

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»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА
ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

Студент

(подпись, дата)

Шестакова Татьяна Ивановна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.п.н. Сафонова О.В.

Нормоконтролер

(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой

(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
----------------------	----------

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Развитие связной речи в норме.....	5
1.2. Характеристика нарушения речи у детей с задержкой психического развития.....	9

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, приемы и проведение исследования.....	17
2.2. Результаты экспериментального исследования.....	21

ГЛАВА III. РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Организация и проведение обучения	30
3.2. Система упражнений по формированию связной речи детей с ЗПР.....	36
3.3. Результаты контрольного эксперимента.....	50

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54
------------------------	-----------

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	56
-------------------------------	-----------

ВВЕДЕНИЕ

Связная речь играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, представляя большие возможности для самовыражения, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем.

Выдающийся советский лингвист А.Н. Гвоздев [7, С. 56] писал: «Развитие детской речи играет огромную роль в жизни ребенка. Она представляет собой известное высказывание, сообщение, является орудием мышления и общения...». Встречаются дети, у которых присутствует задержка психического развития, что задерживает формирование каждого из компонентов языковой системы: фонетики, лексики, грамматики. У детей с ЗПР отмечаются значительные трудности при овладении связной монологической речью, что обуславливается особенностью усвоения ими системы родного языка.

Несформированность связной речи дошкольников с ЗПР отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями. Поэтому специальные поиски методических путей и средств формирования связной речи имеют важное значение для всего процесса обучения и воспитания этих детей. Вместе с тем в соответствующей специальной литературе не в полной мере отражено содержание логопедической работы по обучению осознанным умениям и навыкам построения связного и цельного высказывания. В связи с этим особую актуальность приобретают работы, рассматривающие вопросы выявления особенностей связной монологической речи детей с ЗПР.

Гипотеза исследования: Дошкольники с ЗПР имеют специфические особенности связной монологической речи по сравнению с нормально развивающимися детьми. Специальное обучение связному рассказыванию

дошкольников с ЗПР обеспечит положительную динамику их речевого развития и будет способствовать совершенствованию логопедической работы.

Цель: Разработать систему приемов и упражнений по коррекции нарушения связной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Проанализировать общую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Подобрать соответствующие методики по изучению особенностей связной речи детей с ЗПР дошкольного возраста.
3. Выявить особенности связной монологической речи детей дошкольного возраста с ЗПР и нормальным речевым развитием.
4. Разработать и экспериментально апробировать систему приемов и упражнений по коррекции нарушения связной речи в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми с ЗПР.
5. Провести контрольный эксперимент с целью изучения эффективности предложенной системы приемов и упражнений.

Объект исследования: связная монологическая речь детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: система приемов и упражнений по коррекции нарушения связной речи детей дошкольного возраста с ЗПР.

В соответствии с целью и задачами исследования мы использовали следующие **методы:**

1. Анализ литературных источников по теме исследования.
2. Изучение медико-педагогической документации.
3. Констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты с использованием методов статистической обработки данных.
4. Качественный и количественный анализ, обобщение полученных результатов.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Развитие связной речи в норме

Связная речь – это развернутый вид речи. Эта речь в большей степени произвольна: говорящий имеет намерение выразить содержание и должен выбрать для этого содержания адекватную языковую форму и построить на ее основе высказывание. Связная речь – это организованный вид речи. Говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь «монолог» как целое. Все вышесказанное позволяет подойти к проблеме развития связного монологического высказывания в недрах диалогической речи. Это одна из существенных задач изучения связности речевого высказывания детей дошкольного возраста.

Связная речь – это относительно развернутый вид речи, так как мы вынуждены не только назвать предмет, но и описать его (если слушатели не знали раньше о предмете высказывания). Связная речь является активным и произвольным видом речи (говорящий должен иметь содержание и уметь в порядке произвольного акта построить на основе внеречевого содержания своё высказывание). Наконец, А.А. Леонтьев [22] отмечает, что это организованный вид речи (каждое высказывание говорящий заранее планирует или программирует). Поэтому, подчеркивает ученый, эти особенности связной речи показывают, что она требует специального речевого воспитания. Производительность устной монологической речи предполагает умение употребить слово, словосочетание, синтаксическую конструкцию, которые бы наиболее точно и полно передавали замысел говорящего.

Владение связной монологической речью – одна из центральных задач речевого развития дошкольников. Её успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия,

индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые должны быть учтены в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Связной считается такая речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, систему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значимые части, связанные между собой.

Полноценное овладение родным языком, развитие языковых способностей рассматривается как стержень полноценного формирования личности ребенка-дошкольника. Оно предоставляет больше возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей.

Связная монологическая речь требует обязательного развития таких ее качеств, как связность и целостность. Эти умения характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определенной организацией языковых средств.

В любом законченном высказывании существуют наиболее типичные варианты соединения фраз. Самый распространенный способ соединения предложений – это цепная связь. Основными средствами этой связи являются местоимения (Прибежал зайчик. Он любит морковку), лексический повтор (Зайчик прыгает. Зайчику холодно), синонимическая замена (Зайчик скачет. Пушок веселится).

Цепная связь делает речь более гибкой и разнообразной, так как, овладевая этим способом, дети учатся избегать повторений одних и тех же слов и конструкций.

Предложения могут соединяться и с помощью параллельной связи, когда они не сцепляются, а составляются или даже противопоставляются («Наш знакомый охотник шел берегом лесной речки. <...> Испугался и влез на дерево Из чащи вышла большая бурая медведица и с ней <...>») (По В. Бианки).

Большую роль в организации связного высказывания играет интонация, поэтому формирование умения правильно использовать интонацию отдельного предложения способствует оформлению структурного единства и смысловой законченности текста в целом.

По способу передачи информации или по способу изложения выделяются следующие типы высказывания: описание, повествование, рассуждение.

Повествование – это развитие сюжета, развертывающегося во времени и логической последовательности. Основное назначение повествования – передать развитие действия или состояния предмета, которое включает следующие друг за другом события, сценки, картины.

Структура повествования более жесткая, чем структура описания, так как перестановка его элементов может нарушить последовательность изложения событий. Поэтому схема повествования – начало, середина, конец (завязка, кульминация, развязка) – должна быть выдержана четко.

Дошкольники могут составлять разные типы повествовательных текстов: реалистические рассказы, сказочные истории, рассказ по картине или по серии сюжетных картин.

Вышеназванные типы речи могут встречаться в связных высказываниях дошкольников в смешанном виде, когда элементы описания (рассуждения) включаются в повествование (или наоборот).

Воспитание правильной речи у детей является одной из важнейших проблем общей и специальной педагогики.

Исследования связной монологической речи представлены в работах Рыбникова М.А., Соловьева И.М., Элькониной Д.Д., Фигуровского И.А., Ладыженской Т.А., Баранова М.Т., Марковой А.К. [2, 14, 22, 34]. Судя по ним, мы можем получить представление о том, как дети овладевают связной речью.

Вначале, по мнению А.Н. Гвоздева [7], ребенок пользуется диалогической речью. Это побудительные предложения, выражающие

просьбу, требование, призыв; вопросительные предложения, слова – предложения: «да», «нет» и т.д.

Затем уже в 2-3 года появляются элементы монологической речи. Одновременно развивается и диалог: в нем появляются элементы оценки, мотивировки, указания о том, что и как делать, чтобы согласовать действия (во время игры, например).

Вначале речь ребенка выступает в двух социальных функциях – как средство установления контакта (общения) с людьми и как средство познания мира. Затем в 3-4 года возникает и развивается речь, которая используется для организации совместной деятельности (например, игры со взрослыми, с детьми), для планирования своих действий и как средство приобщения к определенной группе людей.

Уже в 3-4 года ребенок пытается рассказать о том, что с ним произошло, что он делал, чем занимался. В его повествованиях встречаются элементы описания (например, игрушки) и рассуждения (например, мотивировка того, почему надо поступать так, а не иначе). Замечено, что между 4 и 5 годами у детей появляется монолог типа инструкции, с помощью которой ребенок планирует как совместные, так и свои действия (например, в предстоящей игре). Ребенок пытается пересказать тексты повествовательного характера (рассказы, сказки, прослушанные или прочитанные), содержание мультфильмов и фильмов. Многие дети сочиняют и рассказывают сказки, в которых иногда присутствует нравоучительная цель. Это говорит о наличии определенного замысла высказывания, о стремлении его реализовать. Для связи самостоятельных предложений в устном повествовании (по сюжетным рисункам) используется определенный порядок предложений, обусловленный видовременной соотнесенностью глагольных форм; лексический повтор (что особенно характерно для детской речи); пространственные и временные наречия («там», «потом» и другие); союзы (особенно часто союзы: «и», «а»); местоимения и синонимы (последнее значительно реже).

Ребенок овладевает вначале устной речью. Она, как правило, ситуативная, т.е. связана с определенной жизненной ситуацией и понятна только в этой ситуации. Но наряду с этой речью постепенно появляется контекстная устная речь, и дети пользуются и той и другой в зависимости от условий общения. Однако контекстная устная речь детей 6-7 лет развита меньше: в их рассказах взрослым об увиденном, услышанном присутствуют элементы ситуативности («Потом мы пошли туда и увидели такой маленький цветок. Он там рос ...»), что делает их высказывания полностью или частично неполными для слушателя.

К 6-7 годам ребенок овладеет в основном разговорным стилем (устной формы литературного языка). Когда ребенок пытается пересказать или сочинять свои рассказы, сказки то он использует некоторые образно-выразительные средства, свойственные художественному стилю. Замечательно также, что дети этого возраста способны перестраивать свое высказывание, учитывая адресат.

1.2. Характеристика нарушения речи у детей с задержкой психического развития

Особенности психического и моторного развития детей с ЗПР не могут не отразиться на формировании и такой сложной функции, как речевая функция.

У детей с ЗПР отмечается замедленный темп речевого развития и большая распространенность нарушений речи.

Так, в исследовании В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьянова [13] из 40 детей с ЗПР 7-9 лет у 38 (95%) выявлены разнообразные нарушения речи. Среди детей с минимальной мозговой дисфункцией обнаруживает 52% детей с дефектами речи, отмечается, что нарушения речи чаще отмечаются у мальчиков (44,5%), чем у девочек (28,3%).

Исследованием Е.В. Мальцевой [23] в младших классах школы для детей с ЗПР выявлено 39,2% детей с дефектами речи.

У детей с ЗПР имеют место все нарушения речи, наблюдающиеся у детей с нормальным интеллектом. Однако наиболее распространенными являются нарушения звукопроизношения и нарушения в письменной речи (дислексии и дисграфии). По данным В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьянова [13] нарушения письменной речи у этих детей наблюдается гораздо чаще, чем нарушения звукопроизношения (37:28). По данным Е.В. Мальцевой [23], наиболее распространенными являются нарушения фонетической стороны устной речи.

Характерным признаком клинической картины большинства детей с ЗПР является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. Многие проявления патологии речи связаны с общими психопатологическими особенностями этих детей.

У большинства детей с ЗПР имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, нарушения как устной, так и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи.

3. Тржесоглава отмечает, что импрессивная речь этих детей характеризуется недостаточностью дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков и неразличением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи. Н.Ю. Борякова [3], Г.И. Жаренкова, А.Д. Кошелева, Е.В. Мальцева [23], Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко и др. говорят, что экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие грамматических стереотипов, аграмматизмов, речевая инактивность.

Во многих случаях картина речевых нарушений свидетельствует о наличии общего недоразвития речи, о задержке процесса речевого развития.

Задержка развития речи проявляется и в недостаточном уровне вербальных интеллектуальных способностей.

С учетом проявления нарушений речи Е.В. Мальцева [23] выделяет 3 группы детей с ЗПР.

Первая группа – дети с изолированным фонетическим дефектом, проявляющимся в неправильном произношении лишь одной группы звуков. Нарушения произношения звуков в этой группе детей связаны с аномалией строения артикуляционного аппарата, недоразвитием речевой моторики. В эту группу вошли 24,7% детей с ЗПР, имеющих нарушения речи.

Вторая группа (52,6%) – дети, у которых выявлены фонетико-фонематические нарушения. Дефекты звукопроизношения охватывают 2-3 фонетические группы и проявляются чаще всего в заменах фонетически близких звуков. Кроме дефектов звукопроизношения, у детей этой группы наблюдается нарушения слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа.

Недостаточное развитие фонематических процессов у этих детей отражается в письменной речи, обуславливает нарушения чтения и письма. В письменных работах этих детей отмечается большое количество ошибок: замены букв, искажения звукослоговой структуры слова, неправильное оформление предложения.

Третья группа (22,5%) – дети с системным недоразвитием всех сторон речи (дети с ОНР). Кроме фонетико-фонематических нарушений, у этих детей наблюдается существенные нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи: ограниченность и недифференцированность словарного запаса, примитивная синтаксическая структура предложений, аграмматизмы. Нарушения устной речи отражаются на письме. Кроме замен букв, искажений звуко-слоговой структуры слова, характерными ошибками в письме детей этой группы являются смысловые замены слов, аграмматизмы, синтаксические ошибки.

И.А. Смирнова [27] выделяет 5 групп первоклассников с ЗПР с учетом характера речевых нарушений:

- 1) дети с мономорфной дислалией;
- 2) дети с полиморфной дислалией, которая отражается на письме;
- 3) дети, у которых, кроме функциональной дислалии, отмечается и недоразвитие фонематического анализа и синтеза. У этих детей, как и у детей второй группы, наблюдаются нарушения чтения и письма;
- 4) дети с дислексией и дисграфией;
- 5) дети со стертой формой дазартрии.

Исследованием И.А. Симоновой [24] выявлены особенности речевого недоразвития у детей с ЗПР 8-10 лет в двух клинических группах:

- 1) при неосложненном инфантилизме (по классификации М.С. Певзнер);
- 2) при осложненном инфантилизме, а также при ЗПР в результате цереброастенических состояний различного генеза.

Первая группа детей, по данным И.А. Симоновой, является немногочисленной.

В качестве ведущего психопатологического синдрома у этих детей выделяется незрелость эмоционально-волевой сферы. У школьников этой группы сохраняются игровые интересы, отмечается неподготовленность к учебной деятельности, отсутствие познавательного интереса к учебе. Им трудно подчинить свои эмоциональные реакции школьным требованиям. Очень активные, целенаправленные и неутомимые в игре, эти дети быстро устают во время урока, отвлекаются. Они либо растормаживаются, либо становятся пассивными, вялыми. Учебная деятельность этих детей характеризуется импульсивностью, хаотичностью, неравномерностью.

В анамнезе большинства этих детей отмечается задержка речевого развития: так, первые слова появляются к 1,5-2 годам, фразы к 3 годам.

В процессе логопедического обследования этих детей нарушения звукопроизношения выявлены лишь у одного ребенка. Почти у всех детей

оказалась сохраненной артикуляционная моторика. Небольшие отклонения наблюдались лишь при выполнении серии артикуляторных движений. Вместе с тем, у детей выявились также трудности повторения серий из 3-4 слогов с фонетически близкими звуками. При повторении слогов дети чаще всего смешивали звонкие и глухие звуки. Аналогичные смешения наблюдались иногда и на письме, однако дети самостоятельно исправили ошибки.

Дети этой группы неточно различают понятия «слог», «звук», «буква». У детей сформированы лишь простые формы фонематического анализа. Сложные же формы звукового анализа (определение последовательности и количества звуков в слове) затруднены. Процесс звуко-слогового анализа значительно облегчается использованием вспомогательных приемов, внешних действий (например, с помощью отхлопывания слогов).

У детей с неосложненным инфантилизмом выявляются особенности речи, связанные со своеобразием эмоционально-волевой сферы. Эти дети многословны, охотно вступают в речевое общение, активны в диалоге, часто перебивают собеседника.

Дети этой группы не продумывают ответы, в связи, с чем их ответы характеризуются импульсивностью, наличием побочных ассоциаций.

Речь таких детей во многом определяется наличием эмоционального компонента.

Так, при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, интересных и доступных ребенку, дети легко составляют грамматически сложные предложения, используют прямую речь, вносят в рассказы элементы фантазии, разнообразные детали. При этом речь сопровождается выразительной интонацией, адекватной мимикой, эмоциональными жестами.

В заданиях же, которые ограничивают речевую деятельность определенными рамками, когда требуется обдумывание, четкие формулировки, точное словесное оформление, наблюдается снижение речевой активности, трудности в подборе слов, неточное их употребление.

И.А. Симонова [24] делает вывод о том, что детям этой группы свойственно не нарушение, а своеобразие речевого развития, его задержка. Уровень речевого развития этих детей и их речевое поведение соответствуют нормально развивающимся сверстникам более младшего возраста.

Во второй группе детей с ЗПР (осложненным инфантилизмом и с цереброастеническими состояниями) наблюдалась иная картина речевого недоразвития.

Дети в этой группе испытывали существенные трудности с самого начала школьного обучения. У детей с осложненными формами инфантилизма эти трудности были обусловлены незрелостью эмоционально-волевой сферы и недоразвитием интеллектуальной деятельности. У детей с цереброастеническими состояниями в основе школьной неуспеваемости лежит истощаемость нервной системы, быстрая утомляемость, нарушение работоспособности.

В анамнезе большинства детей этой группы отмечалась задержка развития речи. Первые слова появились лишь к 2-2,5 годам.

Логопедическое исследование выявило у большого количества этих детей (32%) нарушения звукопроизношения, которые проявляются в основном в нечетком произношении свистящих и шипящих (боковое, межзубное произношение), отсутствие или неправильном произношении звука *р*.

При повторение серий из 3-4 слогов с фонетически близкими звуками наблюдалось большое количество ошибок: смешение глухих и звонких, твердых и мягких согласных звуков, расщепление аффрикат.

У детей этой группы не дифференцированы понятия «буква», «слово». Они испытывают большие затруднения в звукобуквенном анализе слов. Так, 18 детей из 50 не смогли определить последовательность и количество слогов и звуков в слове.

Особенности речи у детей второй группы проявлялись и в бедности лексико-семантической стороны речи, в ограниченном объеме словаря, в неточном употреблении слов.

Несформированность лексической стороны речи особенно ярко проявлялась в особенностях выполнения заданий на подбор синонимов и антонимов. Характерной ошибкой при выполнении этого задания была замена необходимого антонима исходным словом с частицей не (спокойный – беспокойный, храбрый – нехрабрый). Другой характерной ошибкой был подбор вместо антонима других форм слова или родственных слов.

При выполнении заданий на подбор синонимов дети часто предлагали вместо синонимов слова, связанные одной ситуацией (врач – больной, медсестра; огонь – газ, огнетушитель).

Особую трудность вызывает у этих детей употребление обобщающих понятий (мебель, посуда) и т.д. Дети не осознают взаимоотношений между родовыми и видовыми понятиями (стол, шкаф, мебель, кровать). Вместе с тем, обобщающие понятия находятся в пассивном словаре детей, так, например, они правильно подбирают картинки к словам мебель, посуда и т.д.

В активном словаре этих детей широко представлены неологизмы (подметальщики, кирпичник, шахтерка (вместо швея), столист).

В экспрессивной речи детей с ЗПР второй группы используется очень небольшое количество прилагательных и наречий. В речевых высказываниях часто наблюдаются аграмматизмы, неправильная последовательность слов.

Связная речь детей с ЗПР второй группы находится на более низком уровне, чем у детей первой группы.

Рассказы этих детей характеризуются бедностью языкового оформления и нарушением логической связности. Отмечается непоследовательность в изложении, смысловое несоответствие частей высказывания, их искажения. Дети с ЗПР этой группы часто не сохраняют основной сюжетной линии при пересказе, соскальзывают на второстепенные детали. Страдает взаимосвязанность отдельных частей.

В высказываниях детей этой группы проявляется и неумение оформлять с помощью языковых средств смысловые (временные, причинно-следственные) отношения: Доктор лечит мальчика, чтобы он не заболел. Шел дождь, потому что он взял зонт.

Таким образом, особенности речи у этой группы детей характеризуются нарушением речи как системы; своеобразие речи отражает недоразвитие как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что симптоматика и механизмы речевых нарушений у детей с ЗПР являются неоднородными.

Одним из характерных признаков нарушений речевого развития детей с ЗПР является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции речи (В.И. Лубовский, Г.И. Жаренкова).

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, приемы и проведение исследования

Нами проводилось изучение состояния связной монологической речи старших дошкольников, посещающих логопедические группы детского сада. Исследование было направлено на выявление возможностей детей использовать различные виды связных высказываний – от единичной фразы до составления рассказов с элементами собственного творчества. Определялась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла.

Методика констатирующего эксперимента опиралась на современные представления о монологической речи в психолого-педагогической литературе. За основу мы брали работы В.П. Глухова, учитывали характер и структуру нарушения.

Констатирующий эксперимент проводился в ДОГ «Сказка» при МОУ СОШ с. Телегино Колышлейского района Пензенской обл.

Комплексное исследование включало семь последовательных экспериментальных заданий и проводилось методом индивидуального эксперимента. Обследованы 9 детей 5-5,5 лет, имеющих ЗПР и 9 дошкольников того же возраста с нормальным развитием. Опишем предъявляемые детям задания:

Первое задание заключалось в составлении детьми предложений на вопрос: «Скажи, что здесь нарисовано?» по пяти отдельным картинкам, изображающим простые действия (мальчик поливает цветы из лейки, девочка ловит бабочку сачком и т.п.). Оценивалось умение строить фразу, адекватно передающую изображенное действие.

Второе задание – составление предложения по трем картинкам (с изображением девочки, корзинки и леса). Оценивалась способность детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализацию их в виде законченной фразы-высказывания.

При оценке выполнения последующих заданий на составление различных видов рассказов нами учитывался ряд общих показателей, характеризующих уровень владения детьми навыками рассказывания. Определялись: степень самостоятельности при составлении рассказа, связность, последовательность и полнота изложения, смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядно изображенному сюжету и др.) и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи. При затруднениях в процессе составления рассказа (перерыв в повествовании, длительные паузы и т.п.) оказывалась помощь в виде последовательного использования стимулирующих, наводящих и уточняющих вопросов.

Третье задание. Пересказ текста (сказки).

Цель: выявление возможностей детей с ОНР дошкольного возраста воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Для этого была использована сказка «Как собака друга искала». Текст произведения прочитывался дважды; перед вторым чтением давалась установка на составление пересказа.

При оценке 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 и др.

Четвертое задание. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Цель: выявление возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов – эпизодов.

Использовалась серия из четырех картинок из «Практического материала для проведения психолого-педагогического обследования детей» С.Д. Забрамной, О.В. Боровика. Ребенку предлагалось рассмотреть картинки с изображением событий и положить их в необходимой смысловой последовательности. После этого ребенку предлагалось составить по ним рассказ. Составлению рассказа предшествовал разбор предметного содержания каждой картинки с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применялось текстовое указание на соответствующую картинку или деталь.

Оценивались показатели, определяемые спецификой данного вида рассказывания: смысловое соответствие содержания рассказа изображенному на картинках; соблюдение логической связи между картинками – эпизодами.

Пятое задание – составление рассказа на близкую детям тему: «На нашем участке» – ставило целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения детьми фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. В целях облегчения поставленной задачи испытуемым предварительно давался план рассказа, состоящий из пяти вопросов-заданий. Предлагалось рассказать о том, что находится на участке; чем занимаются на участке дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия; рассказать о занятиях и играх на участке зимой. После этого ребенок составлял свой рассказ по отдельным фрагментам, перед каждым из которых соответствующий вопрос задания повторялся. Такой вариант исследования был выбран нами на основании апробации различных вариантов задания, показавшей, что самостоятельное составление рассказа на данную тему только по предваряющему плану недоступно для детей с недоразвитием речи и вызывает затруднения у нормально развивающихся сверстников.

Результаты исследования оценивались по показателям как содержательной, так и собственно речевой сторон составленных рассказов. Большое значение придавалось анализу фразовой речи, используемой детьми в условиях составления сообщения без наглядной или текстовой опоры.

При оценке содержания рассказов нами учитывалась степень их информативности, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по заданной теме. Определение числа информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия или их развернутое описание) позволяло определить, насколько полно отражена ребенком тема сообщения.

В следующие двух заданиях оценивались возможности детей в составлении рассказов с элементами творчества и особенности монологической речи при выполнении таких заданий.

В *шестом задании* детям предлагалось составить рассказ о каком-нибудь случае с девочкой в лесу. Предварительно составлялась «экспозиция» рассказа по вопросам экспериментатора, с опорой на три предметные картинки, что облегчало детям переход к последующему составлению рассказа по собственному замыслу.

Седьмое задание – завершение рассказа по готовому началу с опорой на картинку – имело целью выявить возможности детей в решении поставленной творческой задачи, умение использовать при составлении рассказа предложенный речевой и наглядный материал.

Комплексное экспериментальное обследование позволяет получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний – от элементарных (составление фраз) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом учитывались характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний, выявленные у дошкольников с ЗПР в ходе проведения экспериментального исследования.

2.2. Результаты экспериментального исследования

Исследования показывают ограниченность словарного запаса у детей с ЗПР, особенно по таким лексико-понятийным разрядам, как названия деталей предметов, качественные характеристики предметов (цвет, объем, параметры и др.). У ряда детей существенные затруднения возникают при составлении отдельных предложений по наглядной опоре, что может быть связано с неумением устанавливать (или актуализировать в речи) предикативные отношения, а также с трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания. Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов – микротем, длительные паузы на границах фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки) могут свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний.

Индивидуальный качественный анализ высказываний детей с ЗПР и с нормальным развитием (на основе приведенной методики исследования) позволил установить несколько уровней выполнения заданий по каждому из видов рассказа. Основными критериями оценки являлись:

- степень самостоятельности при составлении рассказа;
- адекватность поставленной задаче;
- семантическая наполненность;
- связность и последовательность изложения;
- соответствие грамматического оформления высказывания языковым нормам.

Мы использовали оценку в баллах соответственно выявленному уровню выполнения задания:

хороший – 4 б.,

удовлетворительный – 3 б.,

недостаточный – 2 б.,

низкий – 1 б., что дает возможность более наглядно оценить продвижение детей в обучении рассказыванию в динамических исследованиях, в том числе по суммарной балльной оценке уровня овладения навыками рассказывания в целом (см. таблицу 1).

Таблица 1

Схема оценки уровней выполнения заданий на составление рассказа

Уровень выполнения задания	Вид задания		
	Пересказ	Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ на заданную тему
I – «низкий» (1 балл)	Пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребительных языковых средств.	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов. Его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.	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.

<p>II – «недостаточный» (2 балла)</p>	<p>Используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.</p>	<p>Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.</p>	<p>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.</p>
<p>III – «удовлетворительный» (3 балла)</p>	<p>Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно – стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложения.</p>	<p>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 изображенному сюжету). Нередко отмечаются выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.</p>	<p>Рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче, достаточно информативен и завершен. Отмечается не резко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования; некоторые языковые в реализации замысла.</p>

IV – «хороший» (4 балла)	Пересказ составлен самостоятельно; полностью передается 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.	Самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами – эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста ребенка).	Рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию предложенной теме (данному началу), доведен до логического завершения, дается 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.
--------------------------	--	---	---

Первый уровень рассказов детей характеризовался отсутствием смыслового единства. Такие рассказы были у 3 детей (33%) с ЗПР и отсутствовали (0%) у детей с нормальным развитием. Чаще всего рассказ был представлен простыми предложениями с перечислением предметов и явлений на картинках, незаконченными предложениями, длительными паузами, повторами. Речевые средства использовались крайне бедно, более использовались мимико-жестикуляторные средства для осуществления коммуникации. Можно предположить, что данные трудности были обусловлены нарушением внутреннего планирования высказывания. При общей речевой деятельности отмечалось нежелание сотрудничества.

Второй уровень рассказа отличала их общая незавершенность, малая содержательность. Рассказы 2 детей (22%) без нарушений речи и 4 детей (45%) с ЗПР составлялись без раскрытия причинно-следственных отношений

в сюжете, отличались краткостью и неразвернутостью. В этих рассказах отмечался ряд специфических особенностей, связанных с дефицитом языковых средств и трудностями их использования, речевая активность испытуемых была снижена. Речевые средства, используемые детьми, были однообразны и ограничены лексически, эмоционально-выразительные средства бедны (показ действий, повторы). Отмечались резкие переходы в изложении содержания, что затрудняло понимание содержательной стороны рассказа. Лишь при самостоятельном рассказывании можно было отметить индивидуальный аспект рассказа.

Третий уровень отличался узостью раскрытия темы, которые были у 3 детей (33%) с нормальным развитием и 2 детей (22%) с ЗПР. Эти рассказы были композиционно недостаточно структурированы. Трудности обозначились в оречевлении логически упорядоченного сюжета. При этом дети испытывали особые затруднения в выборе лексических средств, допускали ошибки построения фраз. Эмоционально-выразительные средства более использовались для усиления проблемной ситуации рассказа и при самостоятельном рассказывании. На творческий компонент рассказа указывали попытки детей ввести новых героев в сюжет, изменить действие героев.

К четвертому уровню мы отнесли рассказы, которые были различны по степени развернутости и композиционной целостности. Такие рассказы составили 4 ребенка (45%) с нормальным развитием и никто из детей (0%) с ЗПР. Рассказы содержали структурно полные предложения, которые выстраивали в сюжет с учетом причинно-следственных отношений и отличались по наличию в них творческого компонента (индивидуальность, самостоятельность изложения, новизна). Эмоциональный фон этих рассказов был выражен с помощью мимико-жестикулярной речи, достаточно широко использовались выразительные средства (синонимы, эпитеты). Дети проявляли заинтересованность в рассказывании, выражающуюся в

отражении собственного опыта в речевой деятельности, привнесении «новизны» в рассказ.

Результаты эксперимента позволили обнаружить особенности и недостатки рассказывания у детей с ЗПР. У них наблюдалось значительное отставание в развитии связной монологической речи в целом по сравнению с нормально развивающимися детьми (см. таблицы 2,3). Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию данного вида речевой деятельности.

Таблица 2

Оценка уровней выполнения у детей с нормальным развитием

Ф.И. детей с нормальным развитием	Баллы за выполненные задания			Средний бал за выполненные задания	Уровень выполнения задания
	Пересказ	Рассказ по заданной теме	Рассказ по серии сюжетных картин		
-	-	-	-	-	I (3-4 балла)
Антон Н.	3	2	2	7	II (5-7 баллов)
Слава Ч.	2	2	3	7	
Дима М.	3	3	2	8	III (8-10 баллов)
Саша Н.	3	3	4	10	
Данил С.	3	2	3	8	
Лена М.	4	4	3	11	IV (11-12 баллов)
Лена С.	3	4	4	11	
Оля Г.	4	4	3	11	
Денис Л.	4	4	4	12	

Таблица 3

Оценка уровней выполнения у детей с ЗПР

Ф.И. детей с ОНР	Виды заданий			Средний бал за выполненные задания	Уровень выполнения задания
	Пересказ	Рассказ по заданной теме	Рассказ по серии сюжетных картин		
Паша П.	1	2	1	4	I (3-4 балла)
Федя К.	1	1	2	4	
Вадим К.	1	1	1	3	
Даша А.	2	3	2	7	II (5-7 баллов)
Максим Л.	3	2	2	7	
Максим М.	2	3	3	8	
Саша Т.	2	2	2	6	
Олег Ч.	3	2	3	8	III (8-10 баллов)
Андрей Т.	3	4	3	10	
-	-	-	-	-	IV (11-12 баллов)

Качественная характеристика компонентов рассказов детей дошкольного возраста позволила выявить следующие особенности по критериям: содержание речевого сообщения, структура речевого сообщения и творческий компонент рассказа (см. таблицу 4).

Таблица 4

***Нарушения связной монологической речи детей дошкольного
возраста***

	Уровень выполнения заданий Компоненты монологической речи	I	II	III	IV
Содержание речевого сообщения	Сложность выбора слов			+	
	Искажение структуры слова	+			
	Нарушение согласования			+	
	Дефицит языковых средств	+	+	+	
	Наличие пауз	+			
	Повторы	+	+		
	Ошибки в построении предложений		+	+	
Структура речевого сообщения	Неспособность раскрытия темы		+		
	Нарушение логики изложения		+	+	
	Трудности удержания и развития языкового замысла	+	+	+	
	Пропуски смысловых звеньев	+			
	Незавершенность фрагментов	+	+		
Творческий компонент рассказа	Отсутствие содержания	+			
	Неумение выделить главное	+			
	Краткость изложения	+	+		
	Неразвернутость сообщения	+	+		

Дети с ЗПР	3 ребенка 33%	4 ребенка 45%	2 ребенка (22%)	- (0%)
Дети с нормальным развитием	- (0%)	2 ребенка (22%)	3 ребенка (33%)	4 ребенка (45%)

Таким образом, основные трудности детей с ЗПР были обусловлены реализацией процесса лексико-грамматического развертывания собственного высказывания, что проявлялось в сложностях выбора слов и грамматического структурирования, появления пауз, повторов, в отказе от деятельности. Исследования структурного компонента показало, что в половине случаев дошкольники с ЗПР испытывали трудности в определении и установлении логической последовательности основных смысловых компонентов сюжета, развитии и удержании композиционного замысла рассказа. Недостаточная сформированность семантических представлений препятствовала развитию сюжета при самостоятельном рассказывании. Отмечалось отсутствие содержательности, неумение выделить значимое, краткость и неразвернутость сообщений при самостоятельном рассказывании.

Ведущим при составлении рассказа у дошкольников с ЗПР выступала предметная и речевая ориентировка по подражанию. Дошкольники часто использовали речевые штампы, устойчивые выражения. Основным проявлением нарушения составления рассказа было отсутствие в нем творческого начала.

ГЛАВА III. РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Организация и проведение обучения

Экспериментальное обучение связной речи проводилось на базе ДОГ «Сказка» при МОУ СОШ с. Телегино Колышлейского района Пензенской области. В нем приняли участие 9 дошкольников подготовительной группы с ЗПР – экспериментальная группа. Контрольную группу (9 воспитанников) составили дети старшего дошкольного возраста с ЗПР, проходившие обучение в логопедической группе МБДОУ с. Телегино по традиционной методике.

Как в ЭГ, так и в КГ 3 детей (33%) соответствовали I уровню составления рассказа, 4 детей (45%) соответствовали II уровню составления рассказа, 2 ребенка (22%) – III уровню, IV уровню составления рассказа не соответствовал никто из ЭГ и КГ (таблица 5).

Таблица 5

Характеристика детей, принимавших участие в эксперименте

Ф.И. детей с ЗПР (ЭГ)	Ф.И. детей с ЗПР (КГ)	Уровень выполнения задания
Паша П. Федя К. Вадим К.	Кирилл К. Петр П. Марина В.	I
Даша А. Максим Л. Максим М. Саша Т.	Карина К. Вика Р. Леша А. Лена П.	II
Олег Ч. Андрей Т.	Илья П. Сергей И.	III
-	-	IV

Экспериментальное обучение осуществлялось на основе общих и специфических принципов, разработанных в дефектологии, логопедии и общей педагогики: онтогенетический принцип, принцип личностной направленности коррекционного воздействия, принцип ориентации на формирование мотивации к коммуникативной деятельности, связь речи с другими сторонами психического развития, последовательности и дифференциации коррекционно-логопедического воздействия.

Эксперимент осуществлялся в рамках общей системы занятий, направленных на коррекцию речевых процессов. Основной формой работы были подгрупповые занятия.

Экспериментальное обучение проводилось в два этапа:

1 этап.

Направления:

1. Работа над предложением.
2. Работа над текстом.
3. Рассказ по картине.
4. Рассказ по серии сюжетных картин.
5. Пересказ художественного произведения.

Особенность данного этапа коррекционного обучения состояла в том, что в это время появляются возможности в полной мере осуществлять работу над всеми компонентами речевой системы, восполнять все пробелы, имевшиеся в формировании связной речи.

Работа над предложением.

На данном этапе проводилась работа по составлению связных высказываний по типу рассуждений. Внимание детей постоянно привлекалось к собственной речи в процессе формулирования правил, выводов, доказательств, обобщений. Как известно, в рассуждениях выделяются две смысловые части: формулирование задания и само

объяснение или доказательство. Основное внимание на логопедических занятиях уделялось развитию у детей умений объяснять причины какого-либо факта, обосновывать высказанное ими мнение.

При этом возникает необходимость употреблять сложноподчиненные предложения, которыми обычно дети не пользуются.

Одновременно идет развитие инициативных форм речи: умений задавать вопросы, самостоятельно строить развернутые высказывания по ходу работы.

Работа над текстом.

Огромная роль в формировании умения строить связное высказывание принадлежит работе с текстом. Прежде всего, дети знакомились с самим понятием текст, выявляли такие его признаки, как тематическое единство, наличие заголовка, учились находить в нем основную мысль. В ходе специальных упражнений детям приходилось производить анализ прочитанного или прослушанного текста, располагать предложения текста в логической последовательности. Они учились находить в тексте опорные слова (отражающие содержание текста), определяли их роль, выполняли обратную задачу: составляли текст по опорным словам. Дети получали задания распространить или сократить текст, подробно или кратко его пересказать, воссоздать текст по развернутому или краткому плану.

Составление плана является важным средством, используемым для развития речи. Работая над планом, дети учились определять тему высказывания, отделять главное от второстепенного, последовательно строить собственное сообщение.

Дети овладевали умениями объединять предложения в логической последовательности – строить текст, зная, что в нем должны быть начало, средняя часть и концовка; они стремились соблюдать правильную интонацию, нужный порядок слов. Особенно важно было учить детей

пользоваться теми средствами, которые характерны для связного текста: личными и указательными местоимениями, наречиями типа «тут», «там», «тогда», синонимами.

По мере формирования у детей умений конструировать текст логопед подводил их к выполнению более сложных заданий, пробуждающих и активизирующих воображение и творческую самостоятельность: составление рассказа по опорным словам и из предложений, данных вразбивку, составление рассказа по его началу или концу, по серии картинок, редактирование текста, творческие рассказы и различного рода инсценировки.

Рассказ по картине.

Обучение рассказыванию по картине занимает важное место в системе работы по развитию речи детей дошкольного возраста. Значение этого вида занятий для расширения и активизации словаря, формирования связной, грамматически правильной речи, а также развития процессов восприятия, воображения, логического мышления отмечалось многими авторами.

В современных исследованиях приводятся некоторые методические приемы обучения детей рассказыванию по картинному материалу, в основном по серии сюжетных картинок.

Проведенное нами обучение рассказыванию по сюжетным и пейзажным крупноформатным картинам является частью программы экспериментального обучения, направленного на формирование связной монологической речи старших дошкольников с ЗПР (пересказ, рассказы по картинам).

Речевое задание по картине может быть различным: это и рассказ по картине, дополняющий ее содержание, и озвучивание сюжетной картины.

Рассказы по серии сюжетных картинок.

Рассказы по картинкам имеют большое значение для развития навыков самостоятельной речи.

Серии картинок помогали ребенку разобраться в последовательности событий. Если в начале занятия логопед посредством вопросов направлял внимание ребенка на процесс развертывания действия, то затем ребенок сам научался выделять основные моменты в содержании рассказа.

Составление рассказов по картинкам способствовало уточнению значений известных ребенку слов и усвоению новых. Новые слова запоминались не механически, а в процессе их активного использования. В ходе работы над рассказами по серии картинок дети овладевали навыками диалогической речи.

Пересказ художественного произведения.

Значительное место в системе проводимого коррекционного обучения отводилось формированию навыков пересказа художественных произведений.

При пересказе совершенствовались структура речи, ее выразительные качества, произношение, усваивалось построение отдельных предложений и текста в целом. Овладение пересказом способствовало формированию навыков самостоятельного (творческого) рассказывания, так как этот процесс предполагает преднамеренность и плановость речи. Обучение пересказу обогащает словарный запас, благоприятствует, развитию восприятия, памяти, внимания. При этом дети усваивали посредством имитации нормативные основы устной речи, упражнялись в правильном употреблении языковых средств по аналогии с содержащимися в произведениях для пересказа. Использование при обучении высокохудожественных произведений детской литературы позволяло целенаправленно проводить работу по воспитанию у детей «чувства языка» – внимания к лексической, грамматической,

синтаксической сторонам речи, особое значение в коррекционной работе с детьми.

2 этап.

Задачей этого этапа являлось развитие умения использовать жизненные впечатления как творческий компонент рассказа и совершенствование комбинаторных способностей детей через сюжет сказки.

Решение поставленных задач осуществлялось посредством подбора сюжета сказки, которая являлась оптимальным средством для раскрытия творческих способностей ребенка (продолжение или изменение сказки, введение новых героев, видоизменение окружающей обстановки в сказке, логическое комбинирование сюжетов двух сказок, изменение сюжета или структуры сказки и др.), а также через обучение детей рассказыванию на темы из личного опыта.

Активизация словесного творчества детей осуществлялась в игровой деятельности (сюжетные игры), в предметной (творческие работы: рисунки, поделки, постройки по сюжету сказки), музыкальной (игры-драматизации, кукольный театр, художественное описание музыкальных произведений, участие в спектаклях) и других. У детей постепенно проявлялась самостоятельность, они старались говорить, подражая разным голосам, жестикулируя, используя мимику.

Опыт проведенной нами работы свидетельствует о целесообразности комплексного использования различных приемов и форм обучения связной речи дошкольников с ЗПР в тесной связи с реализацией задач их общего речевого развития.

3.2. Система упражнений по формированию связной речи детей с ЗПР

Формирование связной монологической речи осуществлялось по разработанной нами системе, включающей обучение пересказу художественных произведений, составлению рассказов по различным видам картин и рассказыванию с элементами творчества. Методы и приемы, обучения адаптировались с учетом особенностей данной группы детей.

Коррекционно-логопедическая работа на занятиях строилась на основе принципа коммуникативного подхода к формированию устной монологической речи детей. Использовались разнообразные, в том числе, игровые формы и приемы обучения, способствующие активизации речевых проявлений детей, побуждающие к монологическим высказываниям; усваивались различные языковые средства построения развернутых сообщений. Особое внимание уделялось формированию тех видов монологических высказываний, которые, прежде всего, используются в процессе усвоения знаний в период начального школьного обучения (пересказ текста, составление рассказа по наглядной опоре, высказывания по аналогии).

При разработке формирующего эксперимента мы использовали адаптированные материалы из опубликованных работ В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, О.Е. Грибовой, Э.П. Коротковой, В.И. Селиверстова и др.

Рассмотрим подробнее задания, с которых можно начать работу над связной речью; они направлены на формирование и совершенствование умений учащихся составлять предложение и связное высказывание.

1 этап.

Работа над предложением.

Составление предложений по «двигающимся картинкам» (вырезанным из картона фигурам людей, зверей, птиц и разным предметам). Место действия этих фигур-персонажей устанавливается совместно с детьми и схематично обозначается на доске. Например, на доске схематически изображены деревья. На наборном полотне выставлены картонные фигуры зайца, ежа, а также несколько грибов. Вызванный к доске ребенок, манипулируя аппликациями, задает вопросы своим товарищам, получает ответы, оценивает и комментирует их:

- Скажите, что растет под деревьями?
- Под деревьями растут грибы.
- Надо сказать, какие грибы растут под деревьями.
- Под деревьями растут два белых гриба и один подберезовик.
- Теперь ты правильно составил предложение.

Составление предложений с использованием приема «живые иллюстрации». Ребенок демонстрирует ряд действий (предварительно обговаривается их количество) и просит товарищей на основе увиденного составить предложение. Ниже приводится диалог, который дает представление о том, как живо дети участвуют в предложенной игре.

— Внимательно смотрите, что я буду делать. (Действует.) Составьте предложение о том, что я делал.

— Сережа взял с полки книгу, сел на стул и стал рассматривать в ней картинки.

— Я читал книгу, а не рассматривал картинки!

— Ты очень быстро переворачивал страницы, так не читают.

Составление предложения по его началу (или концу). Упражнение может быть предложено в двух вариантах: для самостоятельного выполнения или для выполнения с использованием данных слов. Например, логопед говорит:

Туристы отдыхали... (под большим дубом, на берегу небольшой речушки, в сосновом лесу).

Дети составляют предложение, или дополнив его самостоятельно выбранное ими словосочетание.

Например: «Туристы отдыхали на лесной поляне» или:

«Туристы отдыхали в сосновом лесу».

Составление предложения с дополнением недостающих слов.

Недостающее слово (словосочетание) или подбирается детьми самостоятельно, или выбирается из ряда данных. Например:

Саша ... на велосипеде (быстро мчится, мечтает кататься, едет).

Дети составляют предложения: «Саша не умеет кататься на велосипеде» или: «Саша едет не велосипеде» и т.п.

Составление предложений из слов, данных вразбивку.

Логопед произносит: *в, дети, белку, лесу, видели*. Дети составляют предложения: «В лесу дети видели белку» или: «Дети видели в лесу белку». Другой вариант этого упражнения – когда отсутствует одно из необходимых для конструирования слов, например глагол. Дети самостоятельно подбирают недостающее слово (*видели, кормили, поймали, фотографировали* и т.п.) и составляют предложение, например: «В лесу дети фотографировали белку». Еще один вариант – когда слова, составляющие предложение, даются вперемешку с другими, произвольно взятыми: *яркое, дети, жужжит, солнце, день, светит, целый*. Дети составляют предложение: «Целый день светит яркое солнце». Могут быть даны слова и для составления некоторых видов сложносочиненных и сложноподчиненных предложений: *сильный, домой, начался, и, побежали, дети, дождь*. Дети составляют сложносочиненное предложение: «Начался сильный дождь, и дети побежали домой».

В ходе выполнения этого задания дети анализируют смысловые отношения между частями сложного предложения, выявляют значение союза.

Задача усложняется, если слова даны в начальной грамматической форме: *лес, в, дети, белка, видеть*.

Составление предложений по вопросам. Детям дается задание составить предложение, например о лягушонке. Для этого они пользуются вопросами, задаваемыми логопедом: *О лягушонке. Какой? Кто? Что делает? Где?* (Количество вопросов может меняться.) Возможные варианты предложений: «Маленький лягушонок квакает в пруду», «Зеленый лягушонок прыгает по болоту».

Обучая детей составлению предложений из отдельных слов, мы обращали внимание детей на ту роль, которую играет порядок слов в предложении. Меняя его, мы придаем предложению иной смысловой оттенок. Дети сравнивают: «Сильный ветер бушевал в лесу» и «В лесу бушевал сильный ветер».

Дети наблюдают, как во втором предложении, при ином порядке слов, интонационно выделяются другие слова, не те, что в первом, и вместе с этим несколько меняется его смысл. В первом подчеркивается, что был сильный ветер. Во втором — что он был в лесу.

Найди предложение. Логопед произносит предложения — сначала в деформированном виде, а затем построенные правильно:

Гуляли парке дети в. Дети гуляли в парке. Волейбол играл Коля в. Коля играл в волейбол.

Детям дается задание найти правильно построенные предложения.

Перестрой предложение. Логопед произносит:

Пришла весна, потому что прилетели грачи.

День был жаркий, потому что ребята пошли купаться.

Детям дается задание перестроить предложения так, чтобы смысловая связь была выражена правильно.

Работа над текстом.

Составление текста из предложений, данных вразбивку.

1) Каждое предложение текста логопед читает отдельно. Отдельно же читает и заголовок. Например, дети получают следующий набор предложений:

Дядя Гриша залил площадку водой. Потом убрали кирпичи

Ребята задумали сделать каток. Со всех дворов на каток сбежались дети. Важное дело. Они расчистили площадку от снега. Вышел хороший каток. Молодцы ребята!

Логопед руководит работой детей по составлению текста: «Послушайте предложения. Найдите среди них заглавие рассказа. Почему вы думаете, что это заголовок? Подумайте, из скольких частей состоит рассказ. Найдите предложения, которые относятся к первой части рассказа. Сколько их? Прочитайте. Дети читают: «Ребята задумали сделать каток». Сколько предложений относится ко второй части рассказа? Какие? Повторите, располагая их в нужном порядке» и т.д.

2) Предложения можно дать деформированные. Например, на 1-й карточке: *на, ребята, дворе, сажали, школьном, яблони*; на 2-й: *деревьев, копали, для, все, ямы*; на 3-й: *малыши, им, помочь, тоже, старались*; на 4-й: *после, ребята, деревья, посадки, водой, полили*; на 5-й: *ребята, молодцы*. Логопед читает поочередно все карточки. Затем каждый из детей поочередно руководит работой своих товарищей по составлению того предложения, которое ему досталось. Приведем возможный вариант такого руководства: «Послушайте слова: *деревьев, все, для, копали, ямы*. Как вы думаете, какое слово должно быть первым в этом предложении? Правильно. А теперь

назовите второе слово. Повторите все предложение». Затем предложения объединяются в связный текст.

Редактирование текста.

1) 1-2 предложения в тексте находятся не на своих местах, нарушая логическое построение рассказа. Например:

Рассказ «Живая шляпа».

Организовать работу по восстановлению связности текста помогают вопросы логопеда: «Послушайте рассказ. Можно ли назвать это связным текстом? Почему? Чтобы расставить предложения по своим местам, надо представить, что произошло с котенком. Давайте по порядку перечислим события. Послушайте предложения, которые стоят не на своем месте. После каких предложений они должны стоять? Почему? Послушайте восстановленный текст. Каким предложением заканчивается рассказ? С каким чувством его надо читать? Представьте себя на месте мальчиков. Как вы считаете, заглавие рассказа отражает его содержание или больше подходит другое, например «Котенок Васька»? Почему?»

2) В тексте отсутствует одно предложение, от чего нарушается связность высказывания:

Находка в лесу.

Летом Нина жила в деревне у бабушки. Однажды она пошла в лес за грибами. Девочка принесла ежика домой. Она поила его молоком.

Приводим задания и вопросы логопеда, направляющие работу детей: «Послушайте заглавие. О чем, судя по заглавию, должен быть текст? Послушайте внимательно текст. Скажите, соответствует ли его содержание заглавию? Почему? Каким предложением, по вашему мнению, нужно дополнить текст, чтобы его содержание стало связным и соответствовало заглавию? (*Она нашла ежика. Нина нашла под деревом ежика.*) Какое из

названных предложений лучше вставить? Почему? Где его место в тексте? Послушайте текст вместе с восстановленным предложением».

3) В тексте находятся одно-два предложения, не относящихся непосредственно к содержанию текста.

Находка в лесу.

Было жаркое лето. Летом Нина жила в деревне у бабушки. Однажды она пошла в лес за грибами. Под большой елкой Нина нашла ежика. Девочка принесла ежика домой. Она поила его молоком. Нина хорошо учится.

Приведем некоторые задания и вопросы: «Все ли предложения необходимы для понимания рассказа? Какие вы считаете лишними? Повторите их. Почему первое предложение оказалось лишним? Что нужно изменить в рассказе, если оставить первое предложение? Правильно, во втором предложении исключить слово *летом*. Какое еще предложение вы считаете лишним? Почему? Повторите весь рассказ».

Рассказ по картинке.

В своей работе мы основывались на важнейших принципах подхода к обучению детей дошкольного возраста рассказыванию по картинам. К ним относятся: постепенное усложнение заданий и форм работы в соответствии с возрастными особенностями детей; отведение важной роли речевому образцу логопеда; широкое использование игровых форм занятий; общая направленность обучения на развитие связной грамматически правильной речи и активизацию творчества детей.

Форма работы с произведениями изобразительного искусства представлена разными видами рассказывания по картине. В данном случае использовались репродукции картин разных художников, а также иллюстративный материал, фотоматериал, диапозитивы. Основными условиями отбора материала служили выразительность, реалистичность и

художественная ценность изображений, доступность понимания их содержания.

Картины, отражающие реальный мир, жизнь человека в нем, будят воображение, заставляют думать, проникать в настроение, которое переживал автор картины; помогают увидеть многообразие городских и сельских пейзажей, связь человека с природой («Зима» К. Юона, «Мальчишки-удильщики» В. Маковского, «У водоема» В. Борисова-Мусатова).

В целях более успешного овладения детьми навыками связного последовательного изложения применялись следующие приемы. Например, один ребенок составлял рассказ по плану логопеда, а другой по ходу рассказа указывал на пропуски и ошибки в последовательности изложения. Использовались различные игровые приемы, способствующие активизации внимания, восприятия, зрительной памяти, что имеет существенное значение в процессе обучения рассказыванию по картине.

В числе таких приемов были:

игра-упражнение «Кто больше увидит?» (дети называют изображенные на картине предметы указанного цвета и назначения, сделанные из того или другого материала, и т.п.);

игра «Кто лучше запомнил?» (дети должны вспомнить, какие действия выполняют различные персонажи картины);

игра-упражнение «Кто самый внимательный?» (используя картину, дети поочередно заканчивают предложения, начатые логопедом, нужным по смыслу словом);

игра-занятие «Почта» (каждый ребенок получает конверт с картинкой, изображающей одного из персонажей картины, выполняющего какое-либо действие, и составляет краткий рассказ).

Озвучивание сюжетной картинки.

Для упражнения подбирались картинки, сюжет которых позволяет сочинить диалог между персонажами. Например, демонстрировалась картинка с изображением двух мальчиков на летней деревенской улице. Один из них держит в руках удочку и ведро с уловом. Возбужденно и радостно он что-то рассказывает другому мальчику, очевидно, своему товарищу. Тот грустно его слушает. Задача детей – попробовать озвучить картинку. Это происходит в процессе коллективной работы с участием всех детей. Приводим один из вариантов диалога персонажей:

— Здравствуй, Алеша!

— Здравствуй, Саша! Ты идешь с речки?

— Да, ты знаешь, я столько рыбы наловил! Вот, посмотри!

— Как много! Неужели это ты сам наловил?

— Ну, конечно, сам! Я ведь с самого утра ловил. А ты почему не пришел?

— Мне очень хотелось, но меня мама непустила,

— А почему?

— Я вчера купался и немного простудился.

— А завтра тебя пустят?

— Не знаю. Зайди за мной утром.

— Хорошо. До свидания!

— До свидания!

— Послушай... Приходи уху есть!

— Спасибо. Я сейчас зайду домой, а потом сразу к тебе.

— Давай скорей! Я буду ждать тебя!

Рассказы по серии сюжетных картинок.

Приемы работы с сюжетными картинками многообразны, укажем некоторые из них.

1. Логопед раскладывает на столе серию сюжетных картинок и просит детей рассмотреть их. Затем логопед читает рассказ, после чего каждому ребенку дает по одной картинке-эпизоду. Логопед повторяет рассказ, а дети должны показывать соответствующие картинки. (Игра «Не зевай, нужную картинку поднимай».)

2. Логопед раздает детям предметные картинки, а сам показывает сюжетные картинки, сопровождая их рассказом. Дети должны подобрать предметные картинки к данной серии сюжетных картинок.

3. Детям раздается по одной, начальной картинке из каждой серии, а остальные перемешиваются. Открывая по одной карточке, логопед спрашивает: «Что здесь изображено? (Например, на картинке изображен больной мальчик, лежащий в постели.) Кому дать эту карточку?». Каждый ребенок должен посмотреть на свою первую картинку и определить, подходит ли к ней карточка, показанная логопедом. Получив все карточки своей серии, дети должны разложить их в нужном порядке и составить по ним рассказ.

4. Логопед читает рассказ и сам расставляет на наборном полотне картинки. Затем он их снимает и предлагает детям самостоятельно разложить картинки и повторить рассказ. В случае затруднений можно задать наводящие вопросы.

5. На наборном полотне расставлены сюжетные картинки. Логопед задает детям вопросы по их содержанию, помогая установить причинно-следственные отношения.

6. Детям раздают картинки из одной серии в любой последовательности. Логопед составляет план рассказа, в соответствии с которым дети должны разложить картинки. После этого дети составляют рассказ по картинкам.

7. Детям раздают серию картинок для определения их последовательности. Логопед начинает рассказ по первой картинке, дети должны продолжить его по своим картинкам.

8. Дети получают по одной картинке, и каждый рассказывает, что нарисовано на его картинке. Один ребенок в заключение дает полный рассказ по всем картинкам. После этого дети придумывают имена героям рассказа.

9. Каждый ребенок получает серию картинок. Его задача – подобрать в последовательном порядке картинки-эпизоды и составить по ним рассказ.

10. Все картинки перемешиваются, и каждому ребенку дается 2-3 из них. Дети рассматривают картинки и раскладывают их в такой последовательности, чтобы по ним можно было составить связный рассказ.

11. Дети рассматривают серию картинок, устанавливают их последовательность, потом переворачивают картинки и рассказывают их содержание по памяти.

12. Получив серию картинок, дети составляют рассказ. Затем они учатся задавать друг другу вопросы по содержанию картинок.

13. Дети рассматривают серию картинок, составляют рассказ, придумывая реплики, диалоги к данному сюжету.

14. Составив рассказ по серии картинок, ребята придумывают ему название, а также дополняют его предыдущим или последующим событием.

Пересказ художественного произведения.

Проведенная нами коррекционно-логопедическая работа на занятиях по пересказу была тесно связана с обучением детей другим видам монологических высказываний. Начиналась она в подготовительной группе после проведения серии подготовительных занятий, включавших обучение составлению фраз-высказываний по отдельным (ситуационным) картинкам с изображением действий, а также элементарному описанию предметов по основным признакам. Подготовительные занятия были направлены на

овладение детьми рядом языковых (лексических, синтаксических) средств построения связных-сообщений, формирование направленного восприятия речи логопеда, навыков контроля за собственными высказываниями, а также составления краткого описания предмета. Эти навыки использовались затем детьми в процессе обучения пересказу.

Большое значение придавалось выбору произведений для пересказа. Предпочтение отдавалось текстам с такими композиционно-сюжетными особенностями, как наличие однотипных эпизодов, повторяющихся сюжетных моментов, ясной логической последовательности событий, текстам с четким делением на фрагменты (эпизоды). Примерами могут служить «Умей обождать» К.Д. Ушинского, «Скучная шуба» Л.Е. Улицкой, сказка «Как коза избушку построила» и др.

В процессе обучения пересказыванию использовались различные методические приемы. На начальном этапе работы дети обучались воспроизведению текста рассказа с опорой на иллюстративный материал и словесную помощь логопеда. Максимально использовались приемы, облегчающие им составление связного последовательного сообщения, в частности путем выделения главных смысловых звеньев сюжета произведения (пересказывание по опорным вопросам, по иллюстрациям, последовательно отражающим содержание произведения, по отдельным иллюстрациям с изображением персонажей и существенных деталей). В дальнейшем начиналось обучение составлению пересказа по представленному словесному плану-схеме.

С учетом выявленных речевых и психологических особенностей детей нами применялся также ряд специальных вспомогательных и активизирующих приемов работы, в том числе направленных на формирование навыков планирования развернутого высказывания. Так, на отдельных занятиях использовались: рисование на сюжет пересказываемого

произведения, а также апробированные приемы обучения пересказу с опорой на иллюстративное панно и на условную наглядную схему сюжетного действия.

Прием использования детского рисунка можно считать весьма эффективным при обучении пересказу. После пересказывания текста, на отдельном занятии, детям предлагалось выполнить рисунок по собственному выбору на сюжет произведения. Вспомнить, как был описан в рассказе тот предмет и место действия, которые они хотят изобразить. Затем дети, самостоятельно составляли фрагмент пересказа с опорой на свой рисунок.

Наблюдения показали, что использование приема рисования способствует лучшему осмыслению текста, формированию навыков самостоятельного рассказывания. Опора на рисунок делает высказывание ребенка более выразительным, эмоциональным и информативным.

Применение условной наглядной схемы позволяет варьировать задания в процессе, подготовки и составления пересказа: планирование рассказа в целом или выборочно (отдельных фрагментов), распределение заданий между двумя детьми на моделирование сюжета и пересказывание по готовой схеме; воспроизведение ребенком текста по самостоятельно составленной схеме и т.д. Работа по наглядной схеме в сочетании с традиционными приемами обучения словесному планированию пересказа способствует, на наш взгляд, лучшему усвоению способа программирования содержания развернутого высказывания путем установления основных смысловых звеньев рассказа, их последовательности и взаимосвязи.

2 этап.

Инсценировка рассказа по серии картин.

Проведение инсценировки осуществлялось на двух-трех занятиях. Рассмотрим инсценировку, сделанную по серии из 5 картинок: на 1-й изображено гнездо на дереве, в гнезде сидит грачонок; мама-грачиха кормит

птенца; на 2-й – птенец выпал из гнезда, грачиха летает над ним, беспокоится; на 3-й – возле выпавшего из гнезда птенца стоят мальчик и девочка, они о чем-то разговаривают; на 4-й – мальчик влез на дерево, девочка подает ему птенца; на 5-й – мама-грачиха кормит птенца.

1-е занятие: дети рассматривали серию картинок, затем каждый рассказывал составленную им историю про птенца. У рассказа обязательно должен был быть заголовок. В ходе совместного обсуждения рассказы детей сопоставлялись и дополнялись. Коллективно составленный рассказ еще раз пересказывался детьми. Затем логопед объяснял, как можно инсценировать рассказ.

2-е занятие: в ходе коллективной работы устанавливались действующие лица составленного на предыдущем занятии рассказа, возможные варианты их действий и речи. Особое внимание детей привлекалось к речи персонажей, которая должна была быть достаточно распространенной, образной, эмоциональной. В инсценировке «Как дети спасли птенца» следующие действующие лица: автор, птенец, мама, мальчик по имени Андрей и девочка Наташа. Роли распределяются с учетом желаний детей, и инсценировка начинается.

Инсценировка сказок с творческими дополнениями.

Введение творческих дополнений в инсценирование сказки вначале происходило путем коллективного обсуждения возможных дополнений и изменений, вносимых в канву хорошо известных детям сказок. Логопед наталкивал детей на творческий замысел, пробуждал и активизировал заложенное в детях желание пофантазировать, сказать по-своему. Рассмотрим инсценировку сказки «Репка» с творческими дополнениями детей. Работе отводилось два-три занятия. Вначале эта сказка разыгрывалась детьми с помощью логопеда по известному тексту. Он выступал в роли автора, направляя и регулируя весь ход инсценировки. Затем следовало

совместное обсуждение возможных изменений. Они были и в составе действующих лиц, и в развитии сюжета.

Каждый из детей рассказывал свой вариант сказки. Дети решали, кто первым из них будет инсценировать свою сказку, выбирали ему помощника. Роли между детьми заранее не распределялись: автор сказки называл действующие лица по ходу рассказывания (возможна импровизация) и тут же находил исполнителей. Естественно, что на автора (он же и режиссер) ложилась самая большая нагрузка, как в речевом плане, так и в плане организации всей инсценировки в целом. Логопед тактично помогал автору и его помощнику, направляя их действия и высказывания в случае затруднений.

3.3. Результаты контрольного эксперимента

Анализ результатов проведенного обучающего эксперимента позволил констатировать динамику развития связной монологической речи детей с ЗПР. С целью определения эффективности предложенной коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент, который включал 9 детей ЭГ, и 9 детей КГ. Рассказы детей оценивались по тем же параметрам в идентичных условиях, как это делалось в начале констатирующего эксперимента.

Контрольный эксперимент показал, что в большинстве случаев у детей отмечалась положительная динамика показателей овладения навыками самостоятельного рассказывания (адекватность высказываний поставленной речевой задаче, связность и последовательность изложения, уменьшение числа пропусков важных смысловых звеньев и др.).

На I уровне составления рассказа остался 1 ребенок (12%) из ЭГ и 2 детей (22%) из КГ, на II уровне осталось 2 детей (22%) из ЭГ и 3 детей (33%)

из КГ, на III уровне – 4 детей (45%) из ЭГ и 3 детей (33%) из КГ, на IV уровне составления рассказа стало 2 детей (22%) из ЭГ и 1 ребенок (12%) из КГ (рисунок 1).

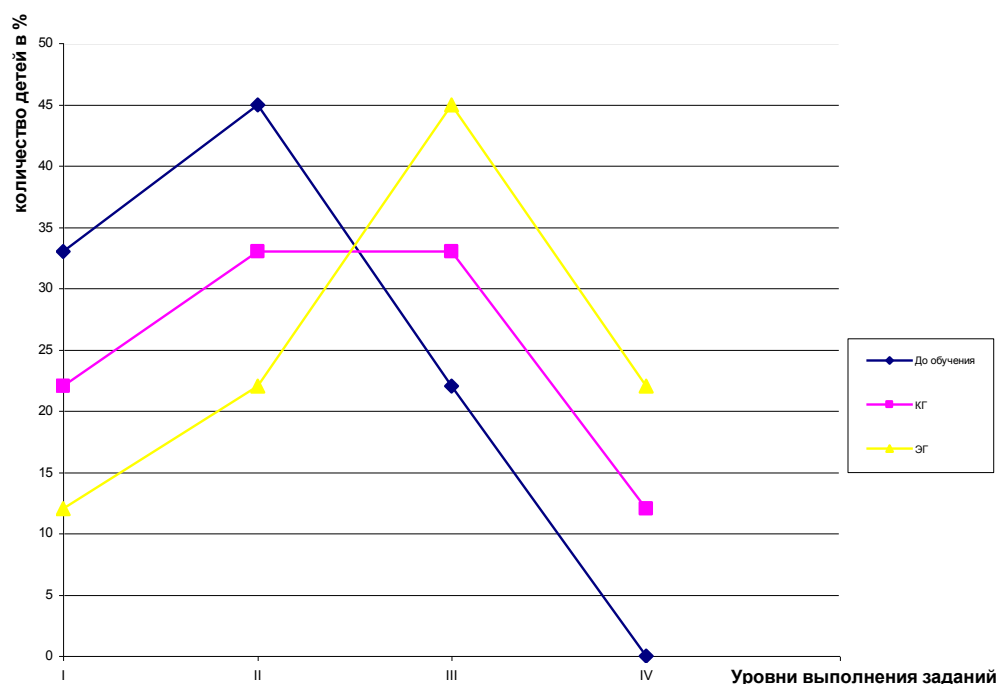


Рис. 1. Изменение количества детей на соответствующих уровнях составления рассказа до и после формирующего эксперимента.

На рисунке видно, что как и в ЭГ, так и в КГ уменьшилось количество детей на I и II уровнях составления рассказа и увеличилось количество детей на III и IV уровнях. Но в ЭГ по сравнению с КГ количество детей на I и II уровнях уменьшилось значительно с 33% и 45% до 12% и 22%, а на III и IV уровнях возросло с 22% и 0% до 45% и 22%. Это свидетельствует об эффективности использования нашей разработанной методики приемов и упражнений для развития связной монологической речи детей дошкольного возраста с ЗПР.

Наблюдения в процессе занятий и контрольные исследования в динамике показали, что в результате проведенного обучения отмечалось заметное продвижение детей в овладении навыками связной речи. Это проявлялось в повышении их самостоятельности при составлении пересказа, существенном улучшении показателей связности, последовательности,

информативности повествования, наряду с выраженными положительными сдвигами в лексико-грамматическом оформлении высказываний. Отмечалось усложнение структуры предложений в детских рассказах, уменьшение числа ошибок, их оформлении. В ходе обучения возросли возможности детей и в плане контроля и самоконтроля за построением высказывания.

В процессе занятий дети успешно обучились самостоятельно или с небольшой помощью логопеда составлять рассказ по картине, связно и последовательно передавать изображенные события, использовать полные распространенные предложения. Отмечено, что занятия, проводимые в игровой форме, с использованием коллективных методов работы, яркого и выразительного картинного материала, способствуют активизации внимания и речевых проявлений детей.

Большое значение мы придавали анализу и обсуждению детских пересказов. При анализе отмечались такие качества составленного пересказа, как полнота, последовательность передачи содержания, смысловое соответствие тексту; обращалось внимание детей на удачное использование средств образной выразительности, проявление элементов творчества. В ходе коллективного обсуждения пересказа дети вносили дополнения, уточнения, указывали на допущенные ошибки в употреблении слов и словосочетаний. Таким образом создавались дополнительные возможности для упражнения детей в подборе лексем, правильном употреблении словоформ и построении предложений.

Малогрупповой метод проведения занятий позволял эффективно осуществлять индивидуальный подход к детям с учетом речевых и психологических особенностей, а также наиболее выраженных затруднений при составлении пересказа (трудности планирования, удержания программы высказывания, несформированность навыков контроля за его построением, аграмматизмы). Это принималось во внимание при оказании индивидуальной помощи ребенку (направленное использование вспомогательных вопросов,

наглядных опор и др.), при определении очередности и степени участия в коллективных формах работы, в наглядном планировании пересказа, в упражнениях на подбор лексем, словоформ и др. Работа с детьми, проводимая в форме живого речевого общения, способствовала их интересу и занятиям и активизации речевых проявлений.

Качественно изменился содержательный потенциал речевого высказывания: развитие сюжета определялось его темой, расширилась семантика речевой продукции, кульминация в рассказе увеличилась содержательно, четко прослеживалась линия причинно-следственных отношений в сюжете повествования. При самостоятельном рассказывании проявляли инициативу и заинтересованность рассказыванием.

Положительные результаты обучения детей связной речи свидетельствуют об эффективности используемых методических приемов и упражнений, что позволяет рекомендовать их для занятий по формированию связной речи дошкольников с ЗПР в условиях дошкольных учреждений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Связная монологическая речь обеспечивается интеграцией мыслительной и речевой активности ребенка, проявляющейся в использовании усвоенного ранее социального и речевого опыта. Недостаточная изученность проблемы обуславливает актуальность изучения данной темы.

Связная речь представляет собой интегрированное овладение его основными компонентами: структурой речевого сообщения (композиционное построение и логическая последовательность изложения), содержанием речевого сообщения (использование разнообразных лексических и эмоционально-выразительных средств при грамматически правильном построении фраз), творческим компонентом рассказа (индивидуальность, самостоятельность изложения, использование собственного опыта, «новизны»).

Разработанная система приемов и упражнений позволила выявить особенности монологической речи в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми с ЗПР. Нами были выявлены специфические особенности, которые обусловлены трудностями актуализации детьми социально-коммуникативного опыта, комбинированием полученных ранее представлений, а также особенностями речемыслительной деятельности. В целом трудности обозначились в отсутствии навыков композиционного построения рассказа, логике повествования, что, в свою очередь, обуславливало низкую содержательность речевого сообщения. Узкий диапазон использования лексических средств, синонимии слов, малое использование эмоционально-выразительных средств имели определенное соответствие с трудностями грамматического оформления предложений. Особенно ярко это выступало в самостоятельном рассказывании.

Процесс овладения связной монологической речью органически связан и положительно влияет на интеллектуальное развитие ребенка, познавательную деятельность, художественные, музыкальные, нравственные и эстетические способности, обеспечивает творческую направленность общего развития личности ребенка.

Трудности овладения связной речью объясняются многими причинами: недостаточной сформированностью психических процессов – мышления, восприятия, воображения, малым жизненным опытом, неразвитой языковой способностью. Дети с ЗПР нуждаются в создании условий, соответствующих специфике овладения связной речью в онтогенезе. Использование разработанной нами системы приемов и упражнений по овладению связной монологической речью в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми результативно способствует коррекции речевого недоразвития.

Работа по данной методике дала положительные результаты. Устные речевые высказывания детей в несколько раз увеличились в объеме, углубилось содержание создаваемых текстов, значительно снизилось количество композиционных и речевых недостатков в формировании текста.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что преодоление недостатков развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста с ЗПР требует длительного специально организованного коррекционного воздействия, включающее комплекс логопедических мероприятий, направленных на формирование компонентов языковой системы, коммуникативной и регулирующей функции речи.

Нормализация речи в сочетании с активизацией познавательной деятельности, мышления, памяти, аффективно-волевой сферы позволит обеспечить полноценную готовность детей к обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бородич, А.М. Методика развития речи детей. / А.М. Бородич – М.: Просвещение, 1981.
2. Бородич, А.М. Методика развития речи у детей дошкольного возраста. / А.М. Бородич – М.: Просвещение, 1984.
3. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с ЗПР// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. / Н.Ю. Борякова – 2004. – №1.
4. Виноградова, Н.Ф. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста на основе ознакомления с природой. / Н.Ф. Виноградова – М., 1972.
5. Вильшанская, А.Д. Организация и содержание специальной педагогической помощи младшим школьникам с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №1.
6. Ганн, И.И., Филичева Т.Б. Использование сюжетных картинок на занятиях в группах детей с ОНР // Дефектология – №5 – 1970.
7. Гвоздев, А.И. Вопросы изучения детской речи. / А.И. Гвоздев – М.: Просвещение, 1961.
8. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. / В.В. Гербова – М.: Просвещение, 1984.
9. Глухов, В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Дефектология – №6 – 1986.
10. Глухов, В.П. Серия статей в журнале // Дефектология, №3, – 1986, №1 – 1989, №6 – 1990.
11. Горбушина, Л.А. Выразительное чтение и рассказывание детям дошкольного возраста. / Л.А. Горбушина, А.П. Николаева – М.: Просвещение, 1983.

12. Долгорацкая, З.А. Особенности описаний детей 6 лет // Характеристика связной речи детей 6-7 лет / Под ред. Т.А. Ладыженской – М.: НИИ СиМО АПН СССР, 1979.
13. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова // Дети с ОНР. 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985.
14. Жукова, И.С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. / И.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – М.: Просвещение, 1973.
15. Зрожевская, А.А. Обучение монологам-описаниям // Дошкольное воспитание – №2 – 1986.
16. Калмыкова, З.И. Особенности генезиса продуктивного мышления у детей с задержкой психического мышления. // Дефектология. – 1978 – № 3.
17. Корицкая, С.Г., Шимкович Т.А. Формирование развернутой описательно- повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития // Нарушение речи у дошкольников / Под ред. Р.А. Беловой-Давид. – М.; 1972.
18. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. / Э.П. Короткова – М.: Просвещение, 1982.
19. Крылова, Н.Л. О преемственности в речевой работе воспитателя и логопеда детского сада // Дефектология – №1 – 1978.
20. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. / Т.А. Ладыженская – М.: Педагогика, 1975.
21. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. Педагогические советы родителям. / Р.Е. Левина – М., 1958.
22. Леонтьев, А.А. Особенности обучения рассказыванию. / А.А. Леонтьев – М., 1956.
23. Мальцева, Е.В. Особенности нарушений речи у детей с ЗПР // Дефектология. – 1990. – № 6.

24. Мамайчук, И.И. Нейропсихологическая диагностика ЗПР у детей младшего школьного возраста // Дефектология. – 1994. – № 3.
25. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984.
26. Нечаева, О.А. Функционально – смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). / О.А. Нечаева – Улан-Уде, 1974.
27. Обучение и воспитание дошкольников с нарушением речи. / Ред. – сост. С.А. Миронова – М., 1987.
28. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: просвещение, 1968.
29. Переслени, Л.И., Фотекова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и ЗПР // Дефектология. – 1993. – № 5.
30. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР 6-го года жизни / сост. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 1989.
31. Развитие речи детей дошкольного возраста. / Под ред. Ф.А. Сохина. – М., 1984.
32. Смелик, В.А. Особенности обучения детей с ЗПР // Начальная школа. – 1994. – № 4.
33. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / под ред. Ф.А. Сохина. / Е.И. Тихеева – М., 1981.
34. Ушакова, О.С. Связная речь // Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. – 3-е изд., дораб. – М., 1961.
35. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста 2-е изд., дораб. / Л.П. Федоренко – М., 1961.
36. Фигуровский, И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. / И.А. Фигуровский – М., 1961.
37. Филичева, Т.Б. Психологопедагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста / Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина // Дефектология – №4 – 1984.

38. Филичева, Т.Б. Обучение и воспитание детей с ОНР в старшей группе специального детского сада / Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина // Дефектология – №3– 1986, №1,4 – 1987.
39. Щерба, А.В. Избранные работы по русскому языку. / А.В. Щерба – М., 1957.
40. Эльконин, Д.Д. Развитие речи в дошкольном возрасте. / Д.Д. Эльконин – М., 1958.