Муниципальное казённое образовательное учреждение для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Специальный (коррекционный) детский дом №1 для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья» Коркинского муниципального района

Квалификационная работа

Тема: «НАРУШЕНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР И ПУТИ КОРРЕКЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ»

Учителя-дефектолога

Гладышевой Ольги Тимофеевны

г. Коркино 2014

ВВЕДЕНИЕ

К числу важнейших задач работы учителя - дефектолога с дошкольниками, имеющими задержку психического развития (ЗПР), относится формирование у них связной монологической речи. Это, прежде всего, необходимо для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Учитель - дефектолог для малышей является своеобразным *эталоном.* Следовательно, податливость, известная внушаемость, их доверчивость, склонность к подражанию, огромный авторитет, которым пользуется преподаватель, создают благоприятные предпосылки для формирования личности ребенка. Таким образом, подражание должно носить обучающий и воспитательный характер.

. С первого дня пребывания в старшей, а затем в подготовительной группе дети детского дома приучаются слушать объяснения учителя дефектолога и следить за его «мыслью». Как показывает опыт работы в детском доме, успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью.

В этот период необходимо научить ребенка связно и последовательно передавать увиденное, правильно произносить слова и фразы. Кроме того, адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения — все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи. Работая учителем – дефектологом,поняла, что значительные трудности в овлаении навыками связной речи у детей с ЗПР обусловлены отклонениями в развитии ведущих психических процессов (восприятия, мышления, внимания, памяти, воображения). Кроме того, недостаточная сформированность как произносительной, так и семантической (смысловой) сторон речи создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью.

Вопросы формирования монологической формы связной речи в целом изучены. Но в то же время стоит отметить, что и сегодня остается ряд недостаточно изученных актуальных проблем. К ним можно отнести вопросы обучения монологам-описаниям [В.В. Гербова], связным высказываниям типа рассуждений [М.М. Алексеева, В.И. Яшина]. Нет системной методики обучения монологической речи и развития структуры связного высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития.

***Актуальность* моей темы** определяется сразу несколькими моментами:

– особенности формирования речевой деятельности, процесса овладения языком и навыками связных высказываний у детей с ЗПР до сих пор остаются недостаточно хорошо изученными;

– в практике коррекционной педагогики полностью не решены организационные вопросы обучения и воспитания детей дошкольного возраста с комбинированным психоречевыми нарушениями (ЗПР в сочетании с общим недоразвитием речи);

– содержание коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития, в частности, по разделу: «Формирование связной речи», недостаточно полно и подробно проработано в методическом плане.

Развитие связной речи формируется через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, освоение форм речи – рассуждения (объяснительная речь, речь – доказательство, речь – планирование), а также сочинение рассказов по картине и серии сюжетных картинок. Последний вид речевой деятельности является ступенькой к развитию речи. Наблюдая за речью моих детей подготовительной группы сделать вывод, что очень многие испытывают трудности в составлении рассказов по серии сюжетных картинок.

**Проблема моей квалификационной работы** заключается в разработке оптимальных путей формирования связной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития в системе комплексного коррекционного воздействия на данную патологию.

Учитывая этиологию и симптоматику задержки психического развития, а также тесную взаимосвязь между неречевыми психическими функциями и устной речью, можно предположить, что у детей с ЗПР имеются специфические и качественные неоднородные проявления нарушений связной монологической речи, которые необходимо учитывать в коррекционной работе.

**Значимость квалификационной работы** заключается в углублении представлений о сущности и симптоматике ЗПР и об особенностях связной монологической речи при данной патологии.

Чтобы ребенок начал рассуждать, необходимо научить его грамотно и последовательно излагать мысли, правильно строить высказывание, а этому способствует работа педагога по формированию умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок.

Следовательно, перед учителем- дефектологом стоит сложная задача: так заинтересовать ребенка, чтобы у него появилось намерение высказаться, рассказать о чем–то, поделиться чем – нибудь, и на этом желании уже строить процесс обучения.

Все выше сказанное подчеркивает, что в своей работе с детьми центральное место отвожу развитию устной речи, а именно развитию умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок.

**ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР**

* 1. Общая характеристика языка и речи в лингвистике и общей психологии. Виды, формы и основные функции речи

**Речь – это деятельность человека,** применение языка для общения (для передачи своих мыслей, знаний, намерений, чувств). Речь разнообразна, в разных ситуациях она выступает в различных формах. Следовательно, и руководство развитием речи не может быть всегда одним и тем же. Необходимо знать особенности каждого вида речи.

**Устная речь** – звуковая, она характеризуется определенными информационными средствами (темп речи – ускорение или замедление, повышение и понижение голоса, паузы, логические ударения, эмоциональные окраски и т.п.), может сопровождаться мимикой, жестами. Недостатки устной речи определяются ее неподготовленностью. Как правило, говорящий не имеет времени для обдумывания композиции, плана своего высказывания, для отбора слов. Здесь нужна высокая готовность речи, значительный объем оперативной памяти и развитая способность упреждающего синтеза. Устная разговорная речь имеет свой синтаксис, свои специальные лексические ресурсы, свою стилистику (18).

Между устной и письменной речью имеется много общего: используется один и тот же словарь, одни и те же способы связи слов и предложений. Эту связь между устной и письменной речью психологи объясняют тем, что в основе того и другого вида лежит внутренняя речь, в которой начинает формироваться мысль (устная и письменная речь относятся к внешней).

**Внутренняя речь** – речь мысленная, протекающая хотя и на языковом материале, но без отчетливых внешних проявлений, она отрывочна, лишена четких грамматических форм. Это, как бы, разговор с самим собой. Внутренняя речь, составляя основу и план разговорной речи, осуществляет функцию планирования, предвосхищения высказываемых вслух предложений.

Детей необходимо приучать подготавливать свои высказывания на уровне внутренней речи, т.е. в уме. ребёнку дается задание составить рассказ, подумать, о чем следует рассказать, какие слова употребить, подготовить предложения для этого текста. Такая внутренняя, мыслительная подготовка повышает качество внешней речи детей, совершенствует речевые умения и навыки. В этом случае внутренняя речь становится более полной и четкой.

Если внутренняя речь – речь для себя, то внешняя речь – для других. Она рассчитана на восприятие, на то, чтобы говорящего поняли его собеседники или слушатели. Поэтому и требования к ней бывают высокими. Внешняя звучащая речь бывает диалогической и монологической.

**Диалог – разговор двух и более лиц**. Каждое отдельное высказывание зависит от реплик других собеседников, от ситуации. Диалог не нуждается в развернутых предложениях. Часты в диалогах вопросительные и восклицательные предложения, междометия, частицы, встречаются поговорки, разговорная лексика. Синтаксис диалога обычно не сложен. В диалоге особенно используются вспомогательные средства речи: мимика, жесты, интонация. В обучении дошкольников обычно применяется искусственная форма диалога – беседа (обычно между дефектологом и ребенком).

В процессе беседы дети обучаются правильному построению предложений, высказываний. Кроме того, вся учебная деятельность связана именно с устным общением. А при организации устного общения в основном используется диалог. Учебный диалог рассматривается как продуктивное познавательное взаимодействие педагога и ребёнка как равных субъектов, как тип взаимоотношений соучастия и сотворчества между дефектологом и дошкольниками, между ребятами, способствующий снятию психологических барьеров, создающий положительную мотивацию и благоприятный эмоциональный фон (Е.А. Рябухина), (18, с.10). А это не мало важно, т.к. ребенок чувствует себя комфортно при беседе, изложении материала, составлении рассказа, ощущая понимание и поддержку со стороны воспитателя и всей аудиторией. И только в этом случае ребенок способен работать, мыслить, творить.

Поэтому диалог в данной работе рассматривается как один из способов развития монологической речи и как подготовка к формированию умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок. В отличие от диалога, монолог, как правило, обращен не к одному человеку, а ко многим. Следовательно, автор должен его составить так, чтобы он был понятен любому слушателю или читателю.

Монологическая речь развивается значительно труднее (т.е. речь одного человека – рассказ, пересказ, выступление и т.д.). Монолог более произволен, требует волевого усилия, а иногда значительной подготовительной работы. Монологическая речь не может быть стихийной, она всегда организованна. Говорящий или пишущий заранее планирует весь монолог как целое, составляет его план, готовит отдельные его фрагменты, языковые средства. В монологе необходима обработка внутренних связей композиции. Данный вид речи для дошкольника представляется очень сложным процессом. Поэтому, задача дефектолога – подготовить детей к этому этапу в развитии речи.

Речь для дошкольника не должна быть всего лишь упражнением, за которое можно похвалить или поругать: речь должна стать средством самовыражения, предметом радости и гордости. Успех в развитии речи придет только тогда, когда у ребёнка будет потребность говорить или писать. Мотив речи, сформированный Л.С. Выготским, как «ради чего я говорю» возникает у детей при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями, интересом к той работе, которую предлагает педагог. В основе высказывания ребенка лежит желание сообщить другим о своих впечатлениях, о виденном и пережитом (16). Именно такой речевой мотив порождается ситуацией живого общения с детьми, в процессе которого высказывания детей должны быть свободными по форме. Это могут быть слово, фраза, развернутое сообщение.

Работа по развитию речи требует разнообразных приемов и средств, поэтому в процессе занятий многократно меняются учебная ситуация и мотивы речи. Дети то высказываются свободно, то выполняют «жесткое задание» (Л.В. Занков), которое дисциплинирует мысль и направляет в строгое русло их речевую деятельность. Вот почему К.Д. Ушинский отмечал, что педагог «обязан дать упражнение изустной речи детей и руководить этими упражнениями» и при том дать такие упражнения, которые возбуждают мысль ребенка и вызывают «выражение этой мысли в слове» (21, с.265).

По мнению Н.И. Политовой, необходимо развивать творческое воображение детей, учить видеть картины и героев, о которых ему читают (или читает сам), представлять себе те места, тех людей, о которых говорит (или пишет). Важное значение имеет целевая установка каждого самостоятельного высказывания детей: нужно рассказать так, чтобы слушатели поняли его мысль, представили себе описываемую им картину, почувствовали бы его отношение к высказанному (16, с. 8 – 9). Мнение Н.И. Политовой подтверждает и Н.И. Жинкин в своей книге «В защиту слова», в которой предлагает: «ввести учащихся в роль увлекательного рассказчика, умеющего передать замысел высказывания простыми словами». Убеждает, что умение составлять рассказ зависит от учтенных оценок слушателей.

Поэтому большое значение в развитии речи имеет речевая активность детей. Некоторые дошкольники стесняются говорить; избегают рассказов или рассказывают очень кратко. Нередко причиной низкой речевой активности являются дефекты речи. Поэтому при подборе заданий, направленных на развитие речи, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждой личности и создать такие условия, при которых каждый ребенок захотел и смог бы спокойно высказаться. Таким образом, задания не только должны развивать речь ребёнка , умение составлять рассказ, но будить интерес, воображение, мышление.

**Вывод:**

**Речь может выступать в различных формах,** следовательно, руководство ее развитием должно быть разнообразным. В работе была предпринята попытка исследовать устную монологическую речь дошкольников и на этом основании выдвинуть комплекс упражнений, направленный на развитие умения составлять рассказ по сюжетным картинкам. Значит, необходимо было учесть основные особенности устной речи:

• она произвольна и требует волевого усилия;

• должна быть организованной;

• внутренняя мыслительная подготовка повышает ее качество;

• обладает большими выразительными и информационными средствами;

• активное участие детей в диалоге является своеобразной подготовкой к формированию умения составлять рассказ;

• разговорная речь имеет свой синтаксис, свои специальные лексические ресурсы, свою стилистику;

• успех в развитии речи зависит от потребности дошкольника в высказывании.

Для того чтобы помочь ребенку в развитии умения составлять рассказ по сюжетным картинкам, необходимо постоянно «будить» мысль ребёнка , т.е. призывать: к обсуждению, наблюдению и формированию выводов, рассматриванию и анализу, синтезированию определенных фактов, доказыванию своей точки зрения, разделению существенных и несущественных признаков чего–либо и умению их отличать и т.д.

Способность познавать внешний мир с помощью памяти, представления, воображения, мышления, а также речи - это важнейшие отличия человека от животного.

Действительно, речь - это производство конкретных высказываний, которые осуществляются благодаря мыслительному и речевому аппарату определенного человека. А язык - это система правил, в соответствии с которой происходит то или иное высказывание.

**Оба понятия - языка и речи - объединяет слово.** Слово в речи - это слово, сказанное в определенный момент времени. Слово в языке - это отвлеченный, но действенный образец, который определяет производство слова в речи. Это нечто абстрактное, но проявляющееся в конкретном. «Языком можно владеть и о языке можно думать, но ни видеть, ни осязать язык нельзя. Его нельзя и слышать в прямом значении этого слова» [А.А. Реформатский, 1984, с.339].

В психологии одним из первых значение речи для развития психики стал изучать психолог Л.С. Выготский [1956]. Он отмечал, что для возникновения речи необходимо нормальное созревание и функционирования нервной системы. Кроме того, она возникает только при условии общения. «Речевое общение всегда осуществляется при посредстве какого-либо определенного языка и соответствует фонетическим, словарным и грамматическим особенностям этого языка, который возникает из потребности человека в общении с другими людьми. Речь развивается и проявляется в этом общении» - пишет Л.С. Выготский [1956, с.31]

Еще один известный психолог и лингвист С.Н Цейтлин доказывает вышеприведенные слова. Он отмечает, что ребенок «принужден добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто нет» [2000, c.25]. Добываемый материал должен быть определенным образом упорядочен, так как «речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта (говорение и понимание) данного индивида, а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта» [2000, c.25].

Психологическая природа речи раскрыта А.Н. Леонтьевым (на основе обобщения этой проблемы Л.С Выготским)

1) речь занимает центральное место в процессе психологического развития, развитии речи внутренне связано с развитием сознания в целом;

2) речь имеет полифункциональный характер: речи присущи коммуникативная функция (слово - средство общения), индикативная (слово- средство указания на предмет) и интеллектуальная сигнификативная функция (слово- носитель обобщения, понятия); все эти функции внутренне связаны друг с другом;

3) речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная, то как громкая, но не прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы могут переходить одна в другую;

4) в речи следует различать ее физическую внешнюю форму, сторону и ее семическую (семантическую) сторону;

5) слово имеет предметную отнесенность и значение, т.е. является носителем обобщения;

6) процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающийся в увеличения словаря и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений скачков, т.е это процесс действительного развития, который связан с развитием мышления и сознания, охватывает все перечисленные функции и связи слова [А.Н. Леонтьев, 1969, с.29-30].

Нельзя резко противопоставлять друг другу язык и речь, не следует, и смешивать их друг с другом. Ж. Пиаже определяет язык как общее социально-отработанное, что имеется в речевой деятельности людей, принадлежащих к данному народу. Постепенно развиваясь, элементы родного языка, включаются в речевую деятельность человека, становятся его речью. Речь - это те элементы родного языка, которыми пользуется человек, в определенных условиях, в соответствии со своим развитием, образованием, и которые подчиняются нормам родного языка [1997, с.6].

В психологии чрезвычайно важно определение языковой способности. Психологическая школа Л.С. Выготского рассматривает языковую способность как отражение системы языка в сознании говорящего. Языковая способность - это совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок.

Речевой навык - это речевое действие, достигшее степени совершенства, способность осуществлять оптимальным образом ту или иную операцию. Речевые навыки включают навыки оформления языковых явлений (внешнее оформление - произношение, членение фраз, интонирование; внутреннее - выбор падежа, рода, числа). Речевое умение - особая способность человека, которая становится возможной в результате развития речевых навыков.

А.А Леонтьев считает, что навыки - это складывание речевых механизмов, а умение - это использование данных механизмов для различных целей. Навыки обладают устойчивостью и способностью к переносу в новые условия, на новые языковые единицы и их сочетания, а это означает, что речевые умения включают комбинирование языковых единиц, применение последних в любых ситуациях общения и носят творческий, продуктивный характер [1969, с.40].

В заключение необходимо сказать, что проблема понимания соотношения языка и речи являлась и является предметом рассмотрения многих психологов и лингвистов. В настоящее время характеристика речи обычно дается через ее противопоставление языку. «Язык - это система объективно существующих, социально закрепленных знаков, соотносящих понятийное содержание и типовое звучание, а также система правил их употребления и сочетаемости. Речь - это психофизиологический процесс, это реализация языка, который только через речь выполняет свое коммуникативное назначение. Язык абстрактен и воспроизводим, объективен по отношению к говорящему. Речь конкретна и неповторима, материальна, состоит из артикулируемых знаков, воспринимаемых чувствами, динамична, субъективна, является видом свободной творческой деятельности индивида» [А.А. Крылов, 2001, с.62].

В труде А.А. Леонтьева «Язык, речь, речевая деятельность» [1969] отмечается, что говоря о речевой деятельности как единстве общения и обобщения, можно представить это единство как одновременное осуществление в речевой деятельности нескольких функций языка.

Под функциями языка А.А. Леонтьев предлагает понимать лишь те функциональные характеристики речевой деятельности, которые проявляются в любой речевой ситуации. Эти функции, как правило, не имеют в языке соответствующих им и закрепленных за ними элементов.

Коммуникативная функция речи. Если брать ее в абстракции от указанного выше единства общения и обобщения, то эта функция является, по мнению А.А. Леонтьева, функцией регуляции поведения. Эта регуляция может быть непосредственной и опосредствованной. В речевой она выступает в одном из трех возможных вариантов.

а) Как индивидуально-регулятивная функция, т.е. как функция избирательного воздействия на одного или несколько человек;

б) Как коллективно-регулятивная функция - в условиях так называемой массовой коммуникации (ораторская речь, радио, газета), рассчитанной на большую и недифференцированную аудиторию;

в) Как саморегулятивная функция - при планировании собственного поведения.

Когда мы говорим о языке, как средстве общения, то при этом имеем в виду прежде всего то, что в языке непосредственно отражается и закрепляется специфически человеческое - обобщенное - отражение действительности. В этом своем качестве язык выступает в двух аспектах - социальном и индивидуальном, что связанно с самой природой процесса обобщения, связывающего язык как социальное явление с языковым сознанием носителя этого языка.

Вторая из рассматриваемых автором в сфере обобщения функций языка - это функция, которую можно назвать функцией овладения общественно - историческим опытом человечества. Язык выступает как орудие познания. Иными словами, мы можем черпать новые сведения об окружающей нас действительности, производя лишь теоретическую деятельность, опосредованную языком, и не обращаясь непосредственно к практической деятельности. Для того чтобы осуществлять интеллектуальную деятельность, человек должен при помощи языка усваивать некоторую совокупность знаний. Именно язык является той основной формой, в которой эти знания доходят до каждого отдельного человека.

Согласно А.Р. Лурия и Ф.Я. Юдович [1956], из этих фундаментальных функций языка существует четыре, овладение которыми порождает когнитивную инфраструктуру, которая, в свою очередь, осуществляет сознательный самоконтроль над всеми высшими психическими процессами. В порядке их приобретения А.Р. Лурия выделяет следующие **функции.**

1. Коммуникативная, с помощью которой человек опосредует действительность с другими людьми или самим собой. Приобретение этой функции предоставляет возможность передавать свои коммуникативные намерения и быть понятым другими.

2. Справочная, посредством которой человек использует различные семиотические знаки для привлечения своего или чьего-то еще внимания к данному явлению. Приобретение этой функции предоставляет ему возможность понять, что объекты, идеи, чувства, мнения могут быть определены словами, жестами, дискурсивным стилем, культурными обычаями, целым рядом семиотических форм.

3. Обобщающая, с помощью которой человек абстрагируется, интерпретирует, концептуализирует и классифицирует опыт. Приобретение этой функции предоставляет ему возможность привлекать прошлый опыт для интерпретации настоящего и обобщать его в новых ситуациях.

4. Саморегулирующая, посредством которой человек сознательно контролирует свои познавательные процессы. Приобретение этой функции предоставляет возможность индивиду планировать настоящую и будущую деятельность, произносить речь для себя и для других, вовлекаться во внутренний диалог с целью саморегуляции.

А.Р. Лурия отмечает, что основные функции языка приобретаются сходно с любыми другими высшими психическими функциями: они должны быть дифференцированы из примитивного единства и реинтегрированы в зрелое. Автор отмечает, что существует непрерывность в переходе от незрелой к зрелой организации с неизменностью исходных черт, возникающих на каждой стадии ее эволюции.

Как было сказано выше, язык отражает и закрепляет реалистические, абстрактные понятия, отработанные историческим опытом данного народа, обязанные своим существованием специфическим условиям трудовой, общественной, культурной жизни этого народа. В этом смысле можно выделить еще одну функцию языка - национально-культурную. Национально культурная функция языка отражается и в нем самом.

А.А. Леонтьев [1969] отмечает, что наряду с функциями, присущими всякому акту речевой деятельности, которые удобно приписывать языку, в речевой деятельности могут реализоваться потенциальные характеристики языка, не обязательно присущие всякому речевому акту, иными словами - факультативные. Их удобно приписывать не языку, а речи. Дать их полный перечень затруднительно, так как они в наибольшей степени зависят от того конкретного общества, в котором развивается речевая деятельность. Такова, в частности, функция «марки», или номинативная функция, связанная с употреблением речи в целях наименования каких-то конкретных объектов, географических пунктов, магазинов, промышленных изделий. Такова диакритическая функция, заключающаяся в возможности употребления речи для коррекции или дополнения той или иной неречевой ситуации. Особое место занимает диакритическая функция речи в трудовой деятельности. К этой же группе удобно отнести экспрессивную и эстетическую функции.

Следует отметить, что речь представляет собой очень сложную психическую деятельность, подразделяющуюся на различные виды и формы.

**В качестве двух основных самостоятельных видов** современная психология выделяет экспрессивную и импрессивную речь, которые характеризуются различным психологическим строением.

**Экспрессивная речь** — или процесс высказывания с помощью языка — начинается с замысла (программы высказывания), затем проходит стадию внутренней речи, обладающей свернутым характером, и, наконец, переходит в стадию развернутого внешнего речевого высказывания (в виде устной речи или письма).

**Импрессивная речь** — или процесс понимания речевого высказывания (устного или письменного) — начинается с восприятия речевого сообщения (через слух или зрение), затем проходит стадию декодирования сообщения (то есть выделения информативных моментов) и, наконец, завершается формированием во внутренней речи общей смысловой схемы сообщения, ее соотнесением со смысловыми семантическими структурами и включением в определенный смысловой контекст (собственно пониманием) [А.А. Крылов, 2001, с.63].

**В целом можно выделить четыре самостоятельных формы речевой деятельности, две из которых относятся к экспрессивной речи, а именно:**

устная и письменная, а две - к импрессивной - понимание устной речи и понимание письменной речи (чтения).

**Устная речь может быть диалогической и монологической**. Устная диалогическая речь - непосредственное общение двух или нескольких людей в форме разговора или обмена репликами. Диалогическая (разговорная) речь - наиболее простой вид речи. В ходе диалога собеседник ставит уточняющие вопросы, подает реплики и т.п. Это превращает диалогическую речь в поддерживаемую. Диалогическая речь обычно сопровождается жестами, мимикой, пантомимой, а также той или иной интонацией, что упрощает взаимопонимание собеседников.

**Монологическая речь** - последовательное связное изложение системы мыслей одним лицом. Монологическая речь имеет форму доклада, рассказа, лекции и т.п. Она развивалась на основе диалогической речи и также имеет ситуацию общения, но характер общения здесь иной, т.к. монолог не прерываем.

Одно из средств совершенствования монологической речи - письменная речь, имеющая ряд общих черт с устной монологической речью.

**Письменная речь** исторически появилась позднее устной. В большинстве современных языков письменная речь осуществляется при помощи букв, обозначающих звуки речи. Исключение составляют языки, пользующиеся идеографическим, а также иероглифическим письмом.

Письменная речь не имеет никаких дополнительных средств воздействия на воспринимающего, кроме самого слова и организующих предложение знаков препинания. Письменная речь обращена к самому широкому кругу читателей. Разновидность письменной речи - письмо близким, содержание которого обычно предполагает знание ситуации, о которой сообщается в письме.

**Внутренняя речь - это речь «про себя», беззвучная.** В этой форме речи осуществляется словесное мышление. Внутренняя речь существует как кинестетический, слуховой или зрительный образ слова. Это речь максимально свернутая, она характеризуется т.н. «телеграфным стилем». Во внутренней речи изменяется структура слова: в словах русского языка иногда выпадают некоторые гласные звуки, как несущие меньшую смысловую нагрузку. Внутренняя речь не является средством общения [А.А. Крылов, 2001, с.63-64].

**1.4. Требования к речи**

Есть несколько условий, без соблюдения которых речевая деятельность невозможна, а, следовательно, невозможно и успешное развитие речи учащихся. Какую же речь можно считать хорошей, к чему нужно стремиться педагогу.

Проанализировав требования к речи, сформулированные М.Р. Львовым и Н.С. Рождественским (Н.С. Рождественский «К проблеме развития речи» (16)) были выделены следующие требования:

Первое требование - требование содержательности речи. Н.С. Рождественский утверждал, что рассказ ребенка будет хорош и интересен, полезен и ему самому, и другим, когда он будет построен на знании фактов, на наблюдениях, когда в нем будут передаваться обдуманные мысли, искренние переживания (или воображаемые картины).

«Нередко детям в детском доме предлагают рассказывать о том, чего они не знают, к чему не готовы. Следовательно, речь ребёнка оказывается бедной, расплывчатой» - писал М.Р. Львов. Источником материала для бесед, рассказов, устных сочинений могут стать книги, картины, экскурсии, походы, специальные наблюдения, собственные размышления, переживания. В высказывании должна быть раскрыта существенная, важная для обеих сторон тема.

Второе требование - требование логичности, четкости построения речи. Хорошее знание о том, что ребенок говорит, помогает ему не пропустить что-нибудь существенного, логично переходить от одной части к другой, не повторять одного итого же по несколько раз. Речь должна быть понятна, познавательна, убедительна.

Третье требование - правильность речи предполагающая обоснованность выводов (если они есть), умение не только начать, но и закончить, завершить высказывание, умение грамотно с точки зрения норм литературного языка оформить свою речь. Эти требования относятся к структуре и содержанию речи.

К речевому оформлению устных сообщений следующие требования:

- точность речи - умение говорящего не только передать факты, наблюдения, чувства в соответствии с действительностью, но и выбрать для этой цели наилучшие языковые средства. Точность требует богатства языковых средств, их разнообразия, умения выбрать в разных случаях слова, синонимы, наиболее подходящие к содержанию рассказываемого.

Речь тогда воздействует на слушающего, когда она выразительна. Рассмотрим требования к выразительности речи:

1) выразительность - умение ярко, убедительно, сжато передать мысль. Это способность воздействовать на людей интонациями, отбором фактов, построением фразы, выбором слов, их эмоциональными окрасками. Выразительность речи – признак речевого мастерства. Устной речи принадлежит многообразие интонаций, пауз, тона, тембра голоса. Выразительность речи имеет свою шкалу: от минимума, обеспечивающие понимание, общение, - до многоцветного, артистичного исполнения, раскрывающего перед собеседником, слушателем новые глубины мысли и чувства (7).

Таким образом, оценивая речь ребёнка необходимо учитывать: темп речи, громкость, тон речи.

Каким же темпом речи должен обладать говорящий?

Темп высказываний может быть разным: быстрым, очень быстрым, скороговоркой, медленным, очень медленным, нормальным.

Темп речи зависит от содержания; замысла высказывания; условий общения; от того, что хочет подчеркнуть автор в основной мысли высказывания; а также от своего отношения к тому, о чем говорит. Особую роль в обучении выразительности речи играет логическое ударение. Цель логического ударения – выделить именно те языковые средства, которые являются главными и наиболее важными (слова, словосочетания, предложения), т.к. обозначают какие–то опорные пункты, ключевые моменты в развертывании мысли. Логические ударения могут быть:

- слабые;

- средние;

- сильные.

Изменение громкости также связано со смыслом и значением предложения и должно помогать раскрытию главного в высказывании. В работе по развитию устной речи большое значение имеют наблюдения детей над звуковой стороной образцов живого слова и высказываний как самих дошкольников, так и воспитателя, героев мультфильмов, детских фильмов и сказок, телеведущих и т.д.

Для повествовательных текстов характерно понятие, как логическая пауза – звуковые остановки, которые говорящие преднамеренно используют. Благодаря им, удается выделить какую–то мысль, что–то «подчеркнуть», показать отношение автора. В повествовании рассказчик использует паузы, когда хочет передать свое эмоциональное состояние, чувства (например, радость, взволнованность, горе) по поводу тех событий, о которых идет речь.

Нередко встречаются длительные паузы, которые говорят о том, что не найдены подходящие слова. С этим постоянно сталкивается педагог при обучении детей связному рассказыванию. Такого вида паузы мешают понять смысл высказывания. Поэтому необходимо направлять работу на устранение таких пауз, поскольку речь дефектолога должна быть эталоном для старшего дошкольника (5).

Чтобы речь детей была выразительной, эмоциональной, необходимо раскрыть значение тона (интонационное средство эмоционально – смысловой выразительности). Знакомство с понятием тон и его видами необходимо осуществлять на практике, в игровой форме. Например, дети произносят одно и тоже предложение в разном тоне:

- в убеждающем, назидательном, уверенном;

- в приказывающем, волевом, призывном;

- в просительном, вопрошающем;

- в радостном, мажорном;

- в минорном, грустном;

- в злобном, суровом;

- в мягком, ласковом;

- во взволнованном, тревожном.

Наблюдение дошкольников за темпом, тональностью, громкостью звучания высказывания позволяет выработать у них самооценку, которая поможет критически оценивать соответствие своего высказывания (а также высказывания других) в определенной речевой ситуации.

Т.А. Ладыженская предлагает целый комплекс упражнений, которые помогут ребятам разобраться в средствах выразительности и использовать их в своей речи. Т.А. Ладыженская предлагает сравнить звучание нескольких текстов. В процессе разбора текста дошкольники приходят к выводу, что наша речь может звучать по-разному, в зависимости от содержания произведения. Научить воспитанников слышать усиление или ослабление силы голоса; убыстрения или замедление темпа речи; различать оттенки тона помогут знания о том, что быстрый темп речи выражает радость, бодрость, интерес; медленный темп – плохое, меланхолическое настроение, скуку. Громкий голос может «нести» веселое, радостное настроение, гнев, волнение, ужас, боль, увлеченность; тихий – передает такие чувства, как: робость, мягкость, ласковость, страх, предупреждение. Отсюда следует, что высказывания могут «носить» разный характер, тон. Данные знания дети получают через беседы с педагогом, через показательное чтение произведения, прослушивание записей, и т.д.

2) ясность речи - доступность тем людям, к кому она обращена. Речи вредит излишняя сложность, перегруженность терминами, цитатами, «красивостями».

Выразительность и ясность речи предполагают также ее чистоту, т.е. отсутствие лишних слов (слов – паразитов: ну, значит, понимаешь, так сказать, потом), грубых просторечных слов и выражений, ненужных иностранных слов и т.п. Для устной речи важна орфоэпическая и произносительная правильность: хорошая дикция, отчетливое выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии - произносительных норм литературного языка.

Методика развития речи должна быть тесно связана с корреццией – практикой исправления недочетов произношения, поскольку встречаются дети с плохим выговариванием отдельных звуков речи.

Оценивая выполнение речевых упражнений, следует учитывать все перечисленные требования как критерии овладения речью:

- Содержательна ли речь?

- Логична ли?

- Богат ли и разнообразен выбор слов и других средств языка?

- Ясна ли и выразительна речь?

- Правильна ли она с точки зрения грамматики, орфографии и орфоэпии?

- Умеет ли пользоваться неязыковыми средствами (взглядом, мимикой, жестами) выразительности устной речи?

«Все поведение говорящего человека - … улыбка, смех, удивленные жесты, нахмуривание брови – все это расширяет емкость звучащего слова, выявляет все новые и новые смысловые резервы, делает речь необычно доступной, наглядной, выразительной, эмоциональной» - И. Андренников.

Следовательно, можно сделать вывод, что хорошая речь может быть получена только при соблюдении всего комплекса требований. Поэтому должна проводиться серьезная работа над всеми сторонами речи.

Таким образом, одним из направлений работы по обучению составлению рассказа по сюжетным картинкам является ознакомление учащихся с особенностями устной речи, со средствами выразительности и формирование умения применять полученные знания на практике.

**1.5. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР)**

Одной из наиболее распространенных причин возникновения ЗПР, астенических и неврозоподобных состояний принято считать отклонения от стадии возрастного психического развития, на которой находится ребенок, так называемый дизонтогенез развития. Понятие дизонтогенеза впервые было введено в 1927 г. Швальбе и в настоящее время им обозначают различные формы нарушений онтогенеза во внутриутробном и постнатальном, преимущественно раннем периоде, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости.

По мнению В.В Лебединского одной из форм психического дизонтегенеза является временная задержка психического развития ребенка (ЗПР), для которой характерно «замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах» [1985, с.29]. Функциональный характер ЗПР свидетельствует об обратимости заболевания, т.е. о возможности восстановления временно нарушенной психической функции.

В.В. Лебединский считает, что «задержанное психическое развитие может быть вызвано генетическими факторами, соматогенными (хронические соматические заболевания), психогенными (неблагоприятные условия воспитания), а также церебрально-органической недостаточностью, чаще резидуального характера (инфекции, интоксикации, травмы мозга внутриутробного, натального и раннего постанатального периода)» [1985, с.29].

Дети с задержкой психического развития в настоящее время интенсивно изучаются дефектологами, физиологами, психологами, педагогами. Накоплен значительный материал, характеризующий специфику данного состояния.

В самом общем виде сущность ЗПР состоит в следующем: развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит замедленно с отставанием от нормы. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Как правило, эти ограничения впервые отчетливо проявляются и замечаются взрослыми, когда ребенок приходит в школу.

Первое обобщение клинических данных о детях ЗПР и общие рекомендации по организации коррекции работы с ними в помощь педагогам были даны Т.А. Власовой и М.С. Певзнер [1966]. Ими было обращено внимание на роль и значение нейродинамических расстройств (астенических и церебрастенических состояний). Соответственно была выделена задержка психологического и психофизического инфантилизма, связанного с вредными воздействиями на центральную нервную систему в период беременности, и задержка, возникающая на ранних этапах жизни ребёнка в результате патогенных факторов, приведённых к астеническим и церебрастеническим состояниям организма.

Дети с ЗПР, несмотря на вариабельность, характеризуется рядом признаков, позволяющих отграничить это состояние как от педагогической запущенности, так и от олигофрении: они не имеют нарушений отдельных анализаторов, не являются умственно отсталыми, но в то же время у них отмечается стойкая неуспеваемость вследствие полиморфной клинической симптоматики - незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушений работоспособности. Патогенетической основой этих симптомов, как показывают исследования советских учёных, клиницистов, психологов, являются перенесённое органическое заболевание центральной нервной системы [Т. А. Власова, М.С. Певзнер, 1966; Н.С. Лебединская, 1985].

«Перенесенное ребенком органическое заболевание центральной нервной системы и оставшиеся его знаки (резидуальная органическая недостаточность центральной нервной системы) служат патогенетической основой нарушения созревания тех или иных систем мозга, и в первую очередь лобных отделов». Впервые эту точку зрения высказала М. С. Певзнер [1966]. Она получила подтверждение и развитие в более поздних исследованиях советских специалистов.

В настоящее время с учетом этиологии различают четыре основных варианта задержек психического развития [по К.С. Лебединской, 1985].

**1 ) ЗПР конституционального происхождения**

**2 ) ЗПР соматогенного происхождения**

**3 ) ЗПР психогенного происхождения**

**4 ) ЗПР церебрально-органического генеза**

Каждый из этих типов ЗПР имеет свою клинико-психологическую структуру, свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности и нередко бывает осложнен рядом болезненных признаков - соматических, энцефалопатических, неврологических.

**К задержкам психического развития конституциального** происхождения относят психический и психофизический инфантилизм, при котором детям свойственен инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, а так же инфантильность психики.

Состояние задержки психического развития определяется наследственностью. Дети с данным типом ЗПР отличаются гармоничной незрелостью одновременно телосложения и психики, что дает основание обозначить такую форму задержки, как гармонический психофизический инфантилизм. У детей данной группы наблюдается значительное отставание психического развития от паспортного возраста, что проявляется преимущественно в эмоционально-волевой сфере при относительно сохраненной (хотя и замедленной по сравнению с нормой) познавательной деятельностью.

Для конституциональной ЗПР характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного педагогического воздействия в доступной ребенку занимательной игровой форме. Выявление таких детей в дошкольном возрасте, раннее начало коррекционной работы, обучение не с 7, а с 8 лет могут полностью снять вышеописанные проблемы [Л.Н. Блинова, 2001].

**Дети с задержкой психического развития соматогенного происхождения** рождаются у здоровых родителей. Задержка развития - следствие перенесенных в раннем детстве заболеваний, влияющих на развитие мозговых функций: хронических инфекций, аллергии, дистрофии, стойкой астении, дизентерии. Длительные, тяжело протекающие, часто хронические заболевания резко снижают психический тонус детей. Несмотря на то, что первично интеллект не нарушен, они в силу своей истощаемости, рассеянности оказываются крайне непродуктивными в процессе занятий. Таким образом, нерезко выраженная мозговая дисфункция в сочетании со снижением психического тонуса к стойкой астении ведут к состоянию психического инфантилизма, при котором эмоционально-волевая сфера отличается незрелостью при относительной сохранности интеллекта.

Дети данной категории прежде всего испытывают большие трудности в адаптации к новой сфере. Они долго не могут освоиться в детском коллективе (детском саду, школе), часто плачут. Отличаются пассивностью, бездеятельностью, безынициативностью. Защитить себя не умеют - ребята значительно младшего возраста могут легко их обидеть. Со взрослыми вежливы, адекватно учитывают ситуацию. Без руководящего воздействия неорганизованны, нецеленаправленны, беспомощны. Отмечаются своеобразные изменения личности: дети вялые, неинициативные, склонны к повышенной фиксации на своем самочувствии.

Нарастающая при утомлении головная боль, понижение аппетита, болевые ощущения в области сердца и прочее используются такими детьми как повод для отказа от деятельности при встрече с трудностями, при нежелании выполнять какую-либо работу.

Перечисленные особенности детей с соматогенной ЗПР являются серьезным препятствием в их обучении, они нуждаются в систематической лечебно-педагогической помощи.

**При задержке психического развития психогенного происхождения** основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия воспитания. Дети этой группы имеют нормальное физическое развитие, соматически здоровы. По данным исследований, у большинства таких детей имеется мозговая дисфункция. Их психический инфантилизм обусловлен социально-психологическим фактором - неблагоприятными условиями воспитания. Яркий пример - дети, воспитанные в Доме ребенка. Эмоциональная депривация (лишение материнского тепла, эмоционального богатства отношений), однообразие социальной среды и контактов, обделенность, слабая индивидуальная интеллектуальная стимуляция часто ведут к замедлению темпов психического развития ребенка; как результат - снижение интеллектуальной мотивации, поверхностность эмоций, несамостоятельность поведения, инфантильность установок и отношений.

Нередко очагом формирования данной детской аномалии являются неблагополучные семьи: асоциально-попустительские и авторитарно-конфликтные. В асоциально-попустительской семье ребенок растет в атмосфере полной безнадзорности, эмоционального отторжения в сочетании со вседозволенностью. Родители своим образом жизни (пьянство, распущенность, неустроенность, воровство) стимулируют аффективность (импульсивные, взрывные реакции), безвольное следование влечениям, непроизвольность поведения, гасят интеллектуальную активность. Такие условия воспитания становятся длительным психотравмирующим фактором, способствующим накоплению черт психического инфантилизма в аффектно неустойчивой возбудимой форме. Данное состояние часто является благоприятной почвой для формирования стойких асоциальных установок, т.е. педагогической запущенности. В авторитарно-конфликтной семье жизненная сфера ребенка пропитана ссорами, конфликтами между взрослыми. Основная форма родительского воздействия - подавление и наказание систематически травмирует психику ребенка, в ней накапливаются черты пассивности, несамостоятельности, забитости, повышенной тревожности. У ребенка формируется психический инфантилизм по астеническому тормозному типу.

У детей данной группы отмечается низкий уровень анализирующего наблюдения, они слабо разграничивают существенные и несущественные признаки, затрудняются при установлении признаков сходства, недостаточно используют обобщающие понятия. Они интеллектуально пассивны, продуктивной деятельностью не заинтересованы, их внимание неустойчиво. В их поведении проявляются индивидуализм, необъективность, повышенная агрессивность или, наоборот, чрезмерная покорность и приспособленчество. Закрепление негативных черт характера приводит к накоплению состояния хронической дезадаптации.

При заинтересованности со стороны педагога, индивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения и воспитания эти дети сравнительно легко могут заполнить пробелы в своих знаниях в обычных условиях массового детского сада [Л.Н. Блинова, 2001].

**Наиболее сложной и специфической формой является задержка психического развития церебрально-органического генеза** (минимальная мозговая дисфункция). Этиология этой формы задержки психического развития связана с органическим поражением центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Конкретными причинами являются патология беременности и родов, интоксикации, инфекции, травмы центральной нервной системы в первые годы жизни ребенка [Р.И. Лалаева, 1992].

При этой форме задержки психического развития, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются симптомы повреждения центральной нервной системы (гидроцефалии, нарушение черепно-мозговой иннервации, выраженной вегето-сосудистой дистонии) [Р.Д. Триггер, 1984].

У всех детей этой группы отмечаются явления церебральной астении, которая проявляется в повышенной утомляемости, непереносимости духоты, жары, езды на транспорте, снижении работоспособности, слабой концентрации внимания, снижении памяти. Познавательная деятельность у детей данного типа ЗПР значительно снижена. Мыслительные операции несовершенны и по показателям продуктивности приближаются к детям-олигофренам.

Стойкое отставание в развитии интеллектуальной деятельности сочетается у детей этой группы с незрелостью эмоционально-волевой сферы, проявления которой более глубокие и грубые, чем у детей с описанными выше ЗПР. Психическая незрелость проявляется в примитивности, поверхности эмоциональных реакций, слабом понимании взаимоотношений, сниженной мотивации достижения, некритичности, несамостоятельности, внушаемости, пресыщаемости. Дети долго усваивают правила взаимоотношений, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией, нечувствительны к собственным промахам. Ведущий мотив - игра, что ведет к постоянному внутреннему конфликту между «хочу» и «надо».

Для детей типичны дезадаптивные формы поведения возбудимого или заторможенного характера. При возбудимых формах поведения они конфликтны, агрессивны, раздражительны, драчливы. При заторможенном поведении - вялы, пассивны, медлительны, уклоняются от контактов, пугливы, тревожны, плаксивы.

которые могут обусловить отставание ребёнка в психическом развитии:

1. Органическая недостаточность мозга; Таким образом, суммируя сказанное, можно выделить следующие группы причин,

2. Дефицит общения с окружающими и соответствующей возрасту деятельности, вызывающий задержку в «присвоении» ребёнком общественного опыта, своевременного формирования ведущих психических функций.

3. Общая бедность среды, окружающей детей, препятствующая современному формированию психических функций;

4. Микросреда, нарушающая темп развития психики [И.М. Соловьева, 1966].

Несмотря на свою неоднородность задержки психического развития имеют общие специфические особенности, позволяющие их выделять в определенную аномальную категорию. Например, Т.А. Власова [1978] отмечает разнообразие и прогностическую неоднородность ЗПР. Она подчеркивает, что стойкость ЗПР различна в зависимости оттого лежат ли в ее основе эмоционально-волевая незрелость, низкий психический тонус, нарушение познавательной деятельности, связанное со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций.

Так, например, все исследователи, изучавшие психические особенности детей с ЗПР, отмечают у них низкую познавательную активность. Особенности психического развития детей с задержанным развитием в дошкольном возрасте является недостаточность у них процессов восприятия, внимания, памяти, мышления.

При задержке психического развития недостаточный уровень внимания - одна из существенных и заметных особенностей познавательной деятельности. Дети с ЗПР крайне рассеяны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 мин.

Частые переходы от состояния активности внимания к полной пассивности, смена рабочих и нерабочих настроений тесно связаны с нервно-психическим состоянием детей и возникают порой без видимых причин.

Собственное бессилие, невозможность сосредоточиться на задании вызывает у одних раздражение, у других - категорический отказ от работы, особенно если требуется усвоить новый учебный материал. Как следствие, у детей развивается крайняя неуверенность в своих силах.

Для большинства детей с ЗПР характерно ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации. Даже во время увлекательного, интересного, эмоционального рассказа такие дети начинают зевать, отвлекаться на посторонние дела, теряют нить повествования. Особенно ярко проявляются эти особенности, когда в окружающей среде присутствуют отвлекающие факторы. Неожиданный стук в дверь, посторонний человек, упавший предмет - все это отвлекает внимание детей настолько, что они полностью забывают задание педагога. Педагогу потребуется немало усилий для возврата детей в рабочее состояние.

Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей и удержать на протяжении той или иной деятельности. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются. Могут наблюдаться и проявления инертности. В этом случае ребёнок с трудом переключается с одного задания на другое. В старшем дошкольном возрасте оказывается недостаточно развитой способность к произвольной регуляции поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа [Л.Н. Блинова, 2001].

Память детей с задержкой психического развития также отличается качественным своеобразием. Память у них значительно ослаблена (ограничены объем запоминания, продолжительность запоминания смысловой информации). Дети с ЗПР склонны к механическому бездумному заучиванию материала. Но и этот способ мнемической деятельности для них труден, так как сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания.

Дети с ЗПР значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание заметно больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приемы.

Заметно страдает у детей с ЗПР самоорганизация мнемонической деятельности. Они не умеют использовать рациональные приемы запоминания (например, классификацию материала), не могут и не стремятся контролировать свои действия и результаты запоминания [Н.Г. Поддубная 1976].

Установлено [Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина 1984], что многие из детей испытывают трудности и в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного). Снижена скорость выполнения перцептивных операций. Ориентировочно-исследовательская деятельность в целом имеет более низкий, по сравнению с нормой, уровень развития: дети не умеют обследовать предмет, не проявляют выраженной ориентировочной активности, длительное время прибегают к практическим способам ориентировки в свойствах предметов.

Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины (длина ширина, высота, толщина). Затруднён процесс анализирующего восприятия: дети не умеют выделить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали.

Названные выше недостатки ориентировочно-исследовательской деятельности касаются и тактильно-двигательного восприятия, которое обогащает чувственный опыт ребёнка и позволяет ему получить сведения о таких свойствах предметов, как температура, фактура материала, некоторые свойства поверхности, форма, величина. Затрудняет процесс узнавания предметов на ощупь [У.В. Ульенкова, 1990].

Особенности сенсорного развития детей с ЗПР исследованы мало. Е.А. Стребелева [2001] исследовала детей четырех-семилетнего возраста с интеллектуальными нарушениями. Она делает вывод о дизонтогенезе у детей данной категории сенсорных функций. Этот вывод сделан на основании результатов действия с началом и концом музыки. В своих исследованиях Е.А Стребелева обнаружила, что наиболее страдает у этих детей ритмическое чувство. Чувство ритма формируется путем усвоения системы сенсорно-ритмических эталонов, которые происходят на основе процесса их двигательного моделирования и дальнейшей интерпретации свертывания моторных звеньев этого процесса. Слуховое восприятие у дошкольников с ЗПР - слуховое внимание, тембровый, звукочастотный слух, ритмическое чувство, - также формируются у детей данной категории со значительной задержкой.

Также, дети с задержкой психического развития, как отмечает С.Г. Шевченко [1990], испытывают некоторые трудности в определении цвета предметов. Такие дети гораздо позже начинают обращать внимание на окраску предметов, соотносить цвета, плохо запоминают их названия. Малонасыщенные цвета эти дети часто называют «белыми». Четырех- пятилетние дети с задержкой психического развития часто не знают даже названий основных цветов, не узнают и не соотносят их.

Все это говорит о том, что с детьми необходимо проводить работу по развитию цветовосприятия и цветоразличения. Ребенок, по выражению К.Д. Ушинского, «мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще».

Позднее формирование словесной речи у детей с ЗПР приводит к недоразвитию образности, отсутствию умении синтезировать части предмета в целостный образ.

У детей с задержкой психического развития замедлен процесс формирования межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности. Отмечаются недостатки зрительно- моторной, слухо-зрительно-моторной координации. Недостаточность межсенсорного взаимодействия проявляется в несформированности чувства ритма, трудностях в формировании пространственных ориентировок [В.И. Лубовский, А.В. Кузнецова, Л.И. Переслени 1984].

Таким образом, сенсорное развитие детей с аномалиями психического развития имеет свои особенности: они затрудняются в обследовании предметов, выделении нужных свойств, а главное - в обозначении этих свойств словом. Дети путают названия цветов, геометрических фигур, с трудом ориентируются в пространственных и временных отношениях, далеко не всегда используют те возможности восприятия, которыми обладают.

В исследованиях состояния психомоторики данной категории детей указывается на большое количество отклонений в развитии двигательной сферы. Наблюдается нарушение активности движений; трудности переключения, координации и автоматизации движений; наличие синкинезий; неловкость движений; повышенный мышечный тонус и выраженная истощаемость. Особенно сильно страдает моторика кистей и пальцев рук, что тормозит формирование у детей графо-моторных навыков [Ю.Г. Демьянов 1967; И.Ф. Марковская 1993]..

Эмоционально-волевая незрелость проявляется в определенной примитивности эмоций, грубой внушаемости, явном преобладании игровых интересов над учебными, отсутствии творчества в игре, слабости воображения. Усложнение правил игры, их интеллектуализация, как правило, приводят к ее распаду. Эмоционально-волевая незрелость наиболее тесным образом связана с преобладающим у детей фоном настроения.

У детей с повышенным, эйфорическим настроением преобладают импульсивность и расторможенность в поведении, внешне имитирующие детскую жизнерадостность и непосредственность. Эти дети неспособны к волевым усилиям и систематической деятельности.

Для детей с пониженным настроением характерны склонность к робости, боязливости и страхам, что препятствует проявлению активности, формированию инициативы и самостоятельности. Преобладают игровые интересы, они с трудом привыкают к детскому коллективу, тяжело переживают свою учебную несостоятельность. Следует отметить, что эмоционально-волевая незрелость в целом обнаруживает значительно менее выраженные расстройства, чем интеллектуальная незрелость.

Отмечаются проблемы формирования нравственно-этической сферы: страдают сферы социальных эмоций. Дети данной категории не готовы к эмоционально-теплым отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения [Е.Н. Васильева, Г.Н. Ефремова, 1995]

Отставание в развитии мышления - одна из основных черт, отличающих детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. Отставания в развитии мыслительной деятельности у детей с ЗПР проявляется во всех компонентах структуры мышления [Т.В. Егорова, У.В. Ульенкова, Т.Д. Пускаева, В.И. Лубовской и другие], а именно:

 в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, избежании интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;

 в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;

 в длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;

 в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

У детей с ЗПР неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее значительно выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета) [Л.Н. Блинова, 2001].

Г.И. Жаренкова [1972] также указывает, что к старшему дошкольному возрасту у детей с задержкой психического развития не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления: дети не выделяют существенных признаков при обобщении обобщают либо по ситуативным, либо по функциональным признакам

Из-за дефектов восприятия ребенок с ЗПР располагает скудным запасом представлений. Из-за бедности, фрагментарности, обесцвеченности представлений разнородные объекты теряют индивидуальные, оригинальные черты, уподобляются друг другу, становятся похожими. Недостаточность развития ощущений и восприятия являются ядерным симптомом, который тормозит развитие психических процессов, в частности мышления.

Уже в дошкольном возрасте дети с ЗПР не справляются с программными требованиями и к моменту поступления в школу не достигают нужного уровня готовности к обучению ни по познавательным, ни по эмоционально-личностым характеристикам. [Е.С. Слепович, 1989; Т.Е. Стрекалова, 1987; У.В. Ульенкова, 1990] Естественно, в школе они сразу же попадают в категорию неуспевающих.

Кроме того, как отмечает Г.Ф. Кумарина [2002], мышление детей, имеющих задержку в развитии, характеризуется слабостью ориентировочного этапа, несформированностью процессов анализа и синтеза, сравнения, абстрагирования. Они не схватывают главные признаки, а больше ориентируются на второстепенные, не могут словесно объяснить свои действия при выполнении задания. Штамп, шаблон, затруднение в переходе от прямой операции к обратной отражают инертность нервных процессов.

Кроме того, детям с ЗПР, присущи, по мнению Н.П. Локаловой [2001], следующие особенности мыслительной деятельности:

– конкретность мышления (она затрудняет понимание детьми переносного значения слов и словосочетаний, пословиц, аллегорий; математического содержания задачи в связи с сосредоточенностью на ее сюжетной стороне);

– синкретичность мышления (отсутствие необходимого и достаточного анализа всех данных, что приводит к неправильным умозаключениям и ошибочным решениям задач);

– недостаточная обобщенность мышления (обусловливает затруднения при образовании понятий, которые основываются на выделении существенных признаков в учебном материале);

– однолинейность мышления (т.е. прикованность к какой-либо одной стороне рассматриваемого предмета или ситуации, неумение видеть и удерживать в сознании одновременно разные стороны, различные признаки одного и того же предмета, неумение оперировать одновременно всеми нужными для решения задачи данными, обусловливает решение задачи только одним способом);

– инертность мыслительной деятельности (приводит к образованию шаблонов мышления, к стереотипности действий, несмотря на изменение условий; может затруднять переход от прямого способа действий к обратному; проявляться в трудностях при переводе из одной формы в другую, например, из буквенной формы в цифровую).

Указанные особенности психического и моторного развития детей данной категории не могут отразиться на формировании такой сложной функции, какой является речевая функция. У большинства детей с задержкой психического развития имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, нарушения как устной, так и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи.

**1.6. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития. Особенности нарушения связной монологической речи**

**Речь - ведущая форма общения и мышления, опосредованная языком**. Готовность к школьному обучению включает определенный уровень речевого развития: правильное звукопроизношение, способность различать и дифференцировать акустические признаки звуков (звонкость и глухость, твердость и мягкость, шипящие-свистящие), достаточный для полноценного общения с окружающими, уровень сформированности словаря и грамматического строя, умение логично, связно строить высказывание, речевую активность. В то же время у детей с ЗПР отмечаются нарушения всех указанных функций.

Так, например, как указывает И.Ф. Марковская [1993], импрессивная речь у детей с ЗПР характеризуется недостаточной дифференцированностью речеслухового восприятия, неразличением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи.

Экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения, бедности словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие грамматических стереотипов, аграмматизмов, речевая инактивность [Н.Ю. Борякова, 2000; Р.Д. Триггер, 1984; Е.В. Мальцева, 1990].

В.А. Ковшиков и Ю.Г. Демьянов [1967] выделили у большинства детей с задержкой психического развития наличие комплекса речевых нарушений, где наиболее грубыми были расстройства письменной речи. По данным Е.В. Мальцевой [1990], наиболее распространенными являются нарушения фонетической стороны устной речи.

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

**Таким образом, речь детей с ЗПР в целом развивается с отставанием от возрастной нормы и обладает рядом особенностей, куда входят:**

- низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи;

- недостаточность произношения свистящих, шипящих звуков и звука «р», обусловленная вялостью артикулирования, приводящей к их неотчетливому звучанию, искажению (слабое осознание звукового строения слова);

- недостаточно сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие - умственное действие по определению количества, последовательности, мест звуков [Л.Н. Блинова, 2001].

Для детей с ЗПР характерна недостаточность межанализаторного взаимодействия, т.е. они с трудом образуют слуходвигательные, зрительно-двигательные и слухозрительные связи. Поэтому им сложно установить соответствие между фонемой и графемой: они с трудом определяют связь между звуком и буквой, что значительно усложняет процесс обучения чтению и письму. Для них характерна бедность, неточность, недифференцированность словаря. Он представлен преимущественно бытовой, обиходной лексикой.

Имеют место случаи неверного понимания и неточного употребления многих общеупотребительных слов: «стакан» вместо «кружка», «цветы» вместо «клумба»; смешение слов с разным лексическим значением, но близких по звуковому составу (пояс - поезд); дети не улавливают разницы в значении слов («вышивает» — «шьет», «поливает» - «льет», «выливает» - «льет»); употребляют слова в приблизительном, неточном значении («сад» - «деревья», «шляпа» -«шапка», «клевать» - «есть»); называют целый предмет вместо части и наоборот (посуда - тарелки, туфли - обувь, платье - одежда, одежда - рубашка); наименование заменяют описанием ситуации или действия, связанных с обозначением предметов (конура- «тут собака живет», дворник - «улицу метет», почтальон - «газеты, письма разносит») [Р.И. Лалаева, 1992].

В словаре детей данной категории преобладают слова с конкретным, хорошо им известным значением. В основном они пользуются такими категориями, как существительное, глагол. Из прилагательных употребляют в основном качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки (цвет, форму, величину), недостаточно владеют антонимическими, синонимическими средствами языка.

В речи детей с ЗПР недостаточно представлены местоимения, наречия. Такие дети замедленно включают в свою речь новые слова, понятия, полученные в процессе обучения.

У детей с ЗПР отмечается неточное понимание и неадекватность употребления сложных предлогов; в связной речи встречаются аграмматизмы в виде ошибок в падежных окончаниях (мальчик наливает чай в чашке), неправильного выбора формы и времени глаголов (летом отдыхают и купались в реке, картофель росла в огороде), нарушения порядка слов в предложении (новую мама купила дочке куклу), ошибки согласования (черный тень).

Логическое построение связного высказывания также оказывается нарушенным: наблюдается «застревание» на второстепенных деталях и пропуск важного логического звена, неумение передать последовательность событий, ребенок легко «соскальзывает» с одной темы на другую [Л.Н. Блинова, 2001].

Кроме того, исследования связной речи [И.А. Симонова, 1974, Е.С. Слепович, 1978, Н.Ю. Борякова, 1983, Р.И. Лалаева, 1992] 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 страдают в большей мере, чем языковое оформление.

Так, например, в работах Н.Ю. Боряковой [1983, 2000] рассматриваются особенности выполнения заданий детьми с ЗПР, требующих различной степени самостоятельности процессов программирования и языкового оформления связных речевых высказываний:

Экспериментальные исследования Н.Ю. Боряковой [1983] показали, что пересказы оказались наиболее доступной формой речевой деятельности для детей с задержкой психического развития. Однако их пересказы были неоднородны. Только у небольшой части детей с задержкой психического развития наблюдались пересказы второго уровня сформированности, приближающиеся к пересказам нормально развивающихся дошкольников. В этих случаях дети правильно воспроизводили смысловую структуру текста с незначительной помощью взрослого.

В то же время наличие серии сложных картинок активизирует речевую деятельность детей с задержкой психического развития. Однако дети быстро устают, отвлекаются, что отражается на качестве связных речевых высказываний.

Лишь у 25% детей с задержкой психического развития, по данным Н.Ю. Боряковой, наблюдались логические и последовательные рассказы с небольшой помощью взрослого (второй уровень). Рассказы же большинства детей с задержкой психического развития находились на третьем уровне. Эти рассказы свидетельствовали о том, что дети недостаточно понимали связи между отдельными картинками, не устанавливали причины и следствия поступков, изображённых персонажей, их мотивы. В процессе рассказа дети часто изменяли логическое направление рассказа, не соотносили последовательные части рассказа с предыдущим содержанием, теряли программу. Наблюдались нарушения в переходе от одной программы к другой. Определённая часть детей по уровню сформированности рассказов приближалась к уровню умственно отсталых детей: в их рассказах лишь перечислялись некоторые объекты картинок.

Исследования Е.С.Слепович [1978], Н.Ю. Боряковой [1983] показали, что рассказы детей с ЗПР значительно ниже по своему уровню, чем рассказы нормально развивающихся детей. Рассказы по сюжетной картинке детей с задержкой психического развития различны по семантическому наполнению и языковому оформлению. С учетом полноты осмысления ситуации, степени самостоятельности и особенностей логики (связности, последовательности) изложения Н.Ю. Борякова выделила 4 уровня рассказов детей по сюжетной картинке. I уровень (самый высокий) наблюдался только у детей с нормальным интеллектом. Дети правильно и самостоятельно выделяли компоненты ситуации, изображённой на картинке, устанавливали пространственные, причинно-следственные отношения, создавали определённую модель ситуации и выражали её в рассказе. Отмечалась правильная последовательность и логика изложения. Отсутствие рассказов у детей с задержкой психического развития свидетельствует о недостаточной сформированности монологической речи у детей.

Часть рассказов детей с задержкой психического развития отнесена, ко II уровню. Рассказы характеризовались небольшим объёмом, отсутствием чёткой программы реализации замысла высказывания, неполным раскрытием смысловой стороны ситуации. В рассказах этого уровня не наблюдалось искажений смысла изображённых на картинке событий. Однако дети не могли раскрыть пространственные, причинно-следственные связи между отдельными компонентами ситуации (персонажами, объектами). Отличительной особенностью детей этой группы было то, что при определённой помощи со стороны взрослого рассказы детей значительно улучшались.

Большинство рассказов по сюжетной картинке отнесено к III уровню. Многие дети не смогли составить связное описание картинки, несмотря на максимальную помощь экспериментатора. Чаще всего дети лишь перечисляли изображённые на картинке объекты.

Характерным для этой группы детей являлось фиксирование незначительных деталей, не имеющих значения для раскрытия смысла ситуации. В рассказах этого уровня наблюдается ситуативность.

Часть рассказов по картинке детей с задержкой психического развития находилась на самом низком уровне (IV). Даже при максимальной помощи взрослого дети не могли организовать программу высказывания. Картинка служила для них лишь толчком к появлению побочных ассоциаций, не отвечающим требованиям инструкции. В рассказах этого уровня много повторов, детских описаний. Часть рассказов характеризуется краткостью. В других случаях объём рассказов был большим из-за повторов, излишней детализации, случайных ассоциаций.

Исследование особенности рассказов на заданную тему у детей с задержкой психического развития, проведенное Н.Ю. Боряковой, показало, что наиболее трудными для детей с задержкой психического развития были самостоятельные рассказы на заданную тему. Многие дети с задержкой психического развития отказались от этого задания, дети не знали, о чём говорить. В других случаях они ограничивались лишь одной фразой. При составлении рассказа дети не использовали личный опыт. Вместо рассказа они воспроизводили серию отдельных высказываний, связанных случайными ассоциациями. Высказывания в этом случае были аморфными, стихийными, импульсивными.

Итак, подытоживая можно сказать, что для детей с ЗПР характерны разнообразные нарушения, отклонения психической, личностной и речевой сфер. Кроме того, во всех видах заданий на исследование связной речи у детей с задержкой психического развития обнаружились существенные нарушения программирования текста, невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации. У детей с ЗПР имеется отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста.

**Итак, анализ литературы позволил сформулировать следующие выводы:**

**1) Речь относится к числу психических функций, принципиально отличающих человека от других представителей животного мира. Одной из наиболее существенных проблем является проблема отношения языка, речи и мышления. Этот момент рассматривается психологией в тесном взаимодействии с языкознанием.**

**2) Язык - средство общения, а речь - сам процесс общения. Речь — специфически человеческая психическая функция, которую можно определить как процесс общения посредством языка. Согласно общим психологическим представлениям речь, как и все высшие психические функции человека, является продуктом длительного культурно — исторического развития. Формируясь у ребенка по мере овладения языком, речь проходит несколько этапов развития, превращаясь в развернутую систему средств общения и опосредования различных психических процессов.**

**3) Речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок и прежде всего нормального созревания и функционирования центральной нервной системы. Однако речь является важнейшей социальной функцией, поэтому для ее развития одних биологических предпосылок недостаточно, она возникает только при условии общения, коммуникации.**

**4) Взаимоотношения языка, речи и мышления являются важнейшим аспектом психологических знаний. Мышление развивается у человека в тесной связи с речью, используя средства языка, мышление, возникает в процессе труда и оформляется речью, поэтому оно является общественно обусловленным процессом познавательной деятельности личности.**

**5) Различают виды речи: внешнюю и внутреннюю, сенсорную и экспрессивную, письменную и устную, а также формы: монолог, диалог.**

**6) Связная монологическая речь является наиболее сложным видом речи. Она формируется в онтогенезе позже, чем диалогическая речь и требует достаточно высокого уровня развития познавательной деятельности ребёнка.**

**7) Выделяют следующие свойства монологической речи: связность, логическую последовательность и полноту изложения мысли и фактов, их композиционную законченность.**

**8) Для детей с ЗПР характерны разнообразные нарушения, отклонения психической, личностной и речевой сфер.**

**9) Речь детей с задержкой психического развития отличается от речи детей с нормальным развитием. Для них характерна обедненность активного словарного запаса, обусловленная ограниченностью их знаний и представлений об окружающем мире. Бедность, неточность словарного запаса приводит к трудностям нормального формирования процессов связной речи.**

1. **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗПР**

**2.1. Теоретические основы коррекционной работы по формированию связной монологической речи у детей с ЗПР**

Целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее значение в общей системе педагогической работы с детьми с ЗПР. Речь человека - показатель его интеллекта и культуры. Психолог Н.И. Жинкин [1958] считает, что речь - это канал развития интеллекта. Чем раньше осваивается язык, тем легче и полнее усваиваются знания. Чем речь точнее и образнее выражает мысль, тем значительнее человек как личность и тем ценнее он для общества. Поэтому развитие речи считается одним из важнейших направлений в специальном детском доме , так как обеспечивает своевременное психическое развитие ребенка. О важности этой работы говорит и такая мысль: «Владение разнообразными навыками, которое позволяет ребенку осуществить полноценное общение со сверстниками и взрослыми, дает возможность поделиться с другими накопленными знаниями и впечатлениями, а также получить необходимую и интересующую его информацию. Связная речь как бы вбирает в себя достижения ребенка в овладении родным языком: освоение звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя» [«Радуга». Подготовительная к школе группа, 1999, c.64].

**Основной задачей педагогического воздействия на детей с аномальным развитием является: научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях окружающей их жизни**. Это имеет значение для обучения в дальнейшем в школе, общения со взрослыми и детьми, формирование личностных качеств. Кроме того, основными задачами данных занятий для детей с ЗПР являются повышение уровня сенсорного и умственного развития, а также обогащение и систематизация словаря, развитие устной диалогической и монологической речи. Восполнение пробелов предшествующего развития и дальнейшее накопление знаний, и развитие речевых навыков.

**Развитие связной речи у детей ЗПР является трудным процессом, требующим** **использования особых методических приемов.** Дети должны научиться не только пользоваться определенными словами и выражениями, но они должны вооружиться средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения. Развитие связной речи детей опирается на формирование познавательных процессов, на умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни. Необходимо помнить также, что дети с ЗПР быстро отвлекаются, утомляются, не удерживают в памяти задания, часто не могут довести начатую работу. Все эти и многие другие особенности психических процессов детей не могут не сказываться на состоянии и ходе развития их речи [Н.А. Шишканова, 2005].

Многие дети с ЗПР испытывают трудности в самостоятельном составлении высказываний; у них небогатый словарный запас, в речи нет образных выражений, мало прилагательных, язык невыразителен. При составлении рассказа по сюжетной картине дети перечисляют изображенные предметы или называют действия, упуская при этом важные моменты в сюжете картины. В работе по серии картин не могут или затрудняются определить последовательность изложенных событий, выявить причинно-следственные отношения между ними. Анализ исследования показал необходимость целенаправленной, системной коррекционной работы по развитию связной речи, формированию умений и навыков связного говорения.

Следует отметить, что монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая. Она отличается большей развёрнутостью, потому что необходимо ввести слушателей в обстоятельства событий, достичь понимания ими рассказа, монолог требует лучшей памяти, более напряжённого внимания к содержанию и форме речи. В то же время монологическая речь опирается на мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога, разговора. Монологическая речь сложнее и в лингвистическом отношении. Для того чтобы она была понятна слушателям, в ней должны использоваться полные, распространенные предложения, наиболее точный словарь.

Монологической речи детей начинают учить систематически примерно с пятого года жизни. Но подготовка к этому ведётся уже на втором году жизни, в процессе чтения и разучивания потешек. С четырёх лет детям доступны такие типы монолога, как описание и повествование, а на седьмом году жизни - и короткие рассуждения.

**Методами обучения монологической речи являются пересказ и** сочинение (придумывание детьми рассказов и сказок). Дети пересказывают сюжетно- описательные тексты, рассказывают по плану и на заданную тему о реальных и воображаемых событиях и предметах, сочиняют.

По определению А.М. Бородич [1981] пересказ - связное выразительное воспроизведение прослушанного художественного произведения. Пересказ - сравнительно лёгкая речевая деятельность. Ребёнок излагает готовое содержание и пользуется готовой речевой формой автора (словарём, предложениями, выразительностью). Конечно, в пересказе ребёнка присутствуют элементы творчества,- это не передача текста наизусть, не механическое заучивание. Рассказ - самостоятельно составленное развёрнутое изложение, какого- либо факта, события. Составление рассказа (по заданию)- более сложная деятельность, чем пересказ. Ребёнок должен сам в соответствии с заданной темой определить содержание и выбрать речевую форму повествования, а также систематизировать материал, изложить его в нужной последовательности.

**Методы обучения монологической речи имеют свои особенности,** определённую структуру учебных занятий и методические приёмы, которые описаны в работах А.М. Бородич [1981], Е.А.Тихеевой [1981], В.В.Гербовой [1984] и других авторов. Общими дидактическими принципами обучения являются: построение занятий в соответствии с возрастными особенностями детей; опора на речевой образец педагога; использование средств наглядности; выбор методов и приёмов с учётом задач обучения детей родному языку и подготовки к школе.

Коррекционная работа над развитием связной монологической речи у старших дошкольников учитывает основные этапы формирования языковых операций при порождении связного текста. Содержание направлений педагогического воздействия опирается на психологическую структуру процесса порождения связных высказываний и состояние умений и навыков данного процесса у дошкольников с ЗПР. При этом детей учат анализировать изображение картинки, выделять главное и второстепенное, находить причинно- следственные отношения. Работа с серией картинок способствует выработке умения располагать отдельные сюжетные изображения в определённой последовательности событий и явлений. Ответы на вопросы дефектолога по содержанию отдельных картинок, пересказ частей текста формирует умение удерживать в памяти смысловую программу всего сообщения. Наконец, работа по развитию внутреннего программирования отдельных высказываний, развитие внутреннего программирования связных высказываний, формирование языкового оформления речевого высказывания осуществляют процесс перекодирования каждого элемента смысловой программы в языковую форму. Исходя из этого, основу коррекционного обучения дошкольников с ЗПР составляют 2 направления: (1) Развитие внутреннего программирования. (2)Формирование языкового оформления речевого высказывания.

Но следует особенно отметить, что сегодня малоэффективным оказывается путь обучения, при котором используются общеизвестные методические рекомендации, рассчитанные на нормально развивающихся детей. Пересказы по аналогии, образцу результата не дают, т.к. дети допускают большое количество ошибок как в последовательности передачи мысли (т.е. логические), так и в оформлении мысли средством языка (т.е. речевые). Поэтому методика работы с детьми с ЗПР должна быть основана на том, что успешное формирование прочных знаний, умений и навыков предполагает опору не только на практическое усвоение и овладение образцом, заданным логопедом, но и на знание структурно-семантических закономерностей построения связного высказывания.

Работу над связной речью, ее развитием и совершенствованием А.В. Ястребова [1999] предлагает начать с работы над предложением. Она считает, что одна из центральных задач дефектолога заключается в том, чтобы научить детей сознательно конструировать предложения и правильно употреблять их в связной (контекстной) речи.

По методике А.В. Ястребовой дети учатся строить предложения по законам грамматики, от простого предложения к сложному, учитывая при этом связи слов в предложении и связи частей (в сложных предложениях). По мере усвоения детьми предложений сложных синтаксических конструкций логопед стимулирует использование их устной речи, способствуя формированию и совершенствованию связной речи, основной задачей которой является – «овладение словарным и фразеологическим богатством языка, грамматическим строем, нормами языка и речи в целом» [1999, с.49].

Указывая на необходимость систематической работы над развитием связной речи, А.В. Ястребова предлагает создавать на занятиях ситуации, способствующие речевой активности, постоянно регулируя высказывания детей. Достигается это различными способами: системой вопросов, заданий, выводов, доказательств, обобщений, рассуждений. Дети учатся построению связных высказываний, при этом анализируя ход выполненной работы.

Большое значение Ястребова придает работе над текстом, закреплению навыка конструирования повествовательного сообщения. Постепенное усложнение в активной речи детей речевых конструкций и выполнение заданий позволяет реализовать основной принцип развития связной речи – от ситуативной ее формы к контекстной.

В процессе занятий по формированию связной речи А.В. Ястребова уделяет внимание работе над планом, где дети учатся определять тему высказываний, отделять главные мысли от второстепенных, строить собственные сообщения в логической последовательности.

Центральное место в развитии связной речи отводится работе по формированию значения слова, расширению стоящей за словом системы связей, т.е. семантическому значению слов. Именно работа над семантикой создает условия для обогащения и активизации связной речи.

Р.И. Лалаева [2001] считает важнейшей предпосылкой развития связной монологической речи - сформированность диалогической речи. В процессе ее формирования дети c ЗПР должны научиться слушать и понимать вопросы, самим задавать вопросы и точно выражать мысль в ответах на них. Основными приемами диалогической речи называют: а) беседу; б) театрализацию (имитацию и пересказ).

Развитие монологической речи в методике Р.И. Лалаевой проводится в двух направлениях:

1 развитие смыслового программирования текста;

2 овладение языковыми средствами оформления связного текста.

При этом опережающее развитие отводится семантической (смысловой) стороне речи, в процессе работы над которой ставятся следующие задачи:

- развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, основное и фоновое;

- формирование умения располагать смысловые звенья в определенной последовательности;

- развитие способности удерживать смысловую программу в памяти.

В работе над языковым оформлением текста Р.И. Лалаева ставит следующие задачи:

- развитие умения перекодировать каждый смысловой элемент в грамматически правильную структуру предложения;

- формирование умения располагать предложения в определенной последовательности;

- умения связывать предложения в тексте.

С целью формирования навыка смыслового программирования текста Р.И. Лалаева предлагает следующие виды работ:

1. Сравнение двух схожих сюжетных картин, на одной из которых отсутствует ряд предметов;

2. Работа с сюжетными и предметными картинками, которая предполагает: а) подбор к сюжетной картинке соответствующих предметных изображений; б) определение лишней предметной картинки; в) к каждому фрагменту на сюжетной картине подобрать соответствующую пару из предметных картинок;

3. Работа с серией сложных картинок, которая предполагает расположение правильной последовательности картинок, их замен, перестановок, дополнений;

4. Работа с текстом. Здесь проводится параллельная работа над содержанием и формой текста.

Система педагогической работы по формированию связной монологической речи должна предусматривать постепенное увеличение самостоятельности, поэтому, считает Лалаева, развитие связной речи проводится в следующей последовательности:

а) пересказ с опорой на серию сложных картинок;

б) пересказ по сложной картинке;

в) пересказ без опоры на картинку;

г) рассказ по серии сложных картинок;

д) рассказ по сложной картинке;

е) самостоятельный рассказ.

С методикой обучения детей связной речи Р.И. Лалаевой перекликается и методика, предложенная В.К. Воробьевой [1990], которая считает, что сформированы умения и навыки связной монологической речи будут тогда, когда дети научатся правилам строения связного высказывания, опираясь на текст, рассказ.

Начинать работу над текстом В.К. Воробьева предлагает с формирования умения узнавать образцы связной речи. Задача такой работы – формирование у детей практических представлений о связном высказывании как о едином целом на основе умения узнавать существенные признаки текста в процессе ее восприятия. Поэтому главная роль отводится смысловой, логической стороне, а потом его языковому оформлению.

В работе над серией картин сюжетной картиной повествовательного характера используется практический метод связного говорения. Практический метод рассчитан на интуитивное, т.е. как получится, усвоение структуры рассказа. При данном виде работы большая роль отводится мотивационной деятельности ребенка. С этой целью проводятся игры на установление правильного расположения серии картинок, объединенных единой темой.

Вот фрагменты вариантов:

- отобрать из предложенных только те, которые относятся непосредственно к прочитанному рассказу, расположить их в порядке сюжета;

- расположить эти картинки (по памяти) уже без прочтения ранее прочитанного рассказа;

- найти ошибку педагога в расположении картинок;

- расположить картинки в соответствии с опорными словами или словосочетаниями, которые задает логопед. В качестве опорных слов- глагольные словосочетания, наименование предметов;

- найди «пропавшую картинку» (метод восстановления недостающего звена);

- найди лишнюю картинку, а остальные расположи по порядку;

- самостоятельно расположи картинки серии в последовательности рассказа, составь рассказ.

Данный вид работы привлекает внимание детей к содержанию картинки, выделению элементов изображенной ситуации, ее анализу, что развивает аналитико-синтетическую деятельность, в частности формированию сравнивать. Это особенно важно в работе с дошкольниками с ЗПР.

Более усложненным видом работы, который предполагает больше самостоятельности детей – это игровые упражнения на развитие замысла (сюжета):

1. с опорой на предложенные предметные картинки придумать событие (старшая группа - 5-6 картинок, подготовительная – 7-8), например: дедушка, лес, пенек, девочка, куча сухих листьев, ежик;

2. отобрать из предложенных картинок те, по которым можно придумать какой-то случай (10-12 картинок). Ребенок должен составить рассказ из отобранных картинок.

3. игры – небылицы. Игра «Найди ошибку» - это несоответствие текстом и иллюстрацией. Найти в тексте слова, фразы, части, не подходящие по смыслу, заменить их нужными.

4. Использование пантомимы (соединение иконического языка, т.е. предметного изображения) с жестом, мимикой, позой, выраженных затем языковыми средствами;

5. Чтение как особый прием, который учит узнавать жанровые особенности произведений (рассказ, сказка, стихи и т. д.). Можно дать установку на придумывание начала, середины, конца рассказа.

Кроме того, следует отметить, что система занятий для детей с ЗПР, должна способствовать развитию тех факторов, которые обеспечивают успешное и прочное становление связной речи.

Одним из таких факторов, по мнению Л.В. Эльконина [1958], является наглядность. Для того чтобы дети с ЗПР могли узнавать и называть предметы, выделять их характерные признаки, необходимо в занятия по развитию речи включать рассматривание предметов, картин.

Использование в занятиях различных игр, включающих речь, очень важно для её стимуляции, для развития коммуникативных функций детей с ЗПР. Как считает Н.Н. Трауготт [1940], включение речи в игру, крайне важно. Таким образом, работа над речевым оформлением сочетается с положительным эмоциональным фоном занятий.

Следующим фактором, облегчающим обучение монологической речи детей с ЗПР, является система подготовительных упражнений. Подготовка к восприятию, предварительный разбор текста имеет своей целью помочь детям понять и заполнить содержание и логику текста. Исследования С.Г. Шевченко [1990] показали, что осмысление материала, установление мысленных логических связей облегчают детям с ЗПР запоминание и сохранение текста в памяти, что ещё раз подчёркивает то, что процесс становления монологической речи должен совершаться в единстве с развитием операций и процессов мышления.

В качестве следующего фактора, который способствует развитию речи, необходимо указать важность создание плана высказывания. Для того чтобы помочь детям с ЗПР составить рассказ, следует использовать в работе различные схемы. Так, например, Т.Ткаченко [1990], И.Н. Мурашковска [1995] разработаны схемы, которые рекомендуется использовать при составлении детьми связных рассказов.

В.П. Глухов [2004] особо подчёркивает, что при целенаправленном обучении детей рассказыванию, необходимо использовать дифференцированный и индивидуальный подход к ним, в зависимости от состояния связной речи и с учётом индивидуальных психологических особенностей. В.П. Глухов предлагает с этой целью выделить две группы детей. Он считает, что метод проведения занятий с небольшим количеством ребят позволит наиболее полно осуществить дифференцированный подход к детям в зависимости от выраженности у них речевых и неречевых нарушений. Соответственно будет увеличиваться или уменьшаться степень оказания помощи, использование различных наглядных опор: схем, рисунков и другого наглядного материала.

Таким образом, рассмотрев методику работы над связной монологической речью А.В. Ястребовой, Р.И. Лалаевой, В.К. Воробьевой, и описав различные методические приемы работы с детьми с ЗПР, можно сделать вывод о том, что для успешного целенаправленного воздействия на детей с ЗПР при формировании навыка и умения связного говорения необходимо:

**1 работу по развитию связной речи проводить планомерно и системно;**

**2 учитывать степень нарушения речевого и психического развития;**

**3 учитывать возрастные особенности физического и психического развития, интеллектуальные способности и возможности детей;**

**4 развивать и обогащать словарь детей, его лексико-грамматическое оформление;**

**5 уметь устанавливать причинно-следственные отношения в предложении, в тексте;**

**6 ввести в процесс обучения правила смысловой и лексико-синтаксической организации текстов, применяя при этом различные методы и приемы;**

**7 осуществлять при составлении рассказов опору на наглядно- графический план, что повышает качество речи детей с ЗПР, активизирует речемыслительную деятельность.**

Учитывая существующие методики по развитию связной речи у детей (А.М. Бородич, В.П. Глухова, О.С. Ушаковой, Е.А. Тихеевой, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, В.К. Воробьевой, Р.Д. Тригер) и особенности состояния монологической речи у детей с ЗПР (недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога), можно выделить **следующие задачи** по развитию связной монологической речи у детей с задержанным психическим развитием:

1) формирование у детей навыков построения различных видов связного высказывания, отвечающего требованиям речевой коммуникации;

2) развитие у детей лексико-грамматического строя речи, связной фразовой речи и её структурного оформления;

3) формирование навыков планирования самостоятельных монологических высказываний и отбора, необходимых для их построения языковых средств.

А в качестве методических условий, обеспечивающих проведение занятий по развитию связной монологической речи для детей с ЗПР можно отнести следующее:

- необходимость проведения специальной подготовительной работы (подготовка к восприятию и предварительный разбор содержания текста или наглядного сюжета с выделением важных смысловых звеньев, последовательности событий);

- ведение специальной работы с текстом (работа над семантикой текста, языковой анализ текста, анализ структуры текста);

- включение в занятие лексических и грамматических упражнений, игровых приемов, активизирующих внимание, зрительное и вербальное восприятие;

- использование вспомогательных методических приемов, облегчающих детям овладение навыком связных высказываний (опорные вопросы, схемы, планы, готовый речевой образец, разнообразный иллюстративный материал).

**2.2. Последовательность и содержание педагогической работы по формированию связной речи у детей с ЗПР на занятиях по ознакомлению с окружающим и развитию речи**

**I этап - обучение детей навыкам составления связного описания предметов**

**Цель этого этапа** – достижение уровня речевого и языкового развития, необходимого для составления разных видов развёрнутых высказываний.

Подготовительная работа включает: 1) формирование лексического и грамматического базиса связной речи; 2) развитие и закрепление навыков построения предложений разной структуры.

**В задачи подготовительного этапа обучения входит:**

- развитие у детей с ЗПР направленного восприятия речи дефектолога и воспитание внимания к речи сверстников;

- развитие у детей с ЗПР умения наблюдать, выделять в наблюдаемых предметах составляющие их части и характерные признаки;

- формирование установки на активное использование фразовой речи при ответах на вопросы и при описании предметов;

- формирование умений адекватно передавать в речи изображенные на картинках простые действия;

- усвоение детьми с ЗПР отдельных языковых средств, прежде всего лексических слов (определения, глагольная лексика и др.).

- практическое овладение простыми синтаксическими моделями фраз, составленных на основе непосредственного восприятия;

- формирование у детей элементарных умственных операций, связанных с овладением фразовой речью – умение соотносить содержание фразы - высказывания с предметом и темой высказывания (правильно ли отражено то или иное качество предмета, названо выполняемое действие).

**Занятия по описанию предметов проводятся** на основе лексических тем в соответствии с программой детского дома: «фрукты», «овощи», «посуда», «мебель» и др. На занятиях рекомендуется использовать следующие приёмы:

1) узнавание предмета по его развёрнутому описанию;

2) упражнения в сравнении предметов по существенным признакам;

3) составление описаний предметов по образцу педагога.

Приём узнавания предмета по его развёрнутому описанию проводится с использованием игр- лото, игрушек и муляжей предметов. Дети должны узнать предмет по его описанию или найти соответствующее изображение на карте лото и повторить описание предмета по вопросам учителя - дефектолога.

Для того чтобы провести упражнения на сравнение предметов предварительно необходимо уточнить такие понятия, как: форма, величина, цвет. Это позволит активизировать словарный запас детей с ЗПР и ввести новые слова в их речь.

**Упражнения,** направленные на выработку умения сравнивать предметы, должны проводится в определённой последовательности. Вначале сравниваются однотипные предметы, отличающиеся каким-то одним признаком (пирамидки разных цветов, но одинаковой формы и величины). Затем предметы, относящиеся к одной топологической группе (овощи, фрукты). В дальнейшем необходимо учить детей сравнивать предметы, имеющие один, два общих признака (арбуз, мяч и др.). Такие упражнения способствуют развитию слухового внимания и восприятия. Предварительная работа подготавливает детей к самостоятельному описанию предметов: накапливается необходимый словарный материал, усваивается определённый план развёрнутого описания предмета.

На этапе предварительной работы с целью развития наблюдательности рекомендуетcя использовать следующие дидактические игры: «Узнай, что изменилось», «Что одинаковое, а что разное», «У кого какой предмет», «Угадай по описанию».

Возьмём, к примеру, игру «Кто больше увидит и назовёт». В первом варианте дети называют только предметы («это зайчик», «это мячик»), а в другом - предмет и один из его признаков («Это зайчик. Зайчик беленький», «Это мячик. Мячик зелёный»), в третьем варианте дети обозначают предмет и совершаемое им действие («Это зайчик. Зайчик бежит»). Наглядным материалом на занятиях могут служить различные игрушки, предметы.

На начальном этапе работы педагог выступает в качестве активного участника игры. Он должен переключать внимание испытуемых с одного изображённого предмета на другой, привлекать внимание детей к деталям, которые упускались.

Работа по формированию монолога начинается в рамках диалога, поэтому, рассматривая с детьми игрушки, предметы, учитель дефектолог должен тщательно продумать содержание вопросов и предполагаемые ответы, так как они помогают, учат составлять связные описательные высказывания, а затем - текст.

**Самостоятельное описание предметов необходимо сначала проводить по вопросам педагога** . Вопросы необходимо ставить таким образом, чтобы ожидаемый ответ оперировал теми словами, которые даны в предшествующем предложении. Такой приём показывает детям с ЗПР возможные связи между предложениями. В лингвистической литературе отмечается наиболее распространенное средство связи - повтор слов. Поэтому при постановке вопроса, ключевое или зависимое заменяется вопросительным. Например, рассматривая игрушку - зайчика, учитель - дефектолог спрашивает: «Кто это?»- «Это зайчик».- «Кто пушистый?»- «Зайчик пушистый».- «У кого длинные уши?»- «У зайчика длинные уши». Преимущества такого приёма в том, что, отвечая на вопрос, ребёнок должен обязательно назвать ключевое слово.

Слова могут повторяться в смежных предложениях, могут разделяться другими словами или предложениями, находиться в одной и той же или в разных грамматических формах. На первом этапе обучения монологу-описанию вопрос ставится таким образом, чтобы повторяющееся слово было бы в смежных предложениях («Это кукла. Кукла красивая.»), а правильная форма повторяющегося слова уже стояла в самом вопросе («Кто это?»- «Это зайчик» - «Какие ушки у зайчика?»- «У зайчика длинные ушки»).

В дальнейшей работе можно использовать и такие упражнения, как договаривание текста с данными опорными элементами: «У меня машина. На машине …» и др.

**Эффективным приёмом** обучения детей навыкам составления связного описания предметов является упражнение «Скажи, как Петрушка». В этом упражнении дети совместно с Петрушкой описывают игрушки. Сначала предлагаются одинаковые игрушки, затем разные. Описание игрушки начинает Петрушка: «У меня кукла», ребёнок повторяет за ним, глядя на свою игрушку: «У меня тоже кукла». Петрушка продолжает: «У куклы красное платье», затем ребёнок: «И у моей куклы красное платье» и т.д. описывая одинаковые предметы, дети восстанавливают структуру предложения, сказанного Петрушкой. В дальнейшем подбираются разные игрушки, и задача для ребёнка усложняется. Детям следует, сохраняя структуру предложенного предложения, самостоятельно заполнить его новым речевым материалом. Например, Петрушка говорит: «У меня большая синяя машина», ребёнок отвечает: «У меня маленький жёлтый утёнок» и т.д.

Чтобы избежать нарушений в изложении последовательности при описании предметов ребёнком, необходимо учить детей последовательно анализировать предмет, выделять его детали и качества. При этом необходимо выдерживать общий принцип поэтапного изучения объекта - от восприятия объекта в целом к выделению его основных существенных признаков, установлению между ними соотношений. После того, как у детей сформируется навык описания одного предмета, следует начинать обучение их сравнению двух предметов. Целью этой квалификационной работы является развитие у детей умения выделять в наблюдаемых предметах части и признаки (существенные и несущественные), по которым и будет проходить это сравнение.

План для сравнения двух предметов:

1) рассмотри сравниваемые предметы;

2) назови признаки, по которым можно сравнить эти предметы;

3) определи, чем похожи эти предметы;

4) определи, чем отличаются эти предметы.

Другим фактором, помогающим ребёнку установить последовательность изложения и удержать эту последовательность в памяти при составлении рассказа – описания, является использование в работе схем, графических изображений. Схемы заранее составляются дефектологом по каждой лексической теме: об овощах, о фруктах, о посуде и т.д. идея использования схем для составления описательного рассказа была предложена Т.Ткаченко [1990].

**В качестве примера может служить схема на тему: «Игрушки».**

Схема представляет собой 6 квадратов

1. **Цвет** (нарисованные пятна красного, желтого, зелёного и синего цвета не должны иметь чёткой, узнаваемой детьми формы).

2. **Форма** (изображенные геометрические фигуры не должны быть раскрашены, чтобы внимание детей концентрировалось исключительно на форме описываемой игрушки).

3. **Величина** (нарисованные мячи символизируют не только объём рассматриваемой игрушки, но и высоту).

4. **Материал** (наклеиваются прямоугольные кусочки фольги, пластмассы, плёнки «под дерево»).

5. **Части игрушки.**

6. **Действия с игрушкой.**

Схемы данного типа являются своеобразным планом рассказа – описания, они помогают ребёнку, у которого нарушены процессы программирования речевого высказывания, установить при рассматривании предмета его главные свойства и признаки и определить последовательность изложения выявленных признаков. В конце подготовительного этапа рекомендуется начать обучение детей с ЗПР навыкам предварительного планирования описания предметов. Дети должны сказать, о чём они собираются говорить, используя усвоенную лексику.

Параллельно с педагогической работой по формированию навыка описания предметов проводится работа по формированию у детей грамматически правильной речи, с использованием следующих приёмов: - упражнения в правильном употреблении словоформ; упражнения в правильном построении фраз; упражнения в правильном употреблении падежных окончаний имён существительных, прилагательных, некоторых глагольных форм (проводится в процессе разбора содержания загадок – описаний и при составлении детьми описаний предметов по специально подобранным вопросам).

В содержание работы входит усвоение детьми с ЗПР отдельных простых форм сочетания слов в предложениях, различение окончаний имён прилагательных женского, мужского, среднего рода, а также соотносить падежную форму имени прилагательного с категориями рода и числа имени существительного.

При обучении навыку описания предметов огромное значение приобретает развитие лексической стороны речи. Расширение активного словаря детей происходит за счёт слов: обозначающих предметы и их части; - качества, свойства предметов; слов, обозначающих действия, выполняемые с предметами; действия, производимые самими предметами.

Следующее направление 1-го этапа - это подготовительная работа по обучению рассказыванию по картинке. На первых занятиях детям с ЗПР предлагают картинки, на которых изображено только одно действие, например: девочка рисует, мальчик умывается. Целью таких заданий является развитие у ребёнка умения видеть и называть конкретное действие, совершаемое на ней.

Работа над картинками с одним действием даёт также возможность детям в будущем использовать данные предложения при самостоятельном составлении фраз по предметным картинкам. Картинки, в основном, предлагаются с изображением обиходной жизни. В дальнейшем, когда дети с научатся точно называть изображенное на картинке одно действие, им предлагаются картинки с двумя – тремя действиями. Например: «девочка рисует бабочку, мальчик лепит машинку».

В упражнениях по составлению предложений по картинкам можно использовать игровые приёмы. Например, игра- упражнение «Будь внимателен». Дети по цепочке составляют ряд предложений по картинкам, различающихся какой-то деталью. Ребёнок должен заметить различие и соответственным образом изменить ответ, составленный предыдущим ребёнком. Применение игровых приёмов позволяет активизировать внимание и восприятие, формировать слуховой и зрительный контроль над содержанием высказываний.

В результате обучения на I этапе работы у детей должен сформироваться навык описания предметов и навык рассказывания по картинке с одним действием или несколькими. Последовательность проведения занятий основывается на данных о том, что составление рассказа по картине для детей дошкольного возраста является более сложным видом рассказывания, чем описание конкретных предметов. Это объясняется сложностью анализа поступающей информации и выделения её существенных звеньев, а также трудность планирования в условиях отображения наглядной ситуации.

**Таким образом, к концу подготовительного этапа дети должны овладеть навыками связного описания предмета по схеме – плану, уметь составлять развёрнутые высказывания по картинкам с изображением действий, прочно усвоить отдельные грамматические формы, уметь синтаксически грамотно составить предложение.**

**II этап – формирование навыков составления связного (сюжетного) рассказа**

**В задачи II этапа работы входят:**

- овладение детьми навыком построения связного последовательного сообщения с опорой на текстовый или наглядный материал (обучение пересказу простого по структуре текста, рассказывание по картинам и серии картин).

- формирование у детей первоначального навыка планирования содержания собственных высказываний на уровне отдельного фрагмента и целого текста.

- практическое усвоение морфолога - синтаксических средств построения высказываний, развитие фразовой речи, расширение словарного запаса.

- воспитание у детей слухового и зрительного контроля над смысловым построением высказывания.

**На II этапе работы продолжается обучение рассказыванию по картине. Занятия по картинам проводятся в следующей последовательности:**

1. Составление рассказов по крупноформатным и многофигурным картинам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего сюжета («Семья», «На даче»).

Такие картины дают возможность составления коротких законченных рассказов по отдельным фрагментам. Это облегчит детям задачу последующего составления связного рассказа по картине в целом.

2. Составление рассказов – описаний по сюжетным картинкам, где на первый план выступает изображение места действия, обстановки, события, определяющих тематику картины («Река замёрзла», «Ледоход»).

3. Рассказывание по серии сюжетных картин, подробно изображающих развитие сюжета («Находка» по сюжету В.Сутеева).

Такая последовательность в работе определяется усложнением наглядного материала и языковых задач, стоящих перед детьми. Перед рассказыванием по картине проводится подготовка детей к восприятию её содержания: предварительная беседа, чтение произведений по заданной теме. Далее идёт разбор содержания картины, обучение детей составлению рассказов, наибольшие затруднения для детей с ЗПР представляет составление рассказа по серии сюжетных картинок, где требуется уже не простое перечисление происходящих событий, а последовательный рассказ с началом, кульминацией и развязкой.

В связи с вышесказанным, на первых занятиях с использованием сюжетных картинок дети учатся последовательному разбору каждой картинки из предложенной серии. Этот вид работы формирует операции целенаправленного анализа наглядного содержания. Дети учатся определять действия персонажей, уясняют связи между ними, находят существенные детали изображения. Для установления причинно-следственных связей между изображенными событиями, логопед задаёт детям вопросы по содержанию сюжетных картинок. Затем все картинки размещаются кем-то из детей в нужном порядке на наборном полотне. С помощью вопросов учителя дефектолога дети определяют общее содержание изображённых событий. Совершенствованию умения рассказывать по серии картинок помогают следующие приемы: составление коллективного рассказа - начало составляет учитель - дефектолог , заканчивают дети; начинает один ребёнок, продолжает другой.

Постепенно формы работы усложняются, увеличивается самостоятельность детей с ЗПР при составлении рассказов. Дети должны уметь подобрать в правильном порядке картинки и передать содержание каждой из них, составив целый рассказ.

На занятиях по формированию навыков составления связного рассказывания параллельно должна идти работа по формированию грамматически правильной речи, по развитию фразовой речи и обогащению словаря.

Грамматические формы слов отрабатываются в ходе вопросно-ответной беседы по содержанию картин и закрепляются в рассказах детей. При работе с многофигурной картиной особое внимание уделяется усвоению форм множественного числа имени существительного, прилагательного, глагола. Для отработки грамматических форм в структуру занятий включаются и специальные задания: составление фраз по словоформе с опорой на картинку или составление предложений по слову, данному в начальной форме путем её изменения.

На этом этапе педагогической работы отрабатываются следующие синтаксические конструкции:

1) распространение начальной структуры (подлежащее и сказуемое) за счёт прибавления структурно- семантического звена: «Дети играют во дворе».

2) расширение начальной структуры двумя- тремя структурными звеньями: «Бабушка вяжет шарф для внучки».

3) включение в структуру слов- определений: «Мальчики стоят на высоком берегу».

4) введение конструкций с детерминантами: «По реке плывёт катер».

Усложняются используемые в речи детей типы предложений: вводятся сложносочиненные предложения с союзами «и», «но» и сложноподчиненные с придаточным времени.

Словарная работа на данном этапе включает отработку основных элементов глагольной лексики (сочетание глагола с существительными в косвенном падеже), вводятся качественные и относительные прилагательные со значением цвета, величины и других свойств предметов, чаще используются в речи наречия и предлоги, обозначающие пространственное взаиморасположение.

В тот период, когда дети начинают овладевать рассказом по серии последовательных картин, начинается работа над пересказом. Пересказ текста занимает на этом этапе основное значение.

Это обусловлено тем, что при пересказе совершенствуется структура речи, произношение, усваиваются нормы построения предложений и целого текста, развивается восприятие, память и внимание.

Используя для пересказа высокохудожественные произведения, мы приобщаем детей к подлинно художественной речи. Дети запоминают эмоциональные, образные слова и словосочетания, учатся владеть живым родным языком.

Подбирая произведения для пересказа, необходимо учитывать следующие требования к ним: высокую художественную ценность; динамичность, лаконичность и вме6сте с тем образность изложения; четкость и последовательность развертывания действия, занимательность содержания. Помимо этого, очень важно учитывать доступность содержания литературного произведения и его объём.

**Построение занятия по пересказу определяется разнообразием его задач и имеет следующую типовую структуру:**

1. Вводная часть. Подготовка детей к восприятию нового произведения (оживление аналогичного опыта детей, показ картинки и др.).

2. Первичное чтение без предупреждения о последующем пересказе, чтобы обеспечить свободное восприятие.

3. Вторичное чтение с установкой на запоминание и последующий пересказ (при чтении особо выделить важные смысловые моменты, а также обратить внимание на некоторые языковые особенности произведения).

4. Подготовительная беседа (разбор текста).

Разбор текста должен включать разбор содержания произведения и специальный лексический разбор. При разборе содержания логопед задаёт вопросы детям так, чтобы в их ответах были отражены основные моменты сюжетного действия в их последовательности, выделены действующие лица и наиболее значимые детали повествования.

Специальный лексический разбор текста включает:

- выделение из текста слов-определений, сравнительных конструкций, которые служат для описания предметов, характеристики действующих лиц.

- воспроизведение детьми слов и словосочетаний, обозначающих действия. Этот прием облегчает детям последующее составление пересказа.

- акцентирование особого внимания на словах и выражениях, включающих образную характеристику действия, часто встречающихся в народных сказках (например: «помчался быстрее ветра»).

Такой лексический разбор текста необходим в качестве самостоятельного элемента занятия в работе над пересказом с детьми, имеющими ЗПР.

5. Повторное чтение, суммирующее результаты разбора.

6. Пересказ.

Составление пересказа может проводиться по опорным вопросам, по иллюстрациям, по развёрнутому словесному плану.

При пересказе по опорным вопросам текст делится на логически завершенные фрагменты, к каждому из которых составляется 1-2 вопроса. Дети, отвечая на вопросы, поочерёдно пересказывают по одному из последовательных фрагментов текста. От коллективного пересказа можно перейти к индивидуальному, когда кто-то из детей пересказывает весь текст или несколько фрагментов.

При пересказе с использованием иллюстраций, дети поочередно пересказывают последовательные фрагменты текста.

При пересказе по плану-схеме опорные вопросы даются в виде развернутого плана перед началом пересказа.

С учётом выявленных речевых и психических особенностей детей с ЗПР на занятиях с ними рекомендуется использование ряда вспомогательных и активизирующих приёмов работы, в том числе направленных на формирование навыков планирования развёрнутого высказывания. К таким приёмам относятся: составление пересказа по диафильмам, рисование на сюжет пересказываемого произведения, а также обучение пересказу с опорой на иллюстративное панно и на условную схему сюжетного действия.

**Эффективным средством обучения детей с ЗПР связному воспроизведению текста является использование на занятиях иллюстративного панно.** На панно красочно изображена обстановка и детали, с которыми связано развитие всего сюжетного действия рассказа. Иллюстрирование проводится с помощью плоскостных фигурок персонажей и предметов, перемещаемых на панно. Использование демонстративного панно способствует активизации зрительного и слухового восприятия, внимания детей, формированию навыков контроля и самоконтроля за построением высказывания, помогает более точно воспроизводить последовательность событий. Картины – панно могут использоваться и при обучении детей планированию составляемого пересказа: выделение основных сюжетных звеньев рассказа; моделирование действий персонажей и др.

Одновременно с обучением детей пересказу должна проводиться работа по формированию лексической, грамматической сторон речи. Так в процессе разбора содержания произведения обращается внимание на правильное употребление детьми падежных окончаний имён существительных и местоимений, отрабатывается форма дательного падежа в единственном и множественном числе.

Работа по развитию фразовой речи на этом этапе включает: усвоение детьми правильного построения фраз с различной синтаксической структурой. На занятиях по обучению пересказу отрабатываются следующие структуры: 1) простые распространенные предложения из 3-5 слов с включением обстоятельства места, дополнения, определения; 2) усложненные конструкции с двумя сказуемыми или дополнениями; 3) сложносочиненные предложения с союзами «и», «а» и сложноподчиненные с придаточным времени (союз «когда»), изъяснительным (союз «что»), определительным придаточным (союз «который»).

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа по развитию связной монологической речи на II этапе обучения способствует овладению детьми навыками составления пересказов по художественному тексту и рассказывания по серии сюжетных картинок. Все виды работы должны осуществляться с опорой на текстовой и наглядный материал.

Особое внимание в работе учителя - дефектолога должно уделяться методическим приемам, облегчающим детям составление связного последовательного сообщения на основе выделения существенных смысловых звеньев сюжета (воспроизведение текста по иллюстрациям с изображением персонажей и главных моментов сюжета, по развернутому словесному плану, по демонстративному панно).

**III этап - закрепление и развитие навыков рассказывания**

**На III этапе педагогической работы решаются такие задачи, как**:

- закрепление у детей навыков построения связного последовательного сообщения, усвоенных на предыдущих этапах работы;

- формирование навыков составления пересказа без опоры на наглядный материал;

- формирование навыков планирования самостоятельных развернутых высказываний;

- обучение детей рассказыванию с элементами творчества;

- формирование различных сторон связной монологической речи детей на основе достигнутого уровня овладения языковыми средствами;

На этом этапе продолжается работа по обучению детей пересказывать произведения, в ходе, которой появляются новые формы обучения. Например, коллективное построение пересказа всего текста двумя-тремя детьми, которые поочередно составляют по 2-4 фразы по содержанию произведения. Остальные дети обсуждают пересказ и дополняют его. Этот вид работы направлен на формирование навыков текущего самоконтроля за построением рассказа, ориентировки на ранее составленное высказывание.

В целях обучения детей действиям планирования при пересказе в работе рекомендуется **использовать методику моделирования сюжета с помощью условной наглядной схемы**, для ее составления используются размещаемые на штативе блоки-квадраты, обозначающие отдельные фрагменты рассказа. При моделировании сюжета блоки последовательно заполняются условными силуэтными (черно-белыми) изображениями персонажей и значимых объектов, соответствующих каждому фрагменту-эпизоду. После чтения и лексического разбора текста дети должны выбрать нужные силуэтные изображения на карточках, разложенных на наборном полотне, и разместить их в блоках- квадратах. Так они поочередно заполняют все блок-схемы. Составление последней схемы облегчается вопросами педагога по содержанию фрагментов рассказа. На следующем занятии схема составляется повторно одним-двумя детьми. По составленной схеме они самостоятельно пересказывают текст - по частям или полностью, в зависимости от индивидуальных речевых возможностей. Предусматривается также повторный пересказ всего текста без опоры на последнюю схему.

Применение условной наглядной схемы позволяет изменять задание в процессе подготовки и составлении пересказа: планирование рассказа в целом или выборочно, 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 способствует лучшему усвоению способа программирования содержания развернутого высказывания путем установления основных смысловых звеньев рассказа, их последовательности и взаимосвязи.

Параллельно с этим видом работы идет обучение детей планированию пересказа без опоры на наглядность. Дети коллективно составляют рассказ с использованием вспомогательных средств. Например, вопросов логопеда: «О чем мы скажем вначале?», «Что произошло дальше?». В процессе разбора содержания рассказа большое внимание уделяется анализу его сюжетного построения. Дети должны усвоить, что изменение сюжетного действия связано с появлением новых персонажей или переменой места действия, в которую попадает герой. Осмысление сюжета поможет детям воспроизвести при пересказе последовательность событий.

Специальное внимание в ходе занятий по обучению пересказу уделяется коррекционной работе, но формированию у детей грамматически правильной речи, усвоению различных языковых средств построения связных высказываний. Основными направлениями этой работы являются:

1) формирование языковых обобщений, связанных с употреблением однотипных падежных окончаний имен существительных и прилагательных, ряда глагольных форм; усвоение нормативного употребления словоформ в контексте предложения;

2) усвоение детьми различных видов связей в предложении, в том числе согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах.

3) развитие фразовой речи; усвоение различных типов синтаксических конструкций: построение предложений с несколькими однородными сказуемыми, выраженными глаголами прошедшего времени совершенного вида, а также бессоюзных предложений и сложносочиненных с придаточными места (союз «где»), условия (союз «если»);

4) усвоение норм семантико-синтаксической связи между предложениями в составе текста;

5) активизация и обогащение словарного запаса; особое внимание акцентируется на словах, служащих для характеристики действия, места, времени его совершения (громко, назад, утром и т.д.).

**На III этапе педагогической работы особое место занимает обучение рассказыванию по различным видам картин.**

а) Дети учатся составлять рассказы по серии сюжетных картин, изображающих отдельные, “ключевые” моменты действий. Когда дети усвоят этот вид рассказывания, логопед убирает одну картинку из серии. Дети должны воссоздать сюжетное действие на основе предварительного разбора изображенных ключевых моментов.

Применяется образец начала рассказа, даваемый педагогом, а дети составляют его окончание с помощью направляющих вопросов.

В этих видах работ используется элемент творчества со стороны детей при составлении рассказов.

б) Более сложным видом обучения является обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картинке с воспроизведением последующих и предшествующих событий. Эта работа проводится также по направляющим вопросам учителя дефектолога.

в) На III этапе начинается работа с пейзажной картиной («Зима», «Осень»). Задачей этой работы является обучение детей навыкам составления рассказа-описания изображенного пейзажа. В процессе работы дети усваивают примерную схему последовательного описания, учатся определять существенные признаки времен года, называть виды ландшафта в их последовательности, давать их описание по вопросам.

При описании пейзажной картины расширяется словарный запас детей, уточняются лексические значения существительных, обозначающих ландшафт (лес, поляна, луг), используются яркие сравнения, определения (пушистый снег, кудрявые облака, стройные березки).

Коррекционная работа на III этапе подготавливает детей к самостоятельному составлению рассказов с элементами творчества.

**3. Опыт работы учителя-дефектолога по развитию связной монологической речи.**

**3.1. Диагностика детей, развивающей среды.**

В начале своей работы я провела диагностику детей с ЗПР:

• определила степень выраженности их интереса к картинам вообще;

• предложила детям серию сюжетных картинок для выявления уровня сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок;

• провела наблюдение за активностью и заинтересованностью во время выполнения данного задания.

Затем проанализировала состояние развивающей среды в группе.

По результатам диагностики получилось:

У детей в подготовительной группе слабо развит интерес к картинам, многие дети имеют трудности в восприятии сюжета иллюстрационного материала; наблюдались трудности в определении последовательности картинок; очень часто нарушалась сюжетная линия рассказа; дети в основном пользовались простыми нераспространенными предложениями (это объясняется довольно бедным словарным запасом).

Слабый интерес детей к картинам, а также неумение грамотно излагать свои мысли, в том числе составлять рассказ можно объяснить следующим:

• в группе очень мало качественного иллюстрационного материала;

• нет возможности постоянно «держать» перед глазами ребенка необходимые для работы картины (с целью закрепления пройденного материала);

• мало дидактических игр по обогащению словарного запаса детей;

• нет достаточного материала для развития фантазии ребенка;

• мало картин, которые вызывали бы эмоциональный отклик в душе дошкольников;

• практически нет заданий, в которых учитывался бы индивидуальный подход к детям;

• нет достаточного количества настольных развивающих игр для самостоятельной деятельности детей;

• не продуманы задания для развития словотворчества;

• нет взаимосвязи дидактического материала уголка развития речи других уголков;

• небольшое количество заданий по работе со словосочетанием, предложением, текстом.

**3.2. Цели и технологии, которые будут использоваться.**

В связи с полученными результатами я поставила перед собой **следующие цели:**

- проанализировать методическую литературу и выбрать наиболее интересную технологию;

- создать условия для формирования речевой деятельности дошкольников на основе серий сюжетных картинок;

- подбор наиболее эффективных методов, приемов, средств, способствующих создать интерес, мотивацию к речевой деятельности у воспитанников;

- продумать планирование, организацию работы по развитию речи через обучение составлению рассказов по серии сюжетных картинок;

- подобрать методическое сопровождение к занятиям (конспекты, дидактический материал, дидактические игры, иллюстрационный материал);

- приобрести игры по развитию речи, сделать подборку серий сюжетных картинок; подобрать материал для дифференцированного подхода к детям; создать условия для словотворчества детей; отвести специальный «уголок» для размещения иллюстрационного материала; пополнить задания по работе над словосочетанием, предложением, текстом; сделать подбор дидактических игр по развитию эмоционально – выразительной стороны речи; сделать подборку упражнений для развития умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок;

- активно привлекать воспитателей к развитию устной речи дошкольников, приглашать их на занятия, проводить с ними беседы и консультации, знакомить их с результатами уровней развития детей;

- формирование умений и навыков по составлению рассказов по картине и сюжетным картинам;

- обогащение словаря и формирование грамматического строя речи детей в процессе работы с картиной и сюжетными картинками

- определить умеет ли дошкольник использовать языковые средства языка;

- классифицировать полученные сведения по уровням (выделить высокий, средний, низкий, нулевой (если есть));

- определить типичные ошибки;

- выявить основные затруднения при составлении рассказа и определить причины их появления;

- определить готов ли ребенок к систематичной работе по развитию умения составлять рассказ (знает ли отличительные особенности текста; структуру текста; находить и определять тему и основную мысль; умеет ли подбирать заголовок).

- на основе полученного материала определить план и систему действий, направленную на устранение вызванных затруднений.

Необходимо подобрать материал так, чтобы тема картинок была близка и понятна дошкольникам. Поскольку, диагностика детей проводилась в сентябре, а это время после летних каникул, то я посчитала, что близкой темой для ребенка будет летний отдых, поэтому выбрала серию картинок «Поход». Конечно, нельзя не согласиться с тем, что данные иллюстрации не могли вызвать у ребят сильный эмоциональный отклик, что побудило бы к созданию выразительного текста. Но предоставить другой материал, который мог опираться на полученные знания и личный опыт ребенка, пока не удалось.

Моделируя и отлаживая технологию работы по развитию речи детей, по составлению рассказов по картине и серии сюжетных картинок, я опиралась на следующие достижения педагогической науки и педагогического опыта:

• Сохин «Развитие речи детей дошкольного возраста»;

• О. Ушакова «Развитие речи детей»;

• В. Гербова «Развитие речи на занятиях с использованием сюжетных картинок»;

• Т.Гризик «Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи»;

• Ушакова, Л. Щадрина «Развивайте речь дошкольника»;

• В. Гербова «Занятия по развитию речи»;

• Ладыженская Т.А. «Речь, речь, речь».

**У всех авторов цель одна: научить детей свободно выражать свои мысли, грамотно строить свое высказывание; развивать умение сочинять, развивать монологическую речь дошкольников через обучение составлению рассказов, как с помощью иллюстрационного материала, так и без него.**

Известно, что процесс развития детей протекает под руководством педагога. Чем активнее ребенок, чем больше он вовлечен в интересную для себя деятельность, тем лучше результат. Педагогу важно побуждать детей к речевой деятельности, стимулировать речевую активность не только в процессе ежедневного общения, но и в процессе специально организованного обучения. **Необходимо вести целенаправленную систематическую работу по обучению рассказыванию с использованием на занятиях более эффективных, целесообразных, интересных, занимательных для детей методических приемов, методов, средств, которые могут способствовать появлению интереса у воспитанников к данному виду речевой деятельности**.

В этой связи передо мной встала задача способствовать развитию умения составлять рассказы по картине и серии сюжетных картинок в процессе специально организованного обучения по соответствующей методике, а так же с применением приемов, методов, средств, способных создать интерес к занятию с первых минут и удерживающих этот интерес на всем его протяжении.

Работу по созданию собственных конспектов я начала с того, что изучила план – программу образовательной работы в детском доме, рекомендованной программой С.Г,Шевченко. Отобрала из нее названия произведений для пересказа, названия тех картин, серий сюжетных картинок, которые имеются в наличии в детском доме. На основе этого списка составила тематическое планирование по развитию связной речи на весь период учебного года.

Для развития связной речи я использовала следующие серии сюжетных картинок:

• «Колобок»,

• «Курочка Ряба»,

• «Репка»,

• «Воришка»,

• «Щенок»,

• «Клубок»,

• «Спасенный попугай»,

• «Лев и мяч»,

• «Штанишки для мишки»,

• «Сказка про львенка» и т.д.

Поэтому, для себя я вывела следующие правила, которых всегда придерживалась:

• включать в занятия по данным видам рассказывания игры, задания, «тренировочные» упражнения на обогащение и развитие словаря, формирование грамматически правильной речи;

• после прослушивания рассказов сверстников предлагать выбирать другим детям лучшие сочинения, аргументировать свой выбор;

• перед выполнением задания обязательно делать установку детям, чтобы они в своих рассказах использовали слова и выражения, которые они употребляли в ходе «тренировочных» упражнений; поощрять детей, которые выполняют данное требование;

• использовать на занятиях знания о мотивационной сфере ребенка данного дошкольного возраста; создавать и стимулировать мотивацию деятельности;

• всегда предлагать четкий план рассказа, если он необходим;

• для составления рассказов по серии сюжетных картинок предлагать детям яркие, красочные, достаточно крупные картинки понятного содержания без лишних деталей;

• организовывать физминутки так, чтобы они носили развивающий характер, но в то же время были подвижными;

• по возможности завершать занятия игрой развивающего характера.

**3.3. Содержание диагностики.**

Диагностика связной речи включало четыре задания:

1. Составление предложений по отдельным картинкам с изображением простых действий.
2. Составление предложения по трем картинкам, связанных по смыслу.
3. Пересказ знакомого литературного текста.
4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

**Задание № 1. Составление предложений по наглядно изображенным действиям**

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

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

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

*Оценка умения построить фразу:*

А – степень самостоятельности - 5-ти бальная шкала:

* 5 баллов - без предварительного подробного рассмотрения и без вспомогательных вопросов педагога.
* 4 балла - с предварительным подробным рассматриванием и без наводящих вопросов педагога.
* 3 балла - с предварительным подробным рассматриванием и 1-2 наводящими вопросами педагога.
* 2 балла - с предварительным, подробным рассматриванием картинки и вопросами педагога.
* 1 балл - не справился с заданием, отказ.

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

* 5 баллов - в содержании фразы отражается воспринятый наглядный материал.
* 4 балла - в содержании фразы отражается воспринятый наглядный материал, но не подробно.
* 3 балла - в содержании фразы присутствует лишь элементы информации, отражающей воспринятый наглядный материал.
* 2 балла - в содержании фразы присутствует элемент, наглядно воспринимаемой информации, и имеются сведения, не связанные с предметом высказывания.
* 1 балл - отказ, не справился с заданием.

В - объем построенной фразы:

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

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

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

**Задание № 2. Составление предложения по трем взаимосвязанными картинками**

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

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

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

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

**Задание № 3. Пересказ знакомой сказки «Репка»**

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

*Материал:* текст сказки «Репка».

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

*Оценка умения пересказывать знакомое литературное произведение.*

А - степень самостоятельности:

* 5 баллов - задание выполнено без направляющих вопросов педагога.
* 4 балла - задание выполнено с эпизодической помощью со стороны педагога -1-2 наводящих вопроса.
* 3 балла - задание выполнено со значительной помощью педагога - 3-4 вопроса по сказке.
* 2 балла - задание выполнялось при постоянной помощи педагога.
* 1 балл - с заданием не справился даже с помощью педагога.

Б - смысловое соответствие исходному материалу:

* 5 баллов - в содержании высказывания присутствует информация, отражающая воспринятый устный материал. Все элементы текста связаны с предметом высказывания.
* 4 балла - в содержании высказывания присутствует не вся информация, отражающая воспринятый устный материал; 1-2 элемента пропущены. Все элементы текста связаны с предметом высказывания.
* 3 балла - в содержании высказывания присутствуют лишь элементы информации, отражающие воспринятый устный материал. Все элементы текста связаны с предметом высказывания.
* 2 балла - в содержании высказывания присутствуют один, два элемента воспринятого устно материала, имеются сведения, не связанные с предметом высказывания.
* 1 балл - отказ от пересказа, не справился с заданием.

В - логичность изложения:

* 5 баллов - структура сообщения не прерывается и не нарушена аналогичными вставками.
* 4 балла - между некоторыми (1-2) предложениями имеются разрывы в переходе мысли, отсутствуют аналогичные вставки
* 3 балла - между некоторыми (2-3) предложениями имеются разрывы в переходе мысли, 1 -2 привнесения, 1 -3 пропуска фрагментов текста.
* 2 балла - имеются множественные разрывы в переходе мысли, частые привнесения или пропуски фрагментов текста.
* 1 балл - отказ, не справился с заданием.

**Задание № 4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок**

*Цель:* определить специфические особенности в проявлениях монологической речи у детей с задержкой психического развития.

*Материал:* серия сюжетных картинок по теме «Синица», разложенных в правильной последовательности (на картинках: зима, синичка сидит на ветке, мальчики открыли форточку и протягивают ей корм, синичка в комнате клюет зерна, мальчики весной выпускают ее из клетки).

*Инструкция* – сначала проводится предварительный разбор содержания каждой из картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки (форточка, клетка, клевать), затем экспериментатор предлагает придумать рассказ по выложенным картинкам.

*Оценка умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок.*

А - степень самостоятельности:

* 5 баллов - выполнение задания без направляющих вопросов педагога.
* 4 балла - выполнение задания с эпизодической помощью взрослого (1 -3 наводящих вопроса).
* 3 балла - выполнение задания со значительной помощью взрослого (4-6 наводящих вопроса).
* 2 балла - выполнение задания при постоянной помощи педагога.
* 1 балл - отказ, не справился с заданием.

Б - соответствие темы:

* 5 баллов - в содержании высказывания сочетается информация, отражающая воспринимаемый наглядно материал, и представления, связанные с изображением сюжета.
* 4 балла - в содержании высказывания сочетается информация, отражающая воспринятый наглядно материал, и представления, связанные с изображенными сюжетами, но пропущены 1-3 элемента.
* 3 балла - в содержании высказывания сочетается информация, отражающая воспринятый наглядно материал, и представления, связанные с изображенным сюжетом, но пропущены 4-6 элементов.
* 2 балла - в содержании высказывания присутствуют лишь элементы информации, отражающей воспринятый наглядно материал и эпизодически имеются сведения, не связанные с изображением.
* 1 балл - в содержании высказывания полностью отсутствует наглядно воспринимаемый материал, и имеются сведения, не связанные с изображением.

В - оценка содержательности высказывания:

* 5 баллов - в высказывании содержится 12 и более микротем.
* 4 балла - в высказывании содержится 9-11 микротем.
* 3 балла - в высказывании содержится 6-8 микротем.
* 2 балла - в высказывании содержится 3-5 микротем.
* 1 балл - меньше 3 микротем - высказывание не соответствует уровню связного.

Г - соблюдение композиционного порядка:

* 5 баллов - в рассказе имеется начало, продолжение, кульминация, развязка, конец. Рассказ излагается последовательно.
* 4 балла - в рассказе частично отсутствует один компонент структуры рассказа. Рассказ излагается последовательно в соответствии с порядком расположения картинок.
* 3 балла - в рассказе частично отсутствуют два компонента структуры рассказа. Рассказ излагается в соответствии с расположением картинок.
* 2 балла - в рассказе отсутствуют 3 компонента структуры рассказа, имеется попытка слагать последовательно, но присутствуют оправданные возвраты к предыдущим картинкам с целью восстановления предыдущих событий.
* 1 балл - хаотичное изложение событий.

Д - логичность изложения:

* 5 баллов - каждый следующий факт информации логически связан или вытекает из предыдущего. Структура сообщения не прерывается и не нарушена аналогичными вставками.
* 4 балла - в высказывании при соблюдении общей схемы последовательности изложения между некоторыми предложениями возникают незначительные разрывы в переходе мысли.
* 3 балла - в высказывании соблюдается общая схема последовательности изложения, но между предложениями часто возникают разрывы в переходе мысли.
* 2 балла - в высказывании имеется попытка соблюдения общей схемы последовательности изложения, между предложениями возникают разрывы в переходе мысли, возврат к недосказанному с целью восстановления хода событий.
* 1 балл - отобранный материал представлен хаотически, имеются множественные разрывы в переходе мысли, привнесения.

**3.4. Результаты уровня сформированности связной монологической речи у детей с задержкой психического развития при составлении фразовых высказываний**

Мною был проведена диагностика уровня сформированности связной монологической речи, на начало и конец года. Выявлены возможности детей с задержкой психического развития в использовании различных видов связных высказываний. В основу оценки уровней развития различных показателей связных речевых высказываний легли критерии уровней развития навыков связной речи, рассмотренные В.П. Глуховым.

Результаты выполнения всех заданий на составление различных видов рассказов оценивались по критериям - количества и качества. Оценивались **объем** составленного высказывания или рассказа, **степень** самостоятельности при их составлении, **связность**, **последовательность**, **полнота изложения**, **смысловое** **соответствие** исходному материалу (тексту, наглядно изображенному сюжету) и поставленной речевой задаче, а также **особенность фразовой речи** (объем и структура фраз, степень выраженности морфолого-синтактических и лексико-грамматических нарушений). Отмечу, что в задачи диагностики учет фонетических особенностей высказываний детей не входил, поэтому анализ приводила только по выделенным критериям, особенности звукопроизношения, нарушения звукослоговой структуры речи не рассматривала.

Проведенная диагностика выявила ряд особенностей, характеризующих состояние устной связной речи детей с задержкой психического развития, которые представлены в таблицах по каждому виду заданий и по каждому показателю высказываний.

Результаты составления фразовых высказываний в таблице ниже.

Таблица 1

**Особенности составления предложений по наглядно изображенным действиям детьми на начало и конец года.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *№* | *Показатели высказываний* | | *Кол-во детей* | | *Средний балл* | |
| Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
| *А* | Степень самостоятельности при выполнении задания | 5 баллов | - | 4 | 2 | 4,2 |
| 4 балла | - | 4 |
| 3 балла | 4 | 2 |
| 2 балла | 2 | - |
| 1 балл | 4 | - |
| *Б* | Адекватность изображенному действию | 5 баллов | - | 3 | 1,4 | 4 |
| 4 балла | - | 4 |
| 3 балла | - | 3 |
| 2 балла | 4 | - |
| 1 балл | 6 | - |
| *В* | Объем фразы | 5 баллов | - | 6 | 2,3 | 4,4 |
| 4 балла | - | 2 |
| 3 балла | 4 | 2 |
| 2 балла | 5 | - |
| 1 балл | 1 | - |
| *Г* | Конструкция фразы | 5 баллов | - | 7 | 2,2 | 4,6 |
| 4 балла | 1 | 2 |
| 3 балла | 2 | 1 |
| 2 балла | 5 | - |
| 1 балл | 2 | - |

Полученные результаты показали, что все дети моей группы на начало года испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы. Так, например, на вопрос «Что нарисовано на этой картинке?» дети с ЗПР отвечали *«Мальчик…», «Девочка … цветы», «Девочка… мальчик … коляска … катаются»,* то есть перечисляли изображенные на картинке объекты. В связи с этим возникла необходимость в предварительном рассматривании и в наводящих вопросах по поводу изображенного действия. Детям задавался дополнительный вопрос «Что делает мальчик/девочка?», или более конкретный вопрос, «Кого катает девочка, на чем она его катает?». Только после этого дети с ЗПР смогли составить фразу (*«Девочка катает мальчика… в каталке»*).

Адекватность изображенному действию также не отмечалась ни у одного ребенка с задержкой психического развития на начало года. В содержании фразы у некоторых детей присутствовали лишь элементы информации, отражающей воспринятый наглядный материал (*«Девочка катает коляску»*). Из таблицы 1 видно, что все дошкольники к окончанию года дали по всем картинкам фразовые ответы, адекватно передающие изображённое действие. У 3 (30%) отмечалось не достаточно подробное описание («Девочка катает ребенка»).

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

В конце года у 6 детей (60%) фраза была развернутой, состоящей из пяти и более слов. Дети использовали определения, сложные предложения (*«Девочка везет маленького ребенка в коляске», «Девочка ловит бабочку, потому что она красивая»*). У 1 ребенка (10%) с нормальным развитием встречалась самостоятельная попытка составить небольшой связный рассказ-описание (*«На улице зима. Но очень тепло. Девочка взяла санки и пошла кататься с горки»*).

Рассматривая соответствие лексическим, грамматическим и синтаксическим нормам языка, можно отметить, что, в начале года у большинства детей (9 человек - 90%) с задержкой психического развития при составлении фразы отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов (*«Мальчик … удочкам… ловит», «Девочка катает санки»*).

У 7 детей в конце года (70%) структура фразы была не нарушенной, фраза изложена слитно, без грамматических ошибок. У 2 детей (20%) предложение было составлено с незначительной паузой (*«Девочка ловит рыбу… удочкой»*). У 1 ребенка (10%) с нормальным развитием отмечалась одна ошибка в грамматическом оформлении фразы (*«Девочка катает санки»*).

Таким образом, обобщая анализ выполнения первого задания, приведем гистограмму, на которой представлены средние результаты,:

Гистограмма 1. **Общая количественная характеристика показателей высказываний у детей на начало и конец года**

**(по наглядно изображенным действиям)**

Как видно из приведенной гистограммы, по всем качественным критериям составления фразы по отдельной картинке дети с задержкой психического развития отстают. Степень самостоятельности у детей на начало года оценивается в 2 балла, что соответствует уровню ниже среднего, а на конец года в 4, 2 балла. Адекватность изображенному действию на начало года 1,4 балла, на конец года – 4 балла. Объем фраз – 2,3 балла на начало года и 4,4 балла на конец года. А при конструировании фразы дети с ЗПР на начало года показали средний балл 2,2, а на конец года средний балл – 4,6.

Покажем распределение детей двух групп по уровням выполнения первого задания (диаграмма 1):

*Показатели на начало года Показатели на конец года*



Диаграмма 1. **Уровни сформированности связной монологической речи при составлении фраз по картинкам с изображением простых действий**

**Высокий уровень** сформированности связной монологической речи при составлении фраз по предметным картинкам на начало года не показал ни один ребенок. На конец года 6 детей из 10 показали высокий результат. У этих детей были даны ответы на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание. Все варианты задания (5 фраз) выполнены на уровне, соответствующем указанным характеристикам.

**Средний уровень** в данном задании на начало года показали 6 детей и 4 ребенка в конце года. У них адекватная по смыслу фраза имеет один из перечисленных недостатков: а) недостаточно информативна; б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении; в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях, г) длительные паузы с поиском нужного слова.

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

Следующее задание также было посвящено изучению построения фразовых высказываний, но по трем взаимосвязанным картинкам. Его целью было выявить способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализацию их в виде законченной фразы - высказывания.

Мною были получены следующие результаты (таблица 2):

Таблица 2

**Особенности составления предложений по трем взаимосвязанным картинкам детьми экспериментальной и контрольной групп**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *№* | *Показатели высказываний* | | *Кол-во детей* | | *Средний балл* | |
| Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
| *А* | Степень самостоятельно-сти при выполнении задания | 5 баллов | - | 5 | 2,1 | 4,4 |
| 4 балла | - | 4 |
| 3 балла | 3 | 1 |
| 2 балла | 5 | - |
| 1 балл | 2 | - |
| *Б* | Адекватность изображенному действию | 5 баллов | - | 4 | 2,2 | 4 |
| 4 балла | - | 3 |
| 3 балла | 5 | 2 |
| 2 балла | 2 | 1 |
| 1 балл | 3 | - |
| *В* | Объем фразы | 5 баллов | - | 6 | 2 | 4,5 |
| 4 балла | - | 3 |
| 3 балла | 3 | 1 |
| 2 балла | 4 | - |
| 1 балл | 3 | - |
| *Г* | Конструкция фразы | 5 баллов | - | 5 | 1,9 | 4,2 |
| 4 балла | - | 3 |
| 3 балла | 2 | 1 |
| 2 балла | 5 | 1 |
| 1 балл | 3 | - |

Рассмотрим результаты по выделенным критериям:

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

В конце года 9 детей из группы (90%) самостоятельно составили предложение с учетом всех трех картинок.

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

В конце года в содержании фразы у 7 детей из группы (70%) правильно отражалась взаимосвязь все трех картинок и подробные ответы (*«Девочка взяла кисточку и краски и нарисовала цветок»*).

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

В конце года у 6 детей моей группы (60%) фраза полная развернутая, составленная из пяти и более слов (*«Девочка взяла кисточки и краски и стала разукрашивать цветок»*). В данном задании также у 1 ребенка (10%) встречалась попытка составить небольшой рассказ-описание (*«Сидит девочка сидит… думает. А потом подумала, подарю я маме картинку. Взяла она разноцветные краски и нарисовала красивый цветочек и подарила его маме»*). У 3 детей (30%) составленное предложение было мало распространенное, включающее 4-5 слов (*«Девочка нарисовала красками цветочек»*). У 1 ребенка (10%) фраза включала в себя 3 слова (*«Девочка нарисовала… открытку»*).

Соблюдение конструкции фразы, грамматической связи слов в предложении: Как показал анализ высказываний детей с задержкой психического развития, в них отмечаются нарушения в грамматическом оформлении высказываний — ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, нарушения нормативного порядка слов в предложении (*«Девочка с красками рисуем»*), а также неправильное согласование существительного с прилагательным или глаголом (например, *«Девочка краски и рисую», «Сидела девочка и кисточкой рисует на картинке»*). В начале года для всех детей было характерно наличие пауз с поиском нужного слова (20%) и употребление слов-эмболов (80%) (*Ну… она… девочка… сидит… рисует… ну это… картинку… ну… цветочек*).

В конце года в группе ошибки встречались только на согласование глаголов по времени (40%) (*«Девочка берет краски и нарисовала цветок»*) и с паузой, в течение которой ребенок обдумывал последовательность (10%).

Гистограмма 2. **Общая количественная характеристика показателей высказываний у детей на начало и конец года (по трем взаимосвязанным картинкам)**

Степень самостоятельности на начало года у детей моей группы оценивается в 2,1 баллов, а на конец года – в 4,4 балла. Адекватность изображенному действию в начале года – 2,2 баллов, в конце года – 4 балла. Объем фраз – 2 балла на начало года и 4,5 балла на конец года. А при конструировании фразы дети с ЗПР показали средний балл 1,9 на начало года, а в конце средний балл составил – 4,2 .

Уровневая характеристика выполнения второго задания (диаграмма 2):

*Показатели на начало года Показатели на конец года*



Диаграмма 2. **Уровни сформированности связной монологической речи при составлении фразы по трем взаимосвязанным картинкам**

Диаграмма 2 показывает, что в данном задании отмечается аналогичное заданию № 1 распределение детей по уровням. Так, **высокий уровень** сформированности связной монологической речи при составлении фраз по трем взаимосвязанным картинкам не показал ни один ребенок в начале года. А в конце года этот показатель составил 50 %. У этих детей фраза была составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляла собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание.

**Средний уровень** в данном задании в начале года показали 3 детей из десяти (30%). В конце года 5 детей (50%). Фраза этими детьми была составлена на основе предметного содержания только 2-х картинок. При оказании помощи (указание на пропуск, наводящие вопросы) ребенок составил адекватное по содержанию высказывание. У этих детей имелись отдельные недостатки (недостаточная информативность, паузы) в построении фразы.

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

**3.5. Результаты уровня сформированности связной монологической речи у детей с задержкой психического развития при составлении пересказа**

Помимо составления фразовых высказываний, в процессе исследования определялась также способность детей с ЗПР к передаче содержания знакомого литературного текста, а также зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации.

Рассмотрим результаты исследования связной монологической речи у дошкольников при составлении сообщений с текстовой опорой. Третье задание было посвящено изучению возможности детей в воспроизведении простого по структуре и небольшого по объему текста, на материале знакомой всем детям сказки «Репка».

Количественные результаты приведены в таблице 3.

Таблица 3

**Особенности пересказа детьми экспериментальной и контрольной групп знакомого произведения**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *№* | *Показатели высказываний* | | *Кол-во детей* | | *Средний балл* | |
| Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
| *А* | Степень самостоятельно-сти при выполнении задания | 5 баллов | - | 8 | 2 | 4,8 |
| 4 балла | - | 2 |
| 3 балла | 3 | - |
| 2 балла | 4 | - |
| 1 балл | 3 | - |
| *Б* | Смысловое соответствие исходному материалу | 5 баллов | - | 7 | 2,2 | 4,7 |
| 4 балла | 1 | 3 |
| 3 балла | 3 | - |
| 2 балла | 3 | - |
| 1 балл | 3 | - |
| *В* | Логичность изложения, грамматическое оформление | 5 баллов | - | 6 | 2,1 | 4,5 |
| 4 балла | - | 3 |
| 3 балла | 4 | 1 |
| 2 балла | 3 | - |
| 1 балл | 3 | - |

Самостоятельность. Из таблицы 3 наглядно видно, что в начале года 3 детей с нарушенным развитием (30%) не смогли выполнить задание, что выражалось в простом непоследовательном перечислении персонажей и односложным ответам на предлагаемые вопросы (например, *«Репка… дед и бабка… потом внучка… мышка пришла… репку вытянула»*). Остальные дети составили пересказ с той или иной помощью педагога. Чаще всего помощь выражалась в дополнительных или наводящих вопросах, эпизодической помощи, типа «А потом кого она позвала?» (40%), постоянном стимулировании к дальнейшему составлению рассказа – «Ты что-то забыл», «Ты еще не все рассказал» (30%).

В конце года 8 детей (80%) рассказ составили самостоятельно, лишь 2 детям (20%) требовались 1-2 наводящих вопроса, например «Вспомни, кто был после Жучки?».

Смысловое соответствие сказки и ее логичность: В начале года полного развернутого сюжета сказки не передал ни один ребенок с задержкой психического развития. У всех детей в пересказе отмечаются смысловые пропуски, чаще пропуск персонажей и нарушение последовательности их действий (например, *«Дед тянул, бабка тянула, кошка тянула, мышка пришла и достала репку»*). У 1 ребенка в пересказе встречались сведения, не относящие к сюжету (*«Дед… Росла репка… Он сидел… и пошел тянуть. А тут пришла бабка, дедка, кошка и внучка. А потом мышка прибежала и ушла. И репку вытащили»*).

При пересказе у детей имелись разрывы в переходе мысли (длительное обдумывание, отвлечение, вопросы, высказывания: *«Дальше рассказывать?»,* *«Я уже все, пойду играть, можно»* и др.), частые привнесения, повторы (например, *«Позвала внучку… вот позвала внучку, она пришла. Пришла внучка…»*) или пропуски фрагментов текста, искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных сказуемых, аграмматизмы при употреблении словоформ, пропуски или смешения предлогов (например, *«Позвал дед… бабку…внучку»* или *«Схватила мышка с кошкой, вытащила мышка репка»*). У 6 детей (60%) трудности в составлении пересказа носили резко выраженный характер (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т.п.).

Кроме этого, было установлено, что затруднения у детей с нарушением чаще возникали в начале пересказа, при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки и особенно ритмизированного повтора, представляющего собой предложно-падежную конструкцию (никто из детей с ЗПР не использовал конструкцию «тянут - потянут вытянуть не могут» или не могу перечислить, кто за какой персонаж держится,).

У всех детей в конце года отмечалось смысловое соответствие пересказа сюжету сказки, у 3 детей (30%) отмечался пропуск персонажей или смена их последовательности (*«Жил-был дед. Пошел он репку тянуть. Тянет потянет, вытянуть не может. Позвал тогда он бабку, она тянет потянет вытянуть не может. Позвала она внучку. Внучка за бабку, бабка за дедку. Не могут. Позвали они кошку. Кошка за внучкой, бабка за дедкой, не могут. Позвали мышку. Мышка за кошкой. Вытянули»*). Из приведенного примера видно, что ребенок пропустил некоторые персонажи и действия (забыл позвать Жучку; забыл, что дед сначала посадил репку), а также не всегда использовал или пропускал их последовательное перечисление («*Кошка за внучкой, бабка за дедкой»* или *«Мышка за кошкой»*). Но общий смысл сказки передан полностью, логично и связно.

Объем пересказа. В начале года анализ детских пересказов показал, что объем сообщения в 2-3 раза меньше, чем в конце года. Пересказы детей с задержкой психического развития в начале года составляют от 7 до 23 слов, тогда как в конце года от 17 до 57 слов.

Таким образом, исследование выявило низкий уровень фразовой речи, используемый детьми с задержкой психического (маленький объем, неправильная структура фраз, бедность языковых средств)на начало года в сравнении с результатами на окончание года. У детей с ЗПР имелись значительные затруднения при установлении ассоциативных связей между изображёнными предметами и предикативными субъекто-объектными отношениями. Для детей было характерно наличие пауз с поиском нужного слова; пропуски денотатов - значимых смысловых звеньев речевого высказывания, что может быть связано с нарушением операций смыслового программирования.

Гистограмма 3. **Общая количественная характеристика показателей пересказов у детей на начало и конец года (по сказке «Репка»)**

На гистограмме 3 видно, по возможности большинства детей с ЗПР в восприятии простого и небольшого по объёму текста в значительной мере ограничены. Степень самостоятельности у детей в начале года оценивается в 2 балла, а в конце года – в 4,8 баллов. Смысловое соответствие предъявленному тексту у детей с ЗПР в начале года – 2,2 балла, у детей с нормальным развитием – 4,7 баллов. Логичность изложения и грамматическое конструирование – 2,1 балла у детей в начале года и 4,5 балла в конце года.

Уровневая характеристика при составлении пересказа сказки (диаграмма 3):

*Показатели на начало года Показатели на конец года*



Диаграмма 3. **Уровни сформированности связной монологической речи при составлении пересказа по знакомому литературному произведению**

Как видно из диаграммы 3, **высокий уровень** сформированности связной монологической речи при составлении пересказа на начало года не показал никто из детей. В конце года этот показатель составил 80%. Пересказ эти дети составили самостоятельно, в нем полно передано 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.

**Средний уровень** пересказа в начале года показали 3 ребенка и 2 ребенка в конце года. Пересказ они составили с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). В сообщении отмечались отдельные нарушения связного воспроизведения текста, пропуски отдельных (не нарушающих логичность) моментов действия, отсутствовали художественно-стилистические элементы, встречались единичные нарушения структуры предложений.

**Низкий уровень** выявлен только в начале года и ему соответствовали 7 детей с нарушенным развитием(70%). Пересказ они составили по наводящим вопросам. Связность изложения у них значительно нарушена, отмечались пропуски фрагментов текста, смысловые ошибки, была нарушена последовательность изложения, отмечалась бедность и однообразие употребляемых языковых средств, аграмматизмы.

**3.6. Результаты уровня сформированности связной монологической речи у детей с ЗПР при составлении рассказа по серии сюжетных картинок**

В четвертом задании детям необходимо было составить связный рассказ по серии сюжетных картинок («Синица»), то есть уже не с текстовой опорой, а с наглядной. Результаты также оценивались по количеству и качеству и приведены в таблице 4.

Оценка четвертого задания, как видно из таблицы 4, дает возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях связной речи у детей с нарушенным развитием. В начале года, несмотря на предварительный разбор содержания каждой из картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки, составление связного самостоятельного рассказа оказалось недоступным для всех детей с ЗПР (100%). Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. В конце года для некоторых детей моей группы были характерны затруднения при переходе от одной картинки к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

Таблица 4

**Особенности составления рассказа дошкольниками экспериментальной и контрольной групп по серии сюжетных картинок**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *№* | *Показатели высказываний* | | *Группы испытуемых* | | | |
| *Кол-во детей* | | *Средний балл* | |
| Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
| *А* | Степень самостоятельно-сти при выполнении задания | 5 баллов | - | 7 | 1,9 | 4,6 |
| 4 балла | - | 2 |
| 3 балла | 3 | 1 |
| 2 балла | 3 | - |
| 1 балл | 4 | - |
| *Б* | Соответствие темы | 5 баллов | - | 8 | 2,2 | 4,8 |
| 4 балла | - | 2 |
| 3 балла | 5 | - |
| 2 балла | 2 | - |
| 1 балл | 3 | - |
| *В* | Содержатель-ность высказывания | 5 баллов | - | 4 | 2,4 | 4,3 |
| 4 балла | - | 3 |
| 3 балла | 4 | 1 |
| 2 балла | 2 | - |
| 1 балл | 4 | - |
| *Г* | Соблюдение композицион-ного ряда | 5 баллов | - | 8 | 2 | 4,7 |
| 4 балла | - | 1 |
| 3 балла | 4 | 1 |
| 2 балла | 2 | - |
| 1 балл | 4 | - |
| *Д* | Логичность изложения | 5 баллов | - | 6 | 2,1 | 4,4 |
| 4 балла | - | 2 |
| 3 балла | 4 | 2 |
| 2 балла | 3 | - |
| 1 балл | 3 | - |

В начале года у многих детей (6 человек - 60%) в рассказах отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации, сужение поля восприятия картинок (например, указания на действия только от того персонажа). Часто нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету - у 7 детей (70%). У 3 детей (30%) рассказы сводились к простому называнию действий персонажей (*«Птичка сидит, мальчики открыли окошко и пустили ее, потом кормят птичку, она поела и они ее* выпустили из клетки»).

У 9 детей (90%) различные нарушения при составлении рассказа были резко выражены. В целом, при сочетании грубых нарушений, их рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования.

Кроме того, сюжеты большинства составленных рассказов у детей с ЗПР были схематичны и бедны по языковому содержанию. В силу бедности словарного запаса, дети использовали слова в более общем, недифференцированном значении (*«птичка»* или *«воробей»* вместо синичка; *«окно»* вместо форточка; *«дерево»* вместо ветка; *«полетела»* вместо влетела, *«кушать»* вместо клевать). У большинства детей с ЗПР при составлении рассказа отмечались длительные паузы с поиском нужного слова, что также говорит о недостаточной сформированности у них лексического строя речи. Эмболы встречались у детей в основном в начале года – у 80%, и у 3 детей с в конце года (30%) (*«э… потом… ну… она хотела кушать, и вот ей открыли и пустили в квартиру»*), что также связано с трудностью подбора слов (длительное обдумывание, поиск слова, увеличения времени на обдумывание высказывания).

В процессе наблюдения было замечено, что дети с задержкой психического развития при выполнении данного задания быстро уставали, отвлекались на посторонние раздражители, что отразилось на качестве связных речевых высказываний.

Приведу для иллюстрации рассказы детей в начале и в конце года:

Рассказ ребенка с ЗПР в начале года:

*Птичка сидит на ветке... воробей... нет, не знаю. Мальчики открыли окно. Э… воробей влетел в комнату. Мальчики пустили его. Она клюет зернышки... нет хлеб... а... это крошки. Сидит на столе и клюет, а мальчики смотрят. Потом мальчики посадили его в клеточку и понесли на улицу.*

Рассказ ребенка с ЗПР в конце года:

Заголовок - *Холодной зимой*

*Холодной зимой синичка прилетела поближе к дому, потому что в лесу не стало корма. Мальчики заметили, что синичка сидит на ветке возле окошка. Они подумали, что ей холодно, и решили ее покормить. Они открыли форточку. Синичка влетела, они насыпали ей на стол крошки. У них она прожила всю зиму, а весной они ее выпустили из клетки.*

Как видно, второе описание отличается от первого не только объемом, но и своим качественным уровнем. Оно насыщено умозаключениями, отражающими причинно-следственные связи между предметами и явлениями, изображенными на картинках.

Если в первом рассказе дошкольник говорит только о том, что непосредственно воспринимает на картинках, то во втором рассказе ребенок истолковывает изображенные события, привлекая свой опыт и знания (синичка прилетела поближе к дому из-за голода, она прожила в доме всю зиму и только весной была выпущена на волю). В первом рассказе временной параметр вообще не выделен.

Необходимо отметить, что все 100% детей с ЗПР в начале года испытывали значительные затруднения в установлении временной последовательности. Правильно истолковав наглядно представленные пространственные отношения (птичка влетела; дети кормят птичку; выпустили ее из клетки), они не могли установить их логическую обусловленность. Им было непонятно, что птица находилась в доме в течение не одного-двух дней, а целой зимы.

Приведенный выше пример показывает, что в рассказе ребенка в конце года имеется начало, продолжение, кульминация, развязка и конец. Сообщение излагается последовательно в соответствии с порядком расположения картинок. Такая структура рассказа была у большинства детей к концу года (60%).

В начале года у 7 детей (70%) в рассказе отсутствовали некоторые компоненты структуры рассказа, была попытка составить рассказ последовательно, но в то же время присутствовали возвраты к предыдущим картинкам с целью восстановления предыдущих событий (например, *«Сидит птичка на дереве, смотрит в окно, там мальчики… Там мальчики тоже видят птичку… Мальчики открывают окно… А птичка сидела на дереве, увидела мальчиков и полетела в окно… Она стала кушать… Покушала. А мальчики посадили ее в клетку и пошли гулять»*). У 2 детей (20%) отмечалось хаотичное изложение событий *(«Птичка сидит, ее кормят, она… холодно и нет больше никого. Только мальчики открыли ей и дали хлебушка. Она поела… потом они пошли гулять и она тоже… в клетке…»*).

Рассматривая структуру предложений, используемых детьми при составлении рассказов, следует отметить, что в речи детей в начале года чаще использовались неполные предложения. Это говорит об определённых затруднениях в выражении мыслей. К концу года дети уже чаще изъяснялись с помощью сложных фразовых конструкций разного типа. Например, сложносочинённое предложение, используемое 5 детьми с задержкой психического развития (50%), в большинстве случаев имел характер перечисления событий (например, *«Птичку пустили, она поела, а потом мальчики понесли ее в клетке»*). Сложноподчинённые предложения, которые позволяют выразить причинно-следственные связи, использовали в своем рассказе только 2 детей с ЗПР (20%) (*«Когда мальчики открыли окошко, птичка залетела в дом»*). Кроме того, можно отметить, что сложные конструкции предложений употреблялись только с сочинительными союзами «и», «а» или с интонацией перечисления.

Из приведенных выше примеров рассказов детей видно также, что дети с нарушенным развитием в начале года использовали в основном предложения простые, малораспространённые. А в качестве второстепенных членов чаще использовали дополнения, реже обстоятельства, и ни один испытуемый не использовал определения. В конце года определений тоже было мало, но они встречались у 4 детей (40%) (*«маленькая синичка», «холодная зима», «вкусные зернышки»*).

Покажу средние результаты выполнения предложенного задания, по которым видно, какая разница в показателях связного рассказа отмечается у детей с ЗПР в начале и конце года (гистограмма 4).

Гистограмма 4. **Общая количественная характеристика показателей рассказа у детей с ЗПР на начало и конец года (по серии сюжетных картинок)**

Как видно из приведенной гистограммы 4, средний балл у детей в начале года лежит в пределах от 1,9 до 2,8, тогда как в конце года выполнение задания оценивалось в среднем от 4,3 до 4,7 баллов.

Распределение детей по уровням выполнения четвертого задания (диаграмма 4):

*Показатели на начало года Показатели на конец года*



Диаграмма 4. **Уровни сформированности связной монологической речи при составлении рассказа по серии сюжетных картинок**

**Высокий уровень** сформированности связной монологической речи при составлении рассказа по серии сюжетных картинок выявлен только у 6 детей в конце года (60%). Они самостоятельно составили связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет на всех предъявленных картинках. У детей, отнесенных к данному уровню, соблюдалась последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. В рассказе имеется начало, продолжение, кульминация, развязка, конец. Рассказ излагается последовательно, каждый следующий факт информации логически связан или вытекает из предыдущего. Структура сообщения не прерывается и не нарушена аналогичными вставками. Рассказ был построен в соответствии с грамматическими нормами языка.

**Средний уровень** в данном задании показали 4 ребенка в конце года (40%) и 3 детей в начале года (30%). Рассказ этими детьми составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на соответствующую картинку или ее конкретную деталь). Достаточно полно отражено содержание картинок (встречались пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия сюжетного рассказа). В высказывании соблюдалась общая схема последовательности изложения, но между предложениями часто возникают разрывы в переходе мысли. Отмечались нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.

**Низкий уровень** отмечен только в начале года и ему соответствуют большинство (70%). Рассказ эти дети составили с помощью наводящих вопросов или подменяли его перечислением действий, представленных на картинках. Связность рассказа резко нарушена, отмечался пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушало смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету, встречались смысловые ошибки, присутствовали возвраты к предыдущим картинкам с целью восстановления предыдущих событий.

**3.7. Выводы о состоянии связной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития**

1) Уровень сформированности монологической речи у дошкольников с ЗПР в начале года, значительно ниже, чем в конце, что представлено в таблице 5.

2) Уровень сформированности монологической речи у детей с ЗПР неодинаков, что видно в таблице 5. Исследования показали, что уровень связной речи во многом зависит от характера задания, от того, какова степень самостоятельности смыслового программирования этого задания, есть или нет наглядный или текстовый материал.

Таблица 5

**Уровни сформированности связной монологической речи в различных видах высказываний**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Задания* | *Распределение испытуемых по уровням* | | | | | |
| **Высокий** | | **Средний** | | **Низкий** | |
| Начало года | Конец года | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
| Составление фраз по картинкам с изображением простых действий | **-** | **5** | **3** | **5** | **7** | **-** |
| Составление фразы по трем взаимосвязанным картинкам | **-** | **5** | **2** | **5** | **8** | **-** |
| Составление пересказа по знакомому литературному произведению | **-** | **4** | **2** | **6** | **8** | **-** |
| Составление рассказа по серии сюжетных картинок | **-** | **3** | **1** | **7** | **9** | **-** |

3)В начале года составление фраз по отдельным картинкам и трем взаимосвязанным картинкам оказалось наиболее доступной формой речевой деятельности для детей с задержкой психического развития. Но для многих детей была характерна низкая степень самостоятельности. Фразы детей неполные, нераспространенные, недостаточной информативные, с нарушением в грамматическом оформлении (ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, нарушения нормативного порядка слов в предложении).

Для большинства детей в конце года при составлении отдельной фразы (как по наглядно изображенному действию, так и по трем взаимосвязанным картинкам) характерна высокая степень самостоятельности. Предложения детей адекватные предъявленным картинкам, информативно полноценные, преобладали фразы в виде полных распространённых предложений, с использованием определений, сложных конструкций, грамматически правильно оформленные.

4) У 2 детей с ЗПР (20%) в начале года наблюдались пересказы среднего уровня сформированности. В этих случаях дети правильно воспроизводили смысловую структуру текста с незначительной помощью взрослого. Но у остальных испытуемых с нарушенным развитием выявились значительные трудности в пересказах, что проявлялось в небольшом объеме текста, в незначительном количестве смысловых звеньев, в нарушении связи между отдельными предложениями текста, в наличии повторов, длительных пауз, отсутствии самостоятельности. Эти проявления свидетельствуют о нестойкости замысла, о нарушении программирования содержания развернутых монологических высказываний.

5) Наибольшие трудности отмечаются у детей в задании № 4, требующего по сравнению с остальными заданиями максимального смыслового программирования высказывания. К концу года 3 детей(30%) смогли достичь высокого уровня. Дети смогли правильно и самостоятельно выделять компоненты ситуации, изображенной на картинке, устанавливать пространственные, причинно-следственные отношения, создавать определенную модель ситуации и выражать ее в рассказе, отмечалась правильная последовательность и логика изложения.

У 7 детей с ЗПР (70%) в конце года наблюдались логические и последовательные рассказы, составленные с помощью взрослого и не значительными ошибками.

6) Кроме того, было получено, что рассказы детей в начале года отличаются от рассказов в конце года и по семантическому наполнению и языковому оформлению. Так, в рассказах большинства детей к концу года отмечалось активное использование предложений с однородными членами, сложных (сложноподчиненных и сложносочиненных) конструкций. Указанные конструкции в начале года недостаточно использовались детьми с ЗПР, что ограничивало их возможности в передаче последовательных событий, временных, определительных и других логических отношений. У детей с ЗПР выявлена также большая частота аграмматизмов при построении предложений. Для них была характерна также обедненность активного словарного запаса, обусловленная ограниченностью их знаний и представлений об окружающем мире. Бедность, неточность словарного запаса приводила к трудностям нормального формирования процессов связной речи. То есть можно сказать, что у детей с задержкой психического развития при продуцировании связных высказываний нарушено как смысловое программирование, так и языковое оформление связных высказываний.

В целом проведенная диагностика показывает необходимость совершенствования коррекционной работы по формированию связной монологической речи у дошкольников с ЗПР, а также позволяет сделать вывод о необходимости разработки системы поэтапного формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с психическим недоразвитием.

**3.8. Учитывая полученные результаты, было решено в работе использовать следующие методы и приемы:**

• упражнение (с целью закрепления полученных знаний и умений),

• эксперимент, в частности стилистический (обогащение словарного запаса),

• наблюдение самих дошкольников (с целью развития внимания к изучаемому материалу, выдвижения какой ),

• дискуссия (с целью развития умения отстаивать свою точку зрения)

• чтение (с целью развития умения работать с книгой),

• метод проблемного обучения (с целью развития логического мышления, развития умения рассуждать и думать),

• исследовательский метод (с целью обучения самостоятельно «находить» ответы на поставленные вопросы) и т.д.

По моему мнению, данные методы и приемы работы будут способствовать развитию познавательного интереса у дошкольников и формированию мотивации.

**Полученные результаты.**

Работая по данному направлению, я достигла следующих результатов:

- на занятиях дети стали активнее отвечать, даже те, которые предпочитали молчать;

- в данный момент дети не боятся высказывать свою точку зрения (даже ошибочную);

- речь стала более лаконичной, понятной, а самое главное – эмоциональной при ответе на вопросы педагога;

- просят воспитателя чаще проводить игры – дискуссии («Ищем противоречия»);

- дети пытаются на вопрос воспитателя отвечать полным предложением;

- в основном все дети правильно определяют последовательность картинок;

- лучше стали работать с синонимичными рядами;

- с удовольствием участвуют в театрализованной деятельности;

- с интересом играю в развивающие речь игры;

В группе созданы более благоприятные условия для обучения детей связной речи:

- создан дополнительный стенд для того, чтобы иллюстрационный материал постоянно находился в поле зрения детей;

- для развития большего интереса детей к иллюстрациям, книгам вообще, была создана книжная полка, где ребенок может посмотреть понравившуюся книгу;

- куплены дополнительные игры, направленные именно на развитие связной речи детей;

- сделан подбор серий сюжетных картинок для индивидуальной работы, учитывая разный уровень развития дошкольников;

- сделан подбор серий сюжетных картинок для коллективной работы с детьми;

- сделан подбор сюжетных картин для коллективной работы;

- дополнительно оборудован уголок театрализованной деятельности: создан минитеатр для самостоятельных игр детей, сделан подбор иллюстрационного материала для постановки миниспектаклей;

- создан демонстрационный стенд в уголке экологии, где вывешиваются иллюстрационный материал по сезонам: осень, зима, весна, лето;

- сделана подборка заданий по разделам:

• Слово

• Словосочетание

• Предложение

• Текст

• Развитие речевого аппарата

• Обогащение словарного запас

• Изготовление поделок

• Создание детского сценического образа на праздниках.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушение связной речи – одно из сложных явлений в развитии ребенка. Несформированность речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает коммуникативные потребности, препятствует овладению знаниями. Поэтому основной задачей для дальнейшего успешного обучения детей в школе является обучение в дошкольном учреждении умениям и навыкам связной речи. Особое внимание при этом нужно уделять детям с задержкой психического развития.

Целью данной квалификационной работы явилось изучение особенностей и уровней сформированности связной монологической речи в различных видах связных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и разработка методических рекомендаций к коррекционно-педагогической работе по преодолению выявленных нарушений. В связи с поставленной целью было проведена диагностика уровня развития связной монологической речи помощью серии экспериментальных заданий, на материале составления фраз, пересказа и связного рассказа по серии сюжетных картинок.

Анализ результатов позволил нам сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития значительно отстают в овладении навыками связной монологической речи от нормально развивающихся детей. У дошкольников с ЗПР отмечались недостаточный объем составляемых рассказов, трудности использования языковых средств при оформлении высказываний, смысловое несоответствие высказываний поставленной задаче, низкий уровень самостоятельности при выполнении заданий, а также нарушение связности, логики построения и последовательности изложения высказываний.

У детей с задержкой психического развития были выявлены трудности не только языкового оформления, но и смыслового программирования высказываний. На уровне предложений указанные недостатки проявлялись при выборе темы высказываний, в неумении устанавливать предикативные отношения, в пропусках значимых смысловых звеньев фразы. Для развернутых высказываний были характерны смысловые пропуски, неверное использование межфразовых пауз, незавершенность фрагментов, ошибки при передаче причинно-следственных отношений, трудности в определении замысла рассказа. У дошкольников с ЗПР отмечалось нарушение лексико-грамматического оформления высказываний, а также синтаксической связи между фразами и фрагментами рассказа. Для высказываний детей были характерны бедность и однообразие используемых языковых средств, грубые аграмматизмы.

Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов-микротем, длительные паузы на границах фраз или их частей (ненесущие смысловой нагрузки) у детей с ЗПР свидетельствуют о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний.

Таким образом, у большей части детей с задержкой психического развития были выявлены грубые нарушения монологической речи, которые проявлялись уже при построении отдельных фраз-высказываний (на наглядной опоре), как в смысловом программировании, так и в грамматическом оформлении. При выполнении каждого задания требовалась значительная помощь экспериментатора. Отмечались значительные трудности в смысловом построении высказываний, выраженные нарушения связности повествования. Большая часть заданий была выполнена дошкольниками с ЗПР на низком уровне.

Характер и уровень сформированности связной речи у дошкольников с ЗПР позволил нам обосновать и разработать методические рекомендации к коррекционно-педагогической работе по устранению выявленных нарушений, описана система поэтапного формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и предложены игровые упражнения для данной категории детей. Мною был сделан вывод о том, что для успешного целенаправленного воздействия на детей с ЗПР при формировании навыка и умения связного говорения необходимо: работу по развитию связной речи проводить планомерно и системно; учитывать степень нарушения речевого и психического развития; учитывать возрастные особенности физического и психического развития, интеллектуальные способности и возможности детей; развивать и обогащать словарь детей, его лексико-грамматическое оформление; уметь устанавливать причинно-следственные отношения в предложении, в тексте; осуществлять при составлении рассказов опору на наглядно-графический план, что повышает качество речи детей с ЗПР, активизирует речемыслительную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. - СПб.: Детство-Пресс, 2007. - 128 с.

2 Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С. Лебединской. - М., 1982. - 325 с.

3 Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников.- М.: Академия, 2000.- 400 с.

4 Андреев Н.Д. Языковые стили и подъязыки в устной речи // Теория и практика лингвистического описания. - Горький, 1968. – С.5-43.

5 Ахманова О.О. Словарь лингвистических терминов. - М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.

6 Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. - М.: Изд-во ЛКИ, 2012. - 218 с.

7 Балаева В.И. Модельное обучение речевым навыкам старших дошкольников с задержкой речи // Нарушение речи и голоса детей / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. - М.,1975. - C.81-88.

8 Баринова Е.А. Лингвистические основы методики развития связной речи. - Л., 1971. - 176 с.

9 Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студентов пед. вузов. - М.: НЦ ЭНАС, 2002. - 134 с.

10 Бородич А.М. Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 1981. - 255 c.

11 Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1983. №3. - С.9-15.

12 Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. - М.: Гном-Пресс, 2002. - 64 с.

13 Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логосказки. - СПб.: КАРО, 2002. - 128 с.

14 Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей // Дефектология. 1975. №6. - С.8-17.

15 Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Педагогика, 1973. - 173 с.

16 Воробьева В.В. Обучение детей с ТНР первоначальному навыку описательно-повествовательной речи // Дефектология. - №4. - 1990. - С.40-46.

17 Воробьева В.В. Особенности связной речи школьников с моторной алалией // Нарушение речи и голоса у детей / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. - М.: Просвещение, 1975. - С.74-80.

18 Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. - М.: ACT, Астрель, 2006. - 158 с.

19 Выготский Л.С. Мышление и речь: собрание трудов. - М.: Лабиринт, 2011. - 640 с.

20 Гаврилушкина О.П. Ребенок отстает в развитии? - М.: Дрофа, 2010. - 207 с.

21 Гальперин П.Я. Лекции по психологии. - М.: АСТ, Харвест, 2008. - 400 с.

22 Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Детство-Пресс, 2007. - 480 с.

23 Гвоздев А.Н. Значение изучения детского языка для языкознания // Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка.- СПб.: БИОНТ, 1999.- 64с.

24 Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.

25 Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. - М.: Мозаика-Синтез, 2011. - 144 с.

26 Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. - №2. - 1994. - С.56-73.

27 Глухов В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Дефектология. - №6. - 1988. - С.51-56.

28 Глухов В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР // Дефектология. - №6. - 1990. - С.63-70.

29 Глухов В.П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР при обучении их пересказу // Дефектология. №1. 1989. - С.69-77.

30 Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - М.: Аркти, 2004. - 144 с.

31 Голубева Г.Г. О нарушениях артикуляторной моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Проблемы детской речи. 1996. - СПб.: Образование, 1996. - С.31-32.

32 Горюнова Т.П., Минашина В.С., Сереброва Н.И. Работа над грамматическим строем речи у детей с разным уровнем речевого развития // Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р.А. Белова-Давид. - М., 1972. С.160-166.

33 Гризик Т.И. Пособие для обследования и закрепления грамматического строя речи у детей 5-6 лет. - М.: Просвещение, 2006. - 208с.

34 Гриншпун Б.М., Селиверстов Д.И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логоработы над связной речью // Дефектология. - 1988. - №3. - С.81-85.

35 Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.

36 Данилова Л.А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития. - СПб: Детство-Пресс, 2011. - 144 с.

37 Дети с задержкой психического развития / Под ред. Власовой Т.А., Лубовского В.И., Цыпиной Н.А. - М., 1994. - 256 с.

38 Домородская З.А. Особенности описаний детей шести лет. Характеристика связной речи детей 6-7 лет / Под. ред. Т.А. Ладыженской. - М.: НИИ АПН СССР, 1979. - С.31-39.

39 Елисеева М.Б. Развитие речи ребенка: взгляд лингвиста [речевой онтогенез] // Логопед. - 2005. - № 4. - С.18-28.

40 Елисеева М.Б. Развитие речи ребенка: взгляд лингвиста [речевой онтогенез] // Логопед. 2005. №4. - С.18-28.

41 Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи). - М.: Просвещение, 1985. - 112 с.

42 Жинкин Н.И. Психолингвистика. - М.: Лабиринт, 2009. - 288 с.

43 Жукова Н.С. Процессы системного усвоения родного (русского) языка при нарушенном и нормальном развитии детской речи: Автореф. дис...канд. пед. наук. - Л., 1976. - 21 с.

44 Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: КнигоМир, 2011. - 320 с.

45 Зорина С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития: Автореф…дисс.канд.пед.наук / РГПУ им. А.И. Герцена. - СПб., 1998. – 16 с.

46 Кольцова, М.М., Рузина, М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. - СПб.: САГА, 2002. - 224 с.

47 Корицкая Е.П., Шишкович Т.А. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с III уровнем ОНР // Нарушение речи у дошкольников / Под ред. Р.А. Беловой-Давид. - М., 1972. - С.181-189.

48 Ладыженская Т.А. Связная речь (методика развития речи на уроках русского языка). - М.: Просвещение, 1980. - 157 с.

49 Лалаева Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений устной речи. - М., 2004. - 72 с.

50 Лалаева Р.И. Некоторые теоретические предпосылки методики изучения грамматического строя речи у умственно отсталых школьников младших классов // Нервно-психические и речевые нарушения. - Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1982. - С.71-82.

51 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. - СПб.: Союз, 1999. - 160с.

52 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб.: Союз, 2001. – 222с.

53 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР. - М.: Владос, 2004. - 304 с.

54 Лебединская К.С. Методические рекомендации по диагностике и коррекции задержки психического развития. - М., 1980. - 72 с.

55 Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. - М: Изд-во МГУ, 1985. - 167 с.

56 Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. - М.: КомКнига, 2006. - 248 с.

57 Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.

58 Линченко Н. Новые краски «Радуги». Альбом картинок с заданиями по развитию речи // Дошкольное воспитание. №16-17. 2003.

59 Лубовский В.И., Переслени Л.И. и др. Обучение детей с задержкой психического развития. - М.: Просвещение, 1981. - 119 с.

60 Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1990. №6. - С.10-18.

61 Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. - М.: Компенс-центр, 1993. - 198 с.

62 Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. - М.: Просвещение, 1992. - 95 с.

63 Морозова В.В. Дифференцированный подход в процессе коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза: Автореф… дис… канд. пед. наук. – СПб., 2011. - 24 с.

64 Морозова В.В. Особенности структуры лексического значения слова у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: Материалы междун. науч. конф., 23-24.04.2009 г. - СПб., 2009. - С. 380-383.

65 Морозова В.В. Специфика нарушений речевого развития у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза // Развитие научного наследия М.Е. Хватцева в отечественной логопедии: Материалы междун. науч.-практ. конф., 20.01.2009 г. - СПб., 2009. - С.99-102.

66 Морозова В.В. Структура речевого дефекта у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина: Научный журнал. Педагогика. - СПб., 2010. - №2. - Т.3. - С.73-82.

67 Мурашковска И.Н., Валюмс Н.П. Картинка без запинки. - СПб.: ТРИЗ - ШАНС, 1995. - 39 с.

68 Нечаева О.А. Функциональные-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). - Улан-Удэ: Бурятинское книжное издательство, 1974. - 270 с.

69 Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1968. - 367 с.

70 Парамонова Л.Г. Воспитание связной речи у детей. - СПб.: Детство-Пресс, 2011. - 184 с.

71 Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития / Хрестоматия. Дети с нарушениями развития. Сост. Астапов В.М. - М.: Международная педагогическая академия, 1993. - С.81-93.

72 Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Сохина Ф.А.. – 2-е изд., исправ. - М.: Просвещение, 1979. - 218 с.

73 Рахмакова Г.Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития //Дефектология. 1987. №6. - С.3-9.

74 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2012. - 713 с.

75 Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: Учебное пособие для вузов. - М.: Академия, 2003. - 144 с.

76 Сидорчук Т.А., Кузнецова А.Б. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине. - Ульяновск: УлГТУ, 1997. - 74 с.

77 Симонова И.А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1974. - №4. - С.18-25.

78 Система работы по коррекции речи у детей с задержкой психического развития / Сост. И.В. Скворцова. - СПб.: Изд-во ЛОИРО, 1997. - 132с.

79 Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. - Минск: Изд-во Народная Асвета, 1989. - 64с.

80 Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. Наглядно-методическое пособие. - СПб.: Детство-Пресс, 2006. - 52 с.

81 Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста. Избр. главы. - М.: Медицина, 1974. - 320 с.

82 Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. - М.: Просвещение, 1970. - 606 с.

83 Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М.: Просвещение, 1981. - 159 с.

84 Ткаченко Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. - 1990. - №1. - С.16-21.

85 Ткаченко Т.А. Комплексная система коррекции общего недоразвития речи у дошкольников (5 лет). - М.: Книголюб, 2008. - 127 с.

86 Ткаченко Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинам: Пособие для логопеда. – М.: Владос, 2013. - 47 с.

87 Тригер Р.Д. Некоторые особенности младших школьников в овладении грамматическим строем речи // Дефектология. 1987. №5. - С.12-17.

88 Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. - СПб.: Питер, 2008. - 192 с.

89 Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. - М.: Педагогика, 1990. - 182 с.

90 Ушакова О.С. Работа по развитию связной речи в детском саду // Дошкольное воспитание. - 1984. - № 11. - С.8-12.

91 Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. - М.: Просвещение, 1984. - 159 с.

92 Худенко Е.Д., Ишимова О.А., Шаховская С.Н. Развитие речемыслительных способностей детей. - М.: Просвещение, 2009. - 136 с.

93 Худенко Е.Д., Шаховская С.Н., Ткаченко Т.А. Планы-конспекты логопедических занятий по формированию связной устной речи у детей. - М.: Руссико, 1995. - 112 с.

94 Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. - М.: Владос, 2000. - 240 с.

95 Шевченко С.Г. Особенности знаний и представлений о ближайшем окружении у первоклассников с задержкой психического развития // Дефектология. 1974. №1. - С.19-26.

96 Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. - М.: Учпедгиз, 1959. - 492 с.

97 Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. - 115с.

98 Яссман Л.В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития // Дефектология. - 1976. - №3. - С.35-43