

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021353
Кобяковой Зинаиды Владимировны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Воробьева Г.Е.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН	8
1.1. Понятие связной речи и развитие ее в онтогенезе	8
1.2. Проблема формирования связной речи у детей с задержкой психического развития	15
1.3. Анализ современных методов и средств в обучении старших дошкольников с задержкой психического развития составлению рассказа по серии сюжетных картин	20
ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН	32
2.1. Организация исследования уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	32
2.2. Методические рекомендации по формированию связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием сюжетных картин	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	65

ВВЕДЕНИЕ

В современной науке особую значимость приобретает проблема сложного дефекта, в структуре которого нарушение речи сопровождается другими отклонениями психического развития. В связи с этим одной из актуальных проблем является проблема нарушения речи и их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью, в частности у детей с задержкой психического развития.

Проблема формирования связной речи детей с задержкой психического развития актуальна, т.к. формирование речи влияет на развитие познавательной деятельности и на совершенствование устной речи детей данных категорий, что повышает их уровень общего развития.

В дошкольный период происходит общее развитие ребенка. Как известно, важнейшей предпосылкой развития речи является достаточная сформированность когнитивных функций, определенный уровень развития познавательной деятельности. В связи с этим методологической основой изучения нарушения речи у детей с задержкой психического развития являются современные представления о формировании их связной речи. Нарушения познавательной деятельности оказывают отрицательное влияние на весь процесс развития речи.

Известен ряд работ, раскрывающих особенности речевого развития детей с задержкой психического развития (И.Ю. Борякова, В.А. Ковшиков, Ю.Р. Демьянов, Р.И. Лалаева, И.А. Симинова). Исследователи отмечают отставание в овладении речью, позднее возникновение периода детского творчества, затягивание периода функционирования неологизмов, слабую речевую активность, бедность и недифференцированность словаря.

Е. И. Тихеева тщательно разработала методику развития речи и, в частности, использование картин как фактор умственного развития дошкольников. Она отмечала, что «рассматривание картин в раннем детстве преследует тройную цель: 1) упражнение способности к наблюдению; 2)

поощрение сопутствующих наблюдению интеллектуальных процессов (мышления, воображения, логического суждения); 3) развитие языка ребенка».

Развивая положения Е. И. Тихеевой, многие исследователи Е.В. Мальцева, И.А. Симинова, С.Г. Шевченко считают рассказывание по картинке как действенное средство развития связной речи детей с задержкой психического развития. Они подчеркивали, что особенности работы по формированию связной монологической речи на занятиях по картинкам обуславливались спецификой этого вида обучения рассказыванию. С одной стороны, наглядные образы картины облегчают ребенку задачу построения отдельных фраз - высказываний, с другой - при составлении связного рассказа по картине отсутствует опора на готовый языковой материал и определяемую сюжетом последовательность событий.

В связи с этим обучение рассказыванию по сюжетной картине с определенной тематикой приобретает особое значение в комплексной коррекционной работе с детьми, имеющими задержку психического развития. Применение сюжетных картин является одним из наиболее успешных способов формирования связной речи у детей с задержкой психического развития.

Педагогические исследования, посвященные обучению рассказыванию по картинке, помогли разработать содержание, методы и приемы работы с картинками, показали их роль в развитии логического мышления, внимания, воображения, связной речи. В практике работы детских садов используются серии картинок, разработанные О. И. Соловьевой, Е. И. Радиной, В. А. Езикеевой, Е. О. Батуриной, Ю. С. Ляховской, Г. А. Тумаковой, В. В. Гербовой и др.

Изучением обучению рассказыванию по серии сюжетных картин детей с задержкой психического развития занимались Е.В. Мальцева, И.А. Симинова, С.Г. Шевченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.

Анализ вышеперечисленных работ дал основание сделать вывод о том,

что проблема развития связной речи дошкольников с задержкой психического развития по серии картинок разработана недостаточно: нет специально разработанных сюжетных картинок, в которых бы четко выступала логическая и смысловая связь между картинками; отсутствует и методика работы, основанная на лингвистической характеристике текста и возрастных особенностях восприятия дошкольников. Поэтому можно считать, что исследование является актуальным и своевременным. В связи с вышесказанным, выбранная тема «Формирование связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием сюжетных картин» является актуальной.

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием сюжетных картин

Цель исследования: определить методические аспекты формирования связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием сюжетных картин

Объектом исследования является процесс формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Предметом исследования методические аспекты формирования связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием сюжетных картин

Исходя из проблемы, цели, объекта, предмета, были определены **задачи исследования:**

1. На основе анализа литературных источников теоретически обосновать проблему исследования.
2. Исследовать уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
2. Разработать методические рекомендации по формированию связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития с

использованием сюжетных картин

Гипотеза исследования: связная речь детей с задержкой психического развития будет формироваться быстрее при условии:

- применения описания сюжета картины как одного из эффективных методов развития связной речи и мышления;
- обеспечение целенаправленной и систематической коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи;
- использование разнообразных приемов в процессе описания сюжета картины, с целью вызывания у детей положительного эмоционального настроя, интереса к занятию.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: теории развития детской речи (К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, М.М. Алексеева, В.И. Яшина, Ф.А. Сохин, А.М. Бородич и др.); психолого-педагогические исследования особенностей речи (Д.Б. Эльконин, А.Н. Гвоздев, Л.С. Выготский и др.); системный подход к анализу речевых нарушений (Р.Е. Левина и др.); исследования в области особенностей связной речи у детей с задержкой психического развития (Е.В. Мальцева, И.А. Симинова, С.Г. Шевченко и др.); исследования в области теории и методики формирования и развития связной речи у детей с задержкой психического развития (В.И.Лубовский, Г.Н. Рахмакова и др.); положение Е. Н. Тихеевой рассказывания по картине как действенное средство развития связной речи у детей; методологические указания М. М. Кониной по исследованию различных картинок и требования к ним.

В процессе исследования использовались следующие **методы:**

теоретические: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы; эмпирические: анализ продуктов речевой деятельности детей; количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

Экспериментальная база исследования: МДОУ «Детский сад № 7 с.Беловское». **Структура работы:** ВКР состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН

1.1. Понятие связной речи и развитие ее в онтогенезе

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность, считал Д. Б. Эльконин, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» (30). Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

По мнению О.С. Ушаковой связная речь –это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.

Термин " связная речь", как отмечает автор, употребляется в нескольких значениях:

- 1) процесс, деятельность говорящего;
- 2) продукт, результат этой деятельности, текст высказывание;
- 3) название раздела работы по развитию речи;
- 4) отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчлняющийся на относительно законченные и самостоятельные части.(26)

По современным представлениям, как указывает Е.И. Тихеева скорее текст, а не предложение является реальной единицей речевого общения; на уровне текста реализуется замысел высказывания, происходит взаимодействие языка и мышления. При этом связная речь

рассматривается как единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.(24)

Л.Е. Журова отмечает то, что основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования. (13)

В лингвистической и психологической литературе по мнению Н.И. Жинкина, диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их противопоставления. Они отличаются по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе.(12)

Как отмечают ряд ученых Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина, диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы

прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора
Речевые клише облегчают ведение диалога. (17)

Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова рассматривали монологическую речь, как связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Поэтому высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном. Здесь тоже важны неречевые средства (жесты, мимика, интонация), умение говорить эмоционально, живо, выразительно, но они занимают подчиненное место. Для монолога характерны: литературная лексика; развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность; синтаксическая оформленность (развернутая система связующих элементов); связность монолога обеспечивается одним говорящим.(20)

Анализ литературы показывает на то, что эти две формы речи отличаются и мотивами. Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника).

Следовательно, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания (12,13,24).

Вместе с тем М.И. Лисина отмечает то, что несмотря на существенные различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства.

Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений и содержащие различную информацию.(21)

Развитие связной речи, как отмечает Д.Б.Эльконин, происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственно-эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи (30).

ЕИ. Тихеева (24), М.И.Лисина (21) указывают на то, что развитие связной речи имеет особое значение. Развитие словаря, овладение грамматическими формами и т.п. включаются в нее в качестве частных моментов. Речь маленького ребенка сначала отличается в более или менее значительной степени обратным свойством: она не образует такого связного смыслового целого – такого контекста, чтобы на основании только его можно было вполне ее понять; для ее понимания необходимо учесть ту конкретную более или менее наглядную ситуацию, в которой находится ребенок и к которой относится его речь. Смысловое содержание его речи становится понятным, лишь будучи взято совместно с этой ситуацией: это ситуативная речь.

По мнению авторов к концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях; как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.(21,24)

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас,

усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи – диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически мало оформленная речь маленького ребенка ситуативна. Ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией. Ситуативная речь больше выражает, чем высказывает. Контекст заменяют жесты, мимика, интонация. Но уже в этом возрасте дети учитывают в диалоге при построении своих высказываний то, как их поймут партнеры. Отсюда эллиптичность в построении высказываний, остановки в начатом предложении.(21,26)

В дошкольном возрасте, как отмечает О.С. Ушакова, происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной.(26)

Как было показано в исследовании Л.Е. Журовой, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а прежние средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная.(13)

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д. Б. Эльконина (30), происходит к 4–5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2–3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными. В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для нее характерны неполные, неопределенно-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; названия предметов заменяются местоимениями.

Речь возникает по мнению М.И.Лисиной, из потребности в общении. Она всегда направлена на слушателя, на другого, и служит для общения с ним. Это относится в равной мере как к ситуативной, так и к контекстной речи. Но для того чтобы быть адекватным средством общения, речь в разных условиях должна удовлетворять разным требованиям и пользоваться различными средствами. Этим прежде всего и обусловлено различие ситуативной и контекстной речи. У ребёнка сначала развивается ситуативная речь, потому что предметом его речи является по преимуществу непосредственно воспринимаемое, а не отвлеченное содержание; речь эта обращена обычно к людям, объединенным с ним общностью переживаемого – к близким. В этих условиях контекстная речь не нужна; в этих условиях не пользуется контекстной речью и взрослый. Овладение новой формой речи, которая может быть понятна из ее контекста, обусловлено новыми задачами, которые встают перед речью, когда она посвящена предмету, выходящему за пределы непосредственной ситуации, в которой находится говорящий, и предназначается для любого слушателя. Такая речь заключает в неразрывном единстве новое отношение и к предметному содержанию, и к другому человеку, к слушателю. Такая речь по своему содержанию и назначению требует иных

форм, иного построения, для того чтобы быть понятой. Учет слушателя должен в ней совершаться посредством других приемов. Эти средства и приемы вырабатывались у человечества постепенно в историческом развитии литературной, научной, по преимуществу письменной речи. Ребенок овладевает ими через посредство обучения. По мере того как в процессе обучения ребенку приходится излагать более отвлеченное содержание, не являющееся для него и его слушателей предметом общего с ним переживания, у него появляется потребность – в зависимости от изменения содержания речи и характера общения – в новых речевых средствах, в новых формах построения. Дошкольник делает в этом направлении лишь самые первые шаги. Дальнейшее развитие связной речи относится в основном к школьному возрасту. Дети 4 – 5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально. (21)

Н.И. Жинкин указывает на то, что в старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности. Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в

отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении (12).

Таким образом, связная речь формируется в процессе развития ребенка и имеет свои особенности развития в разные возрастные периоды онтогенеза.

1.2. Проблема формирования связной речи у детей с задержкой психического развития

Проблема развития речи - одна из важнейших в общей и специальной педагогике и психологии.

Связная монологическая речь по мнению Н.Ю. Боряковой имеет свои особенности у детей ЗПР. Для ребенка с задержкой психического развития, получившего задание пересказать содержание текста, важным является - воспроизведение содержания текста наиболее подробно, с наибольшей точностью. Память ребенка с задержкой психического развития захватывает на непродолжительное время слова и выражения из текста, требуемые для пересказа. Однако, задержание памятью только для такой цели, они потом очень быстро „ выветриваются " так и не входя в активный запас ребенка.(2)

Во многих исследованиях С.Г.Шевченко, касающихся детей с задержкой психического развития, отмечается, что низкий уровень познавательной активности этих детей, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженная способность к приему и переработки перцептивной информации, недостаточная сформированность операции анализа, сравнения и синтеза приводит к отклонениям в речевом развитии при сохранности анализаторов, необходимых для благоприятного становления речи. (27)

В настоящее время ряд ученых (Н.Ю. Боряковой,(2) Т.А, Власовой,(9) Г.И. Жаренковой (11)) выделяют некоторые особенности связной речи: излишняя вербализация, использование моторных слов без понимания и

смысла; неполноценность не только спонтанной речи, но и отраженной речевой активности; несформированность грамматического строя речи, недостаточность словообразовательных процессов.

Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития были выявлены Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой (17) при изучении словаря и грамматического строя речи.

По данным авторов высказывания детей с задержкой психического развития нецеленаправленны, обычно они используют примитивные грамматические конструкции, затрудняются связно выразить свою мысль. При составлении предложений по опорным словам у некоторых детей появляются недочеты в грамматическом оформлении речи.(17)

В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов считают, что детям с задержкой в развитии доступна простота диалогической речи. При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных. Они легко соскальзывают с одной темы на другую, более знакомую. Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на нарушение динамики речевой деятельности, выступающей в несформированности внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования, что в свою очередь указывает на задержку развития связной речи .(15)

Н.Ю. Борякова указывает на то, что часто речь детей с задержкой психического развития имеет склонность сложным оборотам речи. Сложноподчиненные предложения, которые составляют некоторые дети с проблемами в развитии, очень пространны, состоят из двадцати слов. Создается впечатление, что ребенок начав высказывание, не может его закончить.(2)

Анализ литературы показал, что для рассказов детей с задержкой психического развития характерно увеличение доли существительных, местоимений, наречий, служебных слов, необоснованно частое употребление существительных может быть вызвано трудностями в

развертывании высказывания. Предложение не строится каждый раз заново, воспроизводится фразами или просто перечисляются субъекты и объекты действия. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом. (15,17,28).

Кроме того, Г.И. Жаренкова отмечает неумеренное употребление служебных и вводных слов - результат неумения структурно оформить предложение. Их употребление не требует строить каждый раз новую программу высказываний, а идет по пути воспроизведения уже известной.(11)

Изучение монологической речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста показывает, что речь их носит ситуативный характер, у этих ребят только начинается переход к контекстной речи. Переход от ситуативной речи к монологическому высказыванию означает не только новый этап в речевом развитии ребенка, но и достижение им определенного уровня познавательного процесс. По результатам Е. С. Слепович, Н. Ю. Боряковой (2) дети с задержкой психического развития страдают нарушениями грамматического строя и их наиболее характерными видами аграмматизмов в высказываниях являются:

- пропуски или избыточность членов предложения,
- ошибки в управлении и согласовании,
- ошибки в употреблении служебных слов,
- ошибки в определении времени глагола,
- структурная неоформленность высказывания.

Все перечисленные особенности монологической речи детей с задержкой психического развития позволяют говорить о динамических нарушениях речевой деятельности, которые выражаются прежде всего в несформированности внутреннего программирования и грамматического структурирования (оформления высказывания).

Исследования связной речи показали, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются нарушения как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом семантическая структура текста, его внутреннее программирование страдает в большей мере. (8,19)

Специальные исследования внутреннего программирования связного текста показало, что семантический компонент структурирования текста у детей с задержкой психического развития характеризуется более низким уровнем сформированности по сравнению с нормой, но более высоким по сравнению с уровнем умственной отсталости детей. (7,29)

Таким образом, при усложнении структуры текста возможности семантического структурирования детей с задержкой психического развития начинают приближаться к уровню умственно отсталых детей.

Исследование Л.С.Выгодского показывают, что как игровая, так и учебная деятельность детей с задержкой психического развития не вполне полноценны. В частности, у этих детей не сформирована высшая форма игровой деятельности - ролевая игра. Она требует относительно высокого уровня познавательной и речевой деятельности: умение выполнять взятую на себя роль, спланировать и удержать в памяти программу сложного сюжета и т.д. Неполюценная игровая деятельность тормозит развитие новых форм речи. Дети данной категории не умеют самостоятельно пересказать прослушанный рассказ на заданную тему, составить рассказ по сюжетной картинке, описать предмет.(30)

И.А. Симинова считает, что изучение монологической речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста показывает, что речь их носит ситуативный характер, у этих ребят только начинается переход к контекстной речи. На первый план выступает несформированность программирования и грамматического структурирования речевого высказывания. (22)

Таким образом, для речи с задержкой психического развития характерны специфические особенности:

- позднее появление речи,
- нарушение ее произносительной стороны,
- бедность активного словаря,
- нарушение грамматического строя

Все это вызывает трудности речевого общения при любом виде деятельности, затрудняет и игровой процесс, и процесс обучения. При передаче произведения дети с задержкой психического развития часто не сохраняют основной сюжетной линии пересказа, соскальзывают на второстепенные детали. Страдает взаимосвязь отдельных частей формирования связной речи тесно связано со способностями детей оречевить свои действия.

Все перечисленные особенности монологической речи детей с задержкой психического развития позволяют говорить о динамических нарушениях речевой деятельности, которые выражаются прежде всего в несформированности внутреннего программирования и грамматического структурирования (оформления высказывания).

Исследования связной речи показали, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются нарушения как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом семантическая структура текста, его внутреннее программирование страдает в большей мере.

1.3. Анализ современных методов и средств в обучении старших дошкольников с задержкой психического развития составлению рассказа по серии сюжетных картин

Учить ребенка рассказывать - это значит формировать его связную речь. Эта задача входит как составная в общую задачу развития речи детей дошкольного возраста.

Обучение рассказыванию по картинкам занимает важное место в общей коррекционной работе по развитию связной, грамматически правильной речи детей с задержкой психического развития. Методика обучения строится с учетом отмечаемых у детей этой группы речевых нарушений, а также особенностей психического и познавательного развития. Это касается проведения специальной подготовительной работы, отбора и последовательности использования картинного материала, структуры занятий и приемов коррекционной работы. Особое внимание уделяется приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления и др.

Н.Ю. Боряковой дано определение сюжетного изображения: «сюжетное изображение – это изображение каких-либо действий и действующих лиц, связанных определенной ситуацией» (2).

По мнению автора серии сюжетных картинок являются своего рода планом, они помогают детям устанавливать связь между различными эпизодами, выделять главное в рассказе, не отвлекаться от основного. Кроме того, серии сюжетных картинок помогают продолжить работу над лексическим материалом. Значение новых слов уточняется и усваивается в контексте связной речи. (2)

Известны следующие виды работ с картиной (или серией сюжетных картин): рассматривание, описание и рассказывание, которые рассмотрены в работах Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. Последний вид работы является наиболее сложным. Составляя рассказ, ребенок не только опирается

на собственный опыт, но и использует фантазию, воображение; при этом его речи должна быть содержательной, логичной, последовательной, связной, грамотной. Жан Пиаже, известный французский психолог, считал, что интеллект ребенка и его эмоции неразрывно связаны. Чувства – регулятор внутренней энергии, влияющий на всю человеческую деятельность, в том числе на обучение. Если сюжет картин, используемых педагогом ярок, нестандартен, то такая наглядность не только повышает познавательный интерес и мотивацию к учебной деятельности, но и побуждает ребенка анализировать, рассуждать, отыскивать причинно-следственные связи, делать выводы(17). Поэтому, по мнению В.А. Ковшикова, Ю.Г. Демьянова на первых этапах обучения основной задачей при работе с сюжетной картиной (или серией сюжетных картин) является:

- научить детей рассматривать картину, замечать в ней главное;
- не только перечислять изображенные на картине объекты, но и отвечать на поставленные к ним вопросы полным предложением;
- составлять на основе образца небольшой рассказ.

Учение воспроизводит рассказ на основе данного ему образца. Помощь логопеда заключается в том, чтобы напомнить забытое слово или фразу, что обеспечивает связность рассказа. Постепенно появляется возможность сформировать у учащихся умение составлять самостоятельно рассказ по картине. (15)

По мнению Г.И Жаренковой, необходимо учить детей составлять простые, а затем все более развернутые рассказы. Логопед помогает ребенку путем серии вопросов не отвлекаться от содержания излагаемого, раскрывать события в логической последовательности, выражать свое отношение к ним. Важно научить детей составлять не только повествовательные, но и описательные рассказы.

Основная задача, которая стоит перед логопедом в этот период – научить детей с задержкой психического развития устанавливать временную и логическую последовательность при изложении материала. При

составлении рассказа логопед должен следить, чтобы учащиеся шире и точнее использовали накопленный ими словарный запас, правильно употребляли уже отработанные конструкции предложений.

С этой целью можно предложить детям упражнения на подбор слов, составление предложений, рассказов, пересказов. Необходимо следить, чтобы рассказы детей постепенно становились все более распространенными, состоящими из 10-15 предложений. Дети должны уметь самостоятельно составить сюжетный рассказ с его завязкой, кульминацией, развязкой, с введением в него элементов описания, рассуждения. Постепенно на занятиях все реже используется образец рассказа (пересказ) логопеда (11).

Кроме того, как отмечает Н.Ю. Борякова(2), к картине можно подобрать соответствующие стихи. Их слушание, анализ, заучивание помогут развить в детях не только чувство ритма, рифмы, но и юмора. Как известно, понимающие шутку, юмор дети, обладают более высоким «умственным возрастом».

Таким образом, работа по развитию речи детей с задержкой психического развития с использованием сюжетных картин, по мнению автора, строится в следующей последовательности:

1. Составление полных ответов на вопросы

Вопросы помогают учащимся отобрать нужные слова, установить правильный порядок слов, связать их в предложения. Вопросы логопеда должны постепенно усложняться: сначала учащиеся используют все слова вопроса, а затем вопросы необходимо ставить в такой форме, которая бы заставляла учащихся давать более свободные ответы.

2. Составление предложения

Составление предложений по картине приучает детей видеть главное. При составлении предложений необходимо обращать особое внимание на точность в подборе слов, использование однородных членов предложения.

3. Составление рассказа

Вначале проводится анализ сюжетных картин, выделяется основное содержание картины, затем то, что изображено на первом плане, потом на втором. После анализа учащиеся составляют связный рассказ.

4. Озаглавливание картинок

Логопед предлагает дать название картинке (в далее – рассказу). Каждое название, придуманное детьми, обсуждается, выбирается более точное, выражающее главную мысль, но наиболее яркое, образное.

5. Практическое определение элементов композиции рассказа: вступления, начала действия, развертывание основного действия, кульминации, концовки, умение расположить картинки в соответствии с развитием действия.

6. Работа над словарем учащимися проводится путем подбора синонимов, антонимов, слов с различными оттенками знаний, образных выражений.

7. Сочинения и изложения по одной или нескольким картинкам с элементами описания и рассуждения, с личной оценкой поступка героя, с придумыванием начала или конца рассказа.

Кроме того, У.В. Ульенкова (25) указывает на то, что педагогу, проводящему работу с детьми по развитию речи и мышления с помощью сюжетной картинки (или серии) важно знать не только какую работу предполагается осуществить с детьми по данному материалу, но и как все это делать. Единственное, что требуется от ребенка – это желание заниматься. Педагогу же для успешной работы требуется определенная подготовка. Главным, что не следует упустить логопеду в работе над картиной и на чем следует сосредоточиться, является: понимание недостаточности знаний ребенка и наличие некоторых трудностей; настрой на общение, а не на поучение; стремление к эмоциональному контакту с ребенком; готовность принять и обсудить любые ответы и решения; терпение; сотворчество; артистизм, умение перевоплощаться, импровизировать.

Н.Ю. Борякова выделяет следующие виды занятий по обучению детей рассказыванию по картине:

- 1) составление описательного рассказа по предметной картине;
- 2) составление описательного рассказа по сюжетной картине;
- 3) придумывание повествовательного рассказа по сюжетной картине;
- 4) составление рассказа по последовательной сюжетной серии картинок;
- 5) составление описательного рассказа по пейзажной картине и натюрморту(2).

В работе с детьми при обучении рассказыванию по серии сюжетных картин С.Г. Шевченко предлагает применять ряд методов и приемов обучения(27,28).

По мнению автора, наглядные методы. Картины являются наглядными объектами обучения, дети рассматривают их как в процессе занятий, так и в повседневной жизни. Рассматривание картин является опосредованным наглядным методом и применяется в детском саду и для вторичного ознакомления с объектом, закрепления полученных во время наблюдения знаний, формирования связной речи.

В процессе обучения дошкольников используются такие методы, как рассматривание картин со знакомым детям содержанием, рассматривание игрушек (как условных образов, отражающих окружающий мир в объемных изобразительных формах), описание детьми картинок и игрушек, придумывание сюжетных рассказов. Конечно, во всех этих процессах обязательно предполагается слово воспитателя, которое направляет восприятие детей, объясняет и называет показываемое. Источником же, определяющим круг разговоров, рассуждений воспитателя и детей, являются отдельные картины и серии сюжетных картин (27).

Г.И Жаренкова указывает на то, что словесные методы в детском саду используются реже, чем в школе. В детском саду применяются в основном те словесные методы, которые связаны с художественным словом.

При рассматривании серий сюжетных картин используется метод рассказа воспитателя, в старших группах, для закрепления сообщенных ранее знаний и для приучения к коллективному разговору используется метод беседы.

Словесные методы в так называемом чистом виде в детском саду употребляются очень редко. Возрастные особенности дошкольников требуют опоры на наглядность, поэтому во всех, словесных методах применяют или наглядные приемы обучения (кратковременный показ предмета, игрушки, рассматривание иллюстраций) (11).

В.А. Ковшикова, Ю.Г. Демьянова отмечали то, что цель практических методов - обучить детей на практике применять полученные знания, помогать усваивать и совершенствовать речевые умения и навыки. В детской саду практические методы носят чаще всего игровой характер. Дидактическая игра (с наглядным материалом и словесная) - универсальный метод закрепления знаний и умений. Она используется для решения всех задач развития речи.

Каждый метод представляет собой совокупность приемов, служащих для решения дидактических задач (ознакомить с новым, закрепить умение или навык, творчески переработать усвоенное) (15).

Для того чтобы дети лучше поняли содержание картин, как отмечает Н.Ю. Борякова логопед проводит с ними предварительную беседу, в которой используется личный опыт ребят, воспоминания о событиях сходных с изображенными на картине. При рассматривании картины «Осень» из серии «Наша Таня» педагог обращает внимание на многокрасочный букет из осенних листьев. Это вызывает у детей оживление, определенную эмоциональную настройку, так как связано с яркими жизненными впечатлениями: они сами собирали желтые листья и делали из них букеты. Переход от вступительной беседы к рассматриванию самой картины должен быть логически последовательным и плавным. Вопросами «Кого вы видите на картине?», «Что несет в руке девочка?» логопед переключает внимание

детей на картину, сразу же выделив в ней центральный образ. Дети с интересом рассматривают девочку с букетом таких же осенних листьев, какие они сами недавно собирали.

Вопросы логопеда являются основным методическим приемом, они помогают детям наиболее точно определять свойства и качества предметов. В данном случае вопросы педагога помогают малышам раскрыть настроение девочки – они увидели ее улыбку и поняли, почему девочка радуется.

Вопросы логопеда побуждают детей не только выделять объекты и их качества, но и объяснять доступные пониманию ребенка явления (Куда же делись листья с кустов?) - «Они упали на траву). Анализ осеннего пейзажа проходит не в отрыве от действий героя, а в тесной взаимосвязи, что обеспечивало целостность восприятия картины. Вопрос «Где собирала девочка листья?» одновременно поддерживал интерес к главному персонажу и выделял новые аспекты картины(2).

В целях формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития авторов (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина (17), Н.Ю. Борякова(2), У.В. Ульenkова(25)), рекомендуется проведение следующих видов занятий с картинным материалом:

- Составление рассказов по сюжетным многофигурным картинам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, хорошо знакомого детям сюжета («Семья», «Игры на детской площадке», «Зимние развлечения» и др.). Такие картины дают возможность составления коротких рассказов первоначально по отдельным фрагментам, что облегчает детям последующее составление связного рассказа-сообщения по всей картине.

- Составление небольших по объему рассказов-описаний по сюжетным картинам, в которых на первый план выступает изображение места действия, предметов, события, определяющих общую тематику

картины («Ледоход», «Река замерзла», «Мост через реку» и др. из тематических серий картин О. И. Соловьевой, В. А. Езикеевой и т.д.).

- Рассказывание по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия. Могут быть использованы серии картинок по сюжетам Н. Радлова («Зонтик», «Гриб», «Тигр и зайчики» и др.), В. Г. Сутеева (серия «Находка» и т.д.), картинный материал В. В. Гербовой. На втором году обучения рекомендуется усложнение заданий - составление рассказов по сериям картинок с изображением отдельных, «ключевых» моментов действия, а также с пропуском какого-либо звена (серии картинок «Умный ежик», «Зайчик и уточки» - по сюжетам Н. Радлова, сюжетные серии из пособия Т. Б. Филичевой и Г. А. Каше и др.).

- Обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий (по опорным вопросам). С этой целью можно использовать картины «Спасаем мяч», «Шар улетел» и др.

Е.В. Мальцева (19) предлагает использование описание пейзажной картины.

Переход от анализа одной группы фактов к анализу другой не должен нарушать целостности восприятия картины. «Девочка гуляет в саду осенью. Как она оделась на прогулку?» - этими словами логопед переключает внимание детей на описание одежды девочки. Ребята не только называют предметы одежды, но и объясняют, почему осенью одеваются тепло.

При этом, последовательность вопросов обеспечивает целостность восприятия картины и помогает детям сделать правильный вывод: «Девочке весело гулять в саду осенью».

Большую роль играют не только вопросы логопеда, но и его высказывания, которые обобщают детские ответы и служат образцом построения предложений. Педагог не только синтезирует детские впечатления, но и эмоционально окрашенным словом усиливает воздействие

картины на детей. Он вводит новые слова и словосочетания, показывает детям процесс словообразования (листья желтые - листья желтеют), дает пример точного и выразительного высказывания. Речь логопеда еще более сосредоточивает внимание детей на картине, при повторном ее рассмотрении новые слова и словосочетания закрепляются в их памяти.

Занятие должно завершаться обобщающим рассказом педагога. Это дает детям возможность еще раз вслушаться в слова и фразы, которые логопед ранее включал в свои вопросы и пояснения («В саду на деревьях пожелтели листья. Желтые листья падают с деревьев и кустов. Кругом желтеют листья. Елочка зеленеет в саду» и др.).

Таким образом, серии сюжетных картинок являются своего рода планом, они помогают детям устанавливать связь между различными эпизодами, выделять главное в рассказе, не отвлекаться от основного. Кроме того, серии сюжетных картинок помогают продолжить работу над лексическим материалом. Значение новых слов уточняется и усваивается в контексте связной речи.

Анализ литературы указывает на то, что методика обучения строится с учетом отмечаемых у детей этой группы речевых нарушений, а также особенностей психического и познавательного развития. Это касается проведения специальной подготовительной работы, отбора и последовательности использования картинного материала, структуры занятий и приемов коррекционной работы. Особое внимание уделяется приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления и др.

Вывод по первой главе

Таким образом, анализ литературы позволяет отметить, что проблеме формирования связной речи у детей уделяли большое внимание как западные, так и российские основоположники педагогики.

Задержка психического развития является одной из наиболее частых форм нарушений психического онтогенеза.

Дети с задержкой психического развития отличаются сниженной умственной работоспособностью. В качестве причин, вызвавших ее нарушения, могут выступать выраженные нейродинамические расстройства. У всех этих детей снижено внимание. По данным Г. И. Жаренковой, снижение устойчивости внимания у них может носить разный характер: максимальное напряжение внимания в начале выполнения задания и последующее его снижение; сосредоточение внимания после некоторого периода работы; периодические смены напряжения внимания и его спада на протяжении всей работы.

Одним из характерным признаком нарушений речевого развития детей с задержкой психического развития является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действия, несформированность планирующей функцией речи.

Таким образом, как считают авторы (В.И. Лубовский, В. В. Лебединский и др.), изучение детей с задержкой психического развития показывает, что среди множества психофизических особенностей, присущих им, на первый план выдвигается общее недоразвитие личности, эмоционально-волевая незрелость, трудности в произвольной регуляции деятельности, динамические нарушения во всех видах деятельности. Изучение монологической речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста показывает, что речь их носит ситуативный характер, у этих ребят только начинается переход к контекстной речи. Переход от ситуативной речи к монологическому высказыванию означает не только новый этап в речевом развитии ребенка, но достижение им определенного уровня познавательного процесс. По результатам Е. С. Слепович, Н. Ю. Боряковой (2) дети с задержкой психического развития страдают нарушениями грамматического строя и их наиболее характерными видами аграмматизмов в высказываниях являются:

- пропуски или избыточность членов предложения,
- ошибки в управлении и согласовании,
- ошибки в употреблении служебных слов,
- ошибки в определении времени глагола,
- структурная неоформленность высказывания.

Все перечисленные особенности монологической речи детей с задержкой психического развития позволяют говорить о динамических нарушениях речевой деятельности, которые выражаются прежде всего в несформированности внутреннего программирования и грамматического структурирования (оформления высказывания). Исследования связной речи показали, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются нарушения как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом семантическая структура текста, его внутреннее программирование страдает в большей мере. Поэтому использование серии сюжетных картинок является своего рода планом, они помогают детям устанавливать связь между различными эпизодами, выделять главное в рассказе, не отвлекаться от основного. Кроме того, серии сюжетных картинок помогают продолжить работу над лексическим материалом. Значение новых слов уточняется и усваивается в контексте связной речи. При этом методика обучения строится с учетом отмечаемых у детей этой группы речевых нарушений, а также особенностей психического и познавательного развития. Это касается проведения специальной подготовительной работы, отбора и последовательности использования картинного материала, структуры занятий и приемов коррекционной работы. Особое внимание уделяется приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления и др.

Анализ литературы показывает на то, что одно из важнейших условий коррекции речи детей с задержкой психического развития - организация их речевой практики, в которой ведущая роль отводится самостоятельной активной речевой деятельности ребёнка с опорой на наглядность. Работа над

связным текстом должна носить систематический, последовательный и целенаправленный характер.

ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН

2.1. Организация исследования уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

После анализа специальной литературы по проблеме исследования. Нами проводилось исследование уровня сформированности связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития, посещающих МДОУ «Детский сад № 7 с.Беловское». В экспериментальном исследовании приняли участие 10 детей (6 лет): имеющих по заключению ПМПК диагноз: задержка психического развития (экспериментальная группа). При комплектовании экспериментальной группы учитывались: однотипный характер клинической формы задержки психического развития. (Приложение таблица 2.1)

Исследование каждого ребенка проводилось индивидуально в несколько приемов. Все задания предлагались последовательно, в утренние часы разных дней.

Диагностика включала три задания (автор методики В.П. Глухов(8)):

- 1) Составление предложений по отдельным картинкам с изображением простых действий.
- 2) Составление предложения по трем картинкам, связанных по смыслу.
- 3) Пересказ знакомого литературного текста.

Задание № 1. Составление предложений по наглядно изображенным действиям.

Цель: выявить у детей умение построить фразу, адекватно передающую изображенное действие.

Содержание материала: пять отдельных картинок, изображающих простые действия (мальчик поливает цветы, девочка ловит бабочку, мальчик ловит рыбу, девочка катается на санках, девочка везет малыша в коляске)

Инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано? «или «Скажи, о чем эта картинка?»»

Оценка умения построить фразу:

А – степень самостоятельности - 5-ти бальная шкала:

5 баллов - без предварительного подробного рассмотрения и без вспомогательных вопросов педагога.

4 балла - с предварительным подробным рассматриванием и без наводящих вопросов педагога.

3 балла - с предварительным подробным рассматриванием и 1-2 наводящими вопросами педагога.

2 балла - с предварительным, подробным рассматриванием картинки и вопросами педагога.

1 балл - не справился с заданием, отказ.

Б - адекватность изображенному действию - 5-и бальная шкала:

5 баллов - в содержании фразы отражается воспринятый наглядный материал.

4 балла - в содержании фразы отражается воспринятый наглядный материал, но не подробно.

3 балла - в содержании фразы присутствует лишь элементы информации, отражающей воспринятый наглядный материал.

2 балла - в содержании фразы присутствует элемент, наглядно воспринимаемой информации, и имеются сведения, не связанные с предметом высказывания.

1 балл - отказ, не справился с заданием.

В - объем построенной фразы:

- 5 баллов - фраза развернута, составлена из 5 и более слов.
- 4 балла - фраза мало распространена, составлена из 4-5 слов.
- 3 балла - ответ односложный, фраза включает в себя 3 слова.
- 2 балла - фраза составлена, названо 2 слова.
- 1 балл - фраза не составлена названо 1 слово.

Г - соблюдение конструкции фразы, грамматической связи слов в предложении:

- 5 баллов - структура фразы не нарушена, фраза изложена слитно, без грамматических ошибок.
- 4 балла - структура фразы не нарушена, фраза изложена с незначительной паузой, без грамматических ошибок.
- 3 балла - структура фразы не нарушена, фраза изложена с незначительной паузой с несколькими грамматическими ошибками.
- 2 балла - структура фразы нарушена незначительно, присутствуют паузы с поиском нужного слова, с несколькими грамматическими ошибками (2-3).
- 1 балл - структура фраз нарушена, присутствуют длительные паузы с поиском нужного слова, с грубыми грамматическими ошибками.

Задание № 2. Составление предложения по трем взаимосвязанными картинками.

Цель: выявить способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализацию их в виде законченной фразы высказывания.

Материал - три взаимосвязанные картинки (с изображением девочки, карандашей, рисунка).

Инструкция: Ответить на вопрос: «Что сделала девочка?».

Оценка умения построить фразу осуществлялась также, как в задании №1 по 5-ти бальной системе.

Задание № 3. Пересказ знакомой сказки «Репка».

Цель: выявить возможность детей в воспроизведении простого построения и небольшого по объему текста.

Материал: текст сказки «Репка».

Инструкция: «Прослушай внимательно сказку, запомни и расскажи».

Оценка умения пересказывать знакомое литературное произведение. А - степень самостоятельности:

5 баллов - задание выполнено без направляющих вопросов педагога.

4 балла - задание выполнено с эпизодической помощью со стороны педагога -1-2 наводящих вопроса.

3 балла - задание выполнено со значительной помощью педагога - 3-4 вопроса по сказке.

2 балла - задание выполнялось при постоянной помощи педагога.

1 балл - с заданием не справился даже с помощью педагога.

Б - смысловое соответствие исходному материалу:

5 баллов - в содержании высказывания присутствует информация, отражающая воспринятый устный материал. Все элементы текста связаны с предметом высказывания.

4 балла - в содержании высказывания присутствует не вся информация, отражающая воспринятый устный материал; 1-2 элемента пропущены. Все элементы текста связаны с предметом высказывания.

3 балла - в содержании высказывания присутствуют лишь элементы информации, отражающие воспринятый устный материал. Все элементы текста связаны с предметом высказывания.

2 балла - в содержании высказывания присутствуют один, два элемента воспринятого устно материала, имеются сведения, не связанные с предметом высказывания.

1 балл - отказ от пересказа, не справился с заданием.

В - логичность изложения:

5 баллов - структура сообщения не прерывается и не нарушена аналогичными вставками.

4 балла - между некоторыми (1-2) предложениями имеются разрывы в переходе мысли, отсутствуют аналогичные вставки

3 балла - между некоторыми (2-3) предложениями имеются разрывы в переходе мысли, 1 -2 привнесения, 1 -3 пропуска фрагментов текста.

2 балла - имеются множественные разрывы в переходе мысли, частые привнесения или пропуски фрагментов текста.

1 балл - отказ, не справился с заданием.

Исследование было направлено на выявление возможностей детей в использовании различных видов связных высказываний - от единичной фразы до составления рассказов с элементами собственного творчества. Определялась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла.

Наглядный материал для обследования был подобран в соответствии с возрастом испытуемых и их индивидуальными возможностями, и особенностями.

После проведенного экспериментального исследования уровня сформированности связной речи. Выявлены возможности детей с задержкой психического развития в использовании различных видов связных высказываний, нами были получены следующие результаты, которые представлены в виде таблиц 2.2, 2.3, 2.4,2.5 и рисунков 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5,2.6

Результаты выполнения всех заданий на составление различных видов рассказов оценивались по критериям - количества и качества. Оценивались объем составленного высказывания или рассказа, степень самостоятельности при их составлении, связность, последовательность, полнота изложения, смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядно изображенному сюжету) и поставленной речевой задаче, а также особенность фразовой речи (объем и структура фраз, степень выраженности морфологосинтаксических и лексико-грамматических нарушений). Проведенная

диагностика выявила ряд особенностей, характеризующих состояние устной связной речи детей с задержкой психического развития, которые представлены в таблицах по каждому виду заданий и по каждому показателю высказываний. Результаты составления фразовых высказываний представлены на рисунке 2.1, 2.2.

Полученные результаты показали, что дети испытывают трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы. Так, например, на вопрос «Что нарисовано на этой картинке?» дети с ЗПР отвечали «*Мальчик...*», «*Девочка...цветы*», «*Девочка...мальчик...коляска ... катаются*», то есть перечисляли изображенные на картинке объекты. В связи с этим возникла необходимость в предварительном рассматривании и в наводящих вопросах по поводу изображенного действия. Детям задавался дополнительный вопрос «Что делает мальчик/девочка?», или более конкретный вопрос, «Кого катает девочка, на чем она его катает?». Только после этого дети с ЗПР смогли составить фразу («*Девочка катает мальчика... в каталке*»). Адекватность изображенному действию также не отмечалась ни у одного ребенка с задержкой психического развития. В содержании фразы у некоторых детей присутствовали лишь элементы информации, отражающей воспринятый наглядный материал («*Девочка катает коляску*»). У 3 (30%) отмечалось не достаточно подробное описание («*Девочка катает ребенка*»).

Рассматривая объем составленных фраз, из таблицы 2.2 видно, что 4 ребенка (40%) с ЗПР составили предложение, состоящее из трех слов («*Мальчик вытаскивает рыбу*»), у 5 испытуемых (50%) – фраза из двух слов («*Мальчик поливает*»), еще у 1 ребенка (10%) - фраза из 1 слова («*Мальчик...*», «*Катается*»).

Рассматривая соответствие лексическим, грамматическим и синтаксическим нормам языка, можно отметить, что у большинства детей (9 человек - 90%) с задержкой психического развития при составлении фразы отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в

предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов («Мальчик...удочкам...ловит», «Девочка катает санки»). Таким образом, общий анализ выполнения первого задания, приведем гистограмму (рис 2. 1) , на которой представлены средние результаты.

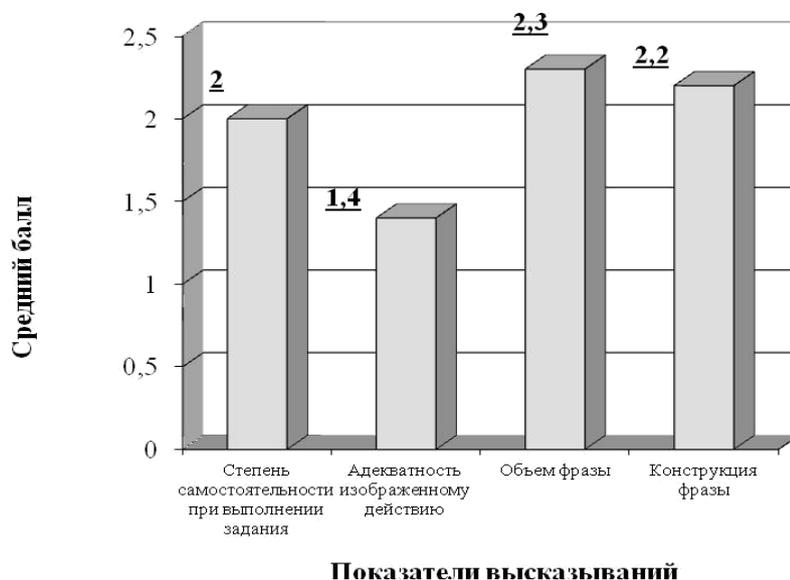


Рис. 2.1. Общая количественная характеристика показателей высказываний у детей (по наглядно изображенным действиям)

Как видно из приведенной гистограммы (рис 2.1) , по всем качественным критериям составления фразы по отдельной картинке дети с задержкой психического развития отстают. Степень самостоятельности у детей оценивается в 2 балла, что соответствует уровню ниже среднего. Адекватность изображенному действию 1,4 балла. Объем фраз – 2,3 балла. А при конструировании фразы дети с ЗПР на начало года показали средний балл 2,2. Наглядное распределение по уровням сформированности связной речи при составлении фраз по картинкам с изображением простых действий представлен на рисунке 2.2.

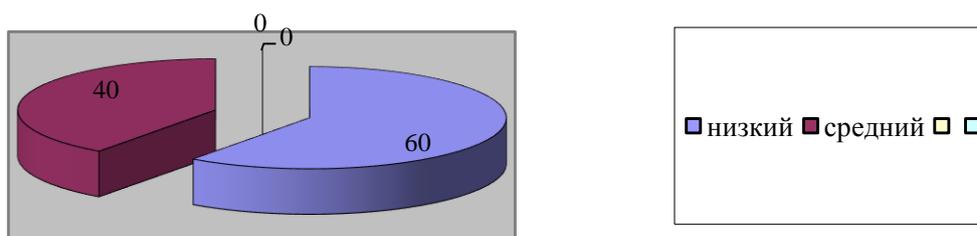


Рис. 2.2. Уровни сформированности связной речи при составлении фраз по картинкам с изображением простых действий

Высокий уровень сформированности связной речи при составлении фраз по предметным картинкам не показал ни один ребенок.

Средний уровень в данном задании показали 6 (60%) детей. У них адекватная по смыслу фраза имеет один из перечисленных недостатков: а) недостаточно информативна; б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении; в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях, г) длительные паузы с поиском нужного слова.

Низкий уровень отмечен только у 4 детей (40%). Для них были характерны сочетание указанных на среднем уровне недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при составлении всех (или большинства) фраз по 5 картинкам. Кроме этого, фраза-высказывание была составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие или составление фразы подменялось перечислением предметов, изображенных на картинке.

Следующее задание также было посвящено изучению построения фразовых высказываний, но по трем взаимосвязанным картинкам. Его целью было выявить способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализацию их в виде законченной фразы высказывания. Нами были получены следующие результаты, которые отображены на рисунках 2.3, 2.4.

Рассмотрим результаты по выделенным критериям:

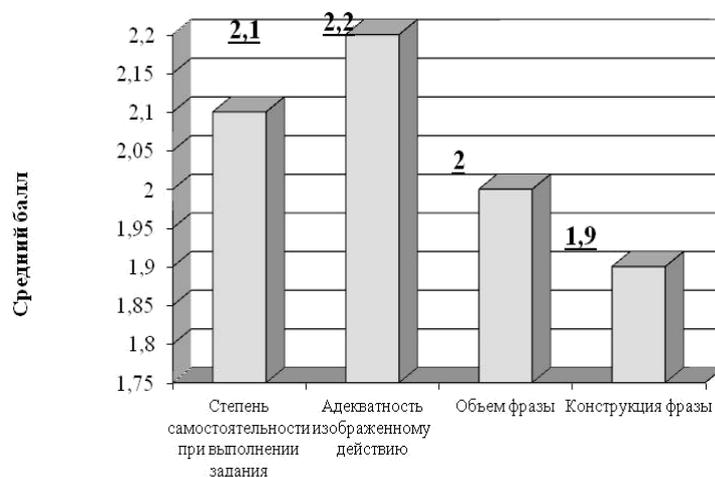
Самостоятельность. Предложенное задание вызвало у детей с аномальным психическим развитием большие затруднения, как и при выполнении задания № 1. Несмотря на задаваемый всем детям вопрос, никто не смог составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех картинок. Задание объяснялось повторно (использовались такие приемы, как длительное рассматривание всех картинок, указание на пропущенную картинку, наводящие или дополнительные вопросы), но и после этого 7 детям (70%) не удалось составить фразу с учетом всех смысловых звеньев.

Адекватность изображенному действию. У 5 детей с ЗПР (50%) в содержании фразы присутствовали лишь элементы информации, отражающей воспринятый наглядный материал (например, «*Девочка нарисовала цветочек и сидит*»). У 2 дошкольников (20%) встречались также неадекватные трем картинкам ответы («*Девочка рисует на полу цветочек*» или «*Девочка смотрит на цветочек и краски*»). 3 детей (30%) составление фраз-высказываний подменяли простым перечислением изображенных действий («*Девочка сидит...краски и кисточки...А здесь картинка*»).

Объем построенной фразы. Ни у кого из группы не встречалось полное распространённое предложение, состоящее более чем из 5 слов (например, «*Девочка взяла и нарисовала карандашом и красками цветочек*»). У 3 дошкольников (30%) фраза состояла из 4-5 слов, у остальных детей менее 4 слов («*Она...рисует...цветочек*», «*Девочка сидит...рисует*»).

Соблюдение конструкции фразы, грамматической связи слов в предложении: Как показал анализ высказываний детей с задержкой психического развития, в них отмечаются нарушения в грамматическом оформлении высказываний — ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, нарушения нормативного порядка слов в предложении («*Девочка с красками рисуем*»), а также неправильное согласование существительного с прилагательным или глаголом (например, «*Девочка краски и рисую*», «*Сидела девочка и кисточкой рисует на*

картинке»). Для всех детей было характерно наличие пауз с поиском нужного слова (20%) и употребление слов-эмболов (80%) (Ну...она...девочка... сидит... рисует... ну это... картинку... ну... цветочек).



Показатели высказываний

Рис. 2.3. Общая количественная характеристика показателей высказываний у детей (по трем взаимосвязанным картинкам)

Степень самостоятельности у детей группы оценивается в 2,1 баллов. Адекватность изображенному действию – 2,2 баллов. Объем фраз – 2 балла. А при конструировании фразы дети с ЗПР показали средний балл 1,9. Уровневая характеристика выполнения второго задания представлена в виде диаграммы на рисунке 2.4.

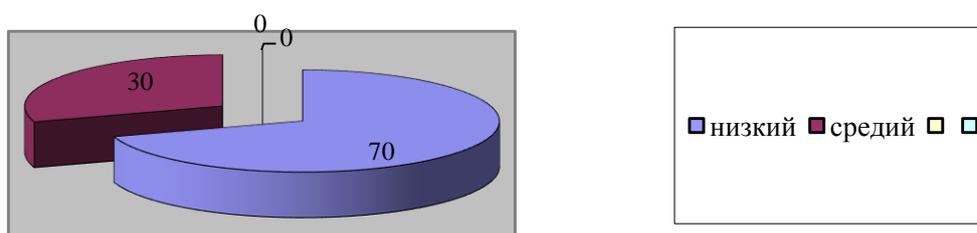


Рис. 2.4. Уровни сформированности связной речи при составлении фразы по трем взаимосвязанным картинкам

Как видно из рисунка 2.4, что в данном задании отмечается аналогичное заданию № 1 распределение детей по уровням. Так, высокий уровень

сформированности связной речи при составлении фраз по трем взаимосвязанным картинкам не показал ни один ребенок.

Средний уровень в данном задании показали 3 детей из десяти (30%). Фраза этими детьми была составлена на основе предметного содержания только 2-х картинок. При оказании помощи (указание на пропуск, наводящие вопросы) ребенок составил адекватное по содержанию высказывание. У этих детей имелись отдельные недостатки (недостаточная информативность, паузы) в построении фразы.

Низкий уровень снова отмечен у 7 детей (70%). Эти дети не смогли составить фразу-высказывание с использованием всех 3 картинок, несмотря на оказываемую помощь, называли изображенные на картинках предметы. Отмечались ошибки в языковом оформлении высказывания.

Помимо составления фразовых высказываний, в процессе исследования определялась также способность детей с ЗПР к передаче содержания знакомого литературного текста, а также зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации. Рассмотрим результаты исследования связной монологической речи у дошкольников при составлении сообщений с текстовой опорой. Третье задание было посвящено изучению возможности детей в воспроизведении простого по структуре и небольшого по объему текста, на материале знакомой всем детям сказки «Репка».

Количественные результаты приведены в таблице 2.4 и рисунке 2.5.

Таблица 2.4

Особенности пересказа детьми знакомого произведения

№	Показатели высказываний		Кол-во детей	Средний балл
А	Степень самостоятельности при выполнении задания	5 баллов		2,1
		4 балла		
		3 балла	3	
		2 балла	4	
		1 балл	3	
Б	Смысловое	5 баллов		2,2

	соответствие исходному материалу	4 балла	1	
		3 балла	3	
		2 балла	3	
		1 балл	3	
В	Логичность изложения, грамматическое оформление	5 баллов		2,1
		4 балла		
		3 балла	4	
		2 балла	3	
		1 балл	3	

Самостоятельность. Из таблицы 2.4 наглядно видно, что 3 детей с нарушенным или иной помощью педагога. Чаще всего помощь выражалась в дополнительных или наводящих вопросах, эпизодической помощи, типа «А потом кого она позвала?», постоянном стимулировании к дальнейшему составлению рассказа – «Ты что-то забыл», «Ты еще не все рассказал».

Смысловое соответствие сказки и ее логичность: Полного развернутого сюжета сказки не передал ни один ребенок с задержкой психического развития. У все детей в пересказе отмечаются смысловые пропуски, чаще пропуск персонажей и нарушение последовательности их действий

(например, *«Дед тянул, бабка тянула, кошка тянула, мышка пришла и достала репку»*). У 1 ребенка в пересказе встречались сведения, не относящие к сюжету (*«Дед... Росла репка... Он сидел... и пошел тянуть. А тут пришла бабка, дедка, кошка и внучка. А потом мышка прибежала и ушла. И репку вытащили»*).

При пересказе у детей имелись разрывы в переходе мысли (длительное обдумывание, отвлечение, вопросы, высказывания: *«Дальше рассказывать?»*, *«Я уже все, пойду играть, можно»* и др.), частые привнесения, повторы (например, *«Позвала внучку... вот позвала внучку, она пришла. Пришла внучка...»*) или пропуски фрагментов текста, искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски

глаголов, усечение составных сказуемых, аграмматизмы при употреблении словоформ, пропуски или смешения предлогов (например, «Позвал дед...бабку...внучку» или «Схватила мышка с кошкой, вытащила мышка репка»).

У 6 детей (60%) трудности в составлении пересказа носили резко выраженный характер (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т.п.). Кроме этого, было установлено, что затруднения у детей с нарушением чаще возникали в начале пересказа, при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки и особенно ритмизированного повтора, представляющего собой предложно-падежную конструкцию (никто из детей с ЗПР не использовал конструкцию «тянут - потянут вытянуть не могут» или не могу перечислить, кто за какой персонаж держится). Объем пересказа. Пересказы детей с задержкой психического развития составляют от 7 до 23 слов.

Результаты выполнения по методике : пересказ русской народной сказки «Репка» представлены на рисунке 2.6.

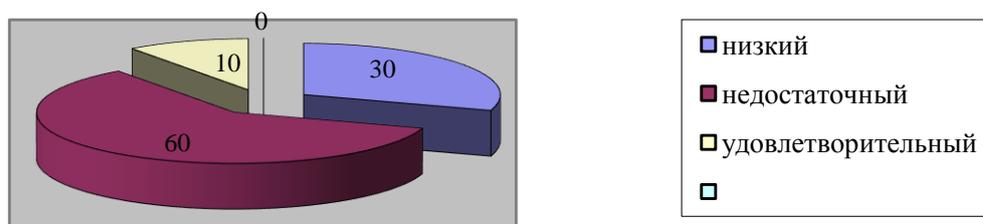


Рис. 2.5. Результаты выполнения методики
«Пересказ русской народной сказки»

Сводные результаты выполнения заданий прилагаются в таблице 2.5. и рисунке 2.6.

Таблица 2.5.

**Результаты обследования навыков связной речи
у дошкольников с ЗПР**

Имя, ф. ребенка	Виды заданий			Общее количество баллов	Уровень
	Составление предложений по отдельным картинкам с изображением простых действий.	Составление предложения по трем картинкам, связанных по смыслу	Пересказ знакомого литературного текста.		
Ксения К.	3	3	3	11	удовлетв.
Алина П.	2	2	1	7	недостат.
Николай С.	3	2	3	10	недостат.
Михаил А.	2	3	2	8	недостат.
Александр С.	1	1	1	4	низкий
Вероника П.	4	3	3	12	удовлетв.
Анастасия Б.	3	3	2	11	удовлетв.
Полина О.	2	1	1	5	низкий
Сергей М.	3	2	2	9	недостат.
Дмитрий Н.	1	1	2	5	низкий

Наглядно сводные данные отражены на рисунке 2.6.

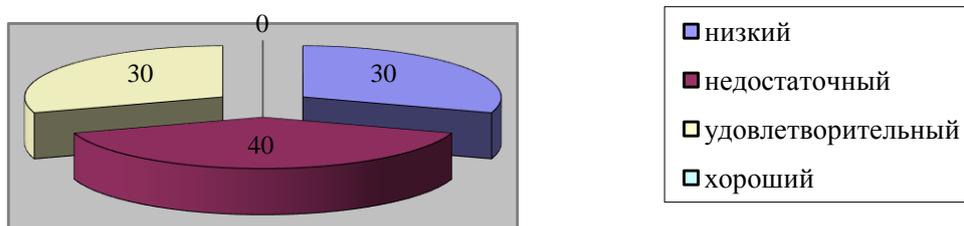


Рис. 2.6. Сводные результаты обследования навыков связной речи

В результате анализа данных, полученных при обследовании связной речи дошкольников с ЗПР, было выявлено, что не один из испытуемых не смог справиться со всеми заданиями диагностики без ошибок.

Таким образом, во всех видах заданий у детей с задержкой психического развития обнаружилось существенные нарушения программирования текста, невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации. У детей с задержкой психического развития имеется отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста. Кроме того, как показало исследование выявило низкий уровень фразовой речи, используемый детьми с задержкой психического (маленький объем, неправильная структура фраз, бедность языковых средств). У детей с ЗПР имелись значительные затруднения при установлении ассоциативных связей между изображёнными предметами и предикативными субъекто-объектными отношениями. Для детей было характерно наличие пауз с поиском нужного слова; пропуски денотатов - значимых смысловых звеньев речевого высказывания, что может быть связано с нарушением операций смыслового программирования. Уровень сформированности связной речи у детей с задержкой психического развития неодинаков.

Данные обследования связной речи позволили нам выявить следующие особенности связной речи детей с задержкой психического развития:

1. нарушение связности и последовательности изложения;
2. низкая информативность связного высказывания;
3. бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка;
4. наличие пропусков смысловых звеньев и ошибок;
5. обилие повторов слов, пауз по тексту;
6. незаконченность смыслового выражения мысли;
7. трудности в языковой реализации замысла;
8. необходимость в стимулирующей помощи.

Анализ рассказов детей с задержкой психического развития позволяет предположить, что трудности при выполнении этого задания обусловлены недостатками различных сторон речевой деятельности. При большом разнообразии отмечаемых дефектов можно выделить следующие, наиболее характерные.

Существенные трудности при построении высказывания отмечались, прежде всего, на уровне планирования его содержания. Это проявлялось при выборе темы фразы - высказывания, установление последовательности информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи. Трудности планирования и текущего контроля часто приводили к тому, что вторая часть фразы - высказывания как бы механически присоединялись к первой без учета ее содержания и структуры. Во многих случаях при попытке дать развернутое сообщение наблюдался пропуск важных смысловых звеньев, что делало его малопонятным.

Недостатки в построении высказываний были связаны также с явными лексическими затруднениями, что определялось бедностью словарного запаса.

У многих детей построение высказываний затруднялось в связи с грамматико-синтаксическими нарушениями, особенно при передаче пространственных и других меж предметных отношений.

Таким образом, исследование показало, что в продуктивной речи детей в основном употребляют простые малораспространенные и распространенные предложения, выражающие объектные и обстоятельственные (преимущественно пространственные) отношения. Используемые синтаксические структуры свидетельствуют о том, что дети на втором году обучения еще не владеют в должной мере навыками выражения отношений абстрактного и обобщенного характера. В создаваемых детьми предложениях редко встречаются обозначение атрибутивных отношений, временных связей, недостаточно характеризуется качество действия, способ его совершения, почти не раскрываются причинно

- следственные зависимости, целевые, условные отношения. Редко используются сложные предложения и почти не употребляются в их составе придаточные определительные, сравнительные. В устной речи исследуемых присутствуют все знаменательные и служебные грамматические категории, но количественно преобладают те, которые характеризуются простотой содержания и конкретностью форм.

Дети с задержкой психического развития отличаются затруднениями в грамматическом и семантическом оформлении предложений, что проявляется как в продуктивной, так и репродуктивной речи. Они не подготовлены к восприятию и воспроизведению логико-грамматических конструкций, требующих оперирования пространственными соотношениями. Работая по экспериментальным заданиям, дети с детьми с задержкой психического развития чаще, отказываются выполнять задания.

Дети с задержкой психического развития испытывают трудности в раскрытии связей, взаимозависимости предметов и явлений, обозначении признаков предметов, их отношений, не справляются с оформлением простых и сложных предложений, так как не обладают достаточным словарным запасом и знанием грамматических форм, а также необходимых синтаксических средств.

Ограниченность лексических возможностей детей с задержкой психического развития при репродуцировании предложений проявлялось в нарушениях грамматической формы слов, их замене, пропуске, что часто нарушало смысл высказывания. При конструировании предложений из данных слов дети с задержкой психического развития затруднялись в установлении парадигматических связей.

Проведенные исследования с использованием различных видов заданий выявили ряд особенностей, характеризующих состояние речи детей с задержкой психического развития, которое необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

На основании выявленных особенностей можно сделать вывод о необходимости систематической поэтапной коррекционной работы.

2.2. Методические рекомендации по формированию связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием сюжетных картин

Работа по коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития основывается на следующих теоретических положениях и принципах, которые рассмотрены и рекомендованы Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В.Зорина.(17)

По мнению Е.В. Мальцева (19), в структуре речевого расстройства детей с задержкой психического развития первичным является семантический дефект, который определяет нарушения как на уровне языковых значений, так и на уровне звукового оформления.

А так как формирование связной речи, как отмечает У.В. Ульенкова (25) предполагает анализ, сравнение речевых единиц, выделение и обобщение языковых правил, то есть высокий уровень сформированности вербально - логического мышления.

В связи с этим усвоение языковой системы детьми с задержкой психического развития должно быть основано на развитии мыслительных операций, анализа, синтеза, обобщения, абстракций.

Коррекционное воздействие как указывает в своих трудах Н.Ю.Борякова, должно учитывать выявленные специфические особенности высших психических функций дошкольников с задержкой психического развития. На начальных этапах обучения необходимо использовать более простые мыслительные операции (анализ, классификация) с опорой на наглядно - образное мышление; на последующих этапах обучения - более сложные мыслительные операции (обобщение, абстракция) с опорой как на наглядно - образное, так и на словесно - логическое мышление. Это дает

возможность детям сравнивать, сопоставлять классифицировать, обобщать и в целом абстрагировать семантические и формально - языковые признаки речевых единиц. (2).

В своей работе мы основывались на важнейших принципах подхода к обучению детей дошкольного возраста рассказыванию по картинам. К ним относятся: постепенное усложнение заданий и форм работы в соответствии с возрастными особенностями детей; отведение важной роли речевому образцу педагога; широкое использование игровых форм занятий.

В то же время методика обучения рассказыванию по картинам должна строиться с учетом особенностей детей с задержкой психического развития.

Коррекционная работа в процессе формирования связной монологической речи детей на занятиях по картинам на наш взгляд должна проводиться по следующим основным направлениям:

1) работа по формированию грамматически правильной речи (овладение детьми определенными грамматическими закономерностями языка, нормами употребления ряда слов);

2) развитие фразовой речи детей. При этом предусматривалось практическое устранение навыков построения и использование в речи различных типов синтаксических конструкций. Работа с картиной представляет для этого больше возможности;

3) обогащение словаря, прежде всего глагольной лексики, слов-определений, некоторых устойчивых словосочетаний

Работа по указанным направлениям должна состоять в следующем. Те или иные грамматические формы должны отрабатываться в ходе вопрос-ответной беседы по содержанию картины и затем закрепляться в самостоятельных рассказах детей.

Большое внимание необходимо уделять работе над усвоением форм множественного числа существительных, глаголов и прилагательных, а также сопоставлению единственного и множественного числа указанных частей речи. В процессе работы с картинами особое внимание уделять

формам согласования прилагательных с существительными в роде и падеже. На начальном этапе (по картинам 1-го - 2-го вида) обращать внимание на согласование глаголов с существительными в числе, а на последующих этапах - и на согласование в роде.

Значительное место отводить практическому усвоению детьми норм глагольного управления (словосочетаний с прямыми и косвенными дополнениями, а также словосочетаний типа сказуемое - обстоятельства места, выраженное формами родительного, дательного и предложных падежей существительных (гуляют в парке, стоят у реки, едет по дороге)).

Помимо беседы по содержанию картины для отработки определенных грамматических форм мы рекомендуем использовать специальные упражнения. Так, для усвоения падежных форм существительных давать упражнение на составление фраз с опорой на картину («Составьте предложение со словом на коньках, на санках, во дворе, на катке»). При этом внимание детей фиксировать на грамматической форме слова. Затем дети должны упражняться в составлении предложений по слову, данному в нейтральной форме (коньки, санки, кататься) путем ее изменения. В последнем случае использовать образец и подсказка начального слова фразы. В задачи работы по развитию связной речи должно входить: научить детей отвечать на вопросы распространенными законченными предложениями. К числу основных видов синтаксических конструкций относятся: а) конструкции, образуемые путем распространения начальной структуры за счет добавления одного структурно-семантического звена (Дети гуляют в парке. Ребята играют на участке); двух - трех структурных звеньев (Мальчик залезает по лесенке на горку. Бабушка вяжет носочки для внука); б) конструкции с переходными неполнозначными глаголами (Трактор везет прицеп с сеном. Мальчик собирает грибы); в) структуры аналогичные предыдущим, но с включением слов-определений (Мальчики стоят на высоком берегу); г) конструкции с «обратным» порядком слов (По реке плывет катер. По дороге едет машина).

Словарная работа должна преследовать цель обогащения активного словаря детей. Введение в словарь новых слов и словосочетаний определяется конкретным содержанием картины или серии сюжетных картин. При описании пейзажной картины уделять внимание уточнению названий видов и предметов ландшафта (луг, поляна и т.п.), использованию ярких определений, сравнений и других средств образной выразительности (земельный ковер, пушистый снег, стройные березы и др.).

Важно отметить, что предварительная отработка с детьми определенных грамматических форм и других языковых средств с последующем использовании их в самостоятельных рассказах по картине будет способствовать их лучшему практическому усвоению. С другой стороны, это создает благоприятные возможности для формирования связных монологических высказываний на основе грамматически правильной речи.

Особенности работы по формированию связной монологической речи на занятиях по картинам обуславливались спецификой этого вида обучения рассказыванию. С одной стороны, наглядные образы картины облегчают ребенку задачу построения отдельных фраз - высказываний, с другой - при составлении связного рассказа по картине отсутствует опора на готовый языковой материал и определяемую сюжетом последовательность событий.

Обучение детей рассказыванию по картинам мы рекомендуем начинать после проведения серии занятий по описанию предметов и пересказу литературных произведений, который проводился с использованием иллюстрации. При передаче внешнего облика персонажей картины, предметов окружающей их обстановки дети могут использовать навыки, полученные ими на занятиях по описанию конкретных предметов и игрушек, а также языковые средства образной характеристики, усвоенные на занятиях по пересказу.

Рассказыванию по сюжетным картинам должна предшествовать специальная подготовительная работа. Она состоит из упражнений в

составлении предложений по отдельным сюжетным картинкам с изображением простых действий. Такие упражнения рекомендуем проводить либо на специальных занятиях, либо включать в другие занятия.

Для упражнений можно использовать сюжетные картинки двух видов. К первому виду мы отнесли картинки, где можно было выделить субъект и выполненное им действие. Например: а) Мальчик бежит, Самолёт летит; б) субъект - действие - объект (Девочка читает книгу).

Картинки, которые мы условно отнесли ко второму виду, содержат изображения одного или нескольких персонажей и чётко обозначенного места действия.

По картинкам дети должны учиться составлять предложения следующей структуры: субъект действия - действие - место действия / орудие действия. Например: Ребята играют в песочнице. Девочка катается с горки на санках.

Занятия по обучению рассказыванию по картине, направленные на формирование связной монологической речи детей, должны проводиться в следующей последовательности.

1. Составление рассказов по сюжетным многофигурным картинкам с изображением нескольких групп действующих лиц или несколько сценок в пределах общего, знакомого детям сюжета. К таким картинкам относятся: «Летом в парке», «Зимние развлечения» из серии «Времена года» (под редакцией А.Н. Ероховой, О.И. Соловьевой) и др. Многофигурные, многоплановые картины дают возможность составления коротких законченных рассказов первоначально по отдельным фрагментам. Это облегчат детям задач последующего составления связного рассказа по картине в целом.

2. Составление рассказов - описание по сюжетным картинкам, где на первый план выступает изображение места действия, обстановки, предметов, события, определяющих тематику картины. Например: «Ледоход», «Мост через реку» из тематической серии (О.И. Соловьевой, В.А. Езикеевой). При

работе с этим видом картин задачи усложняются. Для составления рассказа детям необходимо установить связь между предметами изображенной обстановки и персонажами картины, понять действие персонажей.

3. Рассказывание по сериям сюжетных картин с последовательным использованием серии картин, достаточно подробно изображающих развитие сюжета: а) серии картин (не более 3-4), изображающих отдельные и ключевые моменты действия; б) серии картин с пропуском какого-либо звена. Например: использованием серии картин по сюжетам В.Г. Сутеева.

4. Составление рассказа по отдельной сюжетной картине с домысливанием и воспроизведением событий, предшествующих изображенному на картине и последующих.

5. Описание пейзажной картины (картины «Зима», «Весна» из картинного материала В.А. Езикеевой).

Каждый из пяти разделов обучения должны включать несколько занятий с использованием 2 - 4 картин одного вида. Такое построение системы обучения с последовательным использованием нескольких картин одного вида, на наш взгляд, будет способствовать более прочному овладению детьми навыками рассказывания, а также практическому усвоению определенных грамматических форм и синтаксических конструкций.

Несмотря на особенности каждого вида занятий, определяемые спецификой наглядного материала, все они должны включать ряд общих элементов. Проводиться подготовка детей к восприятию содержания картины (предварительная беседа, чтение и пересказ литературных произведений по соответствующей теме), разбор содержания картины, обучение детей составлению рассказа и анализа детских рассказов.

В задачи разбора содержания картины должно входить: определение места и времени изображенного действия; выделение и характеристика действующих лиц и наиболее существенных предметов окружающей обстановки. Дети должны разобраться во взаимоотношениях персонажей,

уяснить пространственные, атрибутивные и другие соотношения предметов. При разборе картин 2-4-го видов детям необходимо понять и воспроизвести в своих ответах изображенные события в их временной и причинно - следственной взаимосвязи. С учетом особенностей детей этой работе мы рекомендуем уделять большое внимание.

При обучении детей составлению рассказа рекомендуем использовать следующие основные методические приемы: образец рассказа по картине или отдельной ее части; наводящие вопросы, а затем предваряющий план рассказа; составление рассказов по фрагментам картины, коллективное составление рассказа детьми. Для развития направленного восприятия речи педагога, логического мышления, формирования смысловых, понятийных обобщений использовать дополнительные методические приемы, рекомендуемые в современной литературе: прием совместных действий, придумывание названия к картине, использование жизненных впечатлений детей, связанных с изображенными на картине событиями.

Во время работы по картинам второго вида и позднее большое внимание уделять развитию у детей навыков планирования рассказа. На начальном этапе проводить коллективное составление плана будущего рассказа. Детям задавать вспомогательные вопросы: «О чем мы будем говорить вначале?», «О чем нужно сказать дальше?», «Чем мы закончим рассказ?», с указанием на соответствующие фрагменты картины. Затем преподаватель на основе высказываний детей составлял единый план.

В целях более успешного овладения детьми навыками связного последовательного изложения рекомендуем применять и некоторые другие приемы. (Например, один ребенок составляет рассказ по плану педагога, а другой по ходу рассказа указывает на пропуски и ошибки в последовательности изложения.) Использование различных игровых приемов, способствующих активизации внимания, восприятия, зрительной памяти, что имеет существенное значение в процессе обучения рассказыванию по картине.

В числе таких приемов:

1) игра - упражнение «Кто больше увидит?» (дети называют изображенные на картине предметы указанного цвета и назначения, сделанные из того или иного материала). Цель игры: развивать у детей внимание, формировать умение описывать предметы указанного цвета и назначения.

2) Игра - «Кто лучше запомнит» (дети должны вспомнить какие действия выполняют различные персонажи картины). Цель игры: развивать у детей память, формировать воспроизведение действий, выполняемых различными персонажами картин.

3) Игра - упражнение «Кто самый внимательный» (используя картину, дети поочередно заканчивают предложения, начатые логопедом, нужным по смыслу словом). Цель игры: формировать связные речевые высказывания, развивать логическое мышление, умение творчески закончить предложения с опорой на предметные картинки.

Работа с картинами рекомендуем проводить по подгруппам, организуемым в зависимости от уровня сформированности у детей связной фразовой речи, навыков рассказывания, степени выраженности аграмматизмов, что во многом определяется клинической формой речевого нарушения (различные формы дизартрии) и дифференцированностью по числу занятий с картиной, соотношению структурных элементов занятия вспомогательным приемам обучения рассказыванию.

Таким образом, обучение рассказыванию по картинам занимает важное место в общей коррекционной работе по развитию связной, грамматически правильной речи детей с задержкой психического развития. Методика обучения строится с учетом отмечаемых у детей этой группы речевых нарушений, а также особенностей психического и познавательного развития. Это касается проведения специальной подготовительной работы, отбора и последовательности использования картинного материала, структуры занятий и приемов коррекционной работы. Особое внимание уделяется

приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления и др. Одно из важнейших условий коррекции речи детей с задержкой психического развития - организация их речевой практики, в которой ведущая роль отводится самостоятельной активной речевой деятельности ребёнка. Работа над связным текстом должна носить систематический, последовательный и целенаправленный характер

Вывод по второй главе

Исследования показали, что уровень связной речи во многом зависит от характера задания, от того, какова степень самостоятельности смыслового программирования этого задания, есть или нет наглядный или текстовый материал. Составление фраз по отдельным картинкам и трем взаимосвязанным картинкам оказалось наиболее доступной формой речевой деятельности для детей с задержкой психического развития. Но для многих детей была характерна низкая степень самостоятельности. Фразы детей неполные, нераспространенные, недостаточно информативные, с нарушением в грамматическом оформлении (ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, нарушения нормативного порядка слов в предложении). Изучение связной речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста показало, что речь их носит ситуативный характер, у этих ребят только начинается переход к контекстной речи. У части детей с задержкой психического развития были выявлены грубые нарушения связной речи, которые проявлялись уже при построении отдельных фраз-высказываний (на наглядной опоре), как в смысловом программировании, так и в грамматическом оформлении. При выполнении каждого задания требовалась значительная помощь экспериментатора. Отмечались значительные трудности в смысловом построении высказываний,

выраженные нарушения связности повествования. Большая часть заданий была выполнена дошкольниками с ЗПР на низком уровне.

Таким образом, анализ результатов позволил нам сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития значительно отстают в овладении навыками связной речи от нормально развивающихся детей. У дошкольников с ЗПР отмечались недостаточный объем составляемых рассказов, трудности использования языковых средств при оформлении высказываний, смысловое несоответствие высказываний поставленной задаче, низкий уровень самостоятельности при выполнении заданий, а также нарушение связности, логики построения и последовательности изложения высказываний. У детей с задержкой психического развития были выявлены трудности не только языкового оформления, но и смыслового программирования высказываний. На уровне предложений указанные недостатки проявлялись при выборе темы высказываний, в неумении устанавливать предикативные отношения, в пропусках значимых смысловых звеньев фразы. Для развернутых высказываний были характерны смысловые пропуски, неверное использование межфразовых пауз, незавершенность фрагментов, ошибки при передаче причинно-следственных отношений, трудности в определении замысла рассказа. У дошкольников с ЗПР отмечалось нарушение лексико-грамматического оформления высказываний, а также синтаксической связи между фразами и фрагментами рассказа. Для высказываний детей были характерны бедность и однообразие используемых языковых средств, грубые аграмматизмы при построении предложений. Для них была характерна также обедненность активного словарного запаса, обусловленная ограниченностью их знаний и представлений об окружающем мире. Бедность, неточность словарного запаса приводила к трудностям нормального формирования процессов связной речи. То есть можно сказать, что у детей с задержкой психического развития при продуцировании связных высказываний

нарушено как смысловое программирование, так и языковое оформление связных высказываний.

Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов - микротем, длительные паузы на границах фраз или их частей (ненесущие смысловой нагрузки) у детей с ЗПР свидетельствуют о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний. Поэтому серии сюжетных картинок являются своего рода планом, они помогают детям устанавливать связь между различными эпизодами, выделять главное в рассказе, не отвлекаться от основного. Кроме того, серии сюжетных картинок помогают продолжить работу над лексическим материалом. Значение новых слов уточняется и усваивается в контексте связной речи. В связи с этим методические рекомендации, разработанные нами направлены на то, что методика обучения должна строиться с учетом отмечаемых у детей этой группы речевых нарушений, а также особенностей психического и познавательного развития. Это касается проведения специальной подготовительной работы, отбора и последовательности использования картинного материала, структуры занятий и приемов коррекционной работы. Особое внимание уделяется приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления и др. Работа над связным текстом должна носить систематический, последовательный и целенаправленный характер

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы позволяет отметить, что проблеме формирования связной речи у детей уделяли большое внимание как западные, так и российские основоположники педагогики.

Задержка психического развития является одной из наиболее частых форм нарушений психического онтогенеза.

Дети с задержкой психического развития отличаются сниженной умственной работоспособностью. В качестве причин, вызвавших ее нарушения, могут выступать выраженные нейродинамические расстройства. У всех этих детей снижено внимание. По данным Г. И. Жаренковой, снижение устойчивости внимания у них может носить разный характер: максимальное напряжение внимания в начале выполнения задания и последующее его снижение; сосредоточение внимания после некоторого периода работы; периодические смены напряжения внимания и его спада на протяжении всей работы.

Одним из характерным признаком нарушений речевого развития детей с задержкой психического развития является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действия, несформированность планирующей функцией речи.

Таким образом, как считают авторы (В.И. Лубовский, В. В. Лебединский и др.), изучение детей с задержкой психического развития показывает, что среди множества психофизических особенностей, присущих им, на первый план выдвигается общее недоразвитие личности, эмоционально-волевая незрелость, трудности в произвольной регуляции деятельности, динамические нарушения во всех видах деятельности.

Кроме того, анализ литературных источников показал, что проблема коррекции связной речи у шестилетних дошкольников с задержкой психического развития изучена недостаточно.

Так как у детей с задержкой психического развития нарушение познавательной деятельности усугубляются слабой речевой активностью. Часто такой ребенок знал материал, не отвечает из-за слабого побуждения к речи. Эта, казалось бы, безобидная реакция на сниженную мотивацию в речевой деятельности, кроме усугубления нарушения познавательной деятельности, может привести к неправильному формированию мысли ребенка.

Исследования показали, что уровень связной речи во многом зависит от характера задания, от того, какова степень самостоятельности смыслового программирования этого задания, есть или нет наглядный или текстовый материал. Составление фраз по отдельным картинкам и трем взаимосвязанным картинкам оказалось наиболее доступной формой речевой деятельности для детей с задержкой психического развития. Но для многих детей была характерна низкая степень самостоятельности. Фразы детей неполные, нераспространенные, недостаточно информативные, с нарушением в грамматическом оформлении (ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, нарушения нормативного порядка слов в предложении). Изучение связной речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста показало, что речь их носит ситуативный характер, у этих ребят только начинается переход к контекстной речи. У части детей с задержкой психического развития были выявлены грубые нарушения связной речи, которые проявлялись уже при построении отдельных фраз-высказываний (на наглядной опоре), как в смысловом программировании, так и в грамматическом оформлении. При выполнении каждого задания требовалась значительная помощь экспериментатора. Отмечались значительные трудности в смысловом построении высказываний, выраженные нарушения связности повествования. Большая часть заданий была выполнена дошкольниками с ЗПР на низком уровне.

Таким образом, анализ результатов позволил нам сделать вывод о том,

что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития значительно отстают в овладении навыками связной речи от нормально развивающихся детей. У дошкольников с ЗПР отмечались недостаточный объем составляемых рассказов, трудности использования языковых средств при оформлении высказываний, смысловое несоответствие высказываний поставленной задаче, низкий уровень самостоятельности при выполнении заданий, а также нарушение связности, логики построения и последовательности изложения высказываний. У детей с задержкой психического развития были выявлены трудности не только языкового оформления, но и смыслового программирования высказываний. На уровне предложений указанные недостатки проявлялись при выборе темы высказываний, в неумении устанавливать предикативные отношения, в пропусках значимых смысловых звеньев фразы. Для развернутых высказываний были характерны смысловые пропуски, неверное использование межфразовых пауз, незавершенность фрагментов, ошибки при передаче причинно-следственных отношений, трудности в определении замысла рассказа. У дошкольников с ЗПР отмечалось нарушение лексико-грамматического оформления высказываний, а также синтаксической связи между фразами и фрагментами рассказа. Для высказываний детей были характерны бедность и однообразие используемых языковых средств, грубые аграмматизмы при построении предложений. Для них была характерна также обедненность активного словарного запаса, обусловленная ограниченностью их знаний и представлений об окружающем мире. Бедность, неточность словарного запаса приводила к трудностям нормального формирования процессов связной речи. То есть можно сказать, что у детей с задержкой психического развития при продуцировании связных высказываний нарушено как смысловое программирование, так и языковое оформление связных высказываний.

Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски,

незавершенность фрагментов - микротем, длительные паузы на границах фраз или их частей (ненесущие смысловой нагрузки) у детей с ЗПР свидетельствуют о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний. Проведенное нами исследование позволило определить состояние функций речи у шестилетних детей с задержкой психического развития. Констатирующий эксперимент показал, что уровень развития речи у шестилетних детей с задержкой психического развития в большинстве случаев низкий.

Таким образом, своевременное выявление таких детей и проведение соответствующих коррекционных мероприятий может в значительной степени ускорить ход их речевого и умственного развития.

Проведенные исследования с использованием различных видов заданий выявили ряд особенностей, характеризующих состояние связной речи у детей с задержкой психического развития, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

Предложенными нами методические рекомендации направлены на то, что занятия по обучению рассказыванию по картине, направленные на формирование связной монологической речи детей, проводятся последовательно. Методика обучения должна строиться с учетом отмечаемых у детей этой группы речевых нарушений, а также особенностей психического и познавательного развития. Это касается проведения специальной подготовительной работы, отбора и последовательности использования картинного материала, структуры занятий и приемов коррекционной работы. Особое внимание уделяется приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления и др. Работа над связным текстом должна носить систематический, последовательный и целенаправленный характер

Важно отметить, что предварительная отработка с детьми определенных грамматических форм и других языковых средств с последующем использованием их в самостоятельных рассказах по картине

будет способствовать их лучшему практическому усвоению. С другой стороны, это создает благоприятные возможности для формирования связных монологических высказываний на основе грамматически правильной речи.

Особенности работы по формированию связной монологической речи на занятиях по картинам обуславливались спецификой этого вида обучения рассказыванию. С одной стороны, наглядные образы картины облегчают ребенку задачу построения отдельных фраз - высказываний, с другой - при составлении связного рассказа по картине отсутствует опора на готовый языковой материал и определяемую сюжетом последовательность событий.

Обучение детей рассказыванию по картинам мы рекомендуем начинать после проведения серии занятий по описанию предметов и пересказу литературных произведений, который проводился с использованием иллюстрации. При передаче внешнего облика персонажей картины, предметов окружающей их обстановки дети могли использовать навыки, полученные ими на занятиях по описанию конкретных предметов и игрушек, а также языковые средства образной характеристики, усвоенные на занятиях по пересказу.