

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Студент

Алсу - 24.01.22
(подпись, дата)

Конькова Алсу Гаясовна

Научный руководитель

Сафонова - 24.01.22
(подпись, дата)

к.п.н. Сафонова О.В.

Нормоконтролер

Е.А. - 24.01.22
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 11.01.22 № 5)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/хорошо (протокол заседания ГЭК от 28.01.22 № 9)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Проблема развития связной речи у дошкольников с задержкой психического развития	
1.1. Развитие связной речи дошкольников в норме.....	5
2.1. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с задержкой психического развития.....	12
3.1. Особенности развития связной речи дошкольников с задержкой психического развития.....	17
Глава II. Состояние связной речи дошкольников с задержкой психического развития	
2.1. Цель, задачи и организация констатирующего эксперимента.....	23
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	32
Глава III. Логопедическая работа по формированию связной речи у дошкольников с задержкой психического развития	
3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента.....	40
3.2. Методика формирующего эксперимента.....	41
3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента.....	48
Заключение.....	56
Список литературы.....	58

ВВЕДЕНИЕ

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. От неё зависит и полнота познания окружающего мира, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом. Данному вопросу посвящены исследования таких учёных, как С.Л. Рубинштейн, Н.А. Головань, Т.А. Власовой, Л.С. Выготского, В.П. Глухова, Н.И. Жинкина, А.Г. Зикеева, Н.В. Серебряковой, Е.С. Слепович и многих других.

Особенно актуальной становится эта проблема по отношению к детям с задержкой психического развития, так как становление связной речи у таких детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определёнными качественными особенностями. Дети с задержкой психического развития довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной форме речи. Переход же к самостоятельному связному высказыванию очень труден для этих детей и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов. В процессе актуализации связной речи дети с задержкой психического развития нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке. Более лёгкой для усвоения является ситуативная речь, то есть с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию.

Поэтому нами была выбрана данная тема и обозначена как актуальная.

Целью нашей работы является изучение связной речи дошкольников с задержкой психического развития и разработка логопедических приемов, способствующих совершенствованию связной речи у данной категории детей.

Поставленная цель реализуется в следующих задачах:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования и проанализировать особенности речевого развития детей с задержкой психического развития.

2. Провести обследование связной речи дошкольников с задержкой психического развития и с нормальным психофизическим развитием и выявить ее особенности.

3. Разработать и апробировать логопедические занятия по совершенствованию связной речи у дошкольников с задержкой психического развития.

4. Определить результативность формирующего эксперимента в ходе контрольного эксперимента.

Для реализации поставленных задач мы использовали следующие методы:

- беседа с логопедом, анализ документов: речевых карт дошкольников;
- констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент;
- анализ особенностей формирования связной речи.

Объект — связная речь дошкольников с задержкой психического развития.

Предмет — логопедические занятия по совершенствованию связной речи дошкольников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования состоит в следующем: целенаправленная логопедическая работа с дошкольниками с задержкой психического развития способствует совершенствованию их связной речи.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Развитие связной речи младших школьников в норме

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

Характеристика связной речи и её особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развёрнутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединённых фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое [4].

По мнению А.В. Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи» [36, с. 462].

С.Л. Рубинштейн, рассматривая связность речи, определяет её как «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения её понятности для слушателя или читателя» [31, с. 6].

Т.А. Ладыженская отмечает, что связная речь – сложное явление, подход к которому возможен с разных сторон, справедливо соотносит показатели уровня развития связной речи в первую очередь со степенью проявления в высказываниях умения отразить «содержательную» сторону: раскрыть тему, основную мысль, собрать материал и систематизировать его,

правильно реализовать в своих высказываниях [17, с. 144].

Н.И. Жинкин считает, что именно «на стыке двух предложений лежит то зерно, из которого развивается текст», так как переход от одной мысли к другой составляет логическую основу текста. Такую связь между предложениями обеспечивают определённые языковые средства, рассмотрение которых и составляет особый аспект темы «Связная речь» [8, с. 145].

Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.

Диалогическая – первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребности непосредственного живого общения. Диалог как форма состоит из реплик, из цепи последовательных речевых реакций; он осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора двух или нескольких участников речевого общения. Диалог опирается на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание предмета, о котором идёт речь. В диалоге, наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи, большую роль играют и невербальные компоненты – жест, мимика, а также средства интонационной выразительности. Указанные особенности определяют характер речевых высказываний. Структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развёрнутого высказывания (эллипсы или элизии), наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля (речевые штампы) [4].

По мнению А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, Т.Г. Винокура простейшие формы диалога, например, реплики-высказывания типа утвердительного или отрицательного ответа, не требуют построения программы высказывания [18].

Монологическая речь, по определению А.Р. Лурия – это связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо

фактах, явлениях реальной действительности [18]. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развёрнутость, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации. Исследования Н.А. Головань, А.Г. Зикеева, А.Р. Лурии, Л.А. Долговой показывают, что особенность этой формы речи состоит в том, что её содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется. По сравнению с диалогом, монологическая речь более контекстна и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций [4, 8, 18].

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

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

Сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности, носит название повествования. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику». Развёрнутое монологическое высказывание имеет, как правило, следующую композиционную структуру: введение, основная часть, заключение [9].

Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов, явлений, называется рассуждением. В структуру

монолог-рассуждения входят: исходный тезис (информация, истинность или ложность которой требуется доказать), аргументирующая часть (аргументы в пользу или против исходного тезиса) и выводы. Рассуждение складывается, таким образом, из цепи суждений, образующих умозаключение. Каждый из видов монологической речи имеет свои особенности построения в соответствии с характером коммуникативной функции [4].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина подчеркивают, что независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний. К существенным характеристикам любого вида развёрнутых высказываний относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей [15].

Для понимания процесса формирования связной речи важное значение имеют основные положения теории порождения речевого высказывания, разрабатываемой в трудах отечественных и зарубежных учёных. Впервые научно-обоснованную теорию порождения речи выдвинул Л.С. Выготский. В её основу были положены концепции о единстве процессов мышления и речи, о соотношении понятий «смысл» и «значение», учение о структуре и семантике внутренней речи. Согласно теории Л.С. Выготского, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию её во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [2, с.375].

Теория порождения речи, созданная Л.С. Выготским, получила дальнейшее развитие в трудах других отечественных учёных, таких как А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Л.С. Цветкова, И.А. Зимняя, Т.А. Ахутина и других.

А.А. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем

программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения некоторой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Такое программирование может быть двух типов: программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого. А.А. Леонтьев предположил принципиальную схему порождения речи, включающую этапы мотивации, замысла (программы, плана), осуществление замысла и, наконец, сопоставления реализации с самим замыслом [21].

В трудах А.Р. Лурия представлен подробный анализ некоторых этапов порождения речи (мотив, замысел, «семантическая запись», внутренняя предикативная схема высказывания), показана роль внутренней речи. Как необходимые операции, определяющие процесс порождения развёрнутого речевого высказывания, А.Р. Лурия выделяет контроль за его построением и сознательный выбор нужных языковых компонентов [18].

По мнению Л.С. Цветковой порождение речевого высказывания представляет собой сложный многоуровневый процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле; замысел формируется с помощью внутренней речи. Здесь же формируется психологическая «смысловая» программа высказывания, которая раскрывает «замысел» в его первоначальном воплощении. Эта программа реализуется затем во внешней речи на основе законов грамматики и синтаксиса данного языка [4].

Речевая функция играет важную роль в психическом развитии ребёнка, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления ребёнка об окружающей жизни. Овладение ребёнком речью в определённой степени регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности.

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

Например, А.М. Шахнарович, В.Н. Овчинников, Д. Слобин, А.В. Горелов рассматривают особенности овладения детьми грамматическим строем родного языка, синтаксическими средствами построения высказываний. Планированием и программированием речи занимаются В.Н. Овчинников, Н.А. Краевская и другие. По данным А.А. Люблинской и других авторов [4], переход внешней речи во внутреннюю, в норме происходит к 4-5-летнему возрасту. Н.А. Краевской было установлено, что речь детей 4-5 лет принципиально уже не отличается от речи взрослых по наличию в ней этапа внутреннего программирования. Анализ формирования разных сторон речевой деятельности у детей, с позиций психологии и психолингвистики, имеет непосредственное отношение к проблеме развития связной речи в период младшего школьного возраста [4].

В преддошкольном периоде речь ребёнка, как средство общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный характер. Изменение условий жизни с переходом к дошкольному возрасту, появление новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми приводит к дифференциации функций и форм речи. У ребёнка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий [44]. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста – связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется, прежде всего, усвоением грамматических форм развёрнутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи, как в отношении её содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребёнка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения. Вопросы формирования связной монологической речи

детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.А. Пенъевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик и других [4, 17]. Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова замечают, что с 5-6 лет ребёнок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших школьников ситуативность речи. Уже с 4-х лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни – и короткие рассуждения. Однако, учёные едины во мнении о том, что полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развёрнутого сообщения (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.).

Овладение монологической речью, построением развёрнутых связных высказываний становится возможным по замечанию Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.К. Маркова с возникновением регулирующей, планирующей функций речи [2, 18]. Исследования ряда авторов, таких как Л.Р. Голубевой, Н.А. Орлановой, И.Б. Слита, показали, что дети младшего школьного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний. Формирование навыков построения связных развёрнутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных

возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определённого уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребёнка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических языковых навыков [4].

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

1.2. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с задержкой психического развития

С каждым годом растёт число детей так называемой группы риска. Л.В. Кузнецова приводит следующие данные: в настоящее время не менее чем у 25% детей дошкольного возраста, посещающих детские сады, отмечается повышенная нервность, 42% имеют те или иные психосоматические проблемы [6].

В работе В.И. Лубовского [13] отмечено, что «среди стойко неуспевающих младших школьников около 50% составляют дети с ЗПР». Эти сведения подтверждаются и в исследованиях многих других учёных, таких как Т.А. Власова, Ю.Г. Демьянова, С.В. Зорина, Л.И. Переслени, Е.С. Слепович.

Так, Н.М. Назарова указывает на то, что «большую часть контингента детей с трудностями в обучении составляет группа, которую определяют как «дети с задержкой психического развития». Это многочисленная группа, составляющая около 50% среди неуспевающих младших школьников» [20].

Таким образом, задержка психического развития является распространённой слабовыраженной аномалией развития.

В настоящее время понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, они не являются умственно отсталыми [5].

К рассматриваемой группе относятся дети с церебрастеническими состояниями, с психофизическим и психическим инфантилизмом, а также перенёвшие в раннем детстве тяжёлые и длительные соматические заболевания, приводящие к функциональной недостаточности нервной системы. У значительной части детей этой группы органическая недостаточность центральной нервной системы связана с перенесённой в раннем детстве травмой мозга. Сюда же следует отнести и детей с патологическим развитием личности по невротическому типу с явлением психической тормозимости, психогенной инфантилизации. У детей с задержкой психического развития наблюдается некоторое недоразвитие сложных форм поведения, чаще всего при наличии признаков незрелости эмоционально-личностных компонентов, повышенная утомляемость и быстрая истощаемость, несформированность целенаправленной деятельности, а также интеллектуальных операций, основных понятий и представлений.

В практике работы с детьми с задержкой психического развития наиболее широко используется классификация К.С. Лебединской, разработанная на основе этиопатогенетического подхода к данной категории детей. В соответствии с данной классификацией различаются четыре основных варианта задержки психического развития: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения.

Т.В. Егорова, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, Н.А. Менчинская, Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, У.В. Ульенкова, Г.В. Шаумаров, П.Б. Шошин

указывают на то, что у детей с задержкой психического развития отмечается значительное замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и С.В. Зорина также отмечают, что у детей с задержкой психического развития имеются отклонения в процессах переработки сенсорной информации. Так, скорость зрительного восприятия у них значительно ниже нормы, отмечаются более низкие показатели зрительного опознания. Дети с задержкой психического развития замечают значительно меньше зрительно воспринимаемых объектов, чем их нормально развивающие сверстники, они затрудняются в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе. Кроме этого, они испытывают затруднения при необходимости узнать предметы на контурных или схематических изображениях, особенно если они подчёркнуты или перекрывают друг друга. Дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы или их отдельные элементы, часто ошибочно воспринимают сочетания букв и так далее [15].

Многие исследователи, такие как Т.В. Егорова, В.Л. Подобед, Н.Г. Поддубная, Т.А. Власова, В.И. Лубовский указывают на то, что в структуре дефекта познавательной деятельности детей с задержкой психического развития большое место занимают нарушения памяти.

Так, картина нарушения памяти имеет сложный и своеобразный вид. Отличительным признаком структуры дефекта при задержке психического развития является затронутость одних сторон памяти при относительной сохранности других. Причины нарушения памяти у детей с задержкой психического развития обусловлены как различными клиническими факторами, так и психолого-педагогическими факторами. В связи с этим у таких детей выявляются разнообразные нарушения памяти: повышенная тормозимость следов под воздействием помех и внутренней интерференции (взаимовлияние различных мнемических следов друг на друга), уменьшение объёма памяти и скорости запоминания [1, 5, 20].

В целом, выше перечисленные исследователи отмечают, что память детей с задержкой психического развития характеризуется кратковременностью, фрагментарностью, низким объёмом и скоростью, медленным нарастанием продуктивности запоминания, нарушением порядка воспроизведения [1, 5, 20].

Исследования С.Г. Шевченко показывают, что по уровню развития мыслительной деятельности группа детей с задержкой психического развития очень неоднородна. Незначительная часть этих детей по результатам выполнения мыслительных задач приближается к нормально развивающимся сверстникам. У большей части детей с задержкой психического развития отстаёт от нормального развития как наглядное мышление (наглядно-действенное и наглядно-образное мышление), так и понятийное (словесно-логическое). Это отчётливо проявляется в трудностях, которые испытывают дети с задержкой психического развития в овладении навыками письма и чтения, в усвоении грамматических правил, способов решения математических задач, приёмов вычисления и так далее [22].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина выделяют следующие особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой развития: снижение уровня познавательной активности, который проявляется прежде всего в недостаточной любознательности, отсутствии интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумении контролировать свои действия [8].

Таким образом, описанные нарушения всех психических процессов у детей с задержкой развития отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность овладения знаниями, умениями и навыками, в том числе и речевыми.

Имеются исследования, выявившие у интересующей нас категории детей сниженную потребность в общении со взрослыми, сверстниками, а также низкую эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности (Е.С. Слепович, С.С. Харин) [21].

3. Тржесоглава в качестве ведущих в характеристике личности дошкольников с ЗПР выделяет слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамиллярность по отношению к взрослому [21].

Всё это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости.

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 и т.д. Интеллектуальное недоразвитие этих детей в значительной мере обусловлено перечисленными факторами.

Обобщая описанное выше, можно сделать следующие выводы:

- при задержке психического развития его нарушение наступает очень рано, поэтому становление всех психических функций происходит не только замедленно, но и искажённо;
- для этих детей характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности;
- ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности;
- наблюдается низкая активность во всех видах деятельности, особенно спонтанная;
- наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособность (в сравнении с относительно более высокими показателями мышления и памяти); в интеллектуальной деятельности наиболее ярко нарушения проявляются на

уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления; наибольшие трудности вызывают задания, требующие установления причинно-следственных связей, оперирования материалом, отсутствующим в житейском опыте детей;

- дети указанной категории обладают достаточно высокими потенциальными возможностями развития, показывают относительно хорошую обучаемость. Так, с помощью взрослого они выполняют задания значительно лучше, чем самостоятельно. Этот факт очень важен как для диагностики задержки психического развития, так и для положительного прогноза при обучении таких детей.

1.3. Особенности развития связной речи дошкольников с задержкой психического развития

Особенности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития, их психофизическое развитие изменяют процесс овладения ими речевой функцией и определяют своеобразие их речевого развития: речевая инактивность, ограниченность словаря, бедность грамматических конструкций, затруднения при развёрнутом связном высказывании. Логопедические исследования С.Г. Шевченко показали, что около 40% обследованных детей с задержкой психического развития имеют дефекты как устной, так и письменной речи [22].

Причём, картина проявлений нарушений речи достаточно разнообразная: у третьей части дошкольников, имеющих речевые нарушения, наблюдается изолированный фонетический дефект; у половины обследуемых учащихся речевой дефект распространяется на всю звуковую сторону речи (звукопроизношение, фонематические процессы), что обуславливает нарушение письма; у остальных детей дефект речи охватывает все стороны речевой системы (звуковую, смысловую). Отмечается и

несформированность у многих детей анатомо-физиологических предпосылок развития речи: наблюдаются отклонения в строении органов артикуляции, недостаточность орального праксиса.

Таким образом, дефекты речи у детей с задержкой психического развития проявляется на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности и обусловлены особенностями их психофизического развития. Следовательно, можно говорить о задержке психического развития, осложнённой речевой патологией. Вместе с тем можно выделить случаи сложного дефекта, когда задержка психического развития сочетается с общим недоразвитием речи. Таких дошкольников по данным Е.В. Мальцевой 22,5% [13].

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развёрнутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трём уровням. Каждый уровень характеризуется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей [20].

Анализ данных логопедической практики, педагогического опыта изучения детей с общим недоразвитием речи позволил установить, что вариативность проявлений общего недоразвития речи у детей не исчерпывается тремя уровнями речевого развития. Указания на это содержатся в работах ряда исследователей – Т.Б. Филичева, Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская и др. В результате длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с общим недоразвитием речи Т.Б. Филичевой была выявлена ещё одна категория детей с общим недоразвитием речи, «у которых признаки речевого недоразвития оказываются стёртыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие

речи [4].

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками с задержкой психического развития, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной монологической контекстной речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для усвоения программного материала в школе. Успешность обучения в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развёрнутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (монологической и диалогической) речи [4].

М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, Г.И. Данилкина замечают, что становление связной речи у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития осуществляется замедленными темпами и характеризуется определёнными качественными особенностями. Дошкольники довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи. Переход же к самостоятельному связному высказыванию очень труден для этих детей и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов. В процессе актуализации связной речи школьники младших классов с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке. Более лёгкой для усвоения является ситуативная речь, то есть речь с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию [21].

Исследования связной речи Н.Ю. Баряевой, Е.С. Слепович, Р.И. Лалаевой, Д.И. Бойкова 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, чем языковое

оформление [9].

Специальное исследование внутреннего программирования связного текста, проведённое Р.И. Лалаевой и Д.И. Бойковым 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 умственно отсталых детей [9].

Р.И. Лалаева пишет, что особенности связных высказываний у детей с ОНР и задержке психического развития во многом определяются характером заданий, формой связных высказываний (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ на заданную тему и т.д.), степенью самостоятельности смыслового программирования при выполнении этих заданий [8].

Пересказ для детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития более доступен, чем рассказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета, подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Но и пересказы детей интересующей нас категории имеют ряд особенностей. Эти дети пропускают многие важные части рассказа, передают его содержание упрощённо. В пересказах обнаруживается непонимание младшими школьниками причинно-следственных, временных, пространственных отношений, представленных в рассказе. Для пересказов характерны разнообразные добавления, что обусловлено случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний [13].

У дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи и задержка психического развития, нарушается как внутренний (смысловой) уровень, так и языковой уровень связной речи. Смысловой уровень, то есть внутреннее программирование связной речи оказывается нарушенным в той или иной мере у всех детей с задержкой психического развития и общим

недоразвитием речи. Чем более сложным по степени самостоятельности является задание, чем больше оно связано с необходимостью смыслового программирования высказывания, тем труднее оно выполняется. Так, составление рассказа по серии сюжетных картинок осуществляется легче, чем по сюжетной картинке. Это объясняется тем, что в задании рассказать по серии сюжетных картинок уже имеется определённая программа связных высказываний, которая обусловлена последовательностью событий, изображённых на картинках. При составлении же рассказа по сюжетной картинке такие опорные последовательные звенья отсутствуют.

Е.С. Слепович объясняет, рассказы по сюжетной картинке трудны дошкольникам с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития, так как речевая деятельность при таком словесном описании теснейшим образом связана со специфической деятельностью восприятия. А так как у детей с задержкой психического развития наблюдаются значительные трудности при переводе зрительных впечатлений в словесную форму, то рассказы по сюжетной картинке характеризуются определёнными особенностями [21].

Е.С. Слепович подчеркивает, что формирование интереса к речи и потребность в её совершенствовании – необходимые условия коррекции речевой деятельности детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. Следует так строить занятия, чтобы дети осознали, для чего оно нужно, что нового они узнали, чему научились. Необходимо разъяснять цель каждого занятия, задания, подводить с детьми итоги работы. Чтобы успешнее формировать речевые умения и навыки, надо неоднократно возвращаться к изученному [21].

Поэтому исследователи, занимающиеся проблемой формирования связной речи детей с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи, едины во мнении о том, что такая работа должна проходить в едином комплексе с использованием дифференцированного подхода к анализу и преодолению речевых нарушений.

Такой подход, как замечает Р.И. Лалаева, находит своё выражение в установлении причин, лежащих в основе речевого недоразвития, учёте специфики речевой патологии, установлении взаимосвязи между речевыми нарушениями и особенностями психического развития ребёнка. Дифференцированный подход основывается также на определении наиболее сформированных сфер речевой деятельности, с опорой на которые строится коррекционная работа по формированию связной речи.

Расширение сети коррекционных образовательных дошкольных учреждений с организацией в них групп для интересующей нас категории детей, необходимость дальнейшей разработки проблемы дифференцированного подхода в процессе преодоления системных речевых нарушений, осуществление задач полноценной подготовки детей к школьному обучению – всё это определяет особую важность изучения вопросов целенаправленного формирования связной речи у детей с общим её недоразвитием [4].

Таким образом, успешность обучения в школе, полнота познания окружающего мира, развитие личности в целом – всё это и многое другое зависит от достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи.

ГЛАВА II. СОСТОЯНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Цель, задачи и организация констатирующего эксперимента

Целью данной экспериментальной работы является:

- определение уровня сформированности связной речи у дошкольников с задержкой психического развития и у детей с нормальным психофизическим развитием;
- сопоставление уровней владения связной речью дошкольниками с задержкой психического развития и детьми с нормальным психофизическим развитием.

Данная цель раскрывается через постановку и реализацию следующих задач:

1. подобрать соответствующие методики для обследования связной речи дошкольников;
2. обследовать связную речь детей;
3. сравнить показатели развития связной речи у детей с задержкой психического развития и нормальным развитием;

В исследовании принимали участие 40 дошкольников. Для проведения эксперимента данная группа детей была разделена на две: экспериментальную группу – 20 детей в возрасте 6 лет с задержкой психического развития, и контрольную группу – 20 детей в возрасте 6 лет с нормальным психофизическим и речевым развитием.

Констатирующий этап эксперимента состоял из семи заданий. Ответы детей оценивались по пяти уровням успешности выполнения задания. Данные о ходе эксперимента заносятся в протоколы исследования связной речи.

За основу констатирующего эксперимента мы взяли методику В.П. Глухова, состоящую из следующей серии заданий:

Первое задание использовалось для определения способности ребёнка

составлять адекватное законченное предложение на уровне фразы по изображённому на картинке действию. Детям предлагалось поочерёдно несколько картинок следующего содержания:

- 1). Девочка поливает цветы;
- 2). Девочка ловит бабочек;
- 3). Мальчик ловит рыбу;
- 4). Мальчик играет на дудочке.

При показе каждой картинке ребёнку задавался вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?» При отсутствии фразового ответа задавался второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображённое действие. При анализе результатов отмечались особенности составленных фраз, которые фиксировались в протоколах.

Установлены следующие уровни:

1 уровень – «хороший» (4 балла) – предложения составлены самостоятельно; полностью передаётся содержание предложенной картинки; составленные фразы оформлены грамматически верно.

2 уровень – «удовлетворительный» (3 балла) – предложения составлены с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); при составлении фразы в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.

3 уровень – «недостаточный» (2 балла) – предложения составлены с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); отмечаются единичные смысловые несоответствия и отдельные морфологосинтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и т.д.)

4 уровень – «низкий» (1 балл) – большая часть задания выполнена, но с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); наблюдаются грамматические и синтаксические нарушения внутри предложений; отмечаются отдельные смысловые несоответствия.

5 уровень – (0 баллов) – задание не выполнено.

Второе задание направлено на выявление способности детей, устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания. Ребёнку предлагалось назвать 3 картинки: «девочка», «корзинка», «гриб», а затем составить предложение так, чтобы в нём говорилось обо всех трёх предметах. Если ребёнок составлял предложение с учётом только одной-двух картинок, задание повторялось с указанием на пропущенную картинку. Перед ребёнком стояла задача на основе «семантического» значения каждой картинки и вопроса педагога установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы.

1 уровень – «хороший» (4 балла) – предложение составлено самостоятельно; верно установлены логико-смысловые отношения между предметами и переданы в виде законченной фразы-высказывания; фраза составлена грамматически верно.

2 уровень – «удовлетворительный» (3 балла) – предложение составлено с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); верно установлены логико-смысловые отношения между предметами и переданы в виде законченной фразы-высказывания.

3 уровень – «недостаточный» (2 балла) – предложение составлено с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); предложение составлено с учётом только двух картинок, но между которыми верно установлены логико-смысловые отношения; фраза составлена грамматически верно.

4 уровень – «низкий» (1 балл) – предложение составлено с учётом только одной картинки, помощь экспериментатора в виде побуждения, стимулирующих вопросов не использована; логико-смысловые отношения между предметами не установлены.

5 уровень – (0 баллов) – задание не выполнено.

Третье задание имело целью выявление возможностей детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития воспроизводить

небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст. Для этого использовалась знакомая детям сказка «Репка», которую они рассказывали по памяти. Если учащиеся затруднялись, экспериментатор сам рассказывал сказку, затем предлагал рассказать её детям. При анализе составленных пересказов особое внимание обращалось на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

1 уровень (4 балла) – «хороший» пересказ составлен самостоятельно; полностью передаётся содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.

2 уровень (3 балла) – «удовлетворительный» пересказ составлен с некоторой помощью: побуждение, стимулирующие вопросы. Полностью передаётся содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.

3 уровень (2 балла) – «недостаточный» используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.

4 уровень (1 балл) – «низкий» пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

5 уровень (0 баллов) – задание не выполнено.

Четвёртое задание использовалось для выявления возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания

последовательных фрагментов-эпизодов. Для этого использовалась серия сюжетных картинок, предложенная Л.Б. Баряевой «Снеговики». Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребёнком и внимательно ими рассматривались. Предлагалась следующая инструкция: «Составь по этим картинкам рассказ». Кроме общих критериев оценки принимались во внимание показатели, определяемые спецификой данного высказывания: смысловое соответствие содержания рассказа изображённому на картинках; соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

1 уровень (4 балла) – «хороший» самостоятельно составлен рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображённый сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка.

2 уровень (3 балла) – «удовлетворительный» рассказ составлен с некоторой помощью: стимулирующие вопросы, указания на картинку. Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображённому сюжету). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.

3 уровень (2 балла) – «недостаточный» рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или её конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.

4 уровень (1 балл) – «низкий» рассказ составлен с помощью наводящих вопросов. Его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображённому сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на

картинках.

5 уровень (0 баллов) – задание не выполнено.

Пятое задание имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребёнку предлагалось составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду. Для рассказа ребёнку давался план, состоящий из нескольких вопросов-заданий:

- что находится в группе;
- чем занимаются дети в группе;
- назвать своё любимое занятие в группе;
- что делают дети в течение дня.

1 уровень (4 балла) – «хороший» – рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания. Все его фрагменты представляют связные развёрнутые высказывания. Применение лексико-грамматических средств соответствует возрасту.

2 уровень (3 балла) – «удовлетворительный» – рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются отдельные морфологосинтаксические нарушения: ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и т.д.

3 уровень (2 балла) – «недостаточный» – в рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий; информативность рассказа недостаточна. В большей части фрагментов нарушена связность повествования. Отмечаются нарушения структуры фраз и другиеagramматизмы.

4 уровень (1 балл) – «низкий» – отсутствует один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); отмечается крайняя бедность содержания;

нарушение связности речи; грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.

5 уровень (0 баллов) – задание не выполнено.

Целью шестого задания является определение способности учащихся составлять короткий описательный рассказ. Детям предлагалась игрушка-пингвин, которую они должны были в течение нескольких минут рассмотреть, а затем составить о ней рассказ по данному вопросному плану:

- как бы ты назвал игрушку;
- какая она по величине;
- назови основные части тела;
- из чего она сделана;
- какого цвета, формы, размера.

1 уровень (4 балла) – «хороший» – в рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определённая логическая последовательность в описании признаков предмета. Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа (микротемами), используются различные средства словесной характеристики предмета – определения, сравнения и др.

2 уровень (3 балла) – «удовлетворительный» – рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершённостью, в нём отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков: перестановка или смешение рядов последовательности. Отмечается смысловая незавершённость одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний.

3 уровень (2 балла) – «недостаточный» – рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен – в нём не отражены некоторые (2-3) существенные признаки предмета. Отмечаются: незавершённость ряда микротем, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части

рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

4 уровень (1 балл) – «низкий» – рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-сообщения: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

5 уровень (0 баллов) – задание не выполнено.

Седьмое задание имело целью выявить возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенной текстовой и наглядный материал. Ребенку показывалась картинка, изображающая кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и детям предлагалось придумать его продолжение.

Содержание текста:

Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шёл по лесной тропинке. Вот он вышел на опушку и увидел домики своей деревни. Вдруг из-за деревьев выскочили три больших волка. Коля бросил портфель и быстро влез на дерево. Волки окружили дерево и, щёлкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его....

Что было дальше?

Содержание картины таково: мальчик на дереве; внизу под деревом волки; вдали виднеется деревня.

1 уровень (4 балла) – «хороший» – рассказ составлен самостоятельно,

соответствует по содержанию предложенному началу, доведен до логического завершения, даётся объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность изложения, творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов. Языковое оформление, в основном, соответствует грамматическим нормам.

2 уровень (3 балла) – «удовлетворительный» – рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче, достаточно информативен и завершен. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования; некоторые языковые трудности в реализации замысла.

3 уровень (2 балла) – «недостаточный» – составлен с помощью повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Отмечаются лексические и синтаксические затруднения, препятствующие полноценной реализации замысла рассказа. Связность изложения нарушена.

4 уровень (1балл) – «низкий» – рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию, «схематичен»; продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования; допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.

5уровень (0 баллов) – задание не выполнено.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Качественный анализ речевой деятельности детей по каждому виду задания позволил распределить исследуемых по предложенным уровням, следующим образом.

Так, по первому виду задания «Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам» результаты мы наглядно представили в рисунке 1.

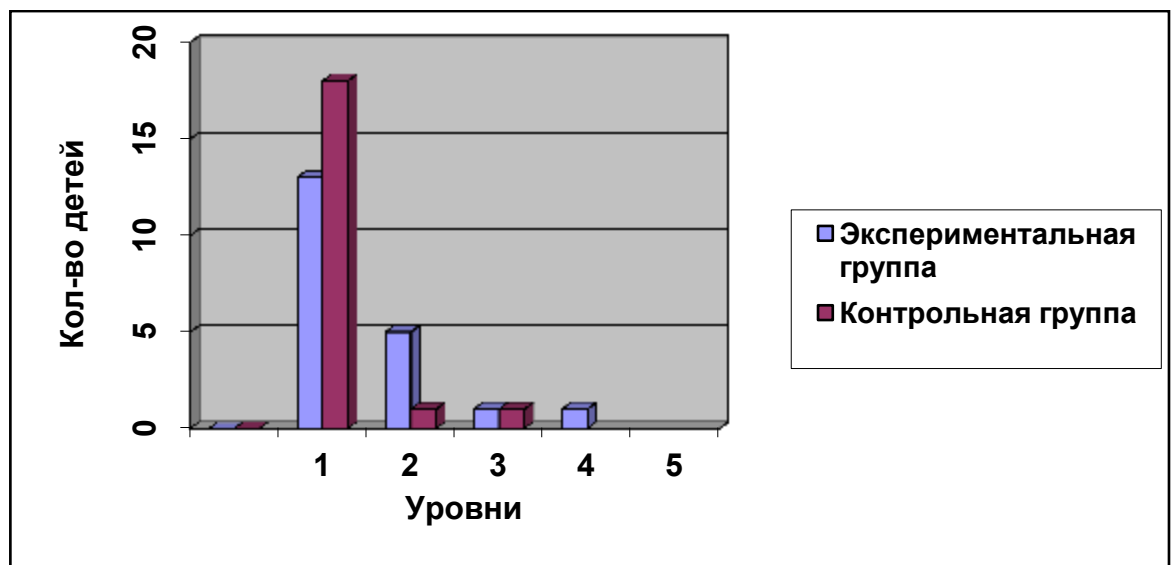


Рис. 1. Распределение детей по уровням выполнения первого задания

Исследуемые контрольной группы лучше устанавливают смысловые отношения и передают их в виде соответствующей по структуре фразы, чем исследуемые экспериментальной группы.

Второй вид задания «Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически» оказался наиболее легким для исследуемых детей. Наглядно распределение учащихся по уровням выполнения второго задания можно просмотреть на рисунке 2.

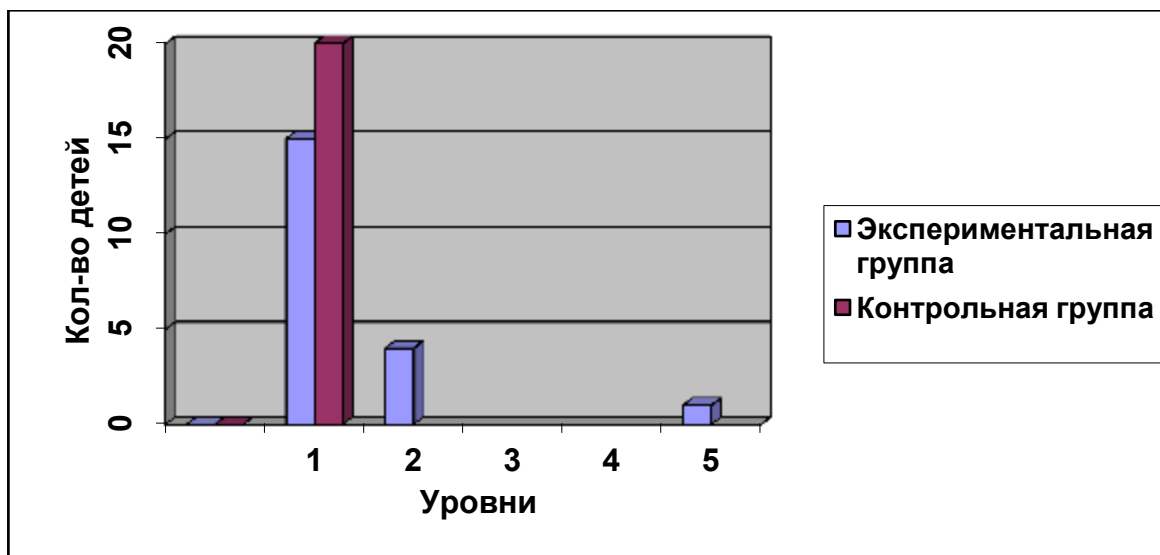


Рис. 2. Распределение дошкольников по уровням выполнения второго задания

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

Выполнение третьего задания «Пересказ знакомой сказки» не вызвало трудностей у детей КГ. Основные затруднения при пересказе сказки заключались в составлении грамматически верных предложений и связном, логически-последовательном изложении.

Нагляднее распределение участников эксперимента по уровням выполнения третьего задания «Пересказ знакомой сказки» представлено на рисунке 3.

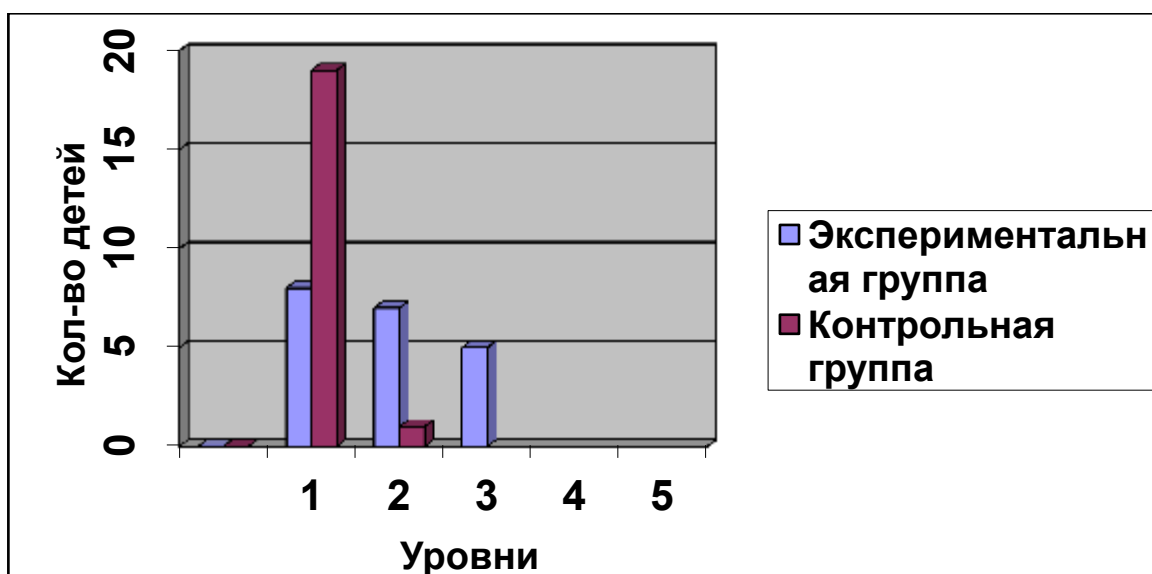


Рис. 3. Распределение детей по уровням выполнения третьего задания

Таким образом, 40% экспериментальной группы и 95% контрольной группы смогли воспроизвести по памяти простой по структуре литературный текст, соблюдая при этом грамматические нормы родного языка, не допуская при рассказывании смысловых пропусков и повторов.

Четвертое задание «Рассказ по серии сюжетных картинок» вызвало наибольший интерес двух исследуемых нами групп, однако с выполнением этого задания справились не все. Более наглядно результаты выполнения этого задания можно проследить по рисунку 4.

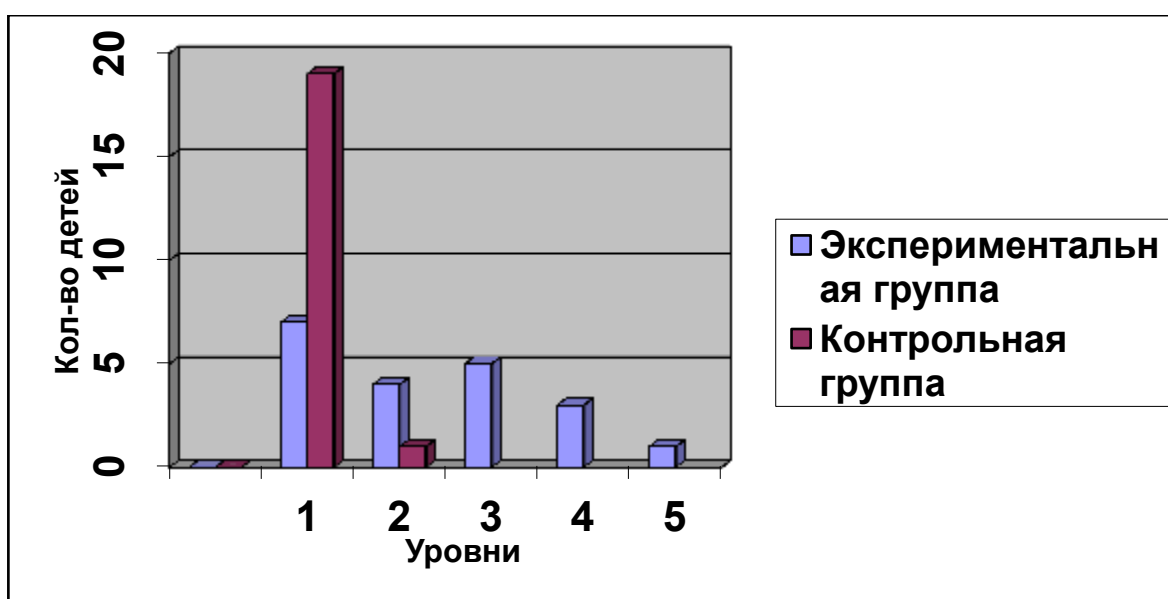


Рис. 4. Распределение детей по уровням выполнения четвертого задания

Таким образом, можно сказать, что большинство дошкольников экспериментальной группы не могут составить связный логически-последовательный рассказ на основе содержания последовательных фрагментов-эпизодов, что нельзя сказать о детях контрольной группы.

При выполнении задания «Сочинение рассказа на основе личного опыта» у исследуемых групп наблюдались следующие трудности: отдельные морфолого-синтаксические нарушения, а именно ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм, грамматические нарушения в построении фраз, недостаточная информативность. Но, в отличие от контрольной группы, трудности детей экспериментальной группы носят более выраженный характер. В большинстве случаев эти дети заменяли рассказ простым перечислением действий и предметов.

Уровни распределения учащихся можно посмотреть на рисунке 5.

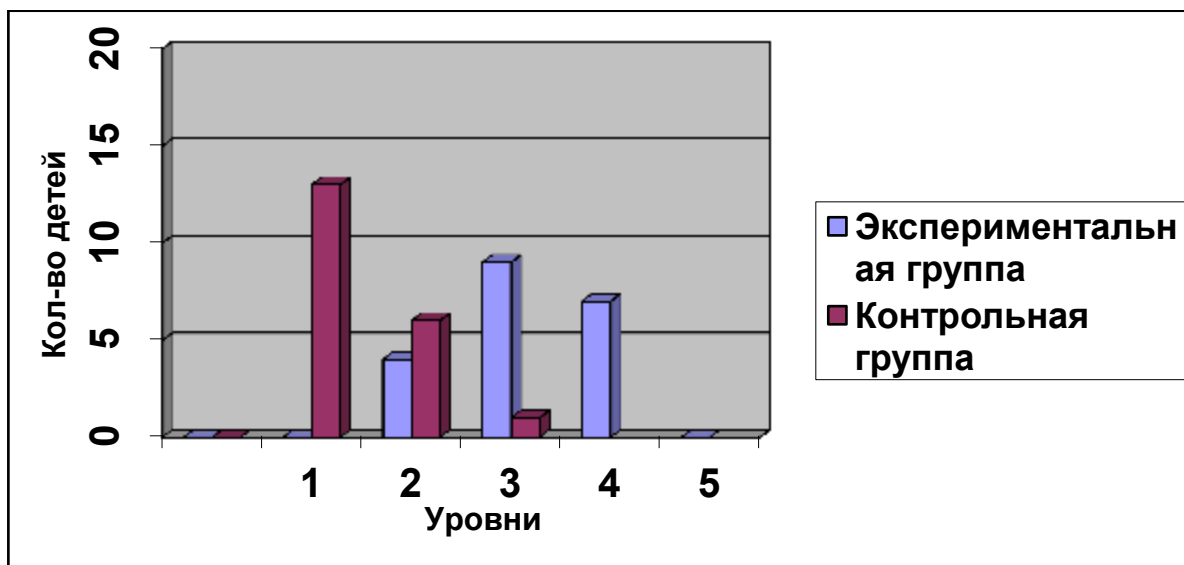


Рис. 5. Распределение детей по уровням выполнения пятого задания

Следовательно, дошкольники экспериментальной группы, в отличие от большинства детей контрольной группы с трудом владеют связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Шестое задание «Составление описательного рассказа», как для детей ЭГ, так и для детей КГ оказалось одним из самых сложных. Основные трудности исследуемых групп заключались в низкой информативности

рассказа, который зачастую заменялся простым перечислением свойств игрушки. Но даже простое перечисление у детей контрольной группы было богаче по содержанию. Кроме этого, затруднения у экспериментальной группы вызвало составление грамматически верных предложений, лексические недостатки высказываний.

Более наглядное распределение дошкольников по уровням выполнения задания можно увидеть, проанализировав рисунок 6.

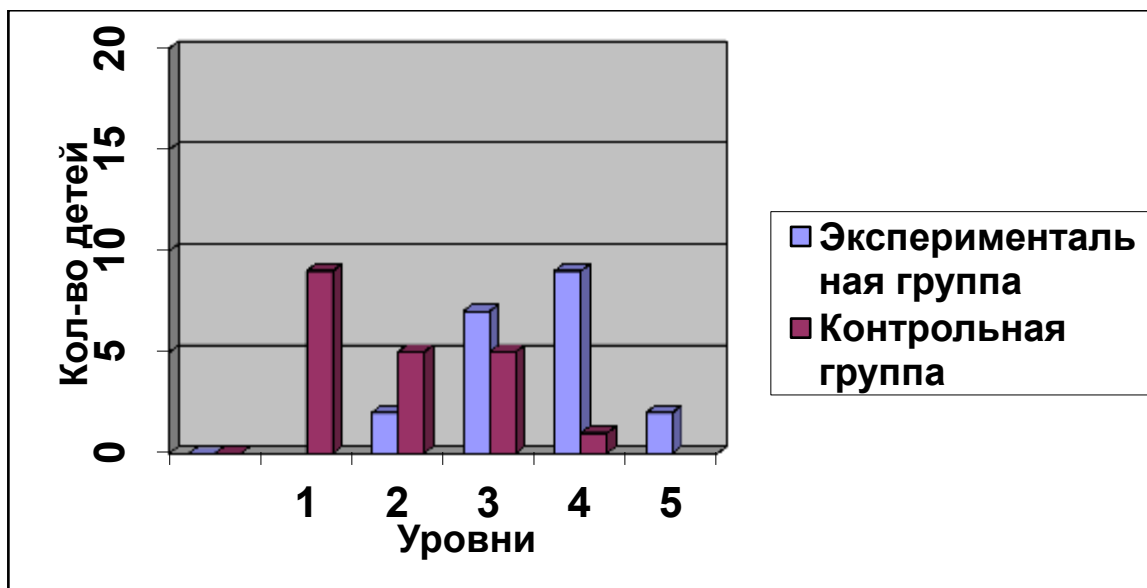


Рис. 6. Распределение детей по уровням выполнения шестого задания

Таким образом, большинство дошкольников исследуемых групп затрудняются составлять рассказ-описание по вопросному плану.

Наибольшее затруднение вызвало и выполнение седьмого задания «Продолжение рассказа по заданному началу» (с использованием картинки). Основные трудности этого задания связаны, с умением решать творческую и речевую задачу, которые для детей экспериментальной группы оказались не под силу. Кроме этого у этой группы детей встречались такие ошибки, как аграмматизмы, нарушение связности, пропуски сюжетных моментов, языковые трудности в реализации замысла. У детей контрольных группы таких ошибок не наблюдалось, основное их затруднение было в создании достаточно развёрнутого сюжета.

Нагляднее распределение испытуемых по уровням выполнения задания представлено на рисунке 7.

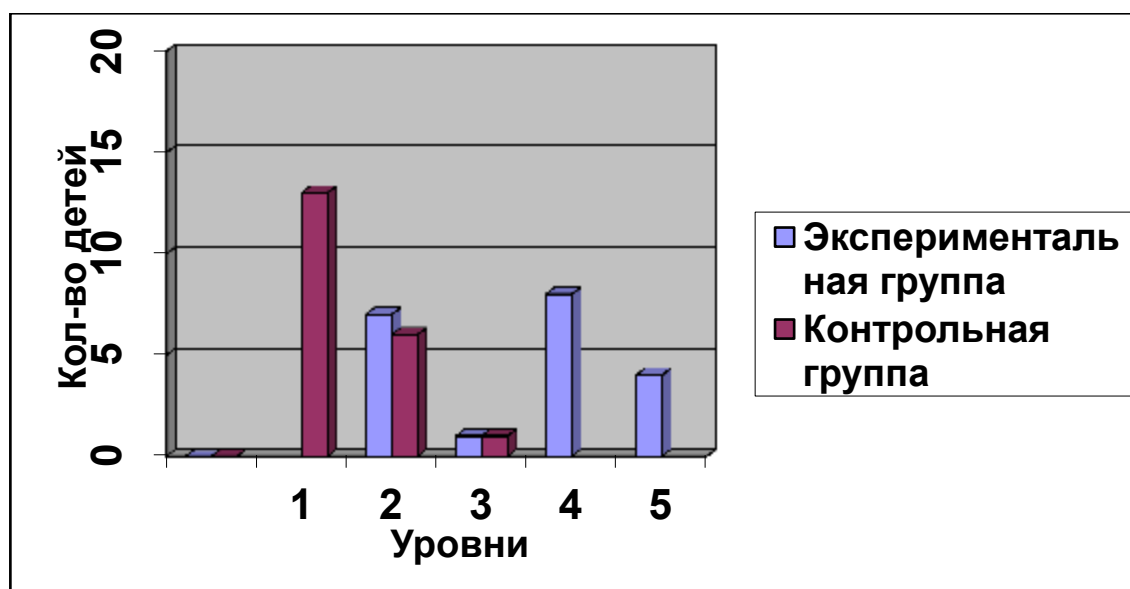


Рис. 7. Распределение детей по уровням выполнения седьмого задания

Следовательно, умение решать поставленные творческие и речевые задачи, умение использовать при составлении рассказа предложенный текстовый и наглядный материал находится у детей контрольной группы, чем у дошкольников экспериментальной группы.

Характер выполнения всех предъявляемых заданий также отличает детей двух сравниваемых категорий. Одни дети проявили большую заинтересованность в выполнении заданий, были более внимательны, эмоциональны, их речь была выразительна – это дошкольники КГ, другие дети – ЭГ, были в большинстве случаев безразличны к выполнению задания, безынициативны, расторможены.

Таким образом, в процессе проведенного нами исследования были установлены следующие особенности состояния связной речи дошкольников с задержкой психического развития. Дети мало используют связную фразовую речь в процессе своей деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных монологических высказываний детей с задержкой психического развития характерны употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных лексем, нарушение смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения.

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

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

Для более наглядной оценки уровней сформированности связной речи у двух групп исследуемых детей мы использовали суммарную бальную оценку.

22-28 баллов характеризует достаточно высокий – «хороший» уровень навыков рассказывания,

15-21 соответствует «удовлетворительному» уровню,

8-14 – «недостаточному»,

1-7 баллов – «низкому».

Наглядное распределение участников по уровням овладения навыками рассказывания отражено в таблице 1.

Таблица 1

Уровни владения навыками рассказывания

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
I хороший	20 человек	4 человека
II удовлетворительный	-	12 человек
III недостаточный	-	4 человека
IV низкий	-	-

Таким образом, анализируя полученные мы пришли к выводу о том, что уровень сформированности связной речи у дошкольников с задержкой психического развития находится на более низком уровне по сравнению с их сверстниками, имеющими нормальное речевое и умственное развитие и к предположению о том, что формирование связной речи делается возможным только при условии коррекционной работы.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента

На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами был сделан вывод о необходимости развития связной речи дошкольников с задержкой психического развития.

Цель формирующего эксперимента заключается в совершенствовании связной речи дошкольников с задержкой психического развития.

Данная цель раскрывается через реализацию следующих задач:

- формирование навыков построения связных монологических высказываний;
- усвоение норм построения связного развернутого высказывания (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, его соответствие теме сообщения и др.);
- формирование навыков планирования развернутых высказываний, обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа-сообщения;
- обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.

В формирующем эксперименте принимали участие 10 дошкольников с задержкой психического развития в возрасте 5-6 лет.

Работу на данном этапе исследования мы проводили по следующему плану:

1. Разработка и апробация логопедических занятий, направленных на формирование связной речи дошкольников с задержкой психического развития.
2. Проведение контрольного обследования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

3. Оценка результатов формирующего эксперимента.

3.2. Методика формирующего эксперимента

Принимая во внимание выявленные особенности связной речи исследуемой категории детей и их психофизические особенности, нами был разработан ряд коррекционно-логопедических занятий, направленных на формирование связной речи дошкольников с задержкой психического развития.

Формирующий эксперимент был построен на основе методики В.П. Глухова «Методика работы по формированию связной речи детей с общим недоразвитием речи» [4].

Совершенствование связной речи проходило в несколько периодов. В первом периоде (октябрь) проводилась подготовительная работа, цель которой заключается в достижении уровня речевого и языкового развития, необходимого для составления разных видов развернутых высказываний. Подготовительная работа включала: формирование лексического и грамматического базиса связной речи, развитие и закрепление предложений разной структуры, а также коммуникативных умений и навыков для полноценного общения детей с педагогом и между собой в процессе занятий.

В задачи подготовительного периода входили:

- развитие направленного восприятия речи педагога и внимания к речи других детей;
- формирование установки на активное использование фразовой речи при ответах на вопросы педагога, закрепление навыков в составлении ответов на вопросы в виде развернутых предложений;
- формирование умений адекватно передавать в речи изображенные на картинках простые действия;
- усвоение ряда языковых средств, прежде всего лексических (слова-

определения, глагольная лексика и др.), необходимых для составления речевых высказываний;

- практическое овладение простыми синтаксическими моделями фраз, составляемых на основе непосредственного восприятия и имеющихся представлений.

Реализация указанных задач осуществлялась на логопедических занятиях в ходе упражнений на составление высказываний по демонстрируемым действиям, ситуационным картинкам, в ходе специально подобранных речевых игр и упражнений, подготовительной работы к описанию предметов.

Во втором периоде (ноябрь) проводилась работа по формированию связной монологической (описательной и повествовательной) речи. Основными методами обучения детей связной монологической речи являлись:

- обучение пересказу;
- обучение рассказыванию (о реальных событиях, предметах, по картинкам и др.)
- обучение устному сочинению по воображению.

Целью занятий по *обучению пересказу* являлось обогащение словарного запаса, развитие восприятия, памяти и внимания, совершенствование структуры речи, произношения, усваивание нормы построения предложений и целого текста.

При обучении пересказу использовались художественные тексты детской литературы, которые позволили эффективно проводить работу по развитию «чувства языка» – внимания к лексической, грамматической и синтаксической сторонам речи, способности оценить правильность высказываний с точки зрения соответствия их языковой норме.

Обучение пересказу на материале сказки «Козел», «Лиса и Журавль» проводилась на групповых занятиях.

В общую структуру занятий входило: организационная часть с

включением вводных, подготовительных упражнений, чтение произведения, разбор текста («языковой» и «содержательный»); пересказ текста, упражнения на усвоение и закрепление соответствующего языкового материала и анализ детских рассказов.

Для обучения пересказу использовались следующие приемы:

- ✓ прием завершения детьми отдельных, незаконченных логопедом предложений;
- ✓ выделение основных содержательных звеньев сюжета произведения по ходу составления рассказа (пересказ по опорным вопросам, показ иллюстраций, последовательно отражающих содержание произведения);
- ✓ пересказ по предваряющему плану-схеме; использование «иллюстрированного панно»;
- ✓ пересказ по цепочке;
- ✓ выборочный пересказ;
- ✓ пересказ по опорным схемам.

Пересказ по опорным схемам нам показался наиболее удачным приемом при обучении дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития пересказу.

Обучение рассказыванию по картинкам заняло важное место в общей коррекционной работе по развитию связной, грамматически правильной речи детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

В целях формирования связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития проводились следующие виды занятий с картинным материалом:

1. Составление рассказов по сюжетным многофигурным картинкам с изображением нескольких групп действующих лиц в пределах общего, хорошо знакомого детям сюжета. Для составления такого рассказа мы взяли картину «Игры на детской площадке», которое дала возможность составления коротких рассказов по отдельным фрагментам, что

облегчало детям последующие составления связного рассказа-сообщения по всей картине.

2. Составление рассказа по отдельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий. С этой целью использовалась картина «Шары улетели».
3. Рассказывание по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия. Использовались следующие серии картинок по сюжету Н. Радлова: «Умный ежик», «Зайчик и уточки».

Занятия по разным видам картин включали ряд общих элементов: подготовку детей к восприятию содержания картины (предварительная беседа, отгадывание загадок); разбор ее содержания; обучение детей составлению рассказа; анализ детских рассказов.

После разбора содержания картины для активизации внимания, зрительного восприятия и памяти использовались такие игровые упражнения, как «Кто больше увидит?» (ребенок называет изображенные на картине предметы указанного цвета, либо сделанные из того или иного материала), игра «Кто лучше запомнил?» (ребенок должен вспомнить, какие действия выполняют различные персонажи картины), прием обыгрывания детьми посредством пантомимы действий персонажей с последующим их оречевлением.

При обучении рассказыванию по картине использовались следующие методические приемы:

- образец рассказа логопеда по картине или ее части;
- наводящие вопросы;
- предваряющий план рассказа;
- составление рассказа по фрагментам картины;
- коллективное сочинение рассказа детьми.

Обучение рассказыванию сюжетной картины проводилось следующим образом:

На первом занятии проводился последовательный разбор каждой картинки серии, при этом у учащихся формировались навыки целенаправленного анализа наглядно-воспринимаемого предметного содержания. Они учились выделять «действенную», событийную основу (определение действий персонажей, уяснение связей между ними) и существенные детали изображения. Дети размещали картинки в нужной последовательности, по «цепочке» составляли высказывания по каждой из последовательной картинок.

На последующих занятиях они поочередно составляли рассказы по нескольким картинкам-фрагментам и по всех серии в целом.

В систему формирования связной речи включались *задания по составлению небольших рассказов на тему из личного и коллективного опыта*. Такие задания давались после проводимых в школьном учреждении экскурсий, прогулок на школьном участке, общественно-полезных дел. Рассказы составлялись с опорой на образец логопеда и предваряющего вопросный план. Использовались коллективная форма составления рассказа, прием дополнения другими детьми.

Целью занятий по *обучению описания предметов* являлось разностороннее воздействие на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, активизация зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти, внимания, наблюдательности. В процессе составления описательного рассказа дети учились выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение.

При обучении детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития дошкольного возраста описанию предметов решались следующие основные задачи:

- развитие умения выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов;
- формирование обобщенных представлений о правилах построения

рассказа-описания предмета;

- овладение языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

Обучение описанию включало следующие виды работы: подготовительные упражнения к описанию предметов; формирование первоначальных навыков самостоятельного описания; описание предметов по основным признакам; обучение развернутому описанию предмета (с включением различных признаков-микротем); закрепление полученных навыков составления рассказа-описания, в том числе при проведении игровых занятий.

При проведении подготовительных упражнений основное внимание уделялось развитию у детей сенсорного восприятия, навыков элементарного анализа воспринимаемого предмета, а так же формированию установки на употребление ими фразовой речи при ответах на вопросы логопеда. Проводились следующие упражнения:

- узнавание предмета по его описанию;
- сравнение предметов по основным признакам;
- упражнения на составление словосочетаний и предложений с учетом зрительного и тактильного восприятия предмета.

Такие упражнения проводились с использованием настольных игр и пособий, таких как тематическое лото, пособие «Предмет и изображение», игрушки и муляжи предметов, а так же проводились упражнения в отгадывании загадок, содержащих описание предметов.

Формирование навыков составления описания предметов начиналось с простого описания, составляемого с помощью логопеда – по его вопросам, с постепенным переходом к более самостоятельным развернутым высказываниям – по предваряющему плану, затем – с опорой только на данный образец.

При затруднениях, возникающих у детей в ходе составления описания, использовались различные вспомогательные приемы: жестовые указания на

форму или детали предмета, словесные указания, описания с опорой на рисунки, крупным планом, изображающие части предмета или характерные особенности его строения.

Эффективным при обучении детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития являлся прием параллельного описания логопедом и ребенком двух однотипных предметов, то есть они составляли описание предметов по частям, называя одни и те же признаки.

Закрепление и развитие речевых навыков, формируемых на занятиях по описанию предметов, осуществлялось в ходе игровых занятий, включающих упражнения на узнавание предметов по описанию, их сравнение, воспроизведение данного логопедом образца описания, а так же самостоятельное составление детьми рассказа-описания. С этой целью проводилась игра «Магазин», в которой учащиеся узнавали предмет по описанию, составленное одним из них.

Таким образом, в процессе игры одновременно совершались навыки ведения диалога и реализовывались элементы собственного творчества детей в рассказывании.

Обучение творческому рассказыванию имело целью развития словесно-логического мышления детей, формирование умения самостоятельно выражать ребенком своих мыслей, осознанно отражать в речи разнообразные связи и отношения между предметами и явлениями.

Для формирования у дошкольников с задержкой психического развития навыков составления самостоятельного рассказа с элементами творчества проводились следующие виды занятий:

- составление рассказа по аналогии;
- придумывание продолжения (окончания) незавершенного рассказа;
- сочинение рассказа на заданную тему по нескольким опорным предметным картинкам.

При этом решались следующие практические задачи:

- развитие у детей умений ориентироваться в предложенном текстовом

и наглядном материале при составлении собственного рассказа;

- активизация имеющихся у детей знаний и представлений об окружающем;

- уточнение и развитие пространственных и временных представлений;

- развитие воссоздающего и творческого воображения.

При обучении рассказыванию по аналогии мы использовали прием совместного составления рассказа логопедом и ребенком с использованием иллюстраций – возможных вариантов продолжения рассказа.

Составление продолжения (окончания) незавершенного рассказа проводилось с использованием наглядного материала. Детям предлагалась картина, изображающая кульминационный момент неоконченного рассказа. После разбора ее содержания дважды прочитывался текст начала рассказа, после чего дети предлагали варианты его окончания. Их высказывания анализировались и при необходимости корректировались.

Обучение детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития составлению рассказов на тему «На рыбалке» по опорным словам проводилось в сочетании с демонстрацией наглядных опор – предметных картинок «мальчик», «удочка», «река». Составлению рассказа предшествовало называние предметов, изображенных на картинках, и их краткая характеристика (описание внешнего вида, деталей и др.). Затем детям предлагалась тема рассказа, определяющая его событийную основу. Для облегчения задания применялся краткий план, составленный логопедом из четырёх вопросов.

3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента

По окончании формирующего этапа эксперимента дошкольникам с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития были предложены аналогичные задания из констатирующего этапа исследования с

целью определения эффективности разработанных коррекционно-логопедических занятий по совершенствованию связной речи у исследуемой категории детей.

Качественный анализ речевой деятельности детей по каждому виду заданий позволил распределить испытуемых по предложенным в методике В.П. Глухова [4] уровням выполнения следующим образом.

Так, по первому виду задания испытуемые показали следующие результаты

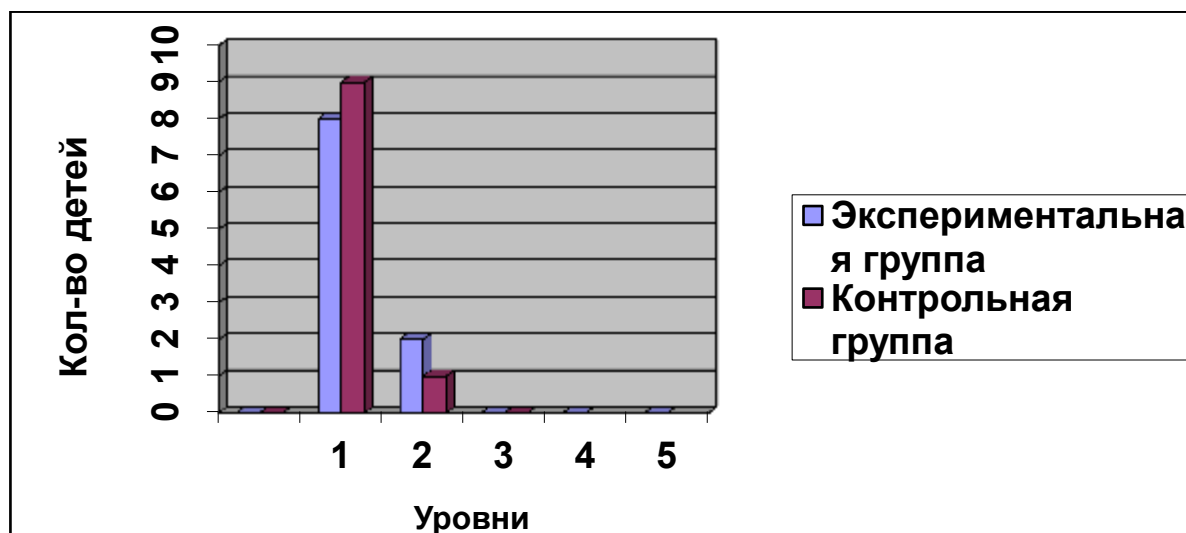


Рис. 8. Распределение учащихся по уровням выполнения первого задания

Эти испытуемые самостоятельно составили грамматически верные, адекватные, законченные высказывания по изображённым на картинке действиям. Из рисунка видно, что на первом уровне – «хорошем» расположились 80% учащихся экспериментальной группы и 90% контрольной группы, на втором уровне – «удовлетворительном» – 20% детей экспериментальной группы и 10% контрольной группы, третий, четвертый и пятый уровни оказались свободными.

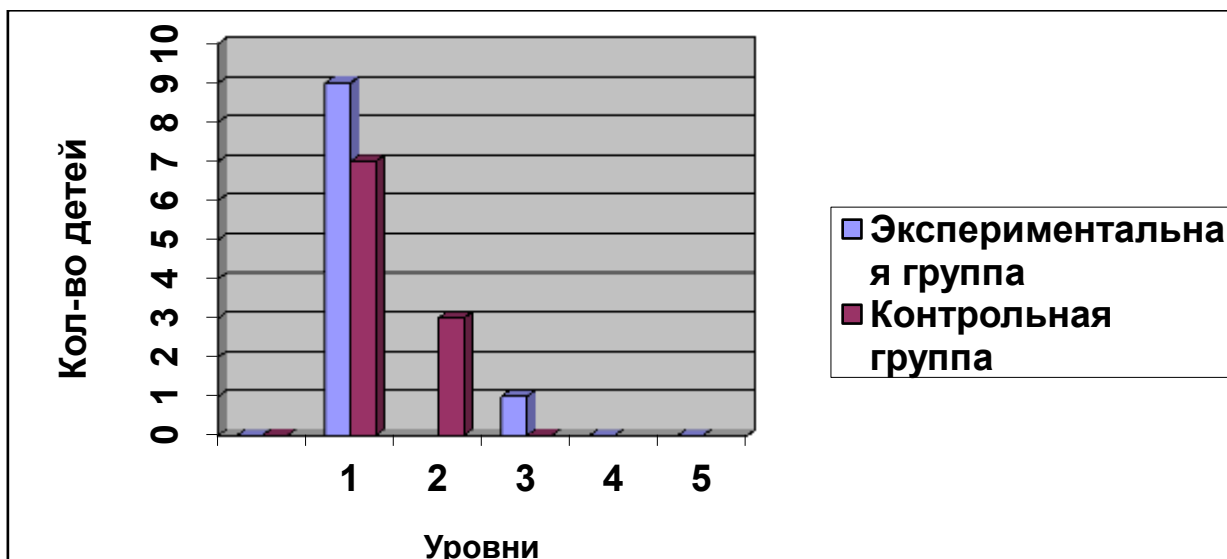


Рис. 9. Распределение учащихся по уровням выполнения второго задания

Из рисунка видно, что из 100% детей экспериментальной группы 90% оказались на первом уровне выполнения задания – «хорошем» и 10% на третьем уровне – «недостаточном». Из 100% детей контрольной группы на первом уровне оказались 70% детей и на втором 30%.

Таким образом, большинство испытуемых и экспериментальной и контрольной групп показали высокую способность устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать в виде законченной фразы-высказывания.

Выполнение третьего задания «Пересказ знакомой сказки» после проведения формирующего эксперимента не вызвало никаких затруднений у испытуемых экспериментальной группы

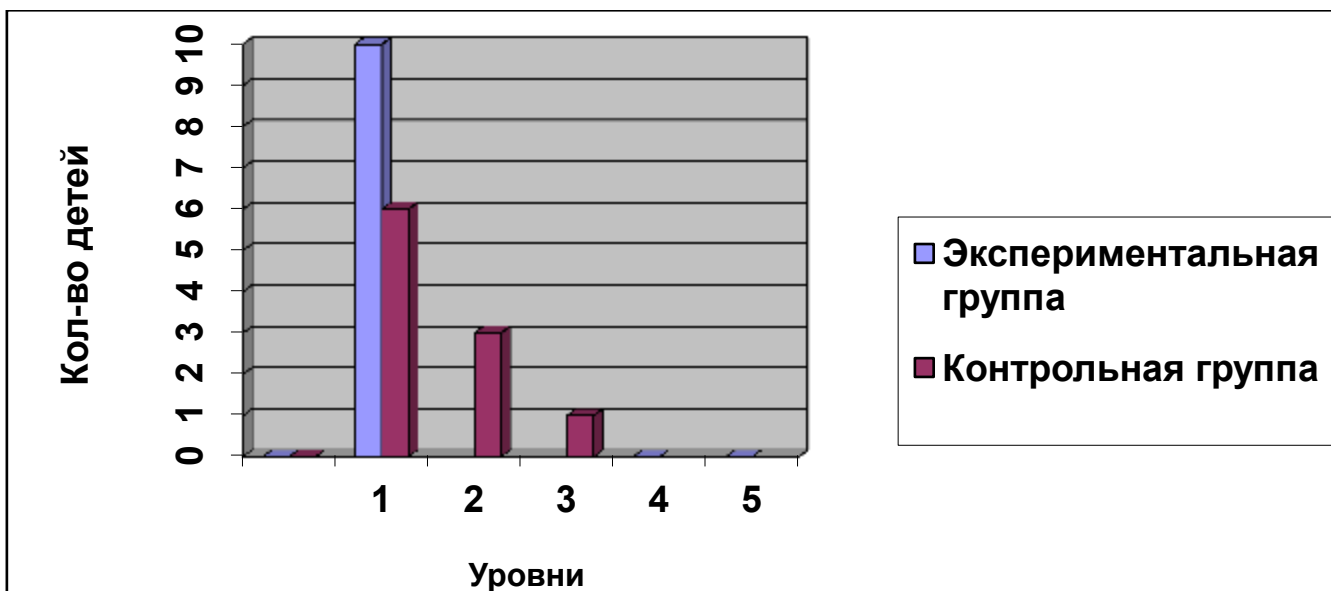


Рис. 10. Распределение учащихся по уровням выполнения третьего задания

Из рисунка видно, что первый уровень заняли все 100% детей экспериментальной группы и 60% контрольной группы, на втором уровне оказались 30% дошкольников контрольной группы, и на третьем уровне оказалось 10% детей контрольной группы. Четвертый и пятый уровни не были заняты ни одним из детей.

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента дошкольники экспериментальной группы могут воспроизвести по памяти простой по структуре литературный текст, соблюдая при этом грамматические нормы родного языка, не допуская при рассказывании смысловых пропусков и повторов, чего нельзя сказать об участниках контрольной группы.

По четвертому виду задания «Рассказ по серии сюжетных картинок» основные трудности у испытуемых заключались в нарушении связности повествования, в отдельных смысловых несоответствиях, либо рассказ составлялся с помощью наводящих вопросов экспериментатора.

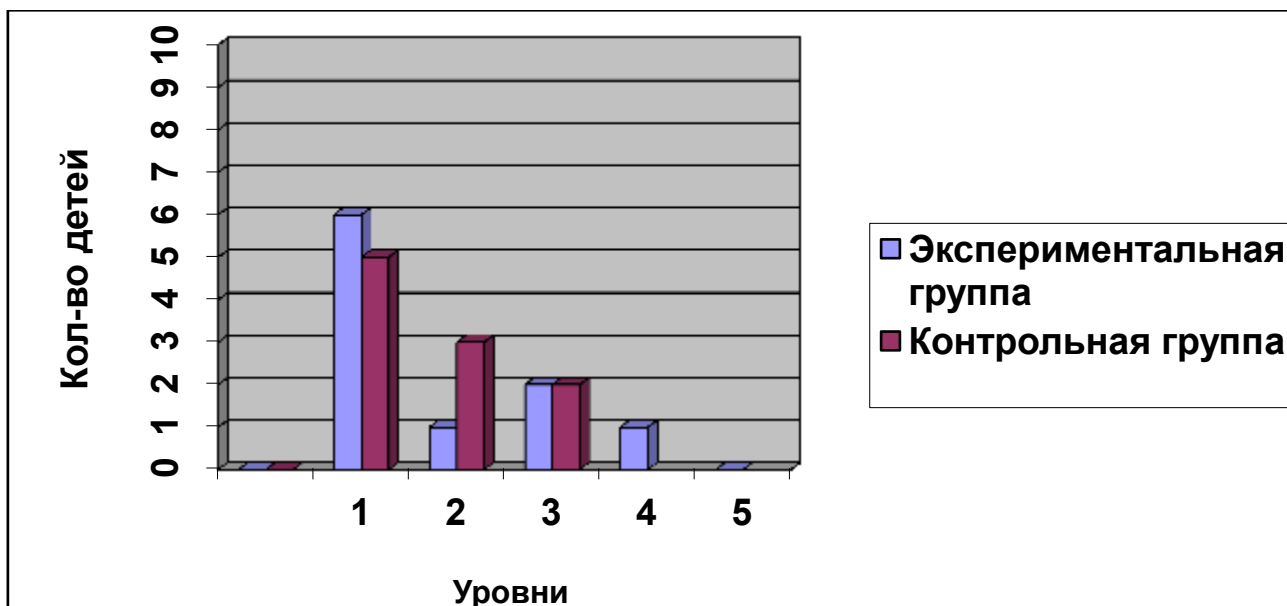


Рис. 11. Распределение учащихся по уровням выполнения четвертого задания

Из рисунка видно, что из 100% детей экспериментальной группы – 60% оказалось на первом уровне, 10% – на втором уровне, 20% – на третьем уровне и 10% на четвертом уровне. Из 100% детей контрольной группы на первом уровне оказалось 50%, на втором уровне – 30%, на третьем уровне – 20%. Пятый уровень не был занят ни одним из испытуемых.

Таким образом, можно сделать вывод, что после проведения коррекционно-логопедических занятий дошкольники экспериментальной группы стали лучше составлять связный, логически-последовательный рассказ на основе содержания последовательных фрагментов-эпизодов, что у детей контрольной группы было замечено в меньшей степени.

При выполнении 5 задания у исследуемых групп наблюдались в основном отдельные морфолого-синтаксические нарушения – ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм, грамматические нарушения, недостаточная информативность. Но, в отличие от начала эксперимента, эти ошибки менее выражены у исследуемых экспериментальной группы. Так, половине испытуемых экспериментальной группы удалось составить достаточно информативный рассказ, опираясь на вопросный план экспериментатора. В высказываниях же детей контрольной группы наблюдались замены рассказа простым перечислением действий и

предметов.

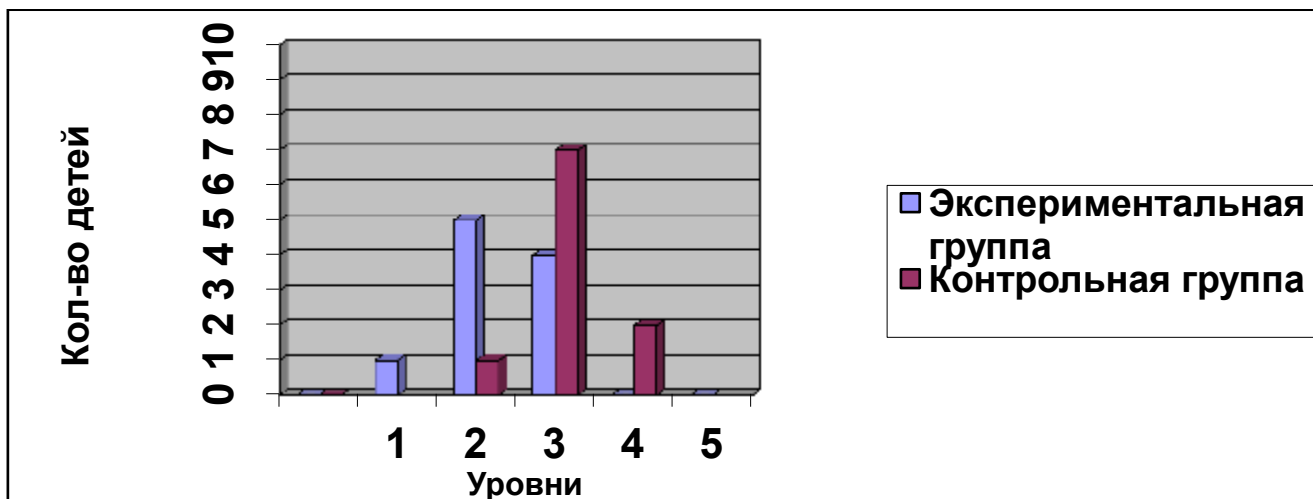


Рис. 12. Распределение учащихся по уровням выполнения пятого задания

Из рисунка видно, что на первом уровне расположились 10% детей экспериментальной группы, на втором уровне – 50% детей экспериментальной группы и 10% контрольной группы, третий уровень заняли 40% из экспериментальной группы и 70% из контрольной группы, на четвертом уровне разместились 20% детей контрольной группы.

Таким образом, данный вид задания «Составление рассказа на основе личного опыта» оказался одним из наиболее сложных для участников эксперимента. Хотя результаты у испытуемых разных групп существенно различаются, но, тем не менее, испытуемые контрольной и экспериментальной групп нуждаются в совершенствовании уровня владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Шестое задание «Составление описательного рассказа», так же как и в констатирующем эксперименте оказалось одним из самых сложных, так, первый уровень – самый высокий, как и в ходе констатирующего эксперимента не занял ни один ребенок. Основные трудности у исследуемых заключались, как и в констатирующем эксперименте, в низкой информативности рассказа, который зачастую заменялся простым перечислением свойств игрушки. Но в экспериментальной группе даже

перечисление стало богаче по содержанию. Кроме этого, трем испытуемым удалось составить рассказ-описание, отличающийся логической завершенностью. В контрольной группе этого не наблюдалось.

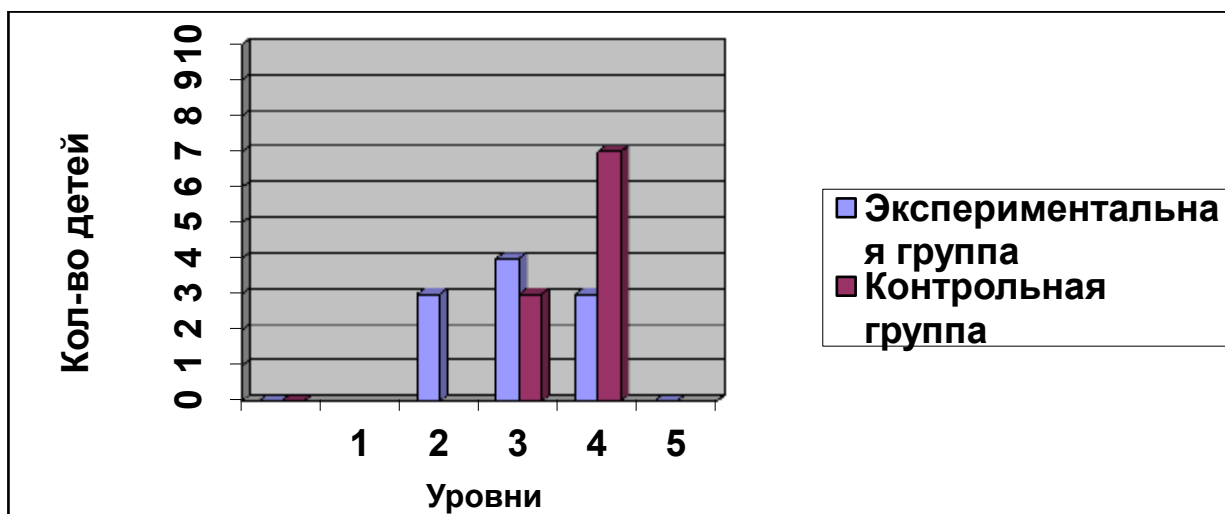


Рис. 13. Распределение учащихся по уровням выполнения шестого задания

Из рисунка видно, что первый уровень остался свободным, на втором уровне расположились 30% детей экспериментальной группы, на третьем уровне – 40% экспериментальной группы и 30% контрольной группы, на четвертом уровне – 30% дошкольников экспериментальной группы и 70% детей контрольной группы, пятый уровень оказался так же свободным.

Данное задание у испытуемых групп показало низкую способность к составлению описательных рассказов. Хотя результаты в экспериментальной группе намного выше, чем в контрольной группе. Можно предположить, что именно работа, в ходе формирующего эксперимента, по описанию предметов с использованием опорных схем и различного рода символов (картинки, цветовые сигналы, схемы) помогла дошкольникам в составлении рассказа-описания.

Небольшие затруднения, так же как и в констатирующем эксперименте вызвало и выполнение седьмого задания «Продолжение рассказа по заданному началу». При выполнении данного задания участники обеих групп испытывали затруднения. Но в отличие от контрольной группы, испытуемые экспериментальной группы предлагали собственные варианты продолжения рассказа по заданному началу, пытались выразить свои мысли в адекватных,

логически-последовательных и завершенных высказываниях, с помощью наводящих вопросов экспериментатора раскрывали собственный замысел, идею сюжета рассказа.

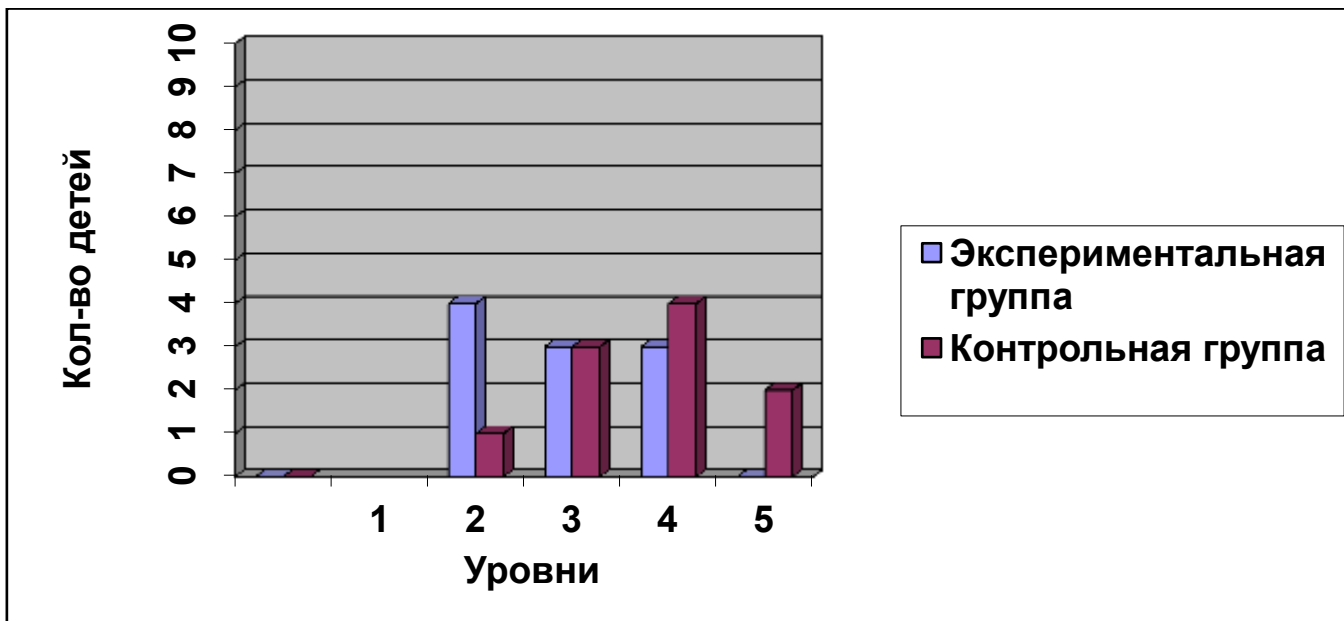


Рис. 14. Распределение учащихся по уровням выполнения седьмого задания

Анализируя рисунок видно, что из 100% детей экспериментальной группы 40% находятся на втором уровне, 30% – на третьем уровне и 30% – на четвертом уровне успешности. Из 100% детей контрольной группы 10% находятся на втором уровне, 30% – на третьем уровне, 40% – на четвертом уровне и 20% детей не справились с заданием, оказавшись на пятом уровне.

Таким образом, формирующий эксперимент показал, что работа в этом направлении дает положительные результаты, но необходим более длительный период обучения.

Итак, результаты формирующего эксперимента позволяют сделать вывод о целесообразности работы по совершенствованию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. Разработанные в ходе формирующего эксперимента коррекционно-логопедические занятия можно считать эффективными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития связной речи актуальна и значима в настоящее время, так как от ее сформированности зависит и полнота познания окружающего мира, и становление сознания, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом. Особенно актуальной становится эта проблема по отношению к детям с задержкой психического развития. Изучением данной категории детей занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, Т.А. Власова, О.П. Гаврилушкина, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Н.В. Серебрякова, У.В. Ульенкова и др.

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками с задержкой психического развития, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной монологической контекстной речи. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для усвоения программного материала в школе. Успешность обучения в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развёрнутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (монологической и диалогической) речи.

Анализ литературных данных, а так же результаты, полученные при проведении эксперимента, позволили нам выявить специфические особенности развития связной речи детей с и задержкой психического развития. Они показали, что дети мало используют связную фразовую речь в процессе своей деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных монологических высказываний детей с задержкой психического развития характерны употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных

лексем, нарушение смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения.

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

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

Следовательно, формирование связной речи делается возможным только при условии коррекционно-логопедической работы, которая также должна способствовать расширению кругозора детей, обогащению их чувственного опыта, активизации мыслительной деятельности и развитию речи в целом.

Таким образом, гипотеза исследования, заключающая в предположении о том, что целенаправленная логопедическая работа с дошкольниками с задержкой психического развития способствует совершенствованию их связной речи подтвердилась, и цель исследования достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. / Под ред. К.С.Лебединской. [Электронный ресурс] Режим доступа: – <https://poisk-ru.ru/s18723t19.html>
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 352 с.
3. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии. / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика, 1982. – 187 с.
4. Глухов, В.П. Формирование связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. / В.П. Глухов. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
5. Дети с задержкой психического развития. / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Дубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Просвещение, 1984. – 203 с.
6. Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития: Хрестоматия / Сост. Л.Б. Баряева, А.П. Зарин, Е.Л. Ложко. – СПб.: Акрис, 1999. – 200 с.
7. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург, 2000. – 320 с.
8. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) учреждений: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Г. Зикеев. – М.: Владос, 2000. – 200 с.
9. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. [Электронный ресурс] Режим доступа: – [http://psychlib.ru/mgppu/ZPa-1985/ZPa-160.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/ZPa-1985/ZPa-160.htm#$p1)
10. Кузнецова, Г.В. Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников // Дефектология, 1976, – №3. – С. 21-25.
11. Курицына, А.М. Формирование связной речи у детей пяти-шести летнего возраста с фонетико-фономатическим недоразвитием речи // Дефектология, 1998, – №6. – С. 39-42.

12. Кобзарева, Л.Г. Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения / Л.Г. Кобзарева, М.П. Резунова, Г.Н. Юшина. – Воронеж, 2001. – 92 с.
13. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
14. Лалаева, Р.И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева. – СПб.: Акрис, 1992. – 96 с.
15. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Методическое пособие для учителя-логопеда. / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 112 с.
16. Лалаева, Р.И. Особенности семантического структурирования текста у школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития // Дефектология, 1994. – №1. – С. 39-42.
17. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1975. – 108 с.
18. Лурия, А.Р. Язык и сознание. [Электронный ресурс] Режим доступа: – <http://detsad86kursk.ru/attachments/article/158/Lyriya.pdf>
19. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей. / В.В. Лебединский – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 194 с.
20. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1967. – 173 с.
21. Мальцева, Е.В. Особенности нарушений речи у детей с ЗПР // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 44-48.
22. Мальцева, Е.В. Организация подготовительных занятий по коррекции дефектов речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1993. – №2. – С. 41-46.
23. Методы обследования речи у детей / Под ред. И.Т. Власенко, Г.В. Чиркиной. – М., 1996. – 122 с.

24. Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой. – М., 1981. – 64 с.
25. Обучение детей с задержкой психического развития: (пособие для учителей) / Под ред. В.И. Лубовского. [Электронный ресурс] Режим доступа: – <https://klex.ru/n5o>
26. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс] Режим доступа: – <https://gufo.me/dict/ozhegov>
27. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т.В.Волосовец, Н.В.Горина, Н.И.Зверева, и др.; под ред. Т.В.Волосовец – М., 2000. – 200 с.
28. Основы логопедической работы с детьми: Учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. классов, студентов пед. училищ / под общей ред. Г.В.Чиркиной – М.2002. – 240 с.
29. Речевое развитие младших школьников / Под ред. Н.С. Рождественского. – М.: Просвещение, 1970. – 65 с.
30. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. [Электронный ресурс] Режим доступа: – https://pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-1.shtml
31. Селиверстов, В.И. Игры в логопедической работе с детьми. / В.И. Селиверстов. – М.: Педагогика, 1984. – 320 с.
32. Слепович, Е.С. Особенности активной речи дошкольников, отстающих в развитии. / Е.С. Слепович – М. 1978. – 96 с.
33. Специальная педагогика / Под ред. Н.М.Назаровой – М.: Педагогика, 2001. – 323 с.
34. Специальная дошкольная педагогика и психология: Сборник программ / Под общей ред. В.И.Селиверстова – М., 2001. – 204 с.
35. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – М.: Наука, 1986. – 252 с.
36. Ткаченко, Т.А. В первый класс – без дефектов речи: Методическое пособие / Т.А. Ткаченко. – СПб, 1999. – 98 с.
37. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего

недоразвития речи у детей пяти лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. – М.: Владос, 2001. – 112 с.

38. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития. / У.В. Ульенкова – Нижний Новгород: Педагогика, 1994. – 197 с.

39. Шевченко, С.Г. Особенности речевого развития детей с недостаточной готовностью к обучению в школе // Начальная школа, 1990. – №23, – с. 7-10.

40. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. [Электронный ресурс] – М.: Аккад. пед. наук РСФСР, 1958. – 387 с. Режим доступа: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=94361> .

41. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова. – М.: Педагогика, 1997. – 131 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
«2» 01 2021 г. № 14
Корчагина Л.Н.

Задание

По выпускной квалификационной работе А.Г.Коньковой

1. Тема работы Совершенствование связной речи дошкольников с задержкой психического развития

Утверждена приказом по Университету «16» июля 2021 г. № 626/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы 25.01. 2022 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – изучение связной речи дошкольников с задержкой психического развития и разработка логопедических приемов, способствующих совершенствованию связной речи у данной категории детей.

Объект исследования: связная речь дошкольников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: логопедические занятия по совершенствованию связной речи дошкольников с задержкой психического развития.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования и проанализировать особенности речевого развития детей с задержкой психического развития.

2. Провести обследование связной речи дошкольников с задержкой психического развития и с нормальным психофизическим развитием и выявить ее особенности.

3. Разработать и апробировать логопедические занятия по совершенствованию связной речи у дошкольников с задержкой психического развития.

4. Определить результативность формирующего эксперимента в ходе контрольного эксперимента.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме исследования.	Июль-август 2021	
2.	Провести анализ количественных и качественных характеристик связной речи дошкольников в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2021	
3.	Апробировать логопедические занятия по совершенствованию связной речи у дошкольников с задержкой психического развития.	Сентябрь 2021-декабрь 2021	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Декабрь 2021	

6. Дата выдачи задания «06» 04 2021 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

Отзыв

на выпускную квалификационную работу Коньковой Алсу Гаясовны «Совершенствование связной речи дошкольников с задержкой психического развития»

Тема выпускной квалификационной работы А.Г. Коньковой актуальна, поскольку становление связной речи у данной категории детей осуществляется замедленными темпами.

Алсу Гаясовна провела исследование связной речи у дошкольников с ЗПР. Оно показало, что дети редко используют связную фразовую речь в процессе своей деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций.

А.Г. Конькова по итогам констатирующего исследования строит обучающий эксперимент, для проведения которого ею разрабатывается система работы по развитию связной речи у дошкольников с задержкой психического развития. Данная коррекционная работа подтверждает правильность выбранной методики по развитию речи детей с ЗПР.

В процессе проведения исследования Алсу Гаясовна проявила самостоятельность в разработке методики и подборе материала для проведения констатирующего и обучающего экспериментов, интерес к занятиям с детьми, умение работать с научными текстами и грамотно излагать свои мысли.

Выпускная квалификационная работа А.Г. Коньковой выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:
доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование»



О.В. Сафонова



АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Конькова Алсу Гаясовна
Самоцитирование
рассчитано для: Конькова Алсу Гаясовна
Название работы: Конькова А.Г. Совершенствование связной речи дошкольников с задержкой психического развития
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ	20.91%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	74.81%
ЦИТИРОВАНИЯ	4.28%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 19.01.2022

Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Сводная коллекция РГБ; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Диссертации НББ; Патенты СССР, РФ, СНГ; Модуль поиска "ПГУ"; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

19.01.22

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.