ГБОУДПО

ГБОУ «Нижегородский институт развития образования»

кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии

Выпускная квалификационная работа на тему:

«Развитие монологической речи как средство формирования коммуникативных умений у дошкольников с ОНР»

Выполнена слушателем квалификационных курсов «Логопедия»

Кононовой Ирины Михайловны.

Нижний Новгород, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Введение……………………………………………………………………….3

Глава I. Теоретические основы изучения проблемы формирования коммуникативной способности при обучении связной речи……..6

* 1. Психолого-педагогические предпосылки формирования коммуникативной способности у детей дошкольного

возраста…………………………………………………………..6

* 1. Коммуникативная функция речи……………………………….12
  2. Закономерности развития детской речи в норме и при

патологии…………………………………………………………17

* 1. Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР……………………………………28
  2. Методика диагностирования коммуникативных умений и навыков детей дошкольного возраста…………………………..33

Глава 2. Данные контрольного эксперимента……………………………….36

Заключение 38

Список литературы 39

Введение

Актуальность исследования. Все большее значение приобретает поиск новых путей обучения и воспитания, направленных на развитие личности, как нормального ребенка, так и ребенка с особыми потребностями, на создание условий, способствующих их социальной адаптации. Для формирования полноценной личности ребенка его гармоничного психофизического развития и успешного обучения его в школе большое значение имеет своевременное овладение правильной речью. В связи с этим в последнее время в специальной психологии и педагогике повышенный интерес вызывают дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Несмотря на значительный интерес и многочисленные исследования по изучению детей с общим недоразвитием речи в различных аспектах: клиническом (Е.М. Маспокова), психолингвистическом (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Л.Б. Халилова, Е.Ф. Соботович, Н.В. Микляева), психолого- педагогическом (В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, О.С. Павлова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), в плане преодоления несформированности связной речи, незрелости отдельных психических функций проблема преодоления общего недоразвития речи изучена недостаточно. Доказано, что у детей с речевым недоразвитием стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения заметно ограничивают возможности спонтанного формирования речевых умений и навыков, обеспечивающих процесс говорения и приема речи. Характерным является несовершенство структурно-семантической организации контекстной речи. Дети испытывают трудности при программировании высказывания, синтезировании отдельных элементов в структурное целое, отборе языкового материала для той или иной цели (В.К. Воробьева, Г.С. Гуменная, Л, Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская). Трудности общения проявляются в несформированности основных форм коммуникации (В.П. Глухов, Н.К. Усольцева), в смешении иерархии целей общения (О.Е. Грибова), снижении потребности в нем, активности (Б.М. Гриншпун, О.СЛПавлова, Г.В, Чиркина, Е.Г. Федосеева). Недостаточность вербальных средств общения лишает возможности взаимодействия детей, становиться препятствием в формировании игрового процесса (Л.Г. Соловьева, Е.А. Харитонова). Вместе с тем, в проблеме преодоления общего недоразвития у детей дошкольного возраста в аспекте коммуникативных особенностей до настоящего времени остается еще много нерешенных теоретических и практических вопросов. Актуальность настоящего исследования определяется тем, что в нем рассматривается проблема формирования коммуникативных навыков и умений в процессе работы над связной речью, которая является необходимым условием успешной социальной адаптации ребенка с ОНР. Очевидно, что уже с дошкольного возраста надо ребенка готовить к осознанному и умелому реагированию в типовых ситуациях общения, формировать у них коммуникативную способность. В логопедии формирование коммуникативной способности понимается в единстве семантического и грамматического аспектов языка (О.Е. Грибова, Р.И. Лапаева, Л.Б. Халилова, С.Н. Шаховская).

Решение задач формирования основ коммуникативной культуры в коррекционной педагогике имеет свою специфику, связанную с особенностями психофизического, интеллектуального и речевого развития детей с различной патологией, и рассматривается как одно из условий их успешной социализации (О.Ф. Коробкова, О.С. Павлова, Н.К. Усольцева, Е.Г. Федосеева и др.).

Проблема исследования: изучить направления и приемы работы над связной речью, способствующие активизации процесса формирования коммуникативной способности у дошкольников с речевым недоразвитием.

Цель исследования: изучить возможности и продумать условия развития коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе развития связной речи.

Объект исследования: связная речь и ее влияние и на состояние коммуникативной способности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Предмет исследования: процесс формирования коммуникативной способности у старших дошкольников с общим речевым недоразвитием третьего уровня посредством развития связной речи.

Определение цели данной работы позволило поставить следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать современное состояние проблемы формирования коммуникативных навыков.
2. В ходе экспериментального изучения выявить особенности развития связной речи и характер их влияния на состояние коммуникативной способности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.
3. Определить пути формирования коммуникативных способностей у дошкольников с речевым недоразвитием на основе формирования связной речи.

Структура работы. Работа состоит из введения и трех глав, заключения, списка литературы, приложения. Во введении раскрывается актуальность проблемы; определены задачи, предмет, объект и методы исследования. В первой главе на основе анализа лингвистической, психолого-педагогической литературы рассматриваются закономерности развития связной речи в норме и при патологии, а также ее значение для формирования коммуникационных умений и навыков для дошкольников с нарушениями речи. Вторая глава посвящена экспериментальному изучению и анализу владения коммуникационными навыками и умениями, и изучению связной речи - констатирующий эксперимент. Третья глава определяет основные направления коррекционной работы по формированию коммуникативной способности у старших дошкольников с речевым недоразвитием средствами развития связной речи; представлены данные контрольного эксперимента.

**ГЛАВА I Теоретические основы изучения проблемы формирования коммуникативной способности при обучении связной речи.**

**1.1.Психолого-педагогические предпосылки формирования коммуникативной способности у детей дошкольного возраста.**

1.1.1Формироваиие коммуникативных способностей в онтогенезе.

Общение является сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. М.И. Лисина отмечает, что общение для ребенка - это активные действия, с помощью которых он стремиться передать другим и получить от них определенную информацию, установить с окружающими необходимые ему эмоционально-окрашенные отношения и согласовывать свои действия с окружающими, удовлетворять свои материальные и духовные потребности.

В специальной педагогике и психологии речь определяется как важнейшая психическая функция человека, универсальное средство общения, мышления, организации действий. Во многих исследованиях установлено, что психические процессы внимание, память, восприятие, мышление, воображение - опосредованы речью. Отклонения в развитии речи отрицательно влияют на психическое развитие ребенка - задерживают формирование познавательных процессов, затрудняют общение с окружающими, и конечно же препятствуют формированию полноценной личности.

Общение как вид специфической деятельности связан с осознанием своего «я», оценкой своего «я» посредством других людей - взрослых и сверстников. Оно помогает ребенку увидеть себя « со стороны», оценить свой внешний облик, манеру поведения, сформировать чувство собственной индивидуальности и личностной уникальности. Чувство самоуважения уже к старшему дошкольному возрасту помогает обрести уверенность в своих силах, позволяет найти свое место в любом виде деятельности, дает возможность делиться друг с другом своими мыслями чувствами. Это же чувство предполагает понимание и признание чужих желаний и настроений.

Общение по определению М.И. Лисиной - процесс передачи и приема вербальной и невербальной информации, одно из условий развития ребенка, один из главных видов деятельности человека. Коммуникативная способность — это умение или возможность организовать свое общение как деятельность. Психологи определяют коммуникативные способности как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми.

В нашем понимании общения мы исходим из концепции деятельности, разработанной А.А Леоньевым и получившей развитие в трудах ПЛ. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина. Общение рассматривается как коммуникативная деятельность. Как всякая деятельность, коммуникативная имеет свои структурные компоненты, тесно связанные между собой на каждом этапе ее развития. Как особый вид деятельности, общение имеет свои элемента: побудительно-мотивационная часть (потребности - стремление к познанию и оценке людей; мотивы, цель), предмет в соответствии с мотивом деятельности; продукт или результат деятельности и средства ее осуществления ( Т.В. Драгунова, Я.Л. Колотенский , А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина. Согласно теории А.А. Леонтьева, средства общения равнозначны операциям, с помощью которых каждый участник коммуникации строит свои действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком. Специалистами в области психологии выделяются самые разнообразные средства общения, но наиболее значимыми, на наш взгляд являются три основные категории средств общения, выделяемые М.И. Лисиной: экспрессивно- мимические, предметно-действенные и речевые операции. В исследованиях В.В. Ветровой, С.В. Корницкой и др. подчеркивается, что с помощью экспрессивно- мимических средств общения партнер проявляет свое эмоциональное состояние в процессе общения и возникающее отношение к партнеру по общению. Основным назначением предметно-действенных средств является выражение готовности к совместной деятельности с взрослым. Речевые средства общения являются полифункциональными, так как направлены не только на передачу сведений об окружающем мире и согласование замыслов в совместной деятельности, но и на передачу своего эмоционального состояния, оценку взаимопонимания с партнером по общению.

Способность к общению, или коммуникативная способность, включает три составляющих, на которых она основывается и без которых не может существовать:

* мотивационную («я хочу общаться»)
* когнитивную («я знаю, как общаться») - поведенческую («я умею общаться»)

**1.1.2.Специфика развития коммуникативных умений у детей с выраженной речевой патологией.**

Наблюдаемые у детей с тяжелыми нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими людьми. Л.Г. Соловьева отмечала, что взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что появляются такие особенности речевого развития, как бедность и недифференнированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря. Своеобразность связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения, следствием этих трудностей является снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенности поведения; незаинтересованность в контакте, неумении ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

В результате исследования О.С.Павловой речевой коммуникации у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, были выявлены следующие особенности - в структуре групп данной категории детей действуют те же закономерности, что и в коллективе нормально говорящих детей, т.е. уровень благоприятности взаимоотношений является достаточно высоким, число «предпочитаемых» и «принятых» детей значительно превышает число « непринятых» и «изолированных».

Между тем дети, как правило, затрудняются дать ответ о мотивах своего выбора товарища (« Не знаю», «Он хорошо себя ведет», «Я с ним дружу, играю». «Его хвалит воспитатель» и т.п.) т. е достаточно часто они ориентируются не на собственное личностное отношение к партнеру по игре, а на выбор и оценку его педагогом.

Среди «непринятых» и «изолированных» чаще всего оказываются дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами, находятся в состоянии неуспеха во всех видах детской деятельности. Их игровые умения, как правило, развиты слабо, игра носит манипулятивный характер; попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и нередко заканчиваются вспышками агрессивности со стороны «непринятых». Качествами, обеспечивающим лидерство, являются: успех во всех видах деятельности (игровой, продуктивной, трудовой, учебной). Достаточный уровень сформирован ности коммуникативных умений (умеют слушать и понимать обращенную речь, излагать последовательно свои мысли), наличие положительных черт характера, общительность. В игре такие дошкольники обычно чаще других предлагают сюжет, занимаются распределением ролей, берут на себя «главные роли», иногда подавляя инициативу других детей.

Кроме того, положение ребенка в коллективе сверстников тесно связано со степенью тяжести речевого дефекта. Так, дети, занимающие высокое положение в системе личных взаимоотношений, как правило, имеют сравнительно хорошо развитую речь, в тоже время среди детей, занимающих неблагоприятное положение, есть дети с положительными качествами личности, хорошим поведением, но с более тяжелым речевым дефектом, который и является определяющим в иерархии межличностных отношений.

В целом коммуникативные возможности детей с выраженной речевой патологией отличаются заметной ограниченностью и по всем параметрам значительно ниже нормы. Обращает на себя внимание невысокий уровень игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность. 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 вообще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о недостаточной сформированное™ у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремиться 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 сформированное™ их коммуникативных умений, навыков сотрудничества.

Изучение общения у детей с тяжелой речевой патологией показывает, что у большинства старших дошкольников преобладает ситуативно-деловая его форма, что характерно для нормально-развивающихся детей 2-4 летнего возраста. Ю. Ф. Гаркуша отмечает, что у дошкольников 5-6 лет с недоразвитием речи процесс общения с взрослыми отличается от нормы по всем основным параметрам, что вызывает значительную задержку становления соответствующих возрасту форм общения: внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной. Предпочитаемым видом коммуникации для большинства из них является общение с взрослым на фоне игровой деятельности, которая у детей данного возраста отличается не только содержательной бедностью, но и недостаточной структурированностью используемой в речевой продукции. Изучение представлений дошкольников об отношении к ним педагога выявило отсутствие адекватной оценки отношения взрослых к себе и сверстникам у 38 процентов детей. При этом отсутствия четкого осознания своих положительных и отрицательных качеств наблюдалось у 42 процентов испытуемых.

Полученные в результате применения данной методики экспериментальные материалы и их сопоставление с реальной ситуацией, наблюдаемой в группе, позволили разделить детей на три основные группы {по В. К\* Котырло) в зависимости от их отношения к воспитателю.

1. я группа - эмоционально-восприимчивые дети. Этих детей характеризует ярко выраженная положительная направленность на взрослого, уверенность в любви родителей, воспитателей. Они адекватно оценивают отношение к себе взрослых, но очень чувствительны к изменениям в поведении взрослого, что приводит к эмоциональным переживаниям.
2. я группа - эмоционально-невосприимчивые дети. Для этих характерна отрицательная установка на воздействие взрослого, в частности на педагогическое воздействие. Эта дошкольники часто нарушают порядок, дисциплину, не соблюдают установленные нормы. Родители жалуются на непослушание детей. Усвоив по отношению к себе порицающее отношение, дети отвечают равнодушием или даже негативизмом
3. я группа - дети с нейтральным отношением к взрослым и их требованиям. Эти дети практически не проявляют активности и инициативы в общении с взрослыми, играют пассивную роль в жизни детского сада. Внешне они почти не выражают личных переживаний, что свидетельствует об отсутствии у них опыта внешнего выражения эмоций..

Изучение процесса общения дошкольников с недоразвитием речи с педагогами показало, что у многих из них сформировалась отрицательная или безразличная установка на педагогическое воздействие. У большинства детей не сформированы навыки культуры общения, отсутствует представление об уважительной дистанции между ребенком и взрослым в процессе общения.

Вывод: У дошкольников с общим недоразвитием речи наряду с лексико- грамматическими и фонетико-фонематаческими нарушениями имеются нарушения общения, проявляющиеся, прежде всего в незрелости его мотивационно- потребностной сферы. Имеющиеся у данной группы детей трудности в осуществлении речевого общения с взрослыми и сверстниками связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений

В связи с этим требуется специальная работа по коррекции и развитию всех компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности.

**1.2 Коммуникативная функция речи. Становление диалогической формы общения в дошкольном возрасте.**

Диалог - разговор двух или более человек, это не просто композиционная форма речи, но и способ осуществления личностных отношений между собеседниками. В основе диалога лежат «диалогические отношения» (М.М.Бахтин): ожидание ответа и активное ответное отношение партнеров по общению, принятие личности другого человека. Диалог многолик. Возникает в быту как ситуативная разговорная речь, простое реплицирование, впоследствии диалог поднимается до высот духовного общения, философской, искусствоведческой беседы, мировоззренческого диалога — личностно значимого, богатого мыслями содержательного общения, постигающего мир природы, людей, идей.

Речь — это важнейшая психическая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами другими культурами. Коммуникативная компетенция рассматривается, как базисная характеристика личности дошкольника, как

важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии, в освоении специфических детских видов деятельности. В ряду проблем речевого развития детей выделены две основные: речетворчество и диалог как важнейшие составляющие коммуникативной самодеятельности, важнейшие сферы развития личности. Диалог можно рассматривать не просто как композиционную форму речи (бытовой ситуативный разговор, фактическая, т.е. направленная на поддержание эмоционального контакта с собеседником, беседа), но и как вид речевого общения, в котором проявляются и существуют межличностные отношения, как содержательное общение, обращенное к философским основам бытия познанию и самопознанию (контекстная, произвольная речь).

Речь выполняет разнообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция — назначение речи быть средством общения. Но как уже упоминалось само общение полифункционально. Целью общения может быть как поддержание социальных контактов, обмен интеллектуальной информацией, воздействие на эмоциональную сферу и поведение партнера, так и само сообщение, и используемые языковые средства (Р.О. Якобсон). Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование функции речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению форм речи - диалога и монолога. Диалог выступает как основная форма речевого общения, в недрах которой зарождается монолог. Диалог может разворачиваться как элементарное реплицирование (повторение) в бытовом разговоре и может достигать высот философско-мировоззренческой беседы.

Выделяются две основные сферы общения дошкольника — со взрослыми и со сверстниками. Первоначальной недифференцированной формой общения матери с ребенком является «диалог» (Н. И. Лепская) - особое явление нескоординированного речевого взаимодействия, в котором проявляются черты и диалога, и монолога. Особое значение имеет появление инициативной речи ребенка, превращающей диалог в разговор равноправных партнеров по общению. Диалог со сверстниками также зарождался в виде несогласованной речевой активности находящихся рядом детей. Ж.Пиаже назвал эту форму «коллективным монологом» и усматривал в ней проявление свойственного детям эгоцентризма, неспособности встать на позицию партнера. Как показывают наблюдения, нескоординированные речевые высказывания, «коллективные монологи» характерны для всех детей. Особенно часто это проявляется, когда дети, находясь рядом, каждый занимается своим делом. В такой форме удовлетворяется фундаментальная потребность в установлении социального контакта, эмоциональной связи со сверстниками. Речь здесь выполняет контактоустанавливающую, «фатическую» функцию. Она не преследует цели обмена сложной интеллектуальной информацией, координации совместных действий или достижения общего результата; она направлена, прежде всего, на установление и поддержание эмоционального контакта и действительно его обеспечивает. У дошкольника также ярко выражена потребность в самопрезентации, потребность во внимании сверстника, желание довести до сведения партнера цели и содержание своих действий, возникающее по ассоциации воспоминания из личного опыта. Речь может даже замещать реальные игровые или изобразительные действия, обозначая, называя их и одновременно обращаясь к партнеру по общению.

Не следует думать, что дошкольник не обращает внимания на то, слышит ли его партнер. Об этом можно судить по тому, что, оставаясь в одиночестве, ребенок нередко теряет интерес к той деятельности, которой он только что занимался рядом со сверстником. Просто интерес не распространялся дальше желания быть вместе, быть объектом внимания и удовлетворяется от самого факта присутствия сверстника и его аналогичной встречной речевой активности, хотя и некоординированной по содержанию.

Дети четырех-пяти лет испытывают насущную потребность делиться своими впечатлениями на темы из личного опыта, охотно откликаются на предложение рассказать о своих встречах в природе, о четвероногих друзьях, о любимых игрушках, о маме, о сестренке, о братишке. У них не хватает терпения выслушать собеседника, все начинают говорить одновременно. И хотя такой «полилог» выглядит неорганизованным и хаотичным, он является свидетельством определенного прогресса в познавательном, личностном и речевом развитии детей.

Следует заметить, что эмоциональные контакты между детьми, их личностное общение обеспечивается не только и даже не столько при помощи речи, а прежде всего использованием несловесных средств — взглядов, мимики, жестов, поз, предметных действий. Очень важно чтобы ребенок мог достичь взаимопонимания, используя любые доступные ему средства: и речевые и невербальные — неречевые. Одна из причин того, что детские нескоординированные диалоги получили название эгоцентрической, несоциализированной речи - это недооценка роли невербального общения. Напротив, учет невербальной коммуникации показывает, что для ребенка в его «коллективных монологах», важное значение имеет эмоциональный, личностный контакт со сверстниками, то есть его социальная речь.

Следует также обратить внимание на то, что важнейшим критерием собственно социализированной речи, Ж. Пиаже считал наличие в речевом взаимодействии не менее чем трех взаимосвязанных высказываний общающихся: инициативного высказывания, ответа на него и встречной ответной реакции на ответ. При таком взаимодействии каждый получает возможность откликнуться на высказывание партнера, проявить «диалогическое нредвосхищающее ответ и активно ответное отношение» (М.М Бахтин). Это характеристика высокого уровня диалога, которого при стихийном обучении дошкольники достигают лишь на поздних ступенях развития.

Таким образом, можно говорить о том, что диалогическая форма общения не дана ребенку изначально. Ее становление проходит различные стадии. Овладение диалогом

* больше, чем овладение просто композиционной формой речи. Это - прежде всего формирование диалогической позиции, активного вопрошающего и ответного отношения к партнеру, умение слышать и понимать товарища, привлечь его внимание к себе и своей деятельности, интересоваться собеседником и быть интересным ему.

Образцы ведения диалога ребенок получает в общении со взрослым. Именно в общении со взрослым дошкольник очень рано научается говорить о предметах, не находящихся в поле зрения, в наличной ситуации, обучается внеситуативному общению. Но парадокс состоит в том, что именно в общении со взрослым речь ребенка более ситуативна, свернута, чем в общении со сверстниками (А.Г. Рузская, Э.А. Рейнстейн). Общение со сверстниками — область развития подлинной детской речевой самодеятельности, важнейший показатель сформированности коммуникативной способности. Формирование коммуникативной способности включает по крайней мере два звена - овладение языком (формирование языковой способности, связи «знак

* значение», семантики и синтаксиса) и умение применять язык для целей общения в разнообразных коммуникативных ситуациях. Последнее предполагает умение строить развернутый текст и устанавливать интерактивное взаимодействие (А.МШахнарович, К.Менг). Интерактивное взаимодействие включает умение начать разговор, привлечь внимание собеседника, поддержать разговор, в случае необходимости сменить тему, проявить понимание и взаимопонимание, уйти от мало интересной темы, задать вопрос, ответить высказать пожелание, согласие или несогласие, завершить разговор (Е.И. Исенина). Связность речи обеспечивается за счет использования интонации и языковых средств связи. Как уже отмечалось, диалог опирается на невербальную коммуникацию. Ведя диалог, ребенок одновременно ориентируется на контекст, на ситуацию общения, на партнера (его мотивы), а также на сообщение, на язык.

Исходя из таких представлений о диалоге, то можно обозначить задачи которые решаются при развитии диалогического общения: задачи освоения языка как средства общения и формирования ориентировки на язык (метаязыковой функции); задачи установления детьми социальных контактов друг с другом с использованием всех доступных — речевых и неречевых средств (контактоустанавливающая функция); задачи овладения средствами и способами построения развернутого текста в условиях продуктивной творческой речи (коммуникативно-информационная функция); задачи установления интерактивного взаимодействия (умения слушать и слышать собеседника, инициативно высказываться, задавать вопросы, проявлять активное ответное отношение и т.п.).

**1.3. Закономерности развития детской речи в норме и при патологии.**

Если сравнивать пути усвоения родного языка детьми, сообщаемые исследователями нормальной детской речи, с путями становления детской речи при нарушении ее развития, то нельзя не заметить в них определенного сходства: какая бы форма патологи и речи ни была присуща ребенку, он не минует в своем развитии тех трех основных периодов, которые выделены Александром Николаевичем Гвоздевым в его уникальном исследовании - «Вопросы изучения детской речи». Например, первый уровень речевого развития, который в логопедии характеризуется, как «отсутствие общеупотребительных словесных средств общения», легко соотносится с первым периодом названным А.Н. Гвоздевым «Однословное предложение. Предложение из двух слов- корней». Второй уровень аномального развития речи, который описывается в логопедии как «начатки фразовой речи», соответствует периоду нормы «Усвоение грамматической структуры предложения. Третий уровень аномального речевого развития, который характеризуется как «обиходная фразовая речь с проблемами лексико-грамматического и фонетического строя», представляет собой своеобразный вариант периода усвоения ребенком морфологической системы языка. Разумеется, ни одна периодизация не может отразить всей сложности диалектического взаимопроникновения этапов развития и сосуществования в каждом последующем этапе качеств предшествующего. При всей условности периодизация нужна, как для учета меняющихся качеств психики в онтогенезе, для разработки дифференцированных приемов воспитания и обогащения ребенка знаниями адекватного уровня, так и для создания системы профилактики.

Как в норме так, так и при патологии, развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Дети не сразу и не вдруг овладевают лексико- грамматичееким строем, слоговой структурой слов, словоизменением и т.д. Одни языковые группы усваиваются раньше другие позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже освоенными, а другие еще не освоенными или усвоенными только частично. Отсюда такое разнообразие нарушений разговорных норм детьми. До определенного момента детская речь изобилует неточностями, которые свидетельствуют об оригинальном неимитиро ванном использовании такого строительного материала языка, как морфологические элементы. Постепенно смешиваемые элементы слов разграничиваются по типам склонения, спряжениям и другим грамматическим категориям и единичные, редко встречающиеся формы начинают использоваться постоянно, Постепенно свободное использование морфологических элементов слов идет на убыль и употребление форм слов становится устойчивым, то есть осуществляется их лексикализация.

Последовательность, с которой осуществляется овладение обеими категориями детей типами предложений, способами связей слов внутри них, слоговой структурой слов, протекает в русле общих закономерностей и взаимообусловленности, что позволяет характеризовать процесс становления детской речи, как в норме, так и в условиях нарушения как системный процесс. Если сравнивать процесс усвоения фонетики обеими категориями детей, то нельзя не заметить в нем общих закономерностей, которые заключаются в том, что усвоение звукопроизношения идет по пути все более и более усложняющейся и дифференцирующейся работы артикуляционного аппарата. Усвоение фонетики тесно связано с общим поступательным ходом формирования лексико-грамматического строя родного языка.

В целом для детей с ОНР типично позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов (Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова).

Специально проведенными исследованиями установлено, что старшие дошкольники с ОНР, имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны нарушения связности последовательности изложения, смысловые пропуски, ярко выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой связной речи. В связи с этим формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Организация обучения детей с недоразвитием речи предполагает формированиатное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением событий.

При пересказе дети с ОНР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Рассказ-описание мало доступен для них, обычно подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану.

Творческое рассказывание детям с ОНР дается с большим трудом, чаще не сформировано, Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста

Время появления первых слов у детей с нарушениями развития речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное аморфное предложение, сугубо индивидуальны. Полное отсутствие фразовой речи может иметь место и в возрасте 2-3 лет, в 4-6 лет. Независимо от того, начал ребенок произносить первые слова целиком или только отдельные части их, необходимо различать «безречевых» детей по уровням понимания ими чужой речи. У одних детей уровень понимания речи (т.е. импрессивная речь) включает в себя довольно большой словарный запас и довольно тонкое понимание значений слов. О таком ребенке родители обычно говорят: «Он все понимает, вот только не говорит». Однако логопедическое обследование всегда выявит недостатки их импрессивной речи.

Другие дети с трудом ориентируются в обращенном к ним словесном материале. Яркой особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания новым для ребенка словам. В этом случае ребенок повторяет только первоначально приобретенные им слова, но упорно отказывается от слов, которых нет в его активном лексиконе.

Опыт логопедической работы с неговорящими детьми показывает, что одним из ответственных моментов является тот, когда у ребенка с достаточно развитым пониманием речи появляется потребность повторять слова или части их за взрослыми. Возникновение активного желание имитировать слова взрослого обеспечивает ребенку его перевод из категории «неговорящих» в категорию «плохо говорящих».

Первые слова аномальной детской речи можно классифицировать слудующим образом:

1. правильно произносимые: мама, папа, дай, нет и т.п.;
2. слова-фрагменты, т.е. такие в которых сохранены только части слова: «мако» (молоко), «дека» (девочка), «яби» (яблоко), «Сима» (машина) и т.п.;
3. слова-звуокоподражания, которыми ребенок обозначает предметы, действия, ситуацию: «би-би» (машина), «му» ( корова), «мяу» ( кошка), «бух» (упал) и т.п.;
4. контурные слова или «абрисы», в которых правильно воспроизводятся просодические элементы-ударения в слове, количество слогов: «ти-ти-ти-ки» (кирпичики), «па-па-та» (лопата), «па-ти-на» (машина);
5. слова, которые совершенно не напоминают слова родного языка или их фрагменты.

Чем меньше слов в лексиконе у ребенка, тем больше слов правильно произносимых. Чем больше слов, тем больший процент составляют слова искаженные.

Для дизонтогенеза речи нередко характерно расширение номинативного словаря до 50 и более единиц при почти полном отсутствии словесных комбинаций. Однако наиболее частыми случаями являются такие, когда усвоение первых синтаксических построений начинается при наличии в активной речи до 30 слов, в более старшем возрасте, чем это имеет место в норме.

Таким образом, несвоевременное появление активного речевого подражания, выраженную слоговую элизию и несвоевременное овладение первыми словесными комбинациями, т.е. умением, пусть аграмматично и косноязычно, объединять слова между собой, следует считать ведущими признаками дизонтогенеза речи на ранних его этапах.

Наступает момент в жизни детей с недоразвитием речи, когда они начинают связывать уже приобретаемые слова друг другом.

Слова, соединяемые в предложения, не имеют грамматической связи между собой. Существительные и их фрагменты используются преимущественно в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексий в изъявительном наклонении. Из-за дефектов произношения, аграмматизма и укорочения длины слов высказывания детей непонятны окружающим. При нарушении развития речи глагольный словарь ничтожно мал по отношению к довольно обширному предметному словарю. В тоже время этот словарный запас всегда недостаточен для календарного возраста детей, что дает основание ставить вопрос о введении в практическую логопедию понятий относительного («по отношению к этапу речевого развития) и абсолютного (по отношению к возрасту) словарного запаса. Уже на самых ранних этапах усвоения родного языка у детей с нарушениями развития речи обнаруживается острый дефицит в тех элементах языка, которые являются носителями не лексических, а грамматических значений, что связано с дефектом функции общения и преобладанием механизма имитации услышанных слов. Дети с ОНР иногда используют в одном предложении до 3-5 аморфных слов неизменяемых слов корней. Такое явление, по мнению А. Н. Гвоздева, не имеет места при нормальном развитии детской речи: «Невозможно выделить период, в котором бы предложение, оставаясь грамматически неоформленным, включало 3-4 слова, так как в это же время появляются первые формы слов». Но и тогда, когда в ходе дальнейшего речевого развития дети овладевают словоизменением, они продолжают использовать старые способы соединения слов, вставляя их в свои новые высказывания.

Возраст, в котором дети начинают замечать «технику» оформления слов в предложениях, что связано с процессами членения (анализа) слов в языковом сознании ребенка, может быть самым различным: и в 3, и в 5 лет, и в более поздний период. Несмотря на то, что в некоторых условиях синтаксического построения дети правильно оформляют концы слов и им доступно их изменение, в других аналогичных синтаксических построениях на месте правильной формы слова, которую следовало бы ожидать, ребенок продуцирует некорректные формы слов и их фрагменты: «кататя аизах и коньки» (кататься на лыжах и коньках).

Если при нормальном развитии речи однажды воспроизведенная форма быстро «захватывает» ряды слов и дает большое количество случаев образований форм слов по аналогии, то при нарушениях речевого развития дети не способны использовать «подсказывающий» образец слов. А поэтому в грамматическом оформлении одних и тех же синтаксических построений имеются непредвиденные колебания.

Характерной особенностью дизонтогенеза речи является сосуществование предложений грамматически правильно и неправильно оформленных. Дети с нарушенным развитием речи длительно и стойко используют формы слов независимо от того значения, которое необходимо выразить в связи с используемой синтаксической конструкцией. В случаях тяжелого недоразвития речи дети длительно не усваивают синтаксического значения падежа: «ест каша», «сидит тульчику» (ест кашу, сидит на стульчике). В менее тяжелых случаях указанное явление имеет место в единичных случаях.

Материалы патологии детской речи обнаруживают, что на пути к овладению правильной грамматической формой слова ребенок производит перебор вариантов сочетаний лексических и грамматических языковых единиц. При этом выбираемая грамматическая форма слова чаще всего находится в прямой зависимости от общего уровня сформированное™ лексико-грамматического и синтаксического строя речи.

На ранних этапах своего развития дети по-разному оформляют свой ответ на один и тот же вопрос: «С кем ты пришел?»

1. «Мама» - форма ответа у детей, пользующихся отдельными словами или предложениями из аморфных слов корней.
2. « Мами» - у детей, в речи которых могут иметь место отдельные случаи словоизменения.
3. « Мамом» - часто встречаемая форма слова на первых этапах усвоения словоизменения.
4. « Мамой» (без предлога)- в случаях относительно развитой фразовой речи и относительно развитого словоизменения.
5. «С мама» - в наиболее тяжелых случаях проявления аграмматизма.
6. «С мамой» - только у детей с достаточно высоким уровнем речевого развития

При нарушениях развития речи дети, не накопив необходимого набора словоизменительных элементов и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале, преждевременно обращаются к воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента- предлога. Они длительно не замечают, что предлог и флексия взаимосвязаны. Флексия и предлог выступают для ребенка в воспринимаемом им словесном материале в качестве переменных элементов, которые варьируются в различных комбинациях с лексической основой и поэтому не воспринимаются детьми, что можно представить в схематическом виде: Ребенок слышит: Ребенок воспроизводит: На? е? а е Со? Стол а? а той е Под? ом? А е

Сочетание детьми словесных элементов, несочетаемых в системе грамматики усваиваемого языка, возможно только в том случае, если эти элементы извлечены ребенком из слитного воспринимаемого им языкового материала, что связано с процессами анализа и синтеза, протекающими в языковом сознании человека.

Дети с нарушениями речи обладают пониженной способностью, как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторские возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания. Чтобы правильно понять и оценить уровень речевого развития дошкольника предлагается использовать «Схему системного развития нормальной детской речи», составленную по материалам А. Н. Гвоздева, в качестве условного эталона закономерностей овладения детьми родным языком. Для этого предлагается соотнести состояние речи, выявленное на обследовании, с данными условного эталона нормы, что позволит установить стадию развития аномальной детской речи и оценить степень сформированное™ в ней различных компонентов языка:

1. Если ребенок пользуется только отдельными аморфными словами и в его речевой практике отсутствуют какие-либо соединения этих слов между собой, то такое состояние речи надо отнести к первому этапу периода « Односложное предложение».
2. Если ребенок пользуется фразами из 2, 3, даже 4 аморфных слов, но без изменения их грамматической формы, и в их речи полностью отсутствуют конструкции типа субъект + действие, выраженное глаголом изъявительного наклонения настоящего времени третьего лица с окончанием -ет, то такое состояние речевой деятельности следует соотнести со вторым этапом первого периода «Предложение из аморфных слов -корней»
3. Случаи, когда в речи ребенка появляются грамматически правильно оформленные предложения типа именительный падеж + согласованный глагол в изъявительном наклонении настоящего времени с правильным оформлением конца слова (мама спит, сидит и т.д.) при том что остальные слова аграмматичны, следует отнести с первым этапом второго периода «Первые формы слов».
4. Состояние речи, при котором ребенок широко пользуется словами с правильным и не правильным оформлением концов слов, владеет конструкциями типа именительный падеж + согласованный глагол, однако в его речи полностью отсутствуют правильно оформленные предложения конструкции, надо соотнести со вторым этапом второго периода « Усвоение флексийной системы языка».
5. Языковое развитие детей, владеющих фразовой речью и умеющих в некоторых случаях строить предложение конструкции с правильным оформлением флексий и предлогов, следует соотнести с третьим этапом второго периода «Усвоение служебных частей речи».
6. Речь более продвинутых детей относится к третьему периоду «Усвоение морфологической системы русского языка»

Особое внимание следует уделять словоизменению, в котором раскрываются способности детей к самостоятельному использованию конструктивных (морфологических) элементов родного языка. Не всякое воспроизведение ребенком правильной грамматической формы следует принимать за свидетельство ее усвоения, так как такая словоформа может простым повторением за взрослым. Усвоенной грамматическая форма считается:

А) если она употребляется в разных по значению словах: дай кукл-у, мамин-у, ест каш-у;

Б) если у произнесенных ребенком слов есть еще другие, по крайней мере две формы слова: это кукл-а, но дай кукл-у, у кукл-ы;

В) если имеются случаи образований по аналогии.

Таким образом, при оценке речи детей, страдающих недоразвитием речи, необходимо выявлять не только речевые нарушения, но и то, что уже освоено ребенком, и в какой степени усвоено.

Динамика речевого развития при разных формах бывает разной. Не исключено, что на какое-то время дети разных диагностических групп могут оказаться с одним и тем же уровнем языкового развития. Однако, соизмеряя их общий речевой уровень с данными «Схемы системного развития нормальной детской речи», можно обнаружить, что у одних детей наибольшим образом задержана в своем формировании звуковая сторона речи, у других - слоговая структура слов, у третьих \_ способности к словоизменению и т. д.

Понимание процесса усвоения структуры родного языка детьми с различными отклонениями в речевом развитии обеспечивает выбор наиболее рациональных и эффективных путей преодоления у них общего недоразвития речи. Даже те звуки, которые они умеют правильно произносить, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Например: «Ева и Сясик игали. Масик бещиль летьку, щабака бизит воду, то дощаль пальку.»(Лева и Шарик играли. Мальчик бросил палку в речку, собака смотрит. Собака бежит к воде, чтобы достать палку). Для этих детей характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном, это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Особенностью звукопроизношения этих детей являются недостаточное озвончение звуков: К, Г. X, Д., ЛЬ, Й, которые в норме формируются рано («вок гом» -вот дом; «тот тусяй молято»- кот кушал молоко, «моля Любка» - моя юбка)

Фонематическое недоразвитие у детей описываемой категории проявляется в основном в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся наиболее тонкими акустико-артикуляционными признаками, а иногда захватывает и более широкий звуковой фон. Это задерживает овладение звуковым анализом и синтезом. Диагностическим показателем недоразвития речи является нарушение слоговой структуры наиболее сложных слов, а также сокращение количества слогов (« вототик титит вотот»- водопроводчик чинит водопровод; «ватитек» - воротничок). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановке и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове ( « вототик»- вместо животик, «вленок»- львенок, « кадовода»- сковорода, « вок»- волк и т. д.) Типичными являются также переверации слогов («хикист»- хоккеист,» ваваяпотик- водопроводчик); антипации («астобус»- автобус, «лилисидист»- велосипедист); добавление липших звуков и слогов(«ломонт»- лимон). Бытовой словарь детей с общим недоразвитием речи в количественном отношении значительно беднее, чем у их сверстников с нормальной речью. С наибольшей очевидностью это выступает при изучении активного словаря. Целый ряд слов дети не могут назвать по картинкам, хотя имеют их в пассиве (ступеньки, форточка, обложка, страница). Преобладающим типом лексических ошибок становиться неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная названий многих частей предмета, дети заменяют их названием самого предмета (стена-дом) или действия; они также заменяют слова близкие по ситуации и внешним признакам (раскрашивает- пишет). В словаре детей мало обобщающих понятий: почти нет антонимов, мало синонимов. Так, характеризуя величину предмета дети используют только два понятия: большой и маленький, которыми заменяют слова -длинный, короткий, высокий, низкий, толстый, тонкий, широкий, узкий. Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости.

**1.4. Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.**

В теории и практике логопедии под ОНР понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной стороны речи.

По степени проявления речевого дефекта Р.Е Левина выделила три уровня речевого развития детей с ОНР.

Первый уровень речевого развития, характеризуемый в литературе как «отсутствие общеупотребительной речи». Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребенок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и некоторые их сочетания - звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов (сина-машина). Речь детей на этом уровне может изобиловать так называемыми диффузными словами не имеющими аналогов в родном языке ( киа- кофта, свитер). Характерной особенностью детей с первым уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств языка: указанные звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними («бика», произноситься с разной интонацией, обозначает «машина», «едет», «бибикает»). Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию неязыковых средств- жестов, мимики, интонации. Наряду с этим, у детей отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи, затруднительным является понимание, как некоторых простых предлогов («в», «на», «под» и др.), так и грамматических категорий единственного и множественного числа, мужского и женского рода, прошедшего и настоящего времени глаголов и т. д.. Обобщая все высказанное, можно сделать вывод, что речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность, связная речь отсутствует.

Второй уровень речевого развития определяется в литературе « начатки Общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трех, а иногда и четырехсловной фразы. Объединяя слова в словосочетания, один и тот же ребенок, может, как правило, использовать способы согласования и управления, так и нарушать их. В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со вторым уровнем речевого развития неправильно изменяет члены предложения по грамматическим категориям: «Асик ези тай» «Мячик лежит на столе». По сравнению с предыдущим уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объем употребляемых существительных, глаголов и прилагательных, появляются некоторые числительные и наречия и т.д. Однако недостаточность словообразовательных операций приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов. Речь детей со вторым уровнем часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов. Появляется простая фраза из 2-3 слов; наряду с жестами и лепетными словами ребенок пользуется простыми конструкциями предложений, но высказывания его бедны, в основном это перечисление воспринимаемых предметов и действий. Связная речь отсутствует.

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т. д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые. Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы («человек, который дома строит» - «доматель») использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик»-«мойчик»; вместо «лисья»- «лисник»). Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением. Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей позволяет определить у детей трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры. Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети с трудом выполняю! задания на выделение первого и последнего звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук.

Анализ высказывания детей с общим недоразвитием речи выявляет картину выраженного аграмматизма. Характерными для подавляющего большинства являются ошибки при изменении окончаний существительных по числам и родам ( «много окнех, яблоком, кроватев»; «перы» «ведры» «крылы» «гнезды» и т. д.); при согласовании числительных существительными («пять мячев, ягодом», «два руки» и т.д.) прилагательных с существительными в роде и падеже (« я рисую краском, ручком»). Часто встречаются ошибки в употреблении предлогов: (« я идаю батиком» - я играю с братиком; « книга лезит Тае» - книга лежит на столе); замена («нига упая и тая»- книга упала со стола); недоговаривание(« полезя а забор» полезла на забор»; «полься а уисю» - пошла на улицу).

Дети с общим недоразвитием речи затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (« деревко», ведречко») прилагательных («мехняя шапка»- меховая шапка, «глинный кувшин»- глиняный кувшин, «стекловая ваза»- стеклянная ваза). Они допускают много ошибок при употреблении приставочных глаголов (вместо переходит- идет, вместо спрыгивает- прыгает, вместо пришивает- шьет).

Указанные недостатки в сфере фонетики, лексики, грамматического строя с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи (пересказ, рассказ по картине, рассказ описание ). Приведем пример: « Коська вовит мыську. Кот заез ботинок, сто мыську поймать. Он помотель, ее там нет убезал»- Кот ловит мышку. Кот залез в ботинок, чтобы мышку поймать. Он посмотрел, ее там нет, убежала). При пересказе помимо речевых трудностей наблюдаются ошибки в передаче логической последовательности событий, пропуск звеньев событий, действующих лиц. Рассказ описание для детей мало доступен. Они обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей. Например описывая машину, ребенок перечисляет: « у ней колесы есть, кабина, матоль( мотор), люль(руль), литяг(рычаг), педали, фали (фары), кудов (кузов), стоб глюз возить ( чтоб груз возить)». Некоторые дети оказываются способными лишь отвечать на вопросы. Таким образом, у ребенка с третьим уровнем речевого развития операции

звуко-слогового анализа и синтеза оказываются недостаточно

сформированными, а это в свою очередь будет служить препятствием

для овладения чтением и письмом. Образцы связной печи

свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в

повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа,

пропускать важные элементы сюжета и обеднял» его содержательную

сторону.

Заключение

Целью нашей работы было изучение возможностей и условий развития коммуникативных навыков и умений у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня в процессе развития связной речи.

На основе данных анализа современного состояния проблемы, формирования коммуникативных навыков и умений у детей с общим недоразвитием речи и в соответствии с целью работы, мы поставили ряд задач, которые были выполнены в процессе экспериментальной работы.

В своей экспериментальной работе мы использовали помимо традиционных методов развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи [ Жукова Н.С., Филичева Т.Б., Глухов В.П., Ткаченко Т,А. мы использовали нетрадиционные методы и приемы формирования коммуникативных навыков и умений у детей с ОНР: рассказывание по картине, используя ответно-вопросную форму обучения; обучение диалогическим формам общения, применяя сценарии активизирующего общения; прием работы парами, игр-драматизаций по мотивам знакомых сказок.

Итоги экспериментальной работы показали, что использование выбранных нами методов и приемов развития связной речи дает положительные результаты развития не только связной речи, но и развития коммуникативных умений и навыков.

В процессе проведенного экспериментального обучения наметилась положительная динамика, проявившаяся в изменении форм общения, обогащение его содержания.

В целом исследование показало, что развитие связной речи у детей с общим недоразвитием третьего уровня, в условиях специально организованного обучения, предусматривающего проведение целенаправленного коммуникативно- ориентированного обучения детей, направленного на расширение их коммуникативного и социального опыта, формирование познавательной и коммуникативно-речевой активности привело нас к изменению форм общения у детей.

Список литературы

1. Антонова Т.В. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками. //Дошкольное воспитание. 1975. № 10.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. Развитие диалогического общения. М.: Мозаика-Синтез, 2005. - 128с.
3. Арушанова А.Г., Дурова Н.В., Иванкова Р.А., Рычагова Е.С. Истоки диалога. — М.: Мозаика-Синтез, 2004. - 186 с.
4. Баряева Л.Б., Лебедева И.Н. Логопедическая работа по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе обучения рассказыванию по картине. Логопед в детском саду. 2006 №2(11).
5. Белова-Давид Р.А., Гриншпун Б.М. Нарушение речи у дошкольников.- М.: Просвещение. 1969. — 216с.
6. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. СПб КАРО, 2005. — 288с.
7. Бородин А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: 1984 - 228с.
8. Боскис Р.М., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: 1973.
9. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников М.. В.Секачев, 2007. - 224с.
10. Волосовец Т.В. Основы логопедии с практикумом по произношению. М.: Издательский центр Академия. 2002. — 200с.
11. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: ВЛАДОС, 1998.
12. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. — М. Астрель 2005. — 159с.
13. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр.соч. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2. - 504с.
14. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: 1961.