку. Для составления рассказов детям предлагались темы и сюжеты, близкие их жизненному опыту, впечатлениям («Мой домик», «На нашей детской площадке» и др.).

Обучение творческому рассказыванию играло значительную роль в развитии словесно-логического мышления, так как творческое рассказывание способствует активизации знаний и представлений об окружающем мире и максимально приближает ребенка к уровню монологической речи, требующемуся для перехода к учебной деятельности [18].

Общее содержание системы работы по обучению пересказу детей 5-6 лет в дошкольном образовательном учреждении представлено в таблице 7.

<b>I. Подготовительный этап. Цель: закрепление умений, полученных на предыдущем возрастном этапе</b>		
<b>Месяц</b>	<b>Тип монологического высказывания</b>	<b>Цель занятия</b>
Декабрь	Описание двух книг	Обучение составлению описательного рассказа из двух книг в сравнительной форме по плану в виде вопросов [Приложение 1]
	Описание сюжетной картины по книге	Формирование умения связно и последовательно описывать сюжетную картину с учетом переднего и заднего плана картины и взаимодействия персонажей [Приложение 2]
	Подробный пересказ сказки	Формирование умения последовательно, логично и структурно пересказывать сказку близко к тексту; обучение владению структурой повествовательного высказывания [Приложение 3]
<b>II. Основной этап. Цель: обучение самостоятельным монологическим высказываниям</b>		
<b>Месяц</b>	<b>Тип монологического высказывания</b>	<b>Цель занятия</b>
Январь	Краткий или сжатый пересказ	Формирование умения выделять главные мысли в произведении и кратко передавать его содержание [Приложение 4]
	Краткий или сжатый пересказ	Формирование умения выделять главные мысли в произведении и самостоятельно кратко передавать его содержание, соблюдая структуру повествовательного

		высказывания [Приложение 5]
	Краткий или сжатый пересказ	Формирование умения выделять главные мысли в произведении и самостоятельно кратко передавать его содержание, соблюдая структуру повествовательного высказывания
Февраль	Пересказ с перестройкой текста	Формирование умения пересказывать знакомые произведения от другого лица [Приложение 6]
	Пересказ с перестройкой текста	Формирование умения пересказывать текст от лица разных героев, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания [Приложение 7]
	Пересказ с перестройкой текста	Формирование умения логично и последовательно пересказывать текст от лица разных героев, соблюдая структуру повествовательного высказывания
	Пересказ с перестройкой текста	Формирование умения самостоятельно логично и последовательно пересказывать текст от лица разных героев, соблюдая структуру повествовательного высказывания
Март	Пересказ с творческими дополнениями	Формирование умения пересказывать текст, придумывать последующие события, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного

		высказывания [Приложение 8]
	Пересказ с творческими дополнениями	Формирование умения пересказывать близко к тексту и дополнять рассказ событиями, предшествующими описанным в данном тексте, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания
	Пересказ с творческими дополнениями	[Приложение 9] Формирование умения пересказывать текст, придумывать предыдущие и последующие события, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания
	Пересказ с творческими дополнениями	Формирование умения пересказывать текст, придумывать предыдущие и последующие события, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания
Апрель	Составление рассказа из коллективного опыта	Формирование умения связно составлять рассказы из коллективного опыта, удерживая тему, а также соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания
	Составление рассказа из индивидуального опыта	[Приложение 10] Формирование умения связно и последовательно составлять рассказ из индивидуального опыта, удерживая тему, а также соблюдая логику следования событий и структуру

		повествовательного высказывания [Приложение 11]
	Составление рассказа из коллективного опыта	Формирование умения связно составлять рассказы из коллективного опыта, удерживая тему, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания
	Составление рассказа из индивидуального опыта	Формирование умения связно и последовательно составлять рассказ из индивидуального опыта, удерживая тему, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания
<b>III. Этап закрепления. Цель: закрепление полученных на этапе обучения речевых умений</b>		
<b>Месяц</b>	<b>Тип монологического высказывания</b>	<b>Цель занятия</b>
Май	Описание сюжетной картины	Формирование умения самостоятельно связно и последовательно описывать сюжетную картину (в том числе описывать внешний вид персонажей) с учетом переднего и заднего плана картины и взаимодействия персонажей
	Подробный пересказ	Формирование умения самостоятельно пересказывать текст, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания
	Составление рассказа из индивидуального опыта	Формирование умения самостоятельно связно и последовательно составлять

		рассказ из индивидуального опыта, удерживая тему, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания
	Пересказ с творческими дополнениями	Формирование умения самостоятельно пересказывать текст, придумывать предыдущие и последующие события, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания

### **3.3. Контрольный эксперимент с целью выявления результативности коррекционно-педагогической работы**

Контрольный эксперимент проводился в МДОУ № 53 с 8 мая по 19 мая 2017 года с целью - выявить уровень развития связной речи, в частности, умения пересказывать текст, у детей с ОНР III уровня после проведенной коррекционной работы.

Задачи контрольного этапа:

- 1) провести повторное диагностическое исследование по изучению состояния связной монологической речи у дошкольников с ОНР;
- 2) провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов и определить уровень развития связной речи у дошкольников с ОНР после обучающей работы.

Требования к пересказу и определению уровней были использованы такие же, как и на констатирующем этапе. По полученным данным была составлена таблица 8.

На контрольном эксперименте при повторном выполнении первого задания (составление предложений по картинкам с изображением простых действий) у детей экспериментальной группы наблюдались значительные

улучшения. У всех детей наблюдался интерес к заданию. Все старались выполнять задание самостоятельно, без дополнительной помощи. У четверых детей из шести отсутствовала монотонность речи, речь была эмоционально выразительна. Трое детей грамматически правильно построили все предложения. Двое испытуемых построили адекватные по смыслу фразы, но используя длительные паузы с поиском необходимых слов. Пропуска слов в предложениях не наблюдалось. Один ребёнок имел трудности с начинанием предложения и выполнил задание с помощью наводящего вопроса. Следует отметить, что на констатирующем этапе он вовсе не справился с заданием.

У пятерых детей контрольной группы результаты не изменились. Испытуемый, который выполнил задание на низком уровне на констатирующем этапе, показал недостаточный уровень выполнения. Адекватная фраза-высказывание была составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие. Не все варианты задания выполнены.

При выполнении второго задания (составление предложения по трём предметным картинкам) также выявились незначительные улучшения. Двое детей из шести из экспериментальной группы справились с данным заданием полностью, предложение было составлено грамотно, последовательно, но с незначительными паузами в связи с подбором нужных слов. Четверо детей справились с заданием с помощью наводящего вопроса, но в их предложениях наблюдались незначительные аграмматизмы, нарушение последовательности слов в предложениях. Все испытуемые с интересом выполнили задание.

У пятерых испытуемых из контрольной группы результаты остались прежними. Лишь один ребёнок, не выполнивший задание на констатирующем этапе, показал низкий уровень. Он не смог составить фразу-высказывание с использованием всех 3 картинок, несмотря на оказываемую помощь. Отмечались ошибки в языковом оформлении высказывания.

При пересказе простого по структуре текста дети из обеих групп выполнить задание самостоятельно не смогли. Пересказы двоих детей

экспериментальной группы были составлены с некоторой помощью в виде стимулирующих вопросов. Полностью передавалось содержание текста. Отмечались отдельные нарушения связного воспроизведения текста. Речь была эмоционально выразительной. Четверо детей имели трудности только с начинанием рассказа. Отмечались пропуски отдельных моментов действия. Пересказ не содержал аграмматизмов, но наблюдался поиск слов. Речь была эмоционально выразительной.

Для пересказов четверых детей контрольной группы было характерно, как и на констатирующем этапе, следующее: пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связного воспроизведения текста, единичные смысловые несоответствия. Двое детей показали недостаточный уровень: использовались повторные наводящие вопросы. Связность текста была значительно нарушена.

При выполнении четвертого задания (составление рассказа по серии сюжетных картинок) наблюдалась динамика в правильности выполнения. В рассказах двоих испытуемых экспериментальной группы было достаточно полно отражено содержание картинок. Наблюдалась логическая связь между предложениями. Словарный запас был значительно обогащен. У остальных четверых детей наблюдались паузы при рассказывании. Рассказы были составлены с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или конкретную её деталь. Не было нарушений логической связи между предложениями. У всех испытуемых наблюдалась активность при выполнении задания. Был интерес к заданию.

Дети контрольной группы составили рассказы с помощью экспериментатора. Были пропуски отдельных моментов действия, нарушающие смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. У одного ребёнка уровень выполнения задания повысился до удовлетворительного. В рассказе отмечались нерезко выраженные нарушения связности повествования, единичные ошибки в построение фраз.

При составлении рассказа из личного опыта двое детей из

экспериментальной группы составили рассказ в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов рассказов представляла связные достаточно информативные высказывания. Грубых нарушений не наблюдалось. Остальные четверо детей выполнили задание с дополнительной помощью. В рассказах были отражены все вопросы задания. Отдельные их фрагменты представляли собой простое перечисление предметов и действий; информативность рассказов недостаточна.

Результаты детей контрольной группы незначительно изменились. Двое детей показали низкий уровень выполнения. Четверо детей показали недостаточный уровень. В рассказах отмечалась крайняя бедность содержания; нарушение связности речи.

Таблица 8

Уровни развития монологической речи

Показатели	Количество детей на уровне									
	I уровень		II уровень		III уровень		IV уровень		V уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Составление фраз по картинкам с изображением простых действий	3	-	2	1	1	5	-	-	-	-
Составление предложений по трём предметным картинкам	-	-	2	-	2	1	2	5	-	-
Пересказ простого по структуре текста	-	-	3	-	3	2	-	4	-	-
Составление рассказа по серии сюжетных картинок	-	-	2	1	4	4	-	1	-	-
Составление рассказа из личного опыта	-	-	2	-	3	4	1	2	-	-

При решении второй задачи были сопоставлены результаты

констатирующего этапа эксперимента с результатами контрольного этапа, на основании этого были сделаны следующие выводы: двое детей с ОНР с удовлетворительного уровня выполнения перешли на хороший уровень. На этапе констатирующего эксперимента хороший уровень отсутствовал у всех дошкольников старшего возраста. Один ребёнок с низкого уровня перешёл на недостаточный. Двое детей с недостаточного уровня перешли на удовлетворительный. Один ребёнок остался на недостаточном уровне вследствие пропуска занятий. Низкого уровня не зафиксировано.

На основе результатов вторичного обследования детей была составлена диаграмма (рис. 2).

Рис. 2

#### Сравнительная диаграмма результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Систематическая работа по обучению пересказу детей старшего дошкольного возраста с использованием сенсорных книг дала свои результаты:

- дети стали активнее работать на занятиях. У них сконцентрировались наблюдательность, внимание, память, усидчивость; повысилась творческое воображение, логическое и образное мышление.

- дети научились правильно оформлять свою мысль в виде предложения. Речевая активность повысилась, они с желанием стали общаться с товарищами и взрослыми. Научились пересказывать тексты из семи и более предложений.

- дети стали преодолевать робость, застенчивость. Кроме этого, дети стали грамотнее говорить, замечать и исправлять ошибки в речи товарищей.

#### **Выводы по главе 3**

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности использования сенсорных книг. У детей экспериментальной группы заметно улучшились навыки пересказа, они научились связно последовательно передавать события. Кроме этого, укрепилась память дошкольников. Дети стали запоминать тексты намного лучше, больше по

объёму, легче и эмоциональнее.

Использование данного пособия в работе даёт устойчивые результаты обучения, воспитания и развития дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

### **Заключение**

Проблема формирования связной речи, в частности, обучения пересказу, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одной из актуальных проблем коррекционной педагогики. Выбор данной темы обусловлен исключительной актуальностью этой проблемы, как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Значительный вклад в разработку теоретических аспектов данной работы Д. Б. Эльконин, А. Н. Гвоздев, Л. С. Выготский, Е. Л. Шпакович.

Новизна исследуемой проблемы заключается в том, что в рамках данного исследования была исследована эффективность обучения пересказу детей дошкольного возраста с ОНР с помощью сенсорной книги.

В ходе исследования был успешно решен ряд теоретических и эмпирических задач. Был проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме формирования пересказа у старших дошкольников с ОНР III уровня, рассмотрены определения общего недоразвития речи, пересказа; выбран диагностический материал, проведено экспериментальное исследование особенностей пересказа у дошкольников с ОНР III уровня; интерпретированы полученные результаты.

В работе рассмотрен процесс становления навыка пересказа детей с нормальным развитием в онтогенезе, представлена характеристика особенностей пересказа у дошкольников с ОНР третьего уровня. Описана работа по обучению детей с речевым недоразвитием пересказу с помощью сенсорной книги.

Целью работы явилось выявление способности пересказывать и её формирование у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня посредством сенсорной книги.

В качестве гипотезы предполагается, что логопедическая работа по развитию связной речи (обучению пересказу) будет более результативной, если в ней использовать сенсорную книгу.

Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено экспериментальное исследование на выборке, составившей 12 детей, посещающих МДОУ № 53 г. Томска.

По данным констатирующего этапа эксперимента, дети с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для

самостоятельных монологических высказываний детей с ОНР характерны употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных слов. Выявлена ограниченность словарного запаса. В составлении рассказов отсутствует самостоятельность, нарушена логическая последовательность изложения.

В ходе целенаправленного обучения у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня на контрольном эксперименте выявилась положительная динамика. Детям стало гораздо легче составить логичный рассказ, опираясь на страницы сенсорной книги, так как она выступала в роли плана, которого дети придерживались при пересказе. В результате работы дошкольники научились самостоятельно составлять связные рассказы с учетом взаимосвязи всех смысловых звеньев; у них увеличился объем рассказов и уровень связности, цельности и завершенности повествования. Испытуемые использовали более разнообразные языковые средства. Причем у дошкольников значительно уменьшилось количество лексических, грамматических и синтаксических ошибок.

В целом, результаты проведенного исследования указывают на целесообразность использования сенсорной книги в обучении пересказу дошкольников с ОНР. В дальнейшем планируется разработка сенсорных книг по разной тематике для включения в практическую деятельность учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения.

### **Список использованной литературы**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. - 3-е издание, стереотип. - Москва: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Баева, В. А. Система работы по развитию связной речи детей с

ОНР / Баева В. А. // Практический психолог и логопед. - 2014. - № 4. - С. 43-54.

3. Барменкова, Т. Д. Обучение пересказу текста детей с ОНР на подгрупповых занятиях / Т. Д. Барменкова // Логопедия сегодня. - 2010. - № 3 (июль-сентябрь). - С. 57-62.

4. Биева, Е. Г. Факторы, влияющие на понимание текстов (детская речь) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Е. Г. Биева. - Москва, 1984. - 26 с.

5. Бизикова, О. А. Развитие монологической речи у дошкольников : учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / О. А. Бизикова. - Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского государственного университета, 2014. - 235 с.

6. Валитова, И. Е. Детская психология : учебно-методическое пособие по дисциплине «Детская психология» для студентов, обучающихся по специальностям «Психология» и «Соц. работа» / И. Е. Валитова, Е. А. Бирюкевич ; Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина. - Брест: Издательство БрГУ, 2007. - 72 с.

7. Валуева, Я. В. Развитие связной речи дошкольников с ОНР с использованием методических приемов / Я. В. Валуева // Логопед. - 2014. - № 1. - С. 102-112.

8. Викжанович, С. Н. Формирование у дошкольников с общим недоразвитием речи предикативной лексики с использованием пиктограмм / С. Н. Викжанович. - Москва: Национальный книжный центр, 2015. - 176 с.

9. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева. - Москва: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. - 158 с.

10. Воробьева, Т. А. Составляем рассказ по серии сюжетных картинок: пособие по развитию речи детей 4-6 лет для родителей, педагогов и логопедов / Т. А. Воробьева. - Санкт-Петербург: Литера, 2010. - 96 с.

11. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. - 5-е издание, испр. - Москва: Лабиринт, 1999. - 352 с.

12. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи : научно-методическое пособие / Ю. Ф. Гаркуша. - Москва: ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. - 128 с.

13. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. - Москва: КомКнига, 2005. - 320 с.

14. Глухов, В. П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. - Москва: Московский педагогический государственный университет, 2014. - С. 89-97.

15. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития / В. П. Глухов. - Изд. 2-е, перераб. и доп. - Москва: В. Секачев, 2014. - 265 с.

16. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : Учебно-методическое пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов и практикующих логопедов / В. П. Глухов. — Москва: В. Секачев, 2014. - 232 с.

17. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. П. Глухов. - Москва: Высшая школа, 2005. - 351 с.

18. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва: АРКТИ, 2004. - 168 с.

19. Гурович, Л. М. Пересказ как прием активизации умственной деятельности на занятии / Л. М. Гурович // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. - Москва, 2000. - 400 с.

20. Дымченко, В. А. Использование дидактических средств в

сенсорном развитии дошкольников / В. А. Дымченко, Р. Д. Гайфутдинов, С. В. Черепанова // «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»: Электронный сборник статей по материалам XXX студенческой международной научно-практической конференции. - Новосибирск: Изд. СибАК. - 2015. - № 3 (30).

21. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: книга для логопедов / Л. Н. Ефименкова. - Москва: Национальный книжный центр, 2015. - 320 с.

22. Евсюткина, П. А. Формирование навыка пересказа прочитанного / П. А. Евсюткина // Молодой учёный. - 2014. - № 19 (78). - С. 531-533.

23. Земская, Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения : учебное пособие / Е. А. Земская . - 4-е изд., перераб. и доп. - Москва: Флинта, 2011. - 241 с.

24. Зернова, Л. П. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учебно-методическое пособие / Л. П. Зернова, Г. Р. Шашкина, И. А. Зимина [и др.]; под общей редакцией Т. В. Волосовец. - Москва: В. Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. - 224 с.

25. Кальмова, С. Е. Сенсорная комната - волшебный мир здоровья : учебно-методическое пособие / С. Е. Кальмова, Л. Ф. Орлова, Т. В. Яворовская; под ред. Л. Б. Баряевой. - Санкт-Петербург: НОУ «СОЮЗ», 2006. - 87 с.

26. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг ; под ред. Е. В. Ключковой; [пер. с нем. К. А. Шарп]. - Москва: Теревинф, 2010. - 240 с.

27. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности : учебное пособие / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. - Москва: Астрель, 2007. - 224 с.

28. Кожина, Т. С. Сенсорная комната - альтернативный способ развития «особого» ребёнка / Т. С. Кожина, Н. В. Чудакова, Е. С. Березникова // Молодой ученый. - 2016. - № 12. - С. 53-57.

29. Кондратьева, С. Ю. Обучение пересказу детей с общим

недоразвитием речи / С. Ю. Кондратьева, А. С. Волкова // Дошкольная педагогика. - 2011. - № 4. - С. 38-40.

30. Ладыженская, Т. А. Связная речь / Т. А. Ладыженская // Методика развития речи на уроках русского языка. - Москва: Просвещение, 1980. - 222 с.

31. Лалаева, Р. И. Логопатофизиология : учебное пособие для студентов / Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская. - Москва: Владос, 2011. - 285 с.

32. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии : учебное пособие / Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Н. А. Никашина и др.; под ред. Р. Е. Левиной. - Репринт. изд. - Москва: Альянс, 2013. - 367 с.

33. Лебедева, Л. В. Обучение пересказу детей с ОНР / Л. В. Лебедева, И. В. Козина // Ребенок в детском саду. - 2008. - № 1. - С. 26-28.

34. Леонов, С. А. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах: методические приемы творческого изучения литературы / С. А. Леонов. - Москва: Флинта: Наука, 1999. - 224 с.

35. Логинова, В. И. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада / В. И. Логинова, А. И. Максаков, М. И. Попова и др. ; под редакцией Ф. А. Сохина. - 2-е изд., испр. - Москва: Просвещение, 1984. - 223 с.

36. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действия у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. - Москва: Педагогика, 1978. - 224 с.

37. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учебное пособие для студентов педагогических институтов / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. - 2-е изд., перераб. - Москва: Просвещение, 1987. - 415 с.

38. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников : пособие для учителя / М. Р. Львов. - Москва: Просвещение, 1985. - 176 с.

39. Львов, М. Р. Речь младших школьников и пути её развития : пособие для учителей / М. Р. Львов. - Москва: СпецЛит, 2002. - 176 с.

40. Максаков, А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок : пособие для воспитателей и родителей : для занятий с детьми от рождения до 7 лет /

А. И. Максаков. - 3-е изд., испр. и доп. - Москва: Мозаика-Синтез, 2005. - 162 с.

41. Минеева, Ю. В. Инновационные формы работы по речевому развитию дошкольников / Ю. В. Минеева, З. Салихова, Н. И. Левшина // Международный журнал экспериментального образования. - 2014. - № 7. - С. 35-37.

42. Петровский, А. В. Общая психология : учебное для студентов педагогических институтов / А. В. Петровский. - 2-е изд., доп. и перераб. - Москва: Просвещение, 1976. - 479 с.

43. Попова, Д. М. Использование новых материалов в дизайн-проектировании детской книжки-игрушки / Д. М. Попова // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2011. - № 9. - С. 96-105.

44. Попова, Д. М. Проектирование детской книжки-игрушки в контексте развивающей среды / Д. М. Попова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. - 2012. - № 14. - С. 36-40.

45. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С. Н. Сазонова. - Москва, 2005. - 144 с.

46. Самсонова, С. Н. Коррекция связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе пересказа русских народных сказок / С. Н. Самсонова, Е. И. Юдина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - № 8-3. - С. 45-47.

47. Седов, К. Ф. Восприятие и понимание устных монологов школьников (психолингвистическое исследование) / К. Ф. Седов, Л. Ю. Кузнецова // Становление детской речи. - Саратов: СГУ. - 1996. - № 3. - С. 9-16.

48. Седова, Н. В. Значение использования методов сенсорной интеграции в работе с детьми с речевыми нарушениями / Н. В. Седова, О. Ю. Царапкина, М. К. Шувалова // Международный научный журнал «Молодой учёный». - 2016. - № 9 (113). - С. 408-410.

49. Сергеева, О. А. Формирование связной речи у детей с ОНР / О. А. Сергеева, Г. К. Сергеева // Вопросы дошкольной педагогики. - 2015. - № 3. - с. 86-88.
50. Соколова С. Е. Формирование связной речи детей: обучение рассказыванию / С. Е. Соколова // Дошкольная педагогика. - 2014. - № 3. - С. 31-35.
51. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 классы) : учебно-методическое пособие; 2-е изд. / Л. Ф. Спирина. - Москва: МСГИ, Е. В. Карпов, 2004. - 200 с.
52. Теремкова Н. Э. Пересказ - действенное средство развития связной речи у дошкольников / Н. Э. Теремкова // Дошкольная педагогика. - 2015. - № 4. - С. 13-15.
53. Трошин, О. В. Логопсихология: учебное пособие для студентов вузов / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. - Москва: ТЦ Сфера, 2005. - 256 с.
54. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. - Москва: Владос, 2004. - 288 с.
55. Филиппова А. Ю. Игры с сенсорными материалами в логопедической практике / А. Ю. Филиппова // Логопед. - 2015. - № 10. - С. 104-108.
56. Филичева, Т. Б. Методическое руководство к дидактическому материалу по исправлению недостатков речи у детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателей и логопедов / Т. Б. Филичева, Г. А. Каше. - 3-е изд., перераб. - Москва: Знание, 2009. - 280 с.
57. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - 4-е изд. - Москва: Айрис пресс, 2007. - 224 с.
58. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. - Москва: Аркти, 2000. - 56 с.

59. Хабарова, О. Г. Использование современных педагогических технологий как условие эффективного развития связной монологической речи у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня (методическая разработка) / О. Г. Хабарова // Педагогическое мастерство : материалы VI международной научной конференции (г. Москва, июнь 2015 г.). - Москва: Буки-Веди, 2015. - С. 151-160.

60. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С. Н. Цейтлин. - Москва: Владос, 2000. - 240 с.

61. Шалимов, В. Ф. Опыт применения препарата «Тенотен детский» в терапии задержек речевого развития у детей / В. Ф. Шалимов // Детская и подростковая реабилитация. - Москва: Общероссийский общественный Фонд «Социальное развитие России», 2013. - № 2. - С. 53-60.

62. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательский центр «Академия», 2014. - 256 с.

63. Шпакович, Е. Л. Сенсорная книга, как средство преодоления речевых нарушений детей с ОНР / Е. Л. Шпакович // Актуальные задачи педагогики (III): материалы международной заочной научной конференции (г. Чита, февраль 2013 г.). - Чита: Молодой ученый, 2013. - 194 с.

64. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные труды / Д. Б. Эльконин. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 417 с.

65. «Детский сад комбинированного вида № 61» Медвежий Стан [Электронный ресурс] : Муниципальное дошкольное образовательное бюджетное учреждение. - Режим доступа: <http://dskv61.ru/2-uncategorised/28-kons-6.html> (дата обращения 06.12.2016).

66. Дошколёнок.ру [Электронный ресурс] : сайт для воспитателей детских садов. - Режим доступа: <http://dohcolonoc.ru/cons/2992-netraditsionnye-metody-razvitiya-rechi-detej-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения

04.12.2016).

67. Открытый класс [Электронный ресурс] : сетевые образовательные сообщества. - Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/271171.html> (дата обращения 06.12.2016).

68. Логолендия [Электронный ресурс] : Специализированный центр развития и коррекции речи. - Режим доступа: <http://logolandiya.ru/uslugi/9-verkhnee-menu.html> (дата обращения 04.12.2016).

69. Логопедический портал [Электронный ресурс] : Всероссийский образовательный сайт. - Режим доступа: <http://logoportal.ru/sensornaya-komnata/.html> (дата обращения 27.05.2017).

70. Watta [Электронный ресурс] : Детская книга будущего. - Режим доступа: <http://watta.ru/novosti/detskaya-kniga-buduschego.html> (дата обращения 29.01.2017).

<b>Декабрь</b>			
Тема занятия: «Мои любимые игрушки». Занятие на закрепление: описание книги.			
<b>Цель занятия</b>	<b>Речевые компетенции</b>	<b>Ход занятия</b>	<b>Методические рекомендации</b>
Обучение составлению описательно-го рассказа по двум книгам в сравнительной форме по плану в виде вопросов.	1. Ребёнок при описании книги обращает внимание на цвет, форму, материал и размер игрушки (развитие мыслительных операций: сравнение, анализ, синтез). 2. Ребёнок строит полное, логичное и последовательное описание. 3. У ребёнка развито воображение, мышление. 4. При описании ребёнок использует развёрнутые фразы.	1. Вводная часть: сюрпризный момент (почтальон с посылкой), разгадывание загадок. 2. Основная часть: рассмотрение книг, беседа, описательные рассказы детей, имеющие сравнительный характер. 3. Заключительная часть: итог, оценка детских рассказов.	Оборудование: две книжки: фетровая и бумажная.  Общение педагога и детей должно быть эмоциональным и увлекательным. Необходимо следить за активным участием всех детей. При обучении детей описанию предшествует отгадывание загадок. Целесообразно отгадывание загадок связать с рассматриванием книг, и только потом перейти к описанию. На занятиях по описанию книг, дети предварительно их рассматривают. В зависимости от уровня речевого развития могут применяться такие приёмы как план по вопросам или модель. При рассматривании книг уточняются особенности внешнего вида, подбираются сравнения. Постановка вопросов должна быть продумана, тогда у детей будет сформирована последовательность описания.

<b>Декабрь</b>			
Тема занятия: «Вспоминаем лето». Занятие на закрепление: описание сюжетной картины.			
<b>Цель занятия</b>	<b>Речевые компетенции</b>	<b>Ход занятия</b>	<b>Методические рекомендации</b>
Обучение составлению описательного рассказа по сюжетной картине.	<p>1. Дети замечают качества, свойства изображённых на картине предметов.</p> <p>2. Дети владеют структурой описания.</p> <p>3. У детей достаточный словарный запас на данную тему.</p> <p>4. Дети самостоятельно строят рассказ.</p>	<p>1. Вводная часть: загадки о лете.</p> <p>2. Основная часть: Рассмотрение предметной картины, беседа по содержанию, рассказы детей.</p> <p>3. Заключительная часть: итог занятия, чей рассказ понравился больше и почему. Занятие включает физ. минутку.</p>	<p>Важно правильно подобрать картину, чтобы она была детям интересна, понятна, соответствовала возрасту, а также теме занятия. Структура занятий по описанию предметной картины знакома детям: рассматривание картины, беседа по картине и рассказы детей. Образец рассказа даётся в крайнем случае, если дети затрудняются. Это может быть описание одной части картины. Уточняющие вопросы лучше задавать после детских рассказов, чтобы не прерывать связность и последовательность.</p> <p>Данное занятие можно провести, как интегрированное в рамках учебной сферы «я и среда».</p>

Тема основного занятия: «Зимующие птицы». Занятие на закрепление: подробный пересказ рассказа.			
Цель занятия	Речевые компетенции	Ход занятия	Методические рекомендации
Дети умеют последовательно, логично и структурно пересказывать короткий рассказ близко к тексту, владеют структурой повествовательного высказывания.	1. Ребёнок пересказывает короткий рассказ, используя слова и выражения из текста; 2. При пересказе опирается на книгу; 3. У ребёнка развивается умение связно высказывать свои мысли; 4. Продолжается работа над общими речевыми навыками	1. Вводная часть: сюрпризный момент, отправляемся в гости к сказке, отгадывание загадок. 2. Основная часть: первичное чтение произведения; беседа по содержанию, объяснение незнакомых слов и выражений; повторное чтение и пересказы детей. 3. Заключительная часть: итог и оценка детских пересказов. Занятие включает физ. минутку.	В беседе обращается внимание на язык произведения, на описание героев, на место и время действия. При пересказе используется книга. Она помогает детям вспомнить последовательность событий, а также повышает интерес к пересказу. Вспомогательные вопросы лучше задавать после пересказа, чтобы не нарушать целостности повествования. К оценке пересказов целесообразно привлекать детей.

Тема основного занятия: «Дары леса». Обучающее занятие: краткий или сжатый пересказ.			
Цель занятия	Речевые компетенции	Ход занятия	Методические рекомендации
Дети умеют связно пересказывать содержание услышанного в краткой форме с опорой на сенсорную книгу.	1. Дети умеют находить главную мысль рассказа. 2. Дети умеют отделить главное от второстепенного. 2.Сформировано умение кратко пересказывать текст. 3. Развито мышление и память. 4. Дети целостно и эмоционально воспринимают произведения с природоведческим содержанием.	1.Вводная часть: что растет в огороде, загадки, рассматривание книги. 2. Основная часть: чтение рассказа, беседа, повторное чтение, пересказы детей. 3.Заключительная часть: итог, как дети справились с заданием. Занятие включает в себя физ. минутку	Структура занятий по пересказу типичная и знакома детям. Обязательным и основным приёмом является беседа по произведению. С её помощью дети должны понять и осмыслить содержание. Необходимо объяснить детям незнакомые слова и выражения. При пересказе используется книга. При обучении краткому пересказу, необходимо научить детей разделить текст на части и найти главную мысль каждой части. Если произведение для пересказа большое, то можно пересказывать по частям. К оценке пересказов целесообразно привлекать детей. Таким образом дети учатся тактично отмечать достоинства и недостатки чужих пересказов.

Тема основного занятия: «Как я провёл выходные». Обучающее занятие: краткий или сжатый пересказ.			
Цель занятия	Речевые компетенции	Ход занятия	Методические рекомендации
Дети умеют выделять главные мысли в произведении и кратко передавать его содержание.	1. Дети умеют логически выстраивать своё высказывание. 2. Дети умеют выделять главное. 3. У детей развито мышление и память. 4. Воспитание интереса к художественным произведениям. 5. Активизация словаря прилагательных.	1. Вводная часть: что растёт в огороде, загадки, рассматривание книги. 2. Основная часть: чтение рассказа, беседа, повторное чтение, пересказы детей. 3. Заключительная часть: итог, как дети справились с заданием. Занятие включает в себя физ. минутку	Структура занятия по пересказу типичная и знакома детям. Продолжаем учить детей делить произведение на части и выделять главную мысль каждой части Основные приёмы - беседа по содержанию, обсуждение последовательности повествования и составление плана. Усложняются приёмы руководства пересказами детей («Подумайте, как вы будете рассказывать»).

Тема основного занятия: «Лес - живой организм». Обучающее занятие: пересказ с перестройкой текста.			
Цель занятия	Речевые компетенции	Ход занятия	Методические рекомендации
Дети умеют пересказывать знакомые произведения с перестройкой текста. (Пересказ произведения от другого лица).	1. У детей развито образное мышление, воображение. 2. Умеют последовательно пересказывать события. 3. Развито умение связно передавать события. 4. Дети умеют грамматически правильно строить сложные предложения.	1. Вводная часть, отгадывание загадок. 2. Чтение сказки и рассматривание иллюстраций. 3. Беседа. 4. Повторное чтение с установкой на пересказ. 5. Коллективное составление пересказа. 6. Самостоятельные пересказы детей. 7. Заключительная часть: итог.	Обучать пересказам от другого лица рекомендуется начинать со знакомых произведений, например, сказки. Основной приём - речевой образец. Структура занятий по пересказу типичная. В беседе по содержанию при необходимости объяснять детям значение незнакомых слов. Цель беседы по содержанию: анализ произведения.

Тема основного занятия: «Наши любимые сказки». Обучающее занятие: пересказ с перестройкой текста.			
Цель занятия	Речевые компетенции	Ход занятия	Методические рекомендации
Дети пересказывают текст от лица разных героев, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания.	<p>1. Дети умеют строить сложные подчинённые предложения.</p> <p>2. Умеют контролировать точность высказывания.</p> <p>3. Умеют устанавливать мотивы поведения героев.</p> <p>4. Дети связно строят высказывание.</p> <p>5. Развито образное мышление.</p>	<p>1. Вводная часть: игра "Закончи предложение".</p> <p>2. Основная часть: чтение рассказа и беседа; повторное чтение с установкой на пересказ; подробный пересказ по схемам; пересказ от лица папы; пересказ от лица мальчика.</p> <p>3. Заключительная часть: игра "Закончи предложение".</p>	<p>Структура занятий по пересказу стандартная. В беседе по содержанию привлекать внимание детей к авторской характеристике героев, к описанию места и времени действия. Опорой для пересказа может служить сенсорная книга. Сначала дети составляют коллективный пересказ, а далее пересказывает один ребёнок целый рассказ. В конце занятия педагог подводит итог деятельности детей.</p>

Тема основного занятия: «Друг познаётся в беде». Обучающее занятие: пересказ с творческими дополнениями.			
Цель занятия	Речевые компетенции	Ход занятия	Методические рекомендации
<p>Дети умеют пересказывать текст, придумывать последующие события, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания.</p>	<p>1. У детей развито творческое воображение и фантазия.</p> <p>2. Дети могут связно и последовательно пересказывать.</p> <p>3. Дети умеют добавлять к произведению последующие события, которые логично завершают рассказ.</p> <p>4. У детей развито логическое мышление.</p>	<p>1. Вводная часть: игра "Думаю, отвечай".</p> <p>2. Основная часть: рассказывание сказки; беседа; повторное рассказывание с установкой на то, что детям будет необходимо придумать новый конец для сказки; с опорой на книгу и без опоры.</p> <p>3. Итог занятия: кто придумал самое интересное окончание знакомой сказке.</p>	<p>Обучение пересказам с творческими дополнениями рекомендуется начинать с придумывания конца рассказа, далее учить придумывать начало рассказа и только потом - середину. В подобные занятия можно включать соревновательный момент: чей рассказ будет наиболее интересным. К оценке рассказов можно привлекать детей.</p>

Тема основного занятия: «Мир вокруг нас».			
Обучающее занятие: пересказ с творческими дополнениями.			
Цель занятия	Речевые компетенции	Ход занятия	Методические рекомендации
<p>Дети умеют пересказывать близко к тексту и дополнять рассказ событиями, предшествующими в данном тексте, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания.</p>	<p>1. Дети умеют строить связное и последовательное высказывание.</p> <p>2. У детей развиты творческие способности, воображение.</p> <p>3. Дети умеют дополнять рассказ событиями, предшествующими данным в тексте, которые логически переплетутся с последующими событиями.</p>	<p>1. Вводная часть: игра "Где мы были, что видели?"</p> <p>2. Основная часть: чтение рассказа, но педагог предупреждает, что начало пропущено; беседа по рассказу; повторное чтение рассказа с установкой на пересказ; пересказы детей.</p> <p>3. Заключительная часть: итог</p>	<p>Структура занятий по пересказу - типичная. Беседа по пересказу должна строиться на проблемных вопросах.</p> <p>После беседы по рассказу педагог спрашивает, как можно начать рассказ. Педагог выслушивает придуманные варианты, исправляет грамматические ошибки. Совместное обсуждение с детьми лучшего варианта. В занятии рекомендуется включить соревновательный момент на лучший рассказ.</p>

Тема основного занятия: «Улица полна неожиданностей».			
Обучающее занятие: составление рассказа из коллективного опыта			
Цель занятия	Речевые компетенции	Ход занятия	Методические рекомендации
<p>Дети умеют связно составлять рассказы из коллективного опыта, удерживая тему, а также, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания.</p>	<p>1. Дети имеют представление о структуре рассказа.</p> <p>2. Умеют логично и последовательно передавать события.</p> <p>3. Умеют грамматически правильно строить предложения.</p> <p>4. Обогащение и активизация словарного запаса</p>	<p>1. Вводная часть: загадки и стихи на весеннюю тематику.</p> <p>2. Основная часть: чтение рассказа Л. Толстого «Умная галка»; беседа; вспоминаем, как мы побывали на прогулке; дети составляют рассказы.</p> <p>3. Заключительная часть: оценка детских рассказов.</p>	<p>При обучении составлению рассказов из опыта рекомендуется брать ситуации, где задействованы и педагог, и дети. В этом случае педагог может помочь вопросами, которые научат детей последовательно и полно передать события. Тема для данных рассказов должна быть для детей интересна и увлекательна. Основными приёмами являются вопросы и образец рассказа, а также можно использовать план в виде вопросов, указаний или зарисовок. Образец направляет мысли ребёнка и поможет научиться строить рассказ. План помогает детям сосредоточиться на предмете рассказывания и поможет последовательно изложить события.</p> <p>Оценка детских монологов носит обучающий характер: вначале педагог подчёркивает достоинства рассказа, чтобы дети могли на них учиться.</p>

Тема основного занятия: «Домашние животные».			
Обучающее занятие: составление рассказа из индивидуального опыта			
Цель занятия	Речевые компетенции	Ход занятия	Методические рекомендации
<p>Дети умеют связно и последовательно составлять рассказ из индивидуального опыта, удерживая тему, а также, соблюдая логику следования событий и структуру повествовательного высказывания.</p>	<p>1. Дети последовательно, логично и полно строят своё высказывание. 2. Излагают свои мысли понятно для слушателей. 3. Хорошо развитая память. 4. Достаточный словарный запас. 5. Дети грамматически правильно строят предложения.</p>	<p>1. Вводная часть: игра. 2. Основная часть: беседа, рассказ педагога о своих выходных, рассказы детей. 3. Заключительная часть: оценка рассказов, итог.</p>	<p>Образец рассказа педагога необходим для того, чтобы детям была понятна структура рассказа, а также должен вести к развитию самостоятельных мыслей. Рассказ педагога должен быть детям интересен и быть близок жизненному опыту детей; должна быть чёткая структура рассказа; рассказ должен быть понятно и кратко изложен. Вспомогательные вопросы носят общий характер, т.к. речь идёт об индивидуальном опыте детей. В процессе изложения не рекомендуется задавать уточняющие вопросы, т.к. рассказ ребёнка может перейти в вопросно-ответную форму общения. Общение педагога с детьми должно проходить в естественно-разговорной форме. Педагог должен искренне проявлять заинтересованность к рассказам.</p>

## ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

на выпускную квалификационную работу  
по теме: «Сенсорная книга как средство обучения пересказу старших дошкольников  
с общим недоразвитием речи третьего уровня»

студентки ПФ ТГПУ очного отделения по профилю «Логопедия» группы 633

Григорьевой Виктории Витальевны

Выпускная квалификационная работа посвящена изучению современных приёмов обучения пересказу старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Несомненно, теоретический анализ литературы позволяет заключить, что общепринятые методы развития и коррекции речи и неречевых процессов не всегда достаточно эффективны в работе с дошкольниками, поэтому в современных Федеральных государственных требованиях актуализировано широкое использование интеграции в различных образовательных областях для повышения результативности коррекционно-педагогической работы с дошкольниками.

Актуальность темы выпускной квалификационной работы предопределена тем, что восприятие и речь тесно взаимосвязаны: постоянность и обобщенность восприятия и подвижность зрительных образов формируются и развиваются под влиянием слова, которое возникает и уточняется на основе чувственной сферы. Поэтому необходимы исследования, направленные на выявление методических приёмов, способствующих развитию речи и других ВПФ у детей с ОВЗ на основании современных достижений нейропсихологии и дефектологии.

В исследовании рассмотрен потенциал сенсорной книги как дидактического средства для обучения пересказу, в котором рисунки можно осязать на ощупь. Сенсорная книга стала предметом изучения последние пять лет, поэтому эта проблема является недостаточно разработанной в научной литературе, в отличие от тактильной книги как дидактического материала и инструмента для развития осязания для слепых и слабовидящих.

Бакалаврская работа Виктории Витальевны структурно состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы из 60 источников.

Во введении отмечены цель и задачи, предмет исследования, кратко очерчены теоретические и методологические проблемы, что соответствует общепринятым требованиям к работам подобного рода.

Первая глава представляет собой теоретический анализ литературных источников по проблеме формирования способности к пересказу у детей, в ходе которого выделены этапы становления пересказа детей с нормальным развитием в онтогенезе, дано понятие

## **Отчет о проверке**

**ФИО:** Григорьева Виктория Витальевна

**дата выгрузки:** 08.06.2017 17:03:10

**пользователь:** torigrigoreva@gmail.com / ID: 1687581

**отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат» на сайте**

**<http://www.antiplagiat.ru>**

---

**Оригинальность:** 73.57%

**Заимствования:** 26.43%

**Цитирование:** 0%

### **Информация о документе**

**№ документа:** 315

**Имя исходного файла:** ВКР.docx

**Размер текста:** 218 кБ

**Тип документа:** Не указано

**Символов в тексте:** 146830

**Слов в тексте:** 17770

**Число предложений:** 1001