

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕСА, УПРАВЛЕНИЯ И ПСИХОЛОГИИ

Кафедра психологии

Исследовательская выпускная работа  
КОММЕНТИРУЮЩЕЕ РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ

Выполнила Курегешева А. д В.

Научный руководитель: Школьная М.Ю.

Красноярск 2019

## РЕФЕРАТ

Выпускная работа содержит 60 листов, 32 источника литературы, 4 приложения

РЕЧЬ, ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ, ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ,  
КОММЕНТИРУЮЩЕЕ РИСОВАНИЕ

Цель работы: разработка и апробация программы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Провести и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.
3. Разработать программу развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста средствами игровой поведенческой терапии
4. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.
5. Сформулировать выводы по работе и рекомендации для логопедов.

Объект: связная речь у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитие речи.

Предмет: комментирующее рисование как средство развития связной речи у детей с общим недоразвитие связной речи третьего уровня.

Гипотеза: комментирующее рисование является эффективным средством развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

В качестве диагностического инструментария предполагается использовать методику «Обследование связной речи по В.П. Глухову».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	60
Приложения	

## ВВЕДЕНИЕ

Связная речь, являясь самой сложной формой речевой деятельности, носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Именно от уровня развития связного высказывания зависит степень познания окружающего мира, развитие личности, успешность обучения ребенка.

Именно в формировании связной речи наиболее отчетлива видна взаимосвязь речевого и интеллектуального развития детей: развития мышления, восприятия, внимания. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. Для достижения связности речи необходимо также умело использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать языковые средства для связи предложений.

Актуальность настоящего исследования обусловлена наличием устойчивой тенденции к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. При общем недоразвитии речи наблюдаются коморбидность дефекта, при которых нарушаются все компоненты речи, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

**Проблема исследования:** состоит в определении оптимальных условий активизации связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Объект исследования:** процесс формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования:** коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Гипотеза:** наша работа позволит систематизировать знания по данной проблеме, что поможет подобрать оптимальные упражнения для развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. Предполагаем, что комментирующее рисование является эффективным средством развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

**Цель работы:** разработка и апробация системы коррекционных занятий по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

В соответствии с поставленной целью поставлены задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Провести и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.
3. Разработать систему коррекционных занятий по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста средствами игровой поведенческой терапии
4. Проанализировать результаты контрольного эксперимента.
5. Сформулировать выводы по работе и методические рекомендации для логопедов.

Теоретическое значение исследования заключается в обобщении имеющихся материалов по проблеме исследования.

Практическое значение исследования заключается в подборе и систематизации упражнений, направленных на развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Методологическая основа исследования: в данной работе был проведен анализ трудов отечественных исследователей по проблемам формирования и

развития связной речи Е. И. Тихеевой, А. М. Бородич, Ф. А. Сохиным, Л. С. Выгостким, А. А. Леонтьевым; проблеме развития связной речи у детей с ОНР В. П. Глухова, Т. Б. Филичевой, Л. Н. Ефименковой, Т. А. Ткаченко, Н. С. Жуковой.

База исследования: Экспериментальная работа проводилась на базе психологического центра «ПереСвеТ».

Структура работы: работа состоит из трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

# I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Современные представления о связной речи

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развернутого изложения. От неё зависит и полнота познания окружающего мира, и становление сознания, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом.

Развитие связной речи изучались в трудах таких ученых как Ушинский К. Д., Тихеева Е. И., Короткова Э. П., Бородич А. М., Усова А. П., Соловьева О.И. и многими другими.

«Связная речь, - подчеркивал Сохин Ф.А., - это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя» [31, С. 32]. По тому как дети строят свои высказывания можно судить об уровне их речевого развития.

По мнению А.В.Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (зnamенательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи» [9].

Ладыженская Т.А. отмечает, что связная речь – сложное явление,

подход к которому возможен с разных сторон, справедливо соотносит показатели уровня развития связной речи в первую очередь со степенью проявления в высказываниях умения отразить «содержательную» сторону: раскрыть тему, основную мысль, собрать материал и систематизировать его, правильно реализовать в своих высказываниях [3, С. 57].

Связная речь представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений [16, С. 158]. Она предполагает овладение словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, т.е. овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать, содержание готового текста или самостоятельно составить связный текст.

Связная речь, по мнению Ерастова Н. П. [23, С. 69], характеризуется наличием четырех основных групп связей:

- логических – отнесенность речи к объективному миру и мышлению;
- функционально-стилевых – отнесенность речи к партнерам общения;
- психологических – отнесенность речи к сферам общения;
- грамматических – отнесенность речи к структуре языка.

Эти связи определяют соответствие высказывания объективному миру, отношение к адресату и соблюдение законов языка. Сознательно овладеть культурой связной речи - значит научиться выделять в речи различные виды связей и соединять их вместе в соответствии с нормами речевого общения.

Речь считается связной, если для нее характерны:

- содержательность (хорошее знание предмета, о котором говорится);
- точность (правдивое изображение окружающей действительности, подбор слов и словосочетаний, подходящих к данному содержанию);
- логичность (последовательное изложение мыслей);

- ясность (понятность для окружающих);
- правильность, чистота, богатство (разнообразие).

Независимо от формы (монолог, диалог), основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний [16, С. 193].

В своей работе Введенская Л. А. отмечает, что развитие связной речи ребенка начинается с его общения с взрослыми в форме разговора. Общение это основывается на том, что видят оба беседующие. Общность непосредственной ситуации накладывает отпечаток на характер их речи, освобождает от необходимости называть то, что видят оба собеседника. Речь ребенка и взрослого характеризуется неполными предложениями. Прежде всего, она выражает отношение, поэтому в ней много восклицаний (междометий). Наименование предметов в ней чаще всего заменяется личными и указательными местоимениями [6, С. 34].

Диалогическая – первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребности непосредственного живого общения. Диалог опирается на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание предмета, о котором идет речь. В диалоге, наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи, большую роль играют и невербальные компоненты – жест, мимика, а также средства интонационной выразительности. Указанные особенности определяют характер речевых высказываний. Структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания (эллипсы или элизии), наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля (речевые штампы) [4, С. 62].

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

речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения Особенность этой формы речи состоит в том, что содержание ее, как правило, заранее задано и предварительно планируется [14, С. 80].

Нечаева О.А., Л.А. Долгова выделяют ряд разновидностей устной монологической речи, или «функционально-смысловые» типы. Основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и элементарные рассуждения [4, С. 94].

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

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

Маленький ребенок овладевает, прежде всего, разговорной речью, касающейся непосредственно виденного, поэтому его речь ситуативная. Но уже на протяжении дошкольного возраста наряду с этой формой связной речи возникает и развивается другая форма, названная контекстной речью. Ее содержание раскрывается в самом контексте речи, благодаря чему становится понятным для слушателя. Эта более совершенная форма связной

речи развивается у ребенка в силу изменяющихся общественных отношений. По мере развития дошкольника его отношения с взрослыми перестраиваются, его жизнь приобретает все большую самостоятельность. Например, дома ребенок рассказывает о том, чем он занимался в детском саду, но чего не видели его родные. Прежние средства ситуативной речи не помогают ясности и точности его речи. Мать не понимает того, что пытается рассказать ребенок, она задает ему вопросы, а он должен называть то, чего она не видела. Иначе говоря, изменившиеся общественные отношения требуют от ребенка большей полноты и точности изложения, чтобы его поняли другие, порождают у него стремление найти новые слова, чтобы удовлетворить свою потребность в общении. Таким образом, по мнению Рубинштейна С. Л. и создаются предпосылки для обучения ребенка связной речи [29, С. 180].

Для понимания процесса формирования связной речи важное значение имеют основные положения теории порождения речевого высказывания, разрабатываемой в трудах отечественных и зарубежных учёных. Впервые научно-обоснованную теорию порождения речи выдвинул Л.С. Выготский. В её основу были положены концепции о единстве процессов мышления и речи, о соотношении понятий «смысл» и «значение», учение о структуре и семантике внутренней речи. Согласно теории Л.С. Выготского, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию её во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах». [5, С. 23]

Теория порождения речи, созданная Л.С. Выготским, получила дальнейшее развитие в трудах других отечественных учёных, таких как А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.И. Жинкина, Л.С. Цветковой, И.А. Зимней, Т.А. Ахутиной и других.

А.Н. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения

некоторой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Такое программирование может быть двух типов: программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого [14, С. 79].

В трудах А.Р. Лурия представлен подробный анализ некоторых этапов порождения речи (мотив, замысел, «семантическая запись», внутренняя предикативная схема высказывания), показана роль внутренней речи. Как необходимые операции, определяющие процесс порождения развернутого речевого высказывания, А.Р. Лурия выделяет контроль за его построением и сознательный выбор нужных языковых компонентов [15, С. 129].

Для анализа состояния связной речи детей и разработки системы её целенаправленного формирования особое значение приобретает учёт таких звеньев механизма её порождения, как внутренний замысел, общая смысловая схема высказывания, целенаправленный выбор слов, размещение их в линейной схеме, отбор словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией, контроль за реализацией смысловой программы и использованием языковых средств.

В ряде исследований с позиций психологии и психолингвистики освещаются вопросы формирования речевой деятельности у детей.

В предшкольном периоде речь ребёнка, как средство общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный характер. Изменение условий жизни с переходом к дошкольному возрасту, появление новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми приводит к дифференциации функций и форм речи. У ребёнка возникает форма речи-сообщения в виде рассказомонолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий [24, С. 99]. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого

контекста – связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется, прежде всего, усвоением грамматических форм развёрнутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи, как в отношении её содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребёнка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения. Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик и других [4. С.17].

Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях normally развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова замечают, что с 5-6 лет ребёнок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших школьников ситуативность речи. Уже с 4-х лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни – и короткие рассуждения.

Однако, учёные едины во мнении о том, что полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развёрнутого сообщения (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, И.А. Зимняя и др.).

Овладение монологической речью, построением развёрнутых связных высказываний становится возможным по замечанию Л.С. Выготского, А.Р.

Лурии, А.К. Маркова с возникновением регулирующей, планирующей функций речи [14, С. 82].

Исследования ряда авторов, таких как Л.Р. Голубевой, Н.А. Орлановой, И.Б. Слита, показали, что дети младшего школьного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний. Формирование навыков построения связных развёрнутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определённого уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребёнка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических языковых навыков [4, С, 118].

Таким образом, по мере расширения психических процессов (мышления, восприятия, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребёнка, качественного изменения его деятельности (переход от игры к учёбе), формируется и связная речь ребёнка в количественном и качественном отношении.

## 1.2 Медико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Медицинский подход к проблеме общего недоразвития речи строится на целостном, синтетическом подходе к развитию различных сторон деятельности ребенка, на основе диалектической концепции развития речи и психики.

Согласно Е.М. Мастьковой медицинский подход к проблеме общего недоразвития речи в широком смысле этого слова предусматривает

необходимость медицинского диагноза, вскрывающего структуру речевой недостаточности при различных формах речевого недоразвития. Так, например, общее недоразвитие речи при одинаковом уровне языкового развития может иметь место у ребенка с дизартрией, с моторной алалией, с задержкой темпа его общего психического развития, а также при некоторых неглубоких формах умственной отсталости, выявить которые в дошкольном возрасте очень трудно.

Речь является наиболее молодой функцией, развивающейся интенсивно в первые годы жизни ребенка. Известно, что молодая функция, наиболее трудно развивающаяся, обычно оказывается и более ранним. Поэтому различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка могут приводить к нарушению речевого развития: замедлять, искажать, или приостанавливать на какой-то период формирования речевой деятельности. В связи с этим при так называемом раннем органическом поражении мозга различные синдромы нарушенного речевого развития встречаются наиболее часто.

Структура речевой недостаточности и процессы компенсации во многом определяются тем, когда произошло мозговое поражение. В настоящее время доказано, что от времени поражения в значительной степени зависит характер аномалии развития мозга в целом. Наиболее тяжелое поражение мозга под влиянием различных вредностей (инфекций, интоксикаций и т.д.) обычно возникает в период раннего эмбриогенеза. Наиболее частыми причинами являются инфекции или интоксикации матери во время беременности, токсикозы, родовая травма, асфиксия, несовместимость крови матери и плода по резус – фактору или групповой принадлежности крови, заболевания центральной нервной системы и травмы мозга в первые годы жизни ребенка [21, С. 34].

Мастюкова Е.М. отмечала, что большая роль в возникновении речевых нарушений, в том числе и общего недоразвития речи, принадлежит

генетическим факторам. В этих случаях речевой дефект может возникнуть под влиянием даже незначительных неблагоприятных внешних воздействий.

Возникновение обратимых форм общего недоразвития речи может быть связано с неблагоприятными условиями окружения и воспитания. Психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи приводит к отставанию в ее развитии [26, С. 127].

Наиболее часто имеет место сочетание наследственной предрасположенности, неблагоприятного окружения и повреждения или нарушений созревания мозга под влиянием различных неблагоприятных факторов, действующих во внутриутробном периоде, в момент родов или в первые годы жизни ребенка.

Этиология и патогенез общего недоразвития речи многообразны, но с клинической точки зрения наибольшее значение имеет группа общего недоразвития речи, связанная с ранним органическим поражением центральной нервной системы [2, С. 45].

Нарушение связной речи может быть выражено в разной степени: от полной невозможности соединять слова во фразы или от произнесения вместо слов отдельных звукоподражательных комплексов до развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического несовершенства. Но в любом случае нарушение касается всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики. Отсюда и название дефекта общее недоразвитие речи.

К I уровню речевого развития относятся дети с полным или почти полным отсутствием средств общения в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребенка навыки речевого общения в основном сформированы. Фразовая речь у таких детей, почти полностью отсутствует, при попытке рассказать о каком либо событии они способны назвать лишь отдельные слова.

Ко II уровню речевого развития, относятся дети, у которых общение осуществляется не только с помощью жестов и несвязных слов, но и путем

употребления достаточно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении речевых средств. Эти дети дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно употребление местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях. Дети могут отвечать на вопросы, с помощью педагога беседовать по картинке, рассказывать о семье, о знакомых событиях окружающей жизни. Отмечаются ограниченные возможности использования детьми не только предметного словаря, но и словаря действий, признаков. Они не знают многие цвета, формы и размеры предметов. Отмечаются грубые ошибки в употреблении ряда грамматических конструкций.

Дети с III уровнем речевого развития уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Дети могут относительно свободно общаться с окружающими, но нуждаются в постоянной помощи со стороны взрослых, вносящих в их речь соответствующие пояснения.

Звуки, которые дети могут произносить изолированно, в речи звучат недостаточно четко. При этом характерным является следующее:

- недифференцированное произношение свистящих, шипящих звуков («сюба» - шуба).
- замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции («дук» - жук).
- нестойкое употребление звука, когда в разных словах и предложениях взаимозаменяет их, например («моля любка» - моя юбка).

Четвертый уровень речевого недоразвития. К нему относятся дети с нерезко выраженным остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Незначительные нарушения всех компонентов языка выявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий [31, С. 73].

По мнению О.В. Марьиной, Ю.Ф. Гаркуши, И.Т. Власенко нарушение внимания и памяти проявляются у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей рисунках-шутках; всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредоточивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности. Низкий уровень произвольного внимания, приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности [26, С. 58].

Результаты исследования памяти дошкольников И.Т. Власенко позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания. При этом уровень слуховой памяти понижается с понижением уровнем речевого развития. Однако при имеющихся трудностях у детей остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает некоторые специфические особенности мышления. В.А. Ковшиков, Ю.А. Элькин, исследуя мышление детей данной группы, выявили отставание в развитии наглядно-образной сферы, мыслительных операций, нарушения самоорганизации [3, С. 12].

Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выражения связана с тяжестью речевого дефекта по мнению Т.А. Фотекова. Для многих детей с общим недоразвитием речи характерна также ригидность мышления (Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо). При исследовании речевого мышления И.Т. Власенко обнаружил особенности, которые по своему психологическому механизму первично связаны с системным недоразвитием

речи, а не с нарушением собственно мышления. Установление во внутреннем плане речемыслительной связи слова с предметным образом (например, в случае опосредованного запоминания) у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене хода речевых образований в мыслительные и наоборот [9, С. 3].

Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности, дошкольников с общим недоразвитием речи: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность, попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху. Дети нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным. Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем, игры, не контролируемые воспитателем, обретают порой весьма неорганизованные формы. Часто дети данной категории еще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о несформированности у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Подобные факты говорят о слабой ориентации дошкольников с недоразвитием речи на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений и навыков сотрудничества. К особенностям эмоциональной сферы таких детей можно отнести повышенную лабильность поведенческих реакций, 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 [25, С. 39].

В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия. Для одних

детей с ОНР характерна гипервозбудимость, 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. Фиксация на речевом дефекте часто порождает у ребенка чувство ущемленности, а это, в свою очередь, делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива.

Таким образом, нарушение речевой деятельности у детей с ОНР носит многоаспектный характер, требующий выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач.

### 1.3 Связная речь у детей с общим недоразвитием речи

Понимание детьми связной речи взрослых, осознание слышимого звукового потока предшествует усвоению отдельных предложений, словосочетаний, слов, морфем, т.е. предшествует способности вычленять их из потока речи. Овладение связной речью невозможно без развития способности вычленять ее компоненты – предложения, слова и т.д.

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др. позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная контекстная речь детей с недоразвитием речи, является несовершенной по своей организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и словесных конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания [2, С. 130].

Как отмечает Левина Р.Е., на фоне относительно развернутой речи у детей с ОНР наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета называнием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению [4, С. 75].

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Рассказ-описание мало доступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Обычно дети подменяют рассказ перечислением отдельных признаков или частей объекта, при этом нарушают всякую связность: не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному [29, С. 112].

Как отмечает Филичева Т. Б., в устном речевом общении дети с общим недоразвитием речи стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня

можно выделить следующие особенности их связной речи:

1. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;
2. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформационными предложениями.
3. Остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.
4. Спонтанное речевое развитие ребенка старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня протекает замедленно, что приводит к ограничению речевых контактов ребенка с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

#### 1.4 Комментирующее рисование как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учетом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям:

- 1) расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений,

памяти, внимания и др.);

- 2) уточнение значений слов;
- 3) формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
- 4) организация семантических полей, лексической системы;
- 5) активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [18, С.54].

Мы уже показали, что функции речи складываются параллельно с развитием мышления, они неразрывно связаны с содержанием высказывания, которое ребенок отражает посредством языка. Умение рассказывать играет большую роль в процессе общения человека. Обучение связной речи – это умение четко, последовательно излагать свои мысли. Одним из действенных видов работы по развитию речи детей является прием комментированного рисования – это моделирование коммуникативной ситуации, центром которой является создание взрослым схематической зарисовки на тему, отражающую ближайший опыт детей, и организация общения детей между собой.

Упоминание о приеме комментированного рисования мы встречаем в книге Дж. Аллана «Ландшафты детской души», в разработках О.П. Гаврилушкиной в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью по формированию коммуникативного поведения, в статьях воспитателей нескольких детских садов г. Москвы о формировании креативных качеств дошкольника, о развитии языковых и интеллектуальных способностей детей. Также эта тема находит отражение в книге Н.В. Микляевой «Комментированное рисование в детском саду», где прием комментированного рисования, кроме как для развития речи, используется и для развития творческих и художественных способностей детей, для формирования навыка рисования.

В методике развития изобразительной деятельности и речи детей

переживаниями детей, их опытом взаимодействия и путешествий. Для подтверждения эффективности визуального отображения речевого высказывания рассмотрим еще несколько примеров работы и мнений специалистов, изучающих речевое развитие детей.

Одним из факторов, по мнению С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.М. Леушиной, является наглядность, при которой или по поводу которой происходит речевой акт. В качестве второго вспомогательного средства используется моделирование плана высказывания. На его значимость обратил внимание Л.С. Выготский, который отмечал важность последовательного размещения в предварительной программе, схеме всех конкретных элементов высказывания, а также то, что каждое звено высказывания должно вовремя сменяться следующим [14, С. 65].

Говоря о приеме комментированного рисования можно опираться на опыт различных специалистов, которые основывают свою работу с детьми именно на визуальном представлении слов. Так, Л.Е. Горбунова пишет о разработанной системе дидактических игр и упражнений, построенных по принципу «опосредованное запоминание».

Из вышеизложенного вытекает, что прием комментированного рисования, является действенным средством развития речи детей. Элементы этой методики уже использовались в различных вариантах для достижения более качественных результатов в логопедической работе с детьми. Дети быстрее подбирают слова, имея перед собой наглядный материал, будь то картинки или схематические рисунки. Такая организация речевой работы помогает нам создать внешний план монологического связного рассказа для ребенка, пока у него в силу возраста или каких-либо особенностей развития нет возможности мысленно создать внутренний план такого рода.

Для ребенка с речевой патологией часто невыполнима задача построения самостоятельного монологического высказывания. Ему не под силу кратко, аргументировано, грамматически правильно изложить свои мысли. Трудности проявляются при программировании целого текстового

сообщения и отдельно взятого предложения и связаны с нарушением цельности, логической последовательности высказывания, пропуске смысловых звеньев, возвращение к ранее сказанному, неумении самостоятельно конструировать и распространять предложения.

Таким образом, метод комментированного рисования – один из действенных приемов всестороннего развития речи детей дошкольного возраста с трудностями в обучении.

### **Выводы по I главе:**

Связная речь представляет собой развернутое, законченное смысловое высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений. Она предполагает овладение грамматическим строем родного языка, а также практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом.

Проблема формирования связной речи у детей с ОНР носит многоаспектный характер и требует внимания нескольких специалистов (психолога, логопеда, невролога, педагога). В психологическом статусе детей с ОНР часто отмечается нестабильность эмоционального фона, гипервозбудимость. Отдельные исследования, посвященные познавательной деятельности детей с ОНР, позволяют говорить о нарушении процессов памяти и внимания.

Формирование самостоятельной речи у детей с ОНР третьего уровня отличается более поздним появлением в онтогенезе, замедленном темпе развития. Связная же речь у детей с общим недоразвитие речи третьего уровня самостоятельно не разворачивается, и требует направленного педагогического воздействия.

Комментированное рисование может стать компонентом такого педагогического воздействия. В процессе комментированного рисования бытовой, игровой, познавательный и эмоциональный опыт детей преобразуется в формирование связного высказывания. Дети вступают в общение, задавая друг другу вопросы, т.е. упражняются во всех типах коммуникативных высказываний связной речи.

## II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

### 2.1 Характеристика экспериментальной группы. Организация и методика констатирующего исследования

В исследовании приняло участие 24 ребенка в возрасте 6 лет. Все дети имеют заключение невролога с диагнозом ЗРР, заключение логопеда об ОНР 3 уровня, рекомендации ПМПК о посещении специализированного логопедического детского сада (см. приложение 1.). У всех детей семья полная, имеются брат или сестра.

Базой для экспериментального исследования явился психологический центр «Пересвет». Дети из экспериментальной группы посещали занятия, направленные на развитие речи, два занятия в неделю. Применялись индивидуальные, подгрупповые и групповые занятия. Дети из контрольной группы посещали занятия по ЛФК, сенсомоторной коррекции, нейрокоррекции, направленного воздействия на связную речь не проводилось.

Исследование проводилось с 15.01.19 по 20.04.19. Диагностическое обследование, занятия проводились в присутствии родителей. В ходе занятий родители получали домашнее задание. Отдельно было проведено два родительских собрания: вводное и заключительное. На первом собрании подробно обсуждали цели и задачи занятий, методика воздействия, дана установка родителям на что обращать внимание в речи ребенка, поставлены ближайшие цели развития. На последнем собрании были подведены итоги работы, обсуждены результаты формирующего воздействия, предложены рекомендации по дальнейшему разворачиванию связной речи.

Для обследования связной речи нами применялась методик В.П. Глухова. Автор предлагает наблюдение за речью детей осуществлять в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности.

Основное внимание обращается на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи и на особенности речевого поведения. В целях комплексного исследования связной речи детей используется серия заданий, которая включает: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически; пересказ текста; составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания; придумать окончание рассказа. Комплексное обследование позволяет получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний - от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом учитываются характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний.

Методика включает следующий комплекс заданий:

Задание 1. Определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображеному на картинке действию).

Материал: серия картинок следующего содержания:

- Мальчик поливает цветы
- Девочка ловит бабочку
- Мальчик ловит рыбу
- Девочка катается на санках
- Девочка везет куклу в коляске.

При показе каждой картинки ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?». При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик/девочка?»).

Анализ результатов: 5 баллов – ответ на вопрос – задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по содержанию предложенной картинки, полное или точно отображенное ее предметное содержание. 4 балла – длительные паузы с поиском нужного слова. 3 балла – сочетание указанных недостатков информативности и лексико – грамматического структурирования фразы при выполнении всех вариантов задания. 2 балла – адекватная фраза – высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие. 1 балл – отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса.

Оценка результатов:

5 баллов высокий уровень;

4 балла средний уровень;

3 балла недостаточный уровень;

2 балла низкий уровень;

1 балл задание выполнено неадекватно.

Задание 2. Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания. Материал: Три картинки «девочка», «корзинка», «лес».

Инструкция: Назови картинки и составь предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, «Девочка гуляла в лесу»), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку. Анализ результатов. Фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание - 5 баллов. Если у детей имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации - 4 балла. Фраза составлена на основе предметного

содержания только двух картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание - 3 балла. Ребенок не смог составить фразу высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь - 2 балла. Предложенное задание не выполнено - 1 балл.

Оценка результатов:

- 5 баллов высокий уровень;
- 4 балла средний уровень;
- 3 балла недостаточный уровень;
- 2 балла низкий уровень;
- 1 балл задание выполнено неадекватно.

**Задание 3.** Выявить возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Материал: знакомые детям сказки: «Репка», «Теремок», «Курочка ряба».

Текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. Инструкция: послушай и перескажи.

Анализ результатов. Если пересказ составлен самостоятельно, полностью передается содержание текста - 4 балла. Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы), но полностью передается содержание текста - 3 балла. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента - 2 балла. Пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена - 1 балл. Задание не выполнено - 0 баллов.

Оценка результатов:

- 4 балла высокий уровень;
- 3 балла средний уровень;
- 2 балла недостаточный уровень;
- 1 балл низкий уровень;
- 0 баллов задание выполнено неадекватно.

**Задание 4.** Составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Материал: Серии картинок по сюжетам Н.Радлова. Картички в нужной последовательности раскладываются перед ребенком и дают внимательно их рассмотреть. Инструкция: «Рассмотри картинки и составь последовательный рассказ». Составлению рассказа предшествует обзор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей. При затруднении, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Анализ результатов. Самостоятельно составлен связный рассказ - 4 балла. Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), достаточно полно отражено содержание картинок - 3 балла. Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь - 2 балла. Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображеному сюжету - 1 балл. Задание не выполнено - 0 баллов.

Оценка результатов:

4 балла высокий уровень;

3 балла средний уровень;

2 балла недостаточный уровень;

1 балл низкий уровень;

0 баллов задание выполнено неадекватно.

**Задание 5.** Составить рассказ на основе личного опыта - имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Инструкция: ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему (например, «На нашем участке», «Игры на детской площадке») и дается план рассказа: - что находится на площадке; чем занимаются там дети; в

какие игры они играют; назвать свои любимые игры и запомнить; вспомнить, какие игры зимой, а какие летом.

**Анализ результатов.** Рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания - 4 балла. Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания, большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания - 3 балла. В рассказе отражены все вопросы задания, отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна - 2 балла. Отсутствуют один или два фрагмента рассказа, большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий - 1 балл. Задание не выполнено - 0 баллов.

**Оценка результатов:**

4 балла высокий уровень;

3 балла средний уровень;

2 балла недостаточный уровень;

1 балл низкий уровень;

0 баллов задание выполнено неадекватно.

**Задание 6.** Составить описательный рассказ. Материал: детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.

**Инструкция:** Ребенку предлагается в течение несколько минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается следующая инструкция-указание: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п.

**Задание 7.** Закончи рассказ. Цель задания: выявить возможности детей, в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовый и наглядный материал.

Инструкция: ребенку показывают картинку, изображающую кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывается текст незавершенного рассказа и предлагается придумать его продолжение.

Анализ результатов. В рассказе-описании отражены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета - 4 балла. Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета - 3 балла. Рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета - 2 балла. Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания - 1 балл.

Задание не выполнено - 0 баллов.

Оценка результатов:

4 балла высокий уровень;

3 балла средний уровень;

2 балла недостаточный уровень;

1 балл низкий уровень;

0 баллов задание выполнено неадекватно

2.2. Описание результатов констатирующего эксперимента исследования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Первичные результаты исследования для контрольной и экспериментальной групп, представлены в таблицах 2.1. и 2.4, приложение 2.

Диагностика выявила достаточно низкий уровень фразовой речи, используемой детьми (объём, структура фраз, бедность языковых средств), как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

По первому виду задания «Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам» высокий уровень не показал ни один из детей, как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Средний уровень показал 1 ребенок (8,3%) из экспериментальной группы, и 2 детей (16,6%) из контрольной групп. Дети затруднялись в подборе необходимых слов, при составлении предложений могли перебирать синонимы к необходимым глаголам. Однако помочь педагога им не потребовалось. И те и другие испытуемые составляли грамматически верные, логически последовательные предложения, но применили «замены» в составлении предложений, например по картинке «Мальчик ловит рыбку», как «Мальчик сидит на берегу»; «Девочка ловит бабочку», как «Девочка играет с бабочкой»; «Девочка везет куклу на коляске», как «Девочка играет с куклой» и т.д.

Недостаточный уровень показали 3 ребенка (25%) из экспериментальной группы, и 4 ребенка (33,3 %) из контрольной группы. Им потребовалась помочь в виде стимулирующих вопросов, и к тому же задания они выполняли с речевыми паузами. В основном трудности, как грамматические, так и лексические вызвали картинки с изображением мальчика, который ловит рыбку; девочки с коляской.

Низкий уровень продемонстрировали 6 детей (50%) из экспериментальной группы и 4 ребенка (33,3%) из контрольной. Детям потребовалась организующая и направляющая помощь педагога. Самостоятельно дети подбирали глагол и существительное, например: «Мальчик ловит (поливает)», «Девочка катается (везет)».

Двоих испытуемых (16,6%) из экспериментальной и контрольной групп не справились с составлением предложений по двум картинкам: они просто перечисляли изображенные предметы.

Указанные трудности отражаются на связности речевого высказывания, нарушение которой сопровождает нарушение цельности. Большинство предложений являлись неполными, некомплектными, коммуникативно-слабыми.

Второй вид задания «Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически» на высоком и среднем уровне не показал ни один испытуемый в экспериментальной группе. В контрольной группе 1 ребенок (8,3 %) продемонстрировал средний уровень.

Недостаточный уровень диагностирован у 5 детей (41,6 %) как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Дети, в основном в предложении использовали две из трех предлагаемых картинок, например: «Девочка в лесу», «Девочка с корзинкой». Однако, при направляющей помощи педагога смогли составить предложение. Наблюдались нарушения предложно – падежной формы, отсутствие предлогов в составленном предложении.

Низкий уровень выявлен у 6 детей (50%) из экспериментальной группы, и у 5 детей (41,6 %) из контрольной группы. Дети не смогли составить предложение с использованием трех картинок. По одному ребенку (8,3 %) из обеих групп не справились с заданием.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство исследуемых детей и контрольной и экспериментальной группы могут устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы - высказывания.

Выполнение третьего задания «Пересказ знакомой сказки» на высоком уровне не продемонстрирован ни одним ребенком. На среднем уровне пересказ составлен 2 детьми (16,6 %) в экспериментальной и контрольной группах. Они смогли с небольшой помощью педагога составить связный пересказ знакомой сказки, соблюдая грамматические нормы родного языка.

Недостаточный уровень продемонстрировали 6 детей (50 %) и 7 детей (58,3 %) из экспериментальной и контрольной групп соответственно.

Основные затруднения при пересказе сказки заключались в составлении грамматически верных предложений и связном, логически-последовательном изложении. Наблюдались пропуски отдельных моментов сказки.

Низкий уровень выявлен у 4 детей (33,3%) из экспериментальной и 3 детей (25%) из контрольной групп. Дети смогли составить пересказ только с направляющей помощью педагога, наблюдается большое количество лексико-грамматических ошибок. Некоторые вместо рассказа воспроизвели отдельные предложения, не связанные между собой единством содержания, или перечисляли отдельные действия.

Таким образом, большинство детей из контрольной и экспериментальной групп не смогли воспроизвести по памяти простой по структуре литературный текст, соблюдая при этом грамматические нормы родного языка, не допуская при рассказывании смысловых пропусков и повторов.

Четвертое задание «Рассказ по серии сюжетных картинок» вызвало наибольший интерес у детей, однако на высоком уровне с заданием не справился никто.

На среднем уровне смогли составить рассказ 4 детей (33,3%) из экспериментальной группы, и только 1 ребенок (8,3%) из контрольной группы. Дети смогли составить достаточно содержательный рассказ, однако им требовалась некоторая стимулирующая помощь педагога, указания на картинку.

Недостаточный уровень продемонстрирован 4 детьми (33,3%) из экспериментальной группы, и 8 детей (66,6%) из контрольной группы. Основные трудности заключались в установлении причинно-следственных связей между картинками-эпизодами, в замене рассказом по сюжетным картинкам рассказом о времени года. Так же у детей отмечались отдельные смысловые несоответствия и нарушения связности высказывания, появились трудности, которые заключались в построении грамматически верного высказывания.

Низкий уровень продемонстрирован 4 детьми (33,3%) из экспериментальной группы, и 3 детьми (25%) из контрольной. Рассказ составлен при массированной организующей и стимулирующей помощи педагога. Наблюдается нарушение связности высказываний, нарушение смыслового соответствия высказывания.

Таким образом, можно сделать, что большинство детей не могут составить связный логически-последовательный рассказ на основе содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

По пятому виду задания «Сочинение рассказа на основе личного опыта»

Высокий уровень не был продемонстрирован ни одним ребенком. На среднем уровне оказалось 3 детей из экспериментальной группы и 1 ребенок из контрольной группы, что составляет 25 % и 8,3 % соответственно.

Низкий уровень зафиксирован у 5 детей (41,6 %) в экспериментальной группе, и 7 детей (58,3 %) из контрольной группы. Недостаточный уровень продемонстрировали по 4 ребенка (33,3%) в каждой из групп.

При выполнении этого задания у исследуемых групп наблюдались следующие трудности: отдельные морфолого-синтаксические нарушения, а именно ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм, грамматические нарушения в построении фраз, недостаточная информативность. Но, в отличии от контрольной группы, трудности детей экспериментальной группы носят более выраженный характер. В большинстве случаев эти дети заменяли рассказ простым перечислением действий и предметов. Следовательно, дети с трудом владеют связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Шестое задание «Составление описательного рассказа», как для детей экспериментальной группы, так и для детей контрольной группы оказалось одним из самых сложных. При выполнении этого задания высокий уровень не был зафиксирован.

На среднем уровне оказалось 3 детей из экспериментальной группы и 2

ребенок из контрольной группы, что составляет 25 % и 16,6 % соответственно. Низкий уровень зафиксирован у 6 детей (50%) в экспериментальной группе, и 4 детей (33,3 %) из контрольной группы. Недостаточный уровень продемонстрировали 3 ребенка (25 %) в экспериментальной группе, и 6 детей (50 %) в контрольной группе.

Основные трудности исследуемых групп заключались в низкой информативности рассказа, который зачастую заменялся простым перечислением свойств игрушки. Кроме этого, затруднения у детей вызвало составление грамматически верных предложений, выявлены существенные лексические недостатки высказываний. Таким образом, большинство учащихся исследуемых групп затрудняются составлять рассказ-описание по вопросному плану.

Наибольшее затруднение вызвало и выполнение седьмого задания «Продолжение рассказа по заданному началу» (с использованием картинки).

При выполнении этого задания высокий уровень не был зафиксирован. На среднем уровне оказалось 3 детей из экспериментальной группы, что составляет 25 %. Низкий уровень зафиксирован у 7 детей (58,3%) в экспериментальной группе, и 6 детей (50%) из контрольной группы. Недостаточный уровень продемонстрировали 2 ребенка (16,6%) в экспериментальной группе, и 6 детей (50 %) в контрольной группе.

Основные трудности этого задания связаны, с умением решать творческую и речевую задачу. Кроме этого у детей встречались такие ошибки, как аграмматизмы, нарушение связности, пропуски сюжетных моментов, языковые трудности в реализации замысла. Затруднение было в создании достаточно развёрнутого сюжета.

Следовательно, умение решать поставленные творческие и речевые задачи, умение использовать при составлении рассказа предложенный текстовый и наглядный материал находится у детей на недостаточном уровне.

Выводы по II главе:

В результате первого констатирующего эксперимента нами были установлены следующие особенности состояния связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Дети мало используют связную фразовую речь в процессе своей деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых предложений. Для самостоятельных монологических высказываний детей характерны употребление преимущественно коротких фраз, дети испытывают затруднения в выборе нужных лексем, обнаруживается нарушение смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения.

У детей наблюдаются существенные затруднения при составлении отдельных предложений по наглядной опоре, что может быть связано с неумением устанавливать логико-смысловые отношения между предметами, а также трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушение логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фраз, длительные паузы на границах фраз или их частей могут свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываниях.

Таким образом, анализируя полученные мы пришли к выводу о том, что уровень сформированности связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи находится на недостаточном уровне.

### III ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, ПОСРЕДСТВАМ КОММЕНТИРУЮЩЕГО РИСОВАНИЯ

#### 3.1 Цель, задачи и организация формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент, проводился в период с 15.01.2019г. по 20.04.19г. на базе психологического центра «ПереСвеТ», с целью теоретически обосновать, систематизировать и экспериментально проверить эффективность логопедической работы направленной на развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью комментирующего рисования. Для достижения цели и подтверждения гипотезы были отобраны 24 ребенка (12 человек – контрольная группа, 12 человек – экспериментальная группа), в ходе констатирующего эксперимента определен базовый уровень сформированности слоговой структуры слова.

Работу на данном этапе исследования мы проводили по следующему плану:

1. Разработка и апробация достаточно эффективных логопедических занятий, направленных на формирование связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредствам комментирующего рисования.

Форма проведения: индивидуальные, подгрупповые и групповые логопедические занятия.

Продолжительность занятий: 40 минут.

Периодичность занятий: 2 раза в неделю.

2. Проведение контрольного обследования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Оценка результатов формирующего эксперимента.

Принимая во внимание выявленные особенности связной речи исследуемой категории детей и их психофизические особенности, нами был разработан ряд коррекционно-логопедических занятий, направленных на формирование связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Большое значение в работе по развитию связной речи детей отводится заданиям, цель которых – научить ребенка отличать законченную мысль от хаотичного набора слов, находить связи между предложениями. Связность речи зависит также от умения анализировать ситуацию, выделять в ней самое существенное.

Программа опирается на работы О.П. Гаврилушкиной, Т.А. Мироновой, Г.В. Чиркиной, а так же на методические разработки С.В. Лауткиной и Ж.А. Рулевой. Они свидетельствуют о том, что на основе комментирования практических действий детей при целенаправленной педагогической работе быстрее можно сформировать основные компоненты интеллектуальной деятельности – мотивационной, ориентировочной, операциональной и контрольной, – которые лежат в основе интеллектуальной способности. Так, комментируя действия детей, специалист может рассказать о выполненных, совершаемых и о предстоящих действиях.

В программе учитывается тематический принцип подбора материала. Она непосредственно связана с планированием занятий по развитию речи и ознакомлением с окружающим миром.

Цель программы: развитие связное речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи программы:

1. Формирование словаря и словообразовательных процессов у детей.
2. Формирование звуковой культуры и грамматического строя речи.
3. Формирование связной речи.

Комплекс упражнений представлен в виде календарно-тематического планирования.

Дата	Упражнение	Цели	Оборудование	Количество занятий
15.01.19	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	1
	Праздник «Новый год»	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	Карандаши, фломастеры, маркеры	
18.01.19	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	1
	Пора года – зима	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	Карандаши, фломастеры, маркеры	
22.01.19	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	1
	Зимние забавы	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	Карандаши, фломастеры, маркеры	
25.01.19	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	1
	Зимующие птицы	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	Карандаши, фломастеры, маркеры	
29.01.19	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	1
	Лес. Деревья	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	Карандаши, фломастеры, маркеры	

	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	
01.02.19	Зимняя одежда	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	Карандаши, фломастеры, маркеры	1
	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	
05.02.19	Зимняя обувь	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	Карандаши, фломастеры, маркеры	1
	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	
08.02.19	Дом и его части	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	Карандаши, фломастеры, маркеры	1
	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	
12.02.19	Мебель	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	Карандаши, фломастеры, маркеры	1
	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	
15.02.19	Бытовые приборы	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	Карандаши, фломастеры, маркеры	1
	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	
19.02.19	Мужские профессии	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	Карандаши, фломастеры, маркеры	1
	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	
22.02.19	День защитника Отечества	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей.	
			Карандаши,	1

	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	фломастеры, маркеры	
26.02.19	Хоровод Город Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей 2. Формирование активного словаря у детей. 3. Формирования навыков связной речи	Флитчат или маркерная доска. Бумага для детей. Карандаши, фломастеры, маркеры	1
01.03.19	Хоровод Улица Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей 2. Формирование активного словаря у детей. 3. Формирования навыков связной речи	Флитчат или маркерная доска. Бумага для детей. Карандаши, фломастеры, маркеры	1
05.03.19	Хоровод Транспорт Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей 2. Формирование активного словаря у детей. 3. Формирования навыков связной речи	Флитчат или маркерная доска. Бумага для детей. Карандаши, фломастеры, маркеры	1
07.03.19	Хоровод Праздник 8 марта Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей 2. Формирование активного словаря у детей. 3. Формирования навыков связной речи	Флитчат или маркерная доска. Бумага для детей. Карандаши, фломастеры, маркеры	1
12.03.19	Хоровод Пора года – весна Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей 2. Формирование активного словаря у детей. 3. Формирования навыков связной речи	Флитчат или маркерная доска. Бумага для детей. Карандаши, фломастеры, маркеры	1
15.03.19	Хоровод Женские профессии Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей 2. Формирование активного словаря у детей. 3. Формирования навыков связной речи	Флитчат или маркерная доска. Бумага для детей. Карандаши, фломастеры, маркеры	1
19.03.19	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флитчат или маркерная доска.	1

	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	фломастеры, маркеры	
12.04.19	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	1
	Тело человека	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей. Карандаши,	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	фломастеры, маркеры	
16.04.19	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	1
	Школа. Школьные принадлежности	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей. Карандаши,	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	фломастеры, маркеры	
19.04.19	Хоровод	1. Активизация пассивного словаря у детей	Флипчарт или маркерная доска.	1
	День Победы	2. Формирование активного словаря у детей.	Бумага для детей. Карандаши,	
	Хоровод	3. Формирования навыков связной речи	фломастеры, маркеры	

### 3.2 Анализ результатов формирующего эксперимента по развитию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Первичные результаты повторного исследования уровня связной речи для контрольной и экспериментальной групп, представлены в таблицах 3.2. и 3.4., в приложении 3.

Диагностика выявила средний уровень фразовой речи, используемой детьми из экспериментальной группы. В контрольной группе диагностика так же выявила достаточно низкий уровень фразовой речи, используемой детьми (объём, структура фраз, бедность языковых средств). Далее качественно проанализируем выполнение тестов в обеих группах.

По первому виду задания «Составление предложений по отдельным

ситуационным картинкам» высокий уровень показали 5 детей (41,6%) в экспериментальной группе, в контрольной группе высокий уровень не был диагностирован ни у одного ребенка.

Таким образом, мы видим, что в экспериментальной группе, дети стали лучше справляться с заданием. Дети составляют грамматически правильную фразу, адекватную по смыслу и содержанию ситуационным картинкам.

Средний уровень в экспериментальной группы не выявлен, а в контрольной группе показало 3 детей (25 %).

В экспериментальной группе ребенок перешел в высокий уровень, а в контрольной группе один ребенок переместился с «недостаточного» уровня навыка.

Недостаточный уровень показали 7 детей (58,3%) из экспериментальной группы, и 6 детей (50 %) из контрольной группы. В экспериментальной и контрольной группах дети стали лучше составлять фразу по ситуационным картинкам, перейдя с низкого и неадекватного уровней (см. рисунки 3.4 и 3.5). Однако отметим, что в экспериментальной группе положительная динамика выражена сильнее.

Низкий уровень продемонстрировали 3 детей (25%) из контрольной группы, в экспериментальной группе таких детей не выявлено.

В экспериментальной группе все дети перешли с низкого уровня выполнения задания на более высокие уровни. Тогда как в контрольной группе четверть группы демонстрирует низкий уровень выполнения задания.

Неадекватное выполнение задания после проведения формирующего эксперимента не было зафиксировано. Тогда как до эксперимента в наблюдалось по 2 ребенка в каждой группе.

Таким образом, испытуемые как контрольной, так и экспериментальной групп показали достаточно высокие результаты в выполнении задания на составление адекватных, законченных высказываний на уровне фразы по изображеному на картинке действию.

Второй вид задания «Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически» на высоком уровне продемонстрировали 5 детей (41,6%) из экспериментальной группы, и ни одного ребенка из контрольной.

Средний уровень зафиксирован у 1 ребенка (8,3%) в экспериментальной группе, и у 3 детей (25%) в контрольной.

Недостаточный уровень диагностирован у 6 детей (50 %) в экспериментальной, и у 7 детей (58,3%) в контрольной группе. Низкий уровень выявлен у 2 детей (16,6 %) из контрольной группы.

Выполнение третьего задания «Пересказ знакомой сказки» на высоком уровне продемонстрирован 5 детьми (41,6%) детей из экспериментальной группы, и 1 ребенок (8,3%) из контрольной.

На среднем уровне пересказ составлен 5 детьми (41,6 %) в экспериментальной, и 4 детьми (33,3%) контрольной группе.

Недостаточный уровень продемонстрировали 2 детей (16,6 %) из экспериментальной группы и 7 детей (58,3 %) из контрольной групп соответственно.

Таким образом, большинство детей из контрольной и экспериментальной групп не смогли воспроизвести по памяти простой по структуре литературный текст, соблюдая при этом грамматические нормы родного языка, не допуская при рассказывании смысловых пропусков и повторов.

Четвертое задание «Рассказ по серии сюжетных картинок» на высоком уровне продемонстрировало 4 детей (33,3%) из экспериментальной группе.

На среднем уровне смогли составить рассказ 5 детей (41,6%) из экспериментальной группы, и только 4 ребенка (33,3%) из контрольной группы.

Недостаточный уровень продемонстрирован 3 детьми (25%) из экспериментальной группы, и 6 детей (50%) из контрольной группы.

Низкий уровень продемонстрирован 2 детьми (16,6%) из контрольной группы.

По пятому виду задания «Сочинение рассказа на основе личного опыта»

Высокий уровень был продемонстрирован 3 детьми (25%) из экспериментальной группы. На среднем уровне оказалось 5 детей из экспериментальной группы и 1 ребенок из контрольной группы, что составляет 41,6 % и 8,3 % соответственно. Низкий уровень зафиксирован у 4 детей (33,3 %) в экспериментальной группе, и 10 детей (83,3 %) из контрольной группы. Недостаточный уровень продемонстрировал 1 ребенок (8,3%) в контрольной группе.

Шестое задание «Составление описательного рассказа» высокий уровень был зафиксирован у 3 детей (25%) у детей из экспериментальной группы.

На среднем уровне оказалось по 7 детей (58,3%) из экспериментальной группы и контрольной группы. Низкий уровень зафиксирован у 2 детей (16,6%) в экспериментальной группе, и 4 детей (33,3 %) из контрольной группы. Недостаточный уровень продемонстрировал 1 ребенок (8,3 %) в контрольной группе.

Выполнение седьмого задания «Продолжение рассказа по заданному началу» (с использованием картинки) на высоком уровне был зафиксирован у 2 детей (16,6%) из экспериментальной группы. На среднем уровне оказалось 4 детей (33,3%) из экспериментальной группы, и 3 детей (25%) из контрольной. Низкий уровень зафиксирован у 6 детей (50%) в экспериментальной группе, и 5 детей (41,6%) из контрольной группы. Недостаточный уровень продемонстрировали 4 детей (33,3 %) в контрольной группе.

Таким образом, анализируя полученные мы пришли к выводу о том, что уровень сформированности связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, после проведенной развивающей работы, находится высоком уровне.

### 3.3 Методические рекомендации к проведению занятий по комментированному рисованию

Лексические темы занятий по комментированному рисованию стоит выбирать исходя из тематического планирования психологов и учителей-дефектологов, занимающихся с этими детьми, чтобы темы данных занятий не были оторваны от остальных основных занятий и мероприятий, которые проводятся с детьми.

Для выбора темы занятия лучше выбирать событие, которое происходило и две недели назад, и месяц (но обязательно перекликалось с определенной выбранной темой), чтобы наши комментированные зарисовки были построены на припоминании детей, на активизации их психических процессов.

Структуру занятий необходимо выдерживать классической форме: организационный момент, основная часть, подведение итогов. Внутри этих этапов необходимо включать игровые моменты, упражнения на удовлетворение двигательной активности детей, для того, чтобы сам процесс комментированного рисования, который требует определенной сосредоточенности и концентрированности детей, не утомлял детей. Начиная занятия с хоровода мы активизировали внимание и восприятие детей, настраиваем их на последующую работу.

Переходя к основной части занятия, педагог вспоминает какое-либо событие, развлечение, праздник. Здесь целесообразно использовать картинки, фотографий. В данном случае дети эмоционально настраивались на предстоящее составление рассказа.

По окончанию организационного этапа мы переходим к основной части занятия – комментированному рисованию. Педагог, руководя диалогом на данном этапе, начинал с любым из детей беседу. Выбор может быть обусловлен случайным образом, или же с методической целью.

Например, педагог знает что ребенок участвовал в каком-то событии, или у конкретного ребенка существуют сложности с данной лексической темой.

Обычно первым задается вопрос о том, кто принимал участие в том событии, о котором собирались рассказать (праздник, прогулка, посещение выставки и т.д.). На маркерной доске схематически рисуя девочек и мальчиков, педагог уточнял характерные особенности каждого ребенка: высокий или низкий, полный или худой, в очках, с косичками, с бантиками и т.д.

Рисунок выполняется черным маркером, все фигуры – одна за другой, для последующего рассказа по ним, как по плану. Дети с удовольствием описывали себя и других. Нарисовав всех детей, двигались далее, вспоминали, куда собирались, что видели в пути. Это все педагог схематически рисовал на доске, не упуская уточняющих деталей, про которые вспоминают дети в своих ответах. Также по вопросам педагога описывалось выбранное мероприятие.

В заключении обязательно педагог спрашивал о том, какие эмоции испытывали дети в ходе данного события, понравилось ли оно? После завершения этого этапа, приступали к рассказу. Обычно повествование повторяли 2 раза. Первый раз – ребенок составлял по 1–2 предложения, рассматривая рисунки, второй раз – один из детей (в паре) по желанию сам рассказывал полностью о нарисованном событии (иногда педагог или другой ребенок дополняли его).

Рассказывание может быть построено и в разных вариантах, главная его цель – добиться от детей связного монологического описания события.

На завершающем этапе проводится или игра, или хоровод, но всегда легкое упражнение неречевого характера, чтобы не переутомить детей. По окончанию занятия необходимо дать детям возможность поделиться впечатлениями, а так же желаниями о содержании будущих занятий по комментированному рисованию.

### Выводы по III главе:

У детей из экспериментальной группы, после проведения коррекционно-развивающей работы, наблюдаются изменения в сторону улучшения, по всем компонентам связной речи.

Дети стали способны самостоятельно строить предложение, описывая какой-либо предмет, явление или событие. При этом предложение носит законченный вид, грамматически правильно выстроено, соблюдены все логические и синтаксические связи. Среди недостатков отметим, что предложения остаются короткими, малораспространенными.

При самостоятельном составлении пересказа дети, после проведения коррекционно-развивающей работы, стали более полно описывать событие. Из рассказа детей ушли агроматизмы, все элементы рассказа-пересказа логически связаны друг с другом, нет пропусков сюжетных элементов. Здесь среди недостатков отметим, что рассказы – пересказы детей короткие, и носят характер перечисления событий. Пересказу не хватает описательности и эмоциональной экспрессивности.

Составление описания по схемам, перестало вызывать у детей затруднения. Здесь дети стали не просто описывать предложенный предмет или событий, но и активно проводить ассоциации с похожими предметами. Например, описывая «нору лисы» дети проговаривают, что «в норе может жить кролик, а медведь живет в берлоге. А берлога это не нора, потому что она большая, а нора маленькая». С одной стороны, такое спонтанное комментирование рисования можно отнести к положительным моментам, т.к. косвенно свидетельствует о развитии мышления ребенка. С другой стороны, это явно отрицательный феномен, т.к. говорит о недостаточной сформированности внимания, способности удержать инструкцию к заданию. Данный феномен нуждается в наблюдении, и при необходимости, дополнительной доработке.

В целом, характеризуя связную речь детей, после проведения с ними серии коррекционно-развивающих занятий по комментированному рисованию, мы может отметить, что:

- дети стали больше говорить;
- собственная речевая продукция детей приобрела логичный и связный характер;
- дети стали обращаться с вопросами ко взрослым, высказывать свое мнение, комментировать действия других людей;
- в речи детей увеличилось количество прилагательных и других частей речи;
- в речи детей появилось повествование, а не набор предложений по теме.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Связная речь представляет собой развернутое, законченное смысловое высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений. Она предполагает овладение грамматическим строем родного языка, а также практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом.

Как показывает проведенное теоретическое исследование, у детей с ОНР имеются значительные трудности в овладении навыками связной речи. Затруднения возникают, как мы убедились, на всех уровнях построения связного высказывания: от составления предложения, до выстраивания монологического рассказа.

Формирование самостоятельной речи у детей с ОНР третьего уровня отличается более поздним появлением в онтогенезе, замедленном темпе развития. Связная же речь у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня самостоятельно не разворачивается, и требует направленного педагогического воздействия.

Комментированное рисование может стать компонентом такого педагогического воздействия. В процессе комментированного рисования бытовой, игровой, познавательный и эмоциональный опыт детей преобразуется в формирование связного высказывания. Дети вступают в общение, задавая друг другу вопросы, т.е. упражняются во всех типах коммуникативных высказываний связной речи.

В нашем исследовании приняли участия 24 ребенка с ОНР III уровня. На первом этапе исследования была проведена диагностика актуального уровня развития связной речи. Проведенное исследование выявило:

- лишь немногие из них способны самостоятельно построить предложение и текст;
- большинству детей требуется вопросы-подсказки, или другие формы направляющей и организующей помощи;

- рассказы отличаются непоследовательностью, отсутствием оценочных суждений, завершающих описание;
- описания и рассказы бессвязны;
- в качестве средств межфразовой связи используются повторы и местоимения;
- дети имеют проблемы с грамматическим оформлением предложений.

Далее, с детьми из экспериментальной группы, была проведена серия коррекционно-развивающих занятий, с использованием метода комментирующего рисования. Всего было проведено 28 занятий, 2 раза в неделю. Занятия проводились в индивидуальной, подгрупповой и групповой формах.

В результате повторного констатирующего эксперимента мы можем сказать, что:

- дети стали больше говорить;
- собственная речевая продукция детей приобрела логичный и связный характер;
- дети стали обращаться с вопросами ко взрослым, высказывать свое мнение, комментировать действия других людей;
- в речи детей увеличилось количество прилагательных и других частей речи;
- в речи детей появилось повествование, а не набор предложений по теме.

Таким образом, систематическая работа по формированию связной речи при помощи комментирующего рисования необходима. Это способствует развитию умений правильно выстраивать сюжетную линию рассказа, формирует элементарные знания о композиции связного высказывания, стимулирует использование разнообразных средств связи между смысловыми частями текста и отдельными предложениями.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемова Е.Э. Изучение коммуникативных навыков у детей с алалией // II Международная научно-практическая конференция: сб. статей. - М., 2012, с.73-76.
2. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. - М. АСТ Астрель, 2007, с.224
3. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. - М.: Владос, 2016. - 704 с.
4. Глухов В.П. Развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи. - М.: Владос, 2006. – 375 с.
5. Глухов В.П., Атрепьева В.Б., Контрактова Т.И. Наглядно-дидактический материал для работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи (ФФН и ОНР): Методическое пособие. – М.: Сфера, 2003. – 144 с.
6. Гомзяк О.С. Организация логопедической работы с детьми 5-7 лет с ОНР III уровня. – М.: Гном, 2014. – 128 с.
7. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Издательство Академии педагогических наук, 2000. – 370 с.
8. Жукова Н.С., Мастиюкова Е. М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Луч, 2004. – 512 с.
9. Зимняя И.А. Психология обучения устной речи в школе. - М.:Сфера, 2002. - 285 с.
10. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. - СПБ КАРО, 2006. – 304 с.
11. Лауткина, С.В. Комментированное рисование как метод развития речи детей / С.В. Лауткина, Ж.А. Рулева. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Ч. 1. - 47 с.

12. Лауткина, С.В. Комментированное рисование как метод развития речи детей / С.В. Лауткина, Ж.А. Рулева. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Ч. 2. - 67 с.
13. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). - М.: Владос, 2011. – 100 с.
14. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Электронное издание]. - М., 1969.
15. Лuria A.P. Язык и сознание. – РнД.: Феникс, 1998. – 416с.
16. Матюх И.В. Логопедическая характеристика детей с тяжелым речевым недоразвитием в работах отечественных исследователей. - М., 2012, с.87 - 92<<http://elibrary.ru/item.asp?id=17851036>>
17. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г.В. Чиркиной.-2-е изд., доп. - М., 2003.
18. Микляева Н.Р. Развитие языковой способности у детей 4-5 лет с ОНР. – М.: Сфера, 2012. – 64 с.
19. Микляева Н.Р., Давидович Л.Р., Родионова Ю.Н. Логопедия. Методика и технологии развития речи дошкольников. СПб.: ИНФРА-М., 2019. – 313 с.
20. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М.: Сфера, 1991. – 218 с.
21. Пальмер, Гарольд Е. Устный метод обучения русскому языку. - М.: Владос, 2003. – 84 с.
22. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения правильному общению. - М.: Просвещение, 2002. – 157 с.
23. Правдина О.В. Логопедия. - М.: Аркти, 2010. – 269 с.
24. Рудик О.С. Практическая коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с ОНР. – М.: Владос, 2017. – 319 с.
25. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. М.: Просвещение, 2005. – 269 с.

26. Слюсарь К.Н. Игровые коррекционно-логопедические занятия с детьми 5 лет с ОНР.. – М.: Владос, 2014. – 271 с.
27. Стребелева Е. Н., Мишина Г.А. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями. М.: Владос, 2006. – 214 с.
28. Стребелева Е.А., Венгер А.Л., Екжанова Е.А. Специальная дошкольная педагогика. М.: Сфера, 2012. – 382 с.
29. Ушакова Т.Н. Принципы развития ранней детской речи // Дефектология. - 2004. - №5.- С.4-15.
30. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2004. – 174 с.
31. Филичева Т.Б., Соболева А.В. Развитие речи дошкольника. Екатеринбург, 2004. – 412 с.
32. Хватцев М.Е. Логопедия. – М.: Владос, 2009. – 300 с.