



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Коррекционная работа по развитию связной речи старших
дошкольников с задержкой психического развития

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-406/102-4-1
Грабарева Елена Геннадьевна

Научный руководитель:
к.б.н., доцент СППИМ
Лапшина Любовь Михайловна

Проверка на объём заимствований:

60,02 % авторского права

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

пр. лб «Л» 02 2017 г.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.....	7
1.1 Понятие связной речи в современной психолого–педагогической науке	7
1.2 Основные этапы формирования связной речи	12
1.3 Особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста.....	18
Выводы по первой главе.....	24
Глава 2. Актуальные вопросы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	26
2.1 Клинико–психолого–педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	26
2.2 Деятельность дефектолога по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	43
Выводы по второй главе.....	50
Глава 3. Практическое изучение проблемы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	52
3.1 Методики исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	52
3.2 Анализ результатов исследования особенностей связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	58
3.3 Содержание деятельности дефектолога по развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР	62
Выводы по третьей главе.....	68
Заключение	69
Список используемой литературы	71
Приложение	78

Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – основной документ, определяющий содержательную стратегию развития отечественной системы образования на современном этапе и выделяющий квалификационные характеристики основных возрастных этапов психического развития ребенка.

Во ФГОСе дошкольного образования выделена как одна из основных образовательная область «Речевое развитие». Речь является основой для развития всех психических функций и различных видов детской деятельности: общения, познания, познавательно–исследовательской деятельности. В этой связи развитие речи ребенка дошкольного возраста становится одним из основных направлений профессиональной деятельности педагога ДОУ.

Речь является способом формирования и способом формулирования мысли и вместе с тем средством сообщения, социальной связи и воздействия на окружающих. Поскольку мышление и речь в своем онтогенетическом развитии теснейшим образом взаимосвязаны и образуют единый симультанный интеллектообразующий процесс, полноценное овладение речевой деятельностью выступает как важнейшее условие формирования всей познавательной сферы ребенка.

В последние годы число детей, имеющих различные нарушения речи, и детей с комплексными нарушениями психоречевого развития неуклонно увеличивается, в связи с чем, проблема формирования навыков связных высказываний у данного контингента детей приобретает особую актуальность.

Анализ специальной методической литературы по проблеме исследования со всей очевидностью показывает необходимость совершенствования традиционных приемов и методов коррекционно–развивающей работы, а также поиска новых, более эффективных, научно

обоснованных путей развития связной речи у детей с нарушениями речи и познавательного развития.

До настоящего времени механизмы реализации этих прав полностью не определены. В соответствии с этим необходима разработка правового механизма адекватного и ответственного выбора варианта стандарта (инклюзии) для ребёнка с ЗПР, включая разработку типового контракта, фиксирующего согласованный выбор и распределение ответственности всех участников образовательного процесса, включая родителей.

В рамках данного исследования являлось изыскание и научное обоснование путей коррекционного воздействия на формирование связной (диалогической и монологической) речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

В связи с этим предполагается теоретически обосновать, разработать и апробировать концепцию системы комплексной коррекционной работы по формированию речевой деятельности и навыков связных высказываний у детей с ЗПР. В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР только начинается переход к контекстной речи.

В настоящее время уже накоплен определенный опыт работы по организации коррекционно–педагогической помощи дошкольникам с задержкой психического развития в условиях специального детского сада. В коррекционной работе с такими детьми формирование связной речи превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы дефектолога. Поэтому очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно–обоснованных путей развития связной речи у дошкольников с задержкой психического развития.

В настоящее время дефектологами накоплены некоторые данные о речевой деятельности детей с задержкой психического развития. Часть из них касается монологической речи. На значительные трудности детей данной

категории в речевом оформлении своих действий, на неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи, указывают в своих работах Г.И. Жаркова и А.Д. Кошелева. Так, в исследованиях А.Д. Кошелевой отмечено, что не только при глубокой задержке психического развития, но и при легких ее формах имеются такие видимые нарушения речевой деятельности, как речевая инактивность, рассогласованность речевой и предметной деятельности.

В отечественной специальной педагогике известны методические рекомендации для развития связной речи детей с задержкой психического развития, разработанные Р.И. Лалаевой, И.Н. Лебедевой, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко, но их применение наиболее эффективно в специально созданных для обучения детей с задержкой психического развития условиях (при наличии групп коррекционно–развивающего обучения, в специальных коррекционных и компенсирующих детских садах). В условиях сложившейся ситуации, при включении детей с задержкой психического развития в общие группы, специалисты не располагают методическими рекомендациями, позволяющими наиболее эффективно развивать связную речь у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Данное противоречие определило проблему исследования и актуальность выбранной темы: «Коррекционная работа по развитию связной речи старших дошкольников с ЗП».

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить содержание коррекционной работы, направленной на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Объект исследования: связная речь детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования: содержание деятельности дефектолога по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические аспекты проблемы развития связной речи детей дошкольного возраста с ЗПР в психолого–педагогической литературе.

2. Выявить уровень и особенности развития связной речи старших дошкольников с ЗПР.

3. Определить содержание деятельности дефектолога по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Методы исследования: анализ литературы; психолого–педагогический эксперимент; наблюдение за детьми в процессе непосредственной образовательной деятельности; методы качественной и количественной обработки результатов исследования.

База исследования: экспериментальное исследование с целью изучения особенностей развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 448» г. Челябинска. В исследовании приняли участие воспитанники подготовительной к школе группы; все обследованные имеют ЗПР.

Практическая значимость исследования состоит в том, что подобранное содержания деятельности дефектолога по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР может быть интересно практическим работникам специализированных ДОУ и родителям, воспитывающим детей обозначенной категории.

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложения.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста

1.1 Понятие связной речи в современной психолого–педагогической науке

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Применительно с различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое.

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

М.Р. Львов в своих произведениях считает, что связная речь «организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию, обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты».

Связность, по определению С.Л. Рубинштейна, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя и читателя» [50, с.48]. Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника

Таким образом, связная речь – это смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей [1, с.99].

Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и монологической формам речи. В лингвистической и психологической литературе диалогическая и монологическая речь рассматривается в плане их противопоставления [47, с.48]. Они отличаются по своей коммуникативной направленности.

Диалогическая речь – первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребности непосредственного живого общения. Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций; он осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Указанные особенности определяют характер речевых высказываний. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание.

По определению А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, диалог отличается произвольностью, реактивностью, употреблением стереотипных конструкций разговорного стиля (речевые штампы) [34, с. 96–195].

В лингвистике единицей диалога принято считать тематически объединенную цепь реплик, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью – «диалогическое единство» (Н.Ю. Шведова и др.). Достаточное раскрытие темы, смысловая законченность и структурное единство, определяемые адекватным использованием языковых и внеязыковых средств в конкретной ситуации речевого общения, – критерии связности развернутой диалогической речи [4, с.87].

Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей.

А.Р. Лурия под монологической речью понимает связную речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности [36, с.48].

К основным свойствам монологической речи Л.А. Долгова, А.Р. Лурия и др. относят: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации [36, с.103].

В педагогической литературе чаще подчеркивается особая роль связной монологической речи. Но не менее важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании «диалогические отношения... это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» [22, с.48].

В методической литературе, в частности книге Лурия А.Р. Язык и сознание, выделяется ряд разновидностей устной монологической речи, или «функционально-смысловые» типы. В старшем дошкольном возрасте основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и элементарные рассуждения.

Особенность этой формы речи состоит в том, что ее содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется. Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, А.А.Леонтьев особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольная развернутость и программированность. Обычно «говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и... весь «монолог» как целое» [32, с.48].

Независимо от формы (диалог, монолог) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний.

В специальной литературе выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями предложения и законченность выражения мысли говорящего [62, с.48]. Кроме этого, Л.И. Лосева, Т.А. Ладыженская выделяют такие факторы связности сообщения, как последовательное раскрытие темы, взаимосвязь элементов внутри и в смежных предложениях, наличие синтаксической связи между структурными единицами текста [15, с.31].

Другая важная характеристика развернутого высказывания – последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности речи.

Соблюдение связности и последовательности сообщения во многом определяется его логико–смысловой организацией. Овладение навыками логико–смысловой организации высказывания способствует четкому, спланированному изложению мысли, т.е. произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности.

Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста подробно рассматриваются в работах Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской и др. [15, с.50].

Л.С. Выготский отмечал, что умение связно, последовательно, точно и образно излагать свои мысли (или литературный текст) оказывает влияние и на эстетическое развитие ребенка: при пересказах, при создании своих рассказов ребенок использует образные слова и выражения, усвоенные из художественных произведений [11, с.104].

Педагоги подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Ребенок учится

мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить [7, с.103].

Умение рассказывать помогает ребенку быть общительным, преодолевать молчаливость и застенчивость, развивает уверенность в своих силах. Выделяют два основных вида связной речи – диалогическая и монологическая.

Следует заключить, что понятие связной речи – одно из активно разрабатываемых в современной психолого–педагогической науке. Под связной речью принято понимать смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей. Развитие связной речи играет ведущую роль в процессе общепсихического развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи дошкольников. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком.

Таким образом, освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций.

1.2 Основные этапы формирования связной речи

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 ребенка с взрослым. При этом ведущее значение имеет общение ребенка с эмоционально близким для него взрослым (матерью).

Анализ психологической литературы [17, с.32] позволил сделать вывод о том, что процесс становления у детей первой функции речи, т.е. овладение речью как средством общения, в течение первых 7 лет жизни (от рождения и до поступления в школу) проходит три основных этапа.

На первом (довербальном) этапе, охватывающем первое полугодие жизни, ребенок еще не понимает речи окружающих и не умеет говорить сам, но здесь постепенно складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем. Ребенок реагирует не на слово, т.е. не на смысл сказанного, поскольку оно является для него лишь звуковым раздражителем. Реакция возникает на силу звука, интонацию, тембр голоса, совокупность параллельно действующих раздражителей и, как правило, завершается двигательным актом. Понятно, что успешность «прохождения» этого этапа развития речи зависит, прежде всего, от состояния сенсорных систем ребенка и, прежде всего, слуховой и зрительной.

На втором этапе – возникновения речи – осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Этот этап служит переходной ступенью между двумя эпохами в общении ребенка с окружающими людьми – довербальной и вербальной. Несмотря на такое промежуточное положение, он растянут во времени, и охватывает обычно около года – от второй половины первого до второй половины второго года жизни. Основное содержание второго этапа составляют два события: возникает понимание

речи окружающих взрослых, и появляются первые вербализации – период лепета, или послоговой речи [59, с.86].

Третий этап охватывает все последующее время вплоть до 7 лет, когда ребенок овладевает речью и все более совершенно и разнообразно использует ее для общения с окружающими взрослыми. Это этап развития речевого общения. За этот длительный срок ребенок проходит громадный путь, овладевая к его концу словом и научившись с большим искусством применять его для общения. Речевое общение развивается по двум основным линиям: во–первых, изменение содержания общения и развитие соответствующих этому функций речи как средства общения; во–вторых, овладение произвольной регуляцией речевыми средствами.

Коммуникативный фактор влияет на развитие речи у детей на всех трех этапах ее становления, но такое влияние неодинаково проявляется и сказывается на каждом из этих этапов.

А.Н. Гвоздев предлагает в развитии речи от года до семи лет различать три периода.

Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов – корней; 1 год 3 месяца – 1 год 8 мес., произносятся однословные предложения – слоги; 1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев – произносятся предложения из нескольких слов–словосочетаний.

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения: 1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц – в предложениях употребляются полные слова, но без окончаний или с неправильными окончаниями; 2 года 1 месяц – 2 года 3 месяца предложениях употребляются оформленные слова: усваиваются падежные окончания существительных, прилагательных, личные окончания глаголов; 2 года 3 месяца – 3 года – в предложениях употребляются служебные слова для выражения синтаксических отношений.

Третий период – период усвоения грамматической системы русского языка: 3 года – 7 лет – совершенствуются грамматическая структура и

звуковая сторона речи, создаются предпосылки для обогащения словаря [62, с.85].

Можно сделать вывод, что в речи ребенка последовательно развиваются: синтаксический строй предложения (а также выразительность его интонации); морфологическая оформляемость слов; звуковой состав слов.

Следует отметить, что в период между тремя и семью годами речь ребенка интенсивно обогащается грамматическими формами, и при достаточном развивающем потенциале речевой среды он может в совершенстве усвоить грамматический строй родного языка и его фонетическую систему, что делает возможным быстрое обогащение словаря.

К шести годам дети постигают основные закономерности изменения слов и соединения их в предложении. Но в речи старших дошкольников еще встречаются морфологические ошибки, они неправильно изменяют слова по числам и падежам, например: «У меня нет перчатков», «Она не нашла подругов» и др.

Развитие речи в лингвистическом аспекте можно изобразить линейно следующим образом: крики – гуление – лепет – слова – словосочетания – предложения – связный рассказ.

При этом в соответствии с возрастной шкалой специалисты придерживаются следующих характеристик:

- крики – возникают самостоятельно – с рождения до 2-х месяцев;
- гуление – стихийно не возникает, его появление обусловлено общением ребенка с взрослым – с 2 до 5–7 месяцев;
- лепет – его длительность от 16–20 до 30 недель (4–7,5 месяцев);
- слова – переход к пользованию словами осуществляется на фоне продолжающегося лепета – с 11–12 месяцев;
- словосочетания – после усвоения двухсложных и трехсложных слов – с 1 года 7 месяцев до 1 года 9 месяцев;

– предложения – конструирует в условиях наглядной ситуации с 2 лет, с 2 лет 6 месяцев появляются вопросы «где? куда?», с 3 лет – «почему? когда?».

– связный рассказ – появляется с воспроизведением коротких рассказов, стихов, потешек с 3 лет, постепенный переход к самостоятельному составлению рассказов по картинке, об игрушках – с 4 лет, овладение элементами контекстной речи с 5 лет [28, с.87].

В литературе вопросам поэтапности становления речи при ее нормальном развитии уделяется достаточно много внимания. В работах А. Н. Гвоздева, Г. Л. Розенгард–Пупко, Д. Б. Элькониной, А. А. Леонтьева, Н. Х. Швачкина, В. И. Бельтюкова и др. подробно описано становление речи, у детей начиная с самого раннего детства [59, с.68].

Г. Л. Розенгард–Пупко рассматривает 2 этапа формирования речи: до двух лет – подготовительный; от двух лет и далее – этап самостоятельного становления речи [22, с.84].

Опираясь на исследования А.А. Леонтьева можно выделить следующие периоды речевого развития [32, с.72].:

1. Подготовительный (с момента рождения – до 1 года);
2. Преддошкольный (от года до 3 лет);
3. Дошкольный (от 3 до 7 лет);
4. Школьный (от 7 до 17).

Первое осмысления слова появляется в речи ребенка к концу первого года жизни. Однако, во–первых, их не достаточно – всего около 10 слов (мама, папа, деда, ням–ням и.т.п.), во–вторых, ребенок очень редко употребляет их по своей инициативе. К полутора годам ребенок использует в активной речи примерно сто слов, к двум годам словарь увеличивается до трехсот слов и более. Примерно в середине второго года жизни в развитии речи ребенка происходит существенный сдвиг: он начинает активно использовать к этому времени накопленные слова в целях обращения к взрослому.

Появляются первые предложения, характерная особенность этих предложений состоит в том, что входящие в них слова употребляются в неизменной форме: исё мака (ещё молока), мама бобо (мама больно).

Предложения включают два слова, три и четыре слова появляются позже. С этого момента начинается один из важнейших этапов овладения родным языком – овладения грамматической структурой языка. Усвоение грамматики происходит интенсивно, и основные грамматические закономерности ребенок усваивает к трем годам. К трем годам словарь ребенка возрастает до тысячи и более слов. В состав словаря входят все части речи (существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, числительные, наречия), служебные слова (предлоги, союзы, частицы) междометия.

Владение родным языком – это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться рассказывать: не просто называть предмет (Это – яблоко), но и описать его, рассказать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий. Такой рассказ состоит из ряда предложений. Они, характеризуя существенные стороны и свойства описываемого предмета, события, должны быть логически связаны друг с другом и разворачиваются определенной последовательности, чтобы слушающий полно и точно понял говорящего. В этом случае мы будем иметь дело со связной речью, то есть с речью содержательной, логичной, последовательной, достаточно хорошо понятной самой по себе, не требующей дополнительных вопросов и уточнений.

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы хорошо и связно рассказывать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать и отбирать основные свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями [9, с.12].

Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя. Это не значит, однако, что развивать связную речь ребенка можно только тогда, когда он очень хорошо усвоил звуковую, лексическую и грамматическую стороны языка. Формирование связной речи начинается раньше. Ребенок может не уметь еще чисто произносить все звуки, не владеть большим объемом словаря и сложными синтаксическими конструкциями, но работа по развитию связной речи уже должна начаться.

Таким образом, связная речь – функция, длительно формирующаяся в процессе психического онтогенеза ребенка. Принято выделять несколько этапов становления связной речи.

На каждом этапе становление и развитие речи испытывает влияние многочисленных и разнообразных факторов. Решающую роль играют факторы коммуникативного характера. Ребенок начинает говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого партнера. Именно в общении с взрослым перед ребенком встает особая разновидность коммуникативной задачи – понять обращенную к нему речь взрослого и произнести вербальный ответ.

1.3 Особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста

Согласно требованиям ФГОС ДО в на дошкольном уровне одним из ведущих приоритетов является коммуникативная направленность учебного процесса. Это является значимым, так как формирование личности способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве [40].

Задачи развития связной речи занимают центральное место в общей системе работы по развитию речи в дошкольном образовательном учреждении. Обучение связной речи одновременно является и целью и средством практического овладения языком. Оно имеет чрезвычайное значение для развития интеллекта и самосознания ребенка, положительно влияет на формирование ее важных личностных качеств таких, как коммуникабельность, доброжелательность, инициативность, креативность, компетентность. С помощью хорошо развитой связной речи ребенок учится четко и ясно мыслить, легко устанавливает контакт с окружающими, инициирует собственные идеи. Участвует в различных видах детского творчества.

Своевременное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием становления у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного развития ее.

Согласно исследованиям физиологов, функции центральной нервной системы легко поддаются тренировке именно в период их интенсивного формирования. Без тренировки развитие этих функций задерживается и даже может остановиться навсегда.

Для функции речетворчества таким критическим периодом развития является, первые три года жизни ребенка; к этому сроку в основном заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает

большой запас слов. Если же впервые три года речи малышу не было уделено должного внимания, то в дальнейшем потребуется масса усилий, чтобы наверстать упущенное [28, с.50].

В условиях правильного речевого воспитания и при отсутствии органических недостатков речи ребенок к шести годам овладевает всеми звуками родного языка и правильно употребляет их в речи. Иногда у детей подготовительной к школе группы еще остается некоторая нечеткость речи, небрежное произношение звуков, слов, недостаточно четкая дифференциация звуков, т. е. они, смешивают их при произношении и восприятии на слух.

На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля над собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Иными словами, формируется фонематическое восприятие.

В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарь ребенка к 4–6 г. достигает 3000–4000 слов.

Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. Но часто дети еще неверно понимают или используют слова, например, по аналогии с назначением предметов говорят вместо поливать из лейки «леять», вместо лопатка «копатка» и т. п. Вместе с тем такое явление свидетельствует о «чувстве языка». Это значит, что у ребенка растет опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству.

Исследования Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой и др. показывают, что у детей старшего дошкольного возраста связная речь достигает довольно высокого уровня. Словарь достигает до 4000 слов, эти слова легко включаются речь, ребенок может строить сложные грамматические конструкции. Возникает частое употребление простых распространенных, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. На вопросы старшие дошкольники отвечают достаточно четкими, краткими или же

развернутыми ответами. Могут довольно последовательно и четко составить описательный и сюжетный рассказ. Однако дети все еще нуждаются в предшествующем образце и помощи взрослого [56, с.74].

В старшем дошкольном возрасте ярко проявляется процесс дифференциации и интеграции речи в системе познавательных функций. Речь становится отдельным и регулируемым интеллектуальным процессом, свидетельством чего является формирование самоценной речевой деятельности, прямо не связанной с практическими действиями. Ребенок включается в беседы на внеситуативные темы (например, широкого познавательного содержания; относительно моральных качеств, оценки поступков героев сказок или рассказов, самостоятельно составляет рассказы, сказки, стихи. Такой уровень речи требует специальной работы взрослого по развитию связной речи.

К. Д. Ушинский придавал особое значение чувству языка, которое, по его словам, подсказывает ребенку место ударения в слове, грамматический оборот, способ сочетания слов в предложении.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

Проблема развития речи дошкольников является комплексной, так как она основана на данных не только психологии и педагогики, но и общего языкознания, социолингвистики, а также психолингвистики.

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми [58, с.99].

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и

поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы.

Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Овладение монологической речью очень важно для подготовки детей к школе, где этот навык будет закрепляться.

Связная речь способствует формированию мышления, различных его качеств. Кроме того, рассказ ребенка помогает выявить запас его слов, умение строить фразы, композиционно оформлять содержание. У детей формируется умение слушать устные рассказы, не всегда сопровождаемые показом, понимать их, затем подражать прослушанному – пересказывать.

В диалогической речи дети пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. В определенной мере проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ товарища.

Под влиянием совершенствующейся мыслительной деятельности происходят изменения в содержании и форме детской речи. Проявляется умение вычленять наиболее существенное в предмете или явлении.

Дети старшего дошкольного возраста более активно участвуют в беседе или разговоре: спорят, рассуждают, довольно мотивированно отстаивают свое мнение, убеждают товарища. Они уже не ограничиваются названием предмета или явления и не полной передачей их качеств, а в большинстве случаев вычленяют характерные признаки и свойства, дают более развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления.

Появляется умение довольно последовательно и четко составлять описательный и сюжетный рассказы на предложенную тему. Однако дети, особенно в подготовительной группе, еще нуждаются в предшествующем

образце воспитателя. Умение передавать в рассказе свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям еще недостаточно развито. Поэтому необходимо закреплять и совершенствовать выразительно пересказывать рассказы и сказки, как хорошо известные детям, так и впервые прочитанные на занятии, а так же учить более сложному – описывать предметы в сравнении, рассказывать о событиях и фактах из своего опыта (по памяти), составлять по картинкам описательные и повествовательные рассказы как с опорой на восприятие (о нарисованном), так и с элементами творчества (по сюжетной картинке).

Более высокие требования предъявляются к качеству рассказа. Важна связность и целенаправленность рассказа (не отступать от заданной воспитателем темы), его подробность (указывать место и время действия). В старшем дошкольном возрасте дети могут пересказывать, рассказывать по картинке, передавая не только главное, но и детали [2, с.77].

В посвященных развитию речи исследованиях Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, О.И. Соловьевой и др. отмечается, что умение связно говорить развивается лишь при целенаправленном руководстве педагога и путем систематического обучения на занятиях.

Развитие связной речи детей осуществляется в процессе повседневной жизни, а также на практических занятиях. В среднем и особенно старшем дошкольном возрасте дети овладевают основными типами монологической речи – пересказом и рассказом.

Таким образом, особенностью речевого развития детей старшего дошкольного возраста является способность активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Можно сделать вывод, что в речи ребенка старшего дошкольного возраста последовательно развиваются: синтаксический строй предложения

(а также выразительность его интонации); морфологическая оформленность слов; звуковой состав слов.

Следует отметить, что в период между тремя и семью годами речь ребенка интенсивно обогащается грамматическими формами, и при достаточном развивающем потенциале речевой среды он может в совершенстве усвоить грамматический строй родного языка и его фонетическую систему, что делает возможным быстрое обогащение словаря.

Нормальное (своевременное и правильное) речевое развитие позволяет ребенку старшего дошкольного возраста постоянно усваивать новые понятия, расширить запас знаний и представлений об окружающем

Таким образом, связная речь старших дошкольников достигает достаточно высокого уровня и характеризуется следующими особенностями развития: способность активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности, но в целом также достигает высокого уровня.

Выводы по первой главе

В ходе анализа теоретического материала по заданной теме мы выявили следующие особенности формирования связной речи:

Не смотря на разночтения лингвистов и педагогов в понятии связной речи, они сходятся в том, что развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи дошкольников. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций.

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

На каждом этапе становление и развитие речи испытывает влияние многочисленных и весьма разнообразных факторов. Решающую роль играют факторы коммуникативного характера. Ребенок начинает говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого партнера. Именно в общении с взрослым перед ребенком встает особая разновидность коммуникативной задачи – понять обращенную к нему речь взрослого и произнести вербальный ответ.

Главной задачей развития связной речи ребёнка в старшем дошкольном возрасте является совершенствование монологической речи через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание различных видов творческих рассказов, освоение форм речи–рассуждения.

Таким образом, особенностью речевого развития детей старшего дошкольного возраста является способность активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Глава 2. Актуальные вопросы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

2.1 Клинико–психолого–педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно–двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств [5, с.6].

Патогенетической основой этих симптомов является перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС) и ее резидуально–органическая недостаточность, на что указывают в своих исследованиях Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская и др. ЗПР может быть обусловлена и функциональной незрелостью ЦНС [46, с.58].

Задержки развития могут быть вызваны разными причинами: негрубым внутриутробным поражением ЦНС, нетяжелыми родовыми травмами, недоношенностью, близнецовостью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. Этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами. Прежде всего, это ранняя социальная депривация и влияние длительных психотравмирующих ситуаций.

В настоящее время достигнуты определенные успехи в клиническом, нейропсихологическом и психолого–педагогическом изучении детей с ЗПР.

Клинические исследования рассматриваемой категории детей направлены на изучение причин и клинико–нейрофизиологических механизмов отклонений в развитии и обусловленной ими психопатологической симптоматики, а также на выделение клинических вариантов ЗПР.

Данные нейрофизиологических исследований (Дробинская А.О., Фишман М.Н.) свидетельствуют, что развитие мозговых структур и связей между ними отстает от возрастной нормы у большинства 6–8–летних детей, испытывающих трудности в обучении. Недоразвитие познавательной деятельности может быть обусловлено недостаточностью некоторых мозговых структур, в первую очередь, лобных и теменных отделов коры головного мозга. Замедлен процесс функционального объединения различных структур мозга, не сформировано их специализированное участие в реализации процессов восприятия, сличения, опознания, памяти, речи, мышления [67, с.97].

Можно выделить четыре клинико–психологических синдрома, которые определяют недостатки познавательной деятельности и обуславливают трудности в обучении.

Синдром психического инфантилизма связан с замедленным созреванием лобно–диэнцефальных систем мозга, что обуславливает эмоционально–личностную незрелость ребенка, который оказывается как бы на более ранней ступени развития эмоционально–волевой сферы.

Эмоционально–волевая незрелость может сочетаться с негрубыми нарушениями познавательной деятельности, речи, повышенной истощаемостью и пресыщаемостью активного внимания. Это обусловлено замедленным темпом развития структур левого полушария, в первую очередь лобной и теменной областей, а также внутрислоушарных и межполушарных связей. Вследствие этого у ребенка ослаблен контроль и регуляция деятельности. Эмоционально–волевая незрелость выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, беспечности, преобладании

игровых интересов. Мотивация деятельности определяется в основном стремлением к получению удовольствия. Ребенок с недоразвитием межличностных компонентов непродуктивен в учебных ситуациях, когда он должен подчиняться инструкции педагога, и более активен в игре. Для таких детей характерна «детскость моторики» – суетливость, порывистость, недостаточная координированность движений.

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 ребёнку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Как правило, эти ограничения впервые отчётливо проявляются и замечаются взрослыми, когда ребёнок приходит в школу. Неспособность к устойчивой целенаправленной деятельности, преобладание игровых интересов и игровой мотивации, неустойчивость и выраженные трудности при переключении и распределении внимания, неспособность к умственному усилию и напряжению при выполнении серьёзных школьных заданий, недоразвитие произвольных видов деятельности быстро приводят к школьной неуспеваемости у таких детей по одному или нескольким предметам [16, С.86].

Внимательное изучение учащихся с ЗПР показывает, что в основе школьных трудностей этих детей лежит не интеллектуальная недостаточность, а нарушение их умственной работоспособности. Это может проявляться в трудностях длительного сосредоточивания на интеллектуально–познавательных заданиях, в малой продуктивности деятельности во время занятий, в излишней импульсивности или суетливости у одних детей и тормозимости, медлительности – у других, в замедлении общего темпа деятельности. В нарушениях переключения и распределения внимания. У детей с ЗПР, в отличие от умственно отсталых – качественно иная структура дефекта. В структуре нарушения при ЗПР – нет тотальности в

недоразвитии всех высших психических функций, имеется фонд сохранных функций. Поэтому дети с ЗПР, в отличие от умственно отсталых – лучше воспринимают помощь взрослых и могут осуществить перенос показанных способов и приёмов умственных действий на новое, аналогичное задание.

В психологической литературе существует ряд классификаций задержки психического развития. В 50 – х годах XX века в соответствии с новой политикой нашего государства (необходимы были высоко квалифицированные кадры) усложняются учебные программы, следовательно, появляется огромное количество неуспевающих и большая часть детей с ЗПР. Уже в 70 х годах XX века дети с задержкой психического развития начинают изучаться такими учеными как: Сухаревой Груней Ефимовной, Лебединской Кларой Самойловной, Шевченко Светланой Гавриловной, Лубовским Владимиром Ивановичем. Именно тогда вводится определение ЗПР, основные особенности и этиологическая классификация. В настоящее время существуют несколько классификаций ЗПР.

Еще во времена становления науки о детях с ЗПР Т.А.Власовой и М.С.Певзнер была выделена «вторичная» ЗПР, обусловленная нарушением познавательной деятельности и работоспособности в связи со стойкой церебрастенией – повышенной истощенностью психических функций.

М.С.Певзнер и Т.А.Власовой были выделены:

1. ЗПР, связанная с психическим и психофизическим инфантилизмом;
2. ЗПР, обусловленная длительной церебрастенией [30, с.99]

Таким образом, этими учеными заложены основные принципы клинического подхода к пониманию механизмов формирования ЗПР: возможность ее возникновения как за счет замедления созревания эмоционально–волевой сферы, так и за счет нейродинамических расстройств, тормозящих развитие познавательной деятельности.

Разность патогенетических механизмов обуславливает и различие прогноза. ЗПР в виде неосложненного психического инфантилизма

расценивалась как прогностически более благоприятная, большей частью не требующая специальных методов обучения.

При преобладании же выраженных нейродинамических и, в первую очередь, стойких церебральных расстройств, ЗПР оказывалась более стойкой и нередко нуждающейся не только в психолого–педагогической коррекции, но и в лечебных мероприятиях.

Наиболее распространенной является классификация К. С.Лебединской [27, с.79].

Первая группа – задержка психического развития конституционального происхождения. Это гармонический психический и психофизический инфантилизм. Такие дети отличаются уже внешне. Они более субтильны, часто рост у них меньше среднего и личико сохраняет черты более раннего возраста, даже когда они уже становятся школьниками. У этих детей особенно сильно выражено отставание в развитии эмоциональной сферы. Они находятся как бы на более ранней стадии развития по сравнению с хронологическим возрастом. У них наблюдается большая выраженность эмоциональных проявлений, яркость эмоций и вместе с тем их неустойчивость и лабильность, для них очень характерны легкие переходы от смеха к слезам и наоборот, у детей этим очень выражены игровые интересы, которые преобладают даже в школьном возрасте.

Гармонический инфантилизм – это равномерное проявление инфантилизма во всех сферах. Эмоции отстают в развитии, задержано и речевое развитие, и развитие интеллектуальной и волевой сферы. В некоторых случаях может быть не выражено отставание физическое – наблюдается только психическое, а иногда имеется и психофизическое отставание в целом. Все эти формы объединяются в одну группу. Психофизический инфантилизм иногда имеет наследственную природу. В некоторых семьях отмечается, что и родители в детстве имели соответствующие черты.

Вторая группа – задержка психического развития соматогенного происхождения, которая связана с длительными тяжелыми соматическими заболеваниями в раннем возрасте. Это могут быть тяжелые аллергические заболевания (бронхиальная астма, например), заболевания пищеварительной системы. Длительная диспепсия на протяжении первого года жизни неизбежно приводит к отставанию в развитии. Сердечно–сосудистая недостаточность, хроническое воспаление легких, заболевания почек часто встречаются в анамнезе детей с задержкой психического развития соматогенного происхождения.

Ясно, что плохое соматическое состояние не может не отразиться и на развитии центральной нервной системы, задерживает ее созревание. Такие дети месяцами находятся в больницах, что, естественно, создает условия сенсорной депривации и тоже не способствует их развитию.

Третья группа – задержка психического развития психогенного происхождения. Надо сказать, что такие случаи фиксируются довольно редко, так же как и задержка психического развития соматогенного происхождения. Должны быть уж очень неблагоприятные условия соматические или микросоциальные, чтобы возникла задержка психического развития этих двух форм. Значительно чаще мы наблюдаем сочетание органической недостаточности центральной нервной системы с соматической ослабленностью или с влиянием неблагоприятных условий семейного воспитания.

Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, вызывающими нарушение формирования личности ребенка. Эти условия – безнадзорность, часто сочетающаяся с жестокостью со стороны родителей, либо гиперопека, что тоже является крайне неблагоприятной ситуацией воспитания в раннем детстве. Безнадзорность приводит к психической неустойчивости, импульсивности, взрывчатости и, конечно, безынициативности, к отставанию в интеллектуальном развитии. Гиперопека ведет к формированию

искаженной, у таких детей обычно проявляется эгоцентризм, отсутствие самостоятельности в деятельности, недостаточная целенаправленность, неспособность к волевому усилию, эгоизм.

При отсутствии органической или выраженной функциональной недостаточности центральной нервной системы отставание в развитии детей, относящихся к перечисленным трем формам, во многих случаях может быть преодолено в условиях обычной школы (особенно если педагог осуществляет индивидуальный подход к таким детям и оказывает им дифференцированную помощь в соответствии с их особенностями и потребностями).

Последняя, четвертая, группа – самая многочисленная – это задержка психического развития церебрально–органического генеза.

Причины – различные патологические ситуации беременности и родов: родовые травмы, асфиксии, инфекции во время беременности, интоксикации, а также травмы и заболевания центральной нервной системы в первые месяцы и годы жизни. Особенно опасен период до 2 лет [38, с.73].

В рамках психолого–педагогического подхода накоплен достаточно большой материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с ЗПР, отличающих их с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны – от умственно отсталых детей.

Развитие психики ребенка в отечественной и зарубежной психологии понимается как исключительно сложный, подчиненный взаимодействию многих факторов. Степень нарушения темпа созревания мозговых структур, а следовательно и темпа психического развития, может быть обусловлена своеобразным сочетанием неблагоприятных биологических, социальных и психолого–педагогических факторов.

Особенности познавательной сферы детей с ЗПР освещены в психологической литературе достаточно широко (В. И. Лубовский, Л. И. Переслени, И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева и др.).

В.И. Лубовский отмечает недостаточную сформированность произвольного внимания детей с ЗПР, дефицитарность основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения [33, с.92].

Память детей с ЗПР характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия. В.Г. Лутонян отмечает, что продуктивность произвольного запоминания у детей с ЗПР значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников [38, с.31].

Явное отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников авторы отмечают при анализе их мыслительных процессов. Отставание характеризуется недостаточно высоким уровнем сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса (Т.П. Артемьева, Т.А. Фотекова, Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени) [1, с.48].

В исследованиях многих ученых (И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева, С.Г. Шевченко) отмечается специфика развития познавательной деятельности детей с ЗПР [35, с.148]. Так, С. Г. Шевченко, изучая особенности речевого развития детей с ЗПР, отмечает, что дефекты речи у таких детей отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности [67, с.41]. В гораздо меньшей степени изучались личностные особенности детей с ЗПР. В работах Л.В. Кузнецовой, Н.Л. Белопольской раскрываются особенности мотивационно–волевой сферы. Н.Л. Белопольская отмечает специфику возрастных и индивидуально–личностных особенностей детей.

Психологи отмечают характерные для этих детей слабость волевых процессов, эмоциональную неустойчивость, импульсивность либо вялость и апатичность [50, с.214]. Для игровой деятельности многих детей с ЗПР характерно неумение (без помощи взрослого) развернуть совместную игру в соответствии с замыслом. У.В. Ульянковой выделены уровни сформированности общей способности к учению, которые соотносятся ею с

уровнем интеллектуального развития ребенка. Данные исследований интересны тем, что позволяют увидеть индивидуальные различия внутри групп детей с ЗПР, которые касаются особенностей их эмоционально-волевой сферы [12, с.34].

У детей с ЗПР отмечается проявление синдромов гиперактивности, импульсивности, а также повышение уровня тревоги и агрессии [66, с.21].

Измененная динамика формирования самосознания проявляется у детей с ЗПР в своеобразном построении взаимоотношений с взрослыми и сверстниками. Изучая особенности взаимодействия с окружающими Г.В. Грибанова, отметила, что отношения отличаются эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью, проявлением черт детскости в деятельности и поведении [14, с.132].

В качестве других возможных причин ЗПР детей может выступать педагогическая запущенность. Категория педагогически запущенных детей также неоднородна. Запущенность может быть обусловлена разными конкретными причинами и может иметь различные формы. В психологической и педагогической литературе термин «педагогическая запущенность» чаще всего используется в более узком значении, рассматривается лишь как одна из причин школьной неуспеваемости. В качестве примера можно сослаться на совместную работу отечественных психологов А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, работу Л.С. Славиной и др. [18, с.53]

Таким образом, можно выделить следующие наиболее важные группы причин, которые могут обусловить ЗПР:

- 1) причины биологического характера, препятствующие нормальному и своевременному созреванию мозга;
- 2) общий дефицит общения с окружающими, вызывающий задержку в усвоении ребенком общественного опыта;
- 3) отсутствие полноценной, соответствующей возрасту деятельности, дающей ребенку возможность посильного «присвоения» общественного опыта, своевременного формирования внутренних психических действий;

4) социальная депривация, препятствующая своевременному психическому развитию.

Из приведенной классификации видно, что три группы причин ЗПР из четырех имеют ярко выраженный социально–психологический характер. ЗПР ребенка может быть обусловлена действием, как отдельного неблагоприятного фактора, так и совокупностью факторов, складывающейся в процессе взаимодействия.

Таким образом, под ЗПР принято понимать временное снижение темпа созревания развития психической сферы ребенка, отдельных ее функций, вызванное как биологическими факторами, так и социальными. Согласно клинико–педагогической классификации К.С. Лебединской выделяют четыре варианта задержки: конституционального происхождения, соматогенного, психогенного и церебрально–органического генеза.

Вне зависимости от конкретного варианта психика ребенка с ЗПР характеризуется рядом особенностей, среди которых наличие большого количества черт, характерных для детей более младшего возраста.

2.2 Особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Связная речь – результат общего развития речи, показатель не только речевого, но и умственного развития ребенка (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). [59, с.95]

Связное высказывание отражает уровень развития ребенка: умственного, речевого, эмоционального. Оно показывает, насколько ребенок владеет словарным богатством родного языка, его грамматическим строем, нормами языка и речи; умеет избирательно пользоваться наиболее уместными для данного монологического высказывания средствами, то есть умеет употреблять слово, словосочетание, которое бы точно, полно, выразительно, грамотно отражало замысел говорящего [15, с. 16].

Связная речь представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений [54, с. 11]. Таким образом, связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности. Основная ее функция – коммуникативная.

У детей развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения. В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений [54, с. 73].

Связная речь детей с ЗПР имеет существенные отличия от связной речи детей с нормальным психическим развитием. Пересказ произведений по данным Н.Ю. Боряковой и Н.А. Цыпиной (особенно повествовательного характера) сложен для них; дети испытывают трудности в составлении

рассказа по серии картин; многим детям не удается выполнить задание на составление творческого рассказа, рассказа–описания. Для речи детей с ЗПР характерны неосознанность и произвольность построения фразы как высказывания в целом, дети не дают развернутого ответа на вопрос взрослого, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями [63, с. 5].

Важно отметить, что у детей с ЗПР недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи. Слабость словесной регуляции действий при задержке психического развития отмечал В.И. Лубовский.

Отставание в формировании грамматического строя проявляются и том, что эти дети, конструируя предложения, строят их крайне примитивно и делают много ошибок: нарушают порядок слов (Мальчик учится в школе умный), не согласуют определения с определяемым словом, рассказ по картинке заменяют простым перечислением изображенных на ней объектов (Дядя... нарисованный... и ведро и метелка» – по картинке «Маляр»). Эти недостатки иногда обнаруживаются и в спонтанной речи детей, но в монологической речи (пересказ прослушанного текста, рассказ по сюжетной картинке, устное сочинение на заданную тему) они встречаются во много раз чаще [5, с. 105].

В настоящее время дефектологами накоплены некоторые данные о речевой деятельности детей с задержкой психического развития. Часть из них касается монологической речи. На значительные трудности детей данной категории в речевом оформлении своих действий, на неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи, указывают в своих работах Г.И. Жаркова и А.Д. Кошелева. Так, в исследованиях А.Д. Кошелевой отмечено, что не только при глубокой задержке психического развития, но и при легких ее формах имеются такие видимые нарушения речевой деятельности, как речевая инактивность, рассогласованность речевой и предметной деятельности [15, с.73].

Слепович Е.С., изучая особенности монологической речи у старших дошкольников с ЗПР, отмечает, что речь у этой категории детей в основном носит ситуативный характер. Это выражается в большом количестве личных и указательных местоимений, частом использовании прямой речи, усиливающих повторениях.

В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР только начинается переход к контекстной речи. Наряду с этими особенностями Е.С. Слепович выделяет ограниченность словарного запаса у этих детей, особенно существительных с узким, конкретным значением, а также прилагательных.

По данным Мальцевой Е.В., недостаточность мыслительной деятельности, низкая познавательная активность, свойственная детям с ЗПР, затрудняют приобретение ими элементарных сведений о звуковой действительности речи. Исходный уровень осознания звукового строения речи у детей с ЗПР наступает позже, чем в норме. Однако, потенциальные возможности осознания речевой действительности и ее элементов (слов, звуков) у детей с ЗПР различны – от устойчивой направленности на звуковую сторону речи и осознания звукового строения слов до отсутствия такой направленности и неприятия задачи анализа звукового состава слова [22, с. 66].

По данным экспериментальных исследований проводимых рядом психодиагностов [25, с.39–40], из заданий, требующих использования монологической речи, наименее сложным оказался пересказ и наиболее трудным – рассказ на заданную тему, когда отсутствуют внешние опоры и высказывания строятся на основе создания ребенком внутреннего плана, который затем развертывается.

Отставание в формировании контекстной речи, как в целом отставание в речевом развитии, является у детей рассматриваемой категории вторичным дефектом, следствием недостаточности аналитико–синтетической деятельности, низкого уровня познавательной и собственно речевой активности, несформированности мыслительных операций.

Исследования Н.Ю. Боряковой [8, с.32] показали, что неполноценность речевой деятельности детей с задержкой психического развития связана с недостаточной сформированностью основных этапов порождения речевого высказывания (замысел, внутреннее программирование и грамматическое структурирование). Так, незрелость внутреннего программирования проявляется в речевой инактивности, трудностях создания контекста, в соскальзываниях на другие темы. При этом у детей с ЗПР не возникает четкого замысла высказывания [26, с. 33].

В целом, связная речь детей с ЗПР старшего дошкольного возраста оказывается на значительно более низком уровне по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

Речевая деятельность детей с задержкой психического развития изучена недостаточно. В настоящее время имеются данные о некоторых ее особенностях:

- использование в речи слов без понимания и смысла, неполноценность не только спонтанной речи, но и отраженной;
- несформированность грамматического строя речи;
- недостаточность словообразовательных процессов.

Детям с задержкой в развитии доступна простота диалогической речи и, наоборот, для них представляет сложность монологическая речь. Для ребенка с задержкой психического развития, получившего задание пересказать содержание текста, важным является – воспроизведение содержания текста наиболее подробно, с наибольшей точностью. Память ребенка с задержкой психического развития захватывает на непродолжительное время слова и выражения из текста, требуемые для пересказа. Однако, задержанные памятью только для такой цели, они потом очень быстро «выветриваются», так и не войдя в активный словарный запас ребенка. Следует отметить, что неполноценная игровая деятельность детей с задержкой психического развития также тормозит развитие новых форм речи [38, с.55–57].

Дети данной категории не умеют самостоятельно пересказать прослушанный рассказ на заданную тему, составить рассказ по сюжетной картинке, описать предмет. При пересказе текстов дети с ЗПР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Высказывания детей с задержкой психического развития нецеленаправленны, обычно они используют примитивные грамматические конструкции, затрудняются связно выразить свою мысль. При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных. При составлении предложений по опорным словам у некоторых детей появляются недочеты в грамматическом оформлении речи. Они легко соскальзывают с одной темы на другую, более знакомую. Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на несформированность внутреннего речевого программирования (плана высказывания) и грамматического оформления речи. Сложноподчиненные предложения, которые составляют некоторые дети с проблемами в развитии, очень пространны, иногда состоят из двадцати слов. Создается впечатление, что ребенок, начав высказывание, не может его закончить. Анализ высказываний детей со стороны словоупотреблений показал, что для рассказов детей с задержкой психического развития характерно увеличение доли существительных, местоимений, наречий, служебных слов [8, с.49–53].

Формирование связной речи у детей с ЗПР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с задержкой психического развития предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания. Для успешной коррекционно–педагогической работы по развитию связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития педагогу необходимо реализовать следующие задачи:

- закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;
- формирование навыков построения связных монологических высказываний;
- развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний;
- усвоение норм построения связного развернутого высказывания (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями–фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, его соответствие теме сообщения и др.);
- формирование навыков планирования развернутых высказываний, обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа–сообщения;
- обучение лексико–грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка [Кисова В. В., с.72].

Успешность обучения в школе, полнота познания окружающего мира, развитие личности в целом – всё это и многое другое зависит от достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи. В процессе актуализации связной речи дети с задержкой психического развития нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке. Более лёгкой для усвоения является ситуативная речь, то есть с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию.

Таким образом, связная речь старших дошкольников с ЗПР характеризуется рядом особенностей:

- использование в речи слов без понимания и смысла, неполноценность не только спонтанной речи, но и отраженной
- несформированность грамматического строя речи;
- недостаточность словообразовательных процессов.

То есть в большинстве случаев, отставанием в формировании контекстной речи, как в целом отставание в речевом развитии, является у

детей рассматриваемой категории вторичным дефектом, следствием недостаточности аналитико–синтетической деятельности, низкого уровня познавательной и собственно речевой активности, несформированности мыслительных операций.

2.3 Деятельность дефектолога по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Связное высказывание отражает уровень развития ребенка: умственного, речевого, эмоционального. Оно показывает, насколько ребенок владеет словарным богатством родного языка, его грамматическим строем, нормами языка и речи; умеет избирательно пользоваться наиболее уместными для данного монологического высказывания средствами, то есть умеет употреблять слово, словосочетание, которое бы точно, полно, выразительно, грамотно отражало замысел говорящего [3, с. 21].

Связная речь представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

Таким образом, связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности. Коррекционная работа по формированию связной речи у детей с ЗПР должна основываться на следующих принципах:

Одним их исходных принципов коррекционной работы в ДОУ специального вида является принцип единства диагностики и коррекции. Дошкольные группы для детей с ЗПР, по сути, являются диагностико–коррекционными. Наблюдение за динамикой развития ребенка в условиях целенаправленной коррекционной работы имеет важнейшее значение для определения путей, методов конкретного содержания ее на различных этапах обучения и воспитания.

Коррекционное воздействие должно учитывать выявленные специфические особенности высших психических функций дошкольников с ЗПР. На начальных этапах обучения необходимо использовать более простые мыслительные операции (анализ, классификация) с опорой на наглядно–образное мышление; на последующих этапах обучения – более сложные мыслительные операции (обобщение, абстракция) с опорой, как на наглядно–образное, так и на словесно–логическое мышление. Это дает детям

сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать и в целом абстрагировать семантические и формально–языковые признаки речевых единиц.

Решение коррекционных задач должно осуществляться на основе выявления имеющихся у детей с ЗПР трудностей, а также положения о том, что процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет в след за ним [40].

Процесс развития той или иной психической функции должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития данной функции, то есть того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога. В соответствие с этим, в ходе коррекционной работы необходимо использовать задания, стимулирующие активность и заинтересованность детей с задержкой психического развития, способствующих переводу того или иного действия из зоны ближайшего развития в зону актуальных.

Коррекционная работа должна проводиться с учетом тех разделов программы дошкольного обучения и воспитания, которые способствуют полноценному овладению речью.

В учебном плане ДООУ для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР предусмотрено 2 занятия в неделю по формированию связной речи. Развитие связной речи у детей с ЗПР является трудным процессом, требующим использования особых методических приемов. Дети должны научиться не только пользоваться определенными словами и выражениями, но и должны вооружиться средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и бучения. Развитие связной речи детей опирается на формирование познавательных процессов, на умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни [4, с.84].

Дети с ЗПР быстро отвлекаются, утомляются, не удерживают в памяти задания, часто не могут довести начатую работу до конца. Все эти и многие другие особенности психических процессов детей не могут не сказываться на

состоянии и ходе развития их речи. Поэтому в коррекционной работе основное внимание уделяется: формированию монологической речи, обучению детей составлению предложений (по демонстрируемым действиям, по опорным словам, образцам) и обучению рассказыванию разного вида.

Конкретная целевая установка занятия – очень важный момент, так как именно от цели занятия будет зависеть структура. Выделяются следующие типы занятий: вводное, комбинированное, изучение нового, обобщение.

Занятия проводятся с подгруппой 5–6 детей с использованием раздаточного материала разного уровня сложности, что позволяет дозировать нагрузку и отслеживать затруднения детей во время занятий. Необходимую помощь следует оказывать, своевременно избирая меру помощи для каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности характера, внимания (повышенная отвлекаемость, недостаточная переключаемость), скорость усвоения нового материала и т.д.

Образовательные задачи:

- учить высказывать и обосновывать свои суждения, строить простейшие умозаключения;
- формирование мотивации учебной деятельности, ориентированной на активизацию познавательных интересов;
- формирование навыков построения связных монологических высказываний;
- формирование установки на активное использование фразовой речи при ответах на вопросы педагога, закрепление навыков в составлении ответов на вопросы в виде развернутых предложений;
- практическое овладение простыми синтаксическими моделями фраз, составляемых на основе непосредственного восприятия и имеющихся представлений;
- формирование умственных операций, связанных с овладением фразовой речью – умений соотносить содержание фразы–высказывания с предметом и темой высказывания [28, с.37].

Коррекционные задачи:

- обогащение зрительных представлений;
- развитие внимания;
- стимуляция познавательной активности (задания на поиск);
- создание условий для полноценного взаимодействия через систему специальных игр упражнений;
- включение в предметно–практическую деятельность мыслительных операций (согласование числительных с существительными, прилагательными, существительных с прилагательными);
- развитие наглядно–действенного и наглядно–образного мышления за счет обучения приемам умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение, группировка и т.д.);
- закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;
- развитие направленного восприятия речи педагога и внимания детей к речи сверстников;
- формирование навыков самоконтроля и самооценки [40].

Основными приемами развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР являются:

Рассказ по демонстрируемым действиям – этот прием учит ребенка внимательно наблюдать, сохранять в памяти последовательность увиденных действий, подбирать к ним точные грамматические категории.

Пересказ рассказа с использованием фланелеграфа – в этом виде пересказывания непосредственные действия с предметами и объектами заменяются действиями на фланелеграфе с предметными картинками (игрушками).

Пересказ рассказа с опорой на серию сюжетных картин – это умение формируется на основе вышперечисленного. При использовании этого метода работы педагог должен учитывать возможности образной памяти детей, способности устанавливать логические связи и отношения. К таким

сериям сюжетных картин относятся: «Летом в парке», «Зимние развлечения» из серии «Времена года» (под редакцией А.Н. Ероховой, О.И. Соловьевой) [55, с.32] и другие. Многофигурные, многоплановые картины дают возможность составления коротких законченных рассказов первоначально по отдельным фрагментам. Это облегчает детям задачу последующего составления связного рассказа по картине в целом [52, с.63].

Составление рассказа по одной сюжетной картине. Это самый сложный вид рассказывания. Здесь труднее обеспечить план высказывания из-за отсутствия образца. Только вопросный план педагога может помочь детям обеспечить последовательность этапов изложения. Обучение рассказыванию по картине занимает важное место в системе работы по развитию связной речи детей с ЗПР. Значение этого вида занятий для расширения и активизации словаря, формирования связно, грамматически правильной речи, а так же развития процессов восприятия, воображения, логического мышления отмечалось многими авторами. В связи с этим обучение рассказыванию по сюжетной картине с определенной тематикой приобретает особое значение в коррекционной работе с детьми, имеющими задержку психического развития. Целенаправленная коррекционная работа по обучению составлению рассказа по сюжетной картине предусматривает: постепенное усложнение заданий и форм работы в соответствии с возрастными особенностями детей; отведение важной роли речевому образцу педагога; широкое использование игровых форм занятий.

В тоже время методика обучения рассказыванию по картинам строится с учетом особенностей детей с ЗПР. Это отражается в проведении подготовительной работы, в отборе и последовательности использования картинного материала, в структуре и приемах специальной коррекционной работы [28, с.47].

Несмотря на особенности каждого вида занятий, определяемые спецификой наглядного материала, все они включают ряд общих элементов. Проводится подготовка детей к восприятию содержания картины

(предварительная беседа, чтение и пересказ литературных произведений по соответствующей теме), разбор содержания картины, обучение детей составлению рассказа и анализа детских рассказов.

Успехов в коррекционной работе можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников, особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно–ролевая игра и развивающие дидактические игры.

Однако научные исследования и практика показывают, что в условиях аномального развития наблюдается специфика в формировании и смене ведущих видов деятельности. Ни один из них не достигает уровня развития, соответствующего возрастным возможностям, и фактически не выполняет функций ведущей деятельности. Отсюда вытекает необходимость целенаправленного коррекционно–педагогического воздействия, обеспечение условий для формирования предметной и игровой деятельности, а позднее – предпосылок к овладению учебной деятельностью. Все это позволит проводить качественную и результативную коррекционную работу по формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Можно заключить, что важнейшей задачей дефектологов в работе с такими детьми является формирование полноценной речевой практики – основы практического усвоения закономерностей языка, освоения его как средства общения, формирования и закрепления представлений о правилах построения речевых высказываний.

Обобщая все вышесказанное, можно сформулировать общую концепцию коррекционно–педагогической работы с детьми с ЗПР.

Формирование навыков связных высказываний у детей с ЗПР в ходе коррекционного обучения и в процессе всей жизнедеятельности в дошкольных образовательных учреждениях должно быть ориентировано на решение задачи полноценной подготовки к предстоящему школьному обучению. Это, в свою очередь, предполагает:

- общую направленность коррекционной работы на формирование у детей речекommуникативных навыков, навыков социально ориентированного общения;
- практическую реализацию принципа коммуникативного подхода к формированию связной речи;
- освоение детьми основных видов связных высказываний (как диалогических, так и монологических), на основе которых реализуется учебная деятельность детей: реплики–высказывания, обеспечивающие диалогическое общение, пересказ текста, рассказ–сообщение по графическому отображению предметно–событийной ситуации, рассказы по аналогии, сообщение на предложенную тему и др [17, с.73].

То есть, развитие связной речи - одно из основных направлений профессиональной деятельности дефектолога и обучение детей с ЗПР должно строиться таким образом, чтобы они приобретали способность самостоятельно овладевать закономерностями родного языка. Для этого необходимо наличие тесной взаимосвязи между обучением навыкам рассказывания и коррекционной работой над различными сторонами речи – грамматическим строем, словарем, звукопроизношением. Становление языковой компетенции предусматривает практическое усвоение детьми различных речевых средств непосредственно в процессе составления ими речевого сообщения.

Выводы по второй главе

В рамках психолого–педагогического подхода накоплен достаточно большой материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с ЗПР, отличающих их с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны – от детей с нарушением интеллекта.

Задержки развития могут быть вызваны разными причинами: негрубым внутриутробным поражением ЦНС, нетяжелыми родовыми травмами, недоношенностью, близнецовостью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. Этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами. Прежде всего, это ранняя социальная депривация и влияние длительных психотравмирующих ситуаций.

Из проведенной классификации видно, что три группы причин ЗПР из четырех имеют ярко выраженный социально–психологический характер. ЗПР ребенка может быть обусловлена действием, как отдельного неблагоприятного фактора, так и совокупностью факторов, складывающейся в процессе взаимодействия.

Учитывая тот факт, что у детей с ЗПР регистрируются изменения нейрофизиологического развития структурно–функциональной организации мозга, следует сказать, что у таких детей существуют объективные основания для нарушений психического развития.

Мы выяснили, что связная речь – результат общего развития речи, показатель не только речевого, но и умственного развития ребенка. В целом, связная речь детей с ЗПР старшего дошкольного возраста оказывается на значительно более низком уровне по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

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

В процессе актуализации связной речи школьники с задержкой психического развития нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке. Более лёгкой для усвоения является ситуативная речь, то есть с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию.

Коррекционная работа должна проводиться с учетом тех разделов программы дошкольного обучения и воспитания, которые способствуют полноценному овладению речью.

Успехов в коррекционной работе в развитии связной речи можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников, особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно–ролевая игра и развивающие дидактические игры.

Глава 3. Практическое изучение проблемы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

3.1 Методики исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Практическое исследование было организовано на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 448» г. Челябинска. В исследовании приняли участие 10 детей – воспитанники подготовительной к школе группы (6–7 лет), все участники эксперимента имеют задержку психического развития. Список детей представлен в приложении 1.

Исследование было направлено на выявление возможностей детей в использовании различных видов связных высказываний – от единичной фразы до составления рассказов с элементами собственного творчества. Определялась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла. Комплексное исследование включало шесть последовательных экспериментальных заданий и проводилось методом индивидуального эксперимента.

Наиболее объективная комплексная методика обследования связной речи предлагается В.П. Глуховым. Обследование проводится по следующим направлениям:

- 1) составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; по трем картинкам, связанным тематически; по картинке или серии сюжетных картинок;
- 2) пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- 3) составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок; рассказа–описания; сочинение рассказа на основе личного опыта.

Нами были представлены уровневые и бальные оценки по каждому из направлений обследования.

Изучение уровня речевого развития детей с задержкой психического развития может проходить в рамках лексических тем («Времена года», «Животные», «Фрукты», «Транспорт», «Птицы»), предусмотренных образовательной программой учреждения в соответствии с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Задание № 1. Рассказ по серии сюжетных картинок.

Цель: выявление возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов–эпизодов. Наглядный материал: серии из четырех картинок по сюжетам Н. Радлова («Ежик и гриб», «Кошки и птичка», «Зайчик и снеговик» и др.).

Процедура проведения. Картинки в нужной последовательности раскладывают перед ребенком, педагог дает возможность внимательно их рассмотреть. Составлению рассказа предшествует разбор предметного содержания каждой картинке серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Оценка выполнения задания.

1 уровень – высокий: связный рассказ составлен самостоятельно, достаточно полно и адекватно представляет изображенный сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами–эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей).

2 уровень – средний: рассказ составлен при помощи педагога (стимулирующие вопросы, указания на картинку). Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа

изображенному сюжету). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.

3 уровень – низкий: рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.

Задание № 2. Пересказ.

Цель: выявление возможностей детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Речевой материал: сказки: «Репка», «Курочка Ряба».

Процедура проведения. Текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. При анализе составленных пересказов особое внимание обращается на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

Оценка выполнения задания.

1 уровень – высокий: пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения; употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения; при пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.

2 уровень – средний: пересказ составлен при помощи педагога (побуждения, стимулирующие вопросы); полностью передается содержание текста; отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно–стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.

3 уровень – низкий: пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения значительно нарушена; отмечаются пропуски частей

текста, допускаются смысловые ошибки; нарушается последовательность изложения; отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

Задание № 3. Рассказ из личного опыта.

Цель: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Процедура проведения. Ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду («На нашем участке»), и дается план из нескольких вопросов–заданий. При составлении рассказа «На нашем участке» предлагается рассказать, что находится на участке; чем занимаются на участке дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия; вспомнить о зимних играх и развлечениях. После этого дети составляют рассказ по отдельным фрагментам, перед каждым из которых вопрос–задание повторяется.

Оценка выполнения задания.

1 уровень – высокий: рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы – задания. Все его фрагменты представляют связные развернутые высказывания. Применение лексико–грамматических средств соответствует возрасту.

2 уровень – средний: рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются отдельные морфолого–синтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и другое).

3 уровень – низкий: отсутствует один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); отмечается крайняя бедность содержания; нарушение связности речи; грубые лексико–грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.

Задание № 4. Рассказ – описание.

Цель: выявление возможностей детей в составлении описательного рассказа.

Процедура проведения. Детям предлагаются игрушки (куклы, игрушки, изображающие домашних животных (кошка, собака), грузовая машина–самосвал). Ребенок в течение нескольких минут внимательно рассматривает предмет, а затем составляет о нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается следующая инструкция–указание: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове». В рассказе–описании может быть указана и последовательность отображения основных качеств предмета.

Критерии оценки.

Оценка выполнения задания.

1 уровень – высокий: в рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определенная логическая последовательность в описании признаков предмета (например, от описания основных свойств – к второстепенным и другое). Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа (микротемами), используются различные средства словесной характеристики предмета (определения, сравнения и другое).

2 уровень – средний: рассказ–описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка или смешение рядов последовательности), смысловая незавершенность одной – двух микротем, отдельные недостатки в лексико–грамматическом оформлении высказываний.

3 уровень – низкий: рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не

отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-сообщения: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

Данное исследование было организовано в 2 этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня развития связной речи детей на начало исследования.

2 этап – проведение формирующего эксперимента, целью которого была разработка содержания деятельности дефектолога по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3.2 Анализ результатов исследования особенностей связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

На констатирующем этапе эксперимента было исследован начальный уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по всем основным параметрам.

Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Список детей	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общий уровень
Катя С.	Н	Н	С	С	С
Рома П.	Н	Н	Н	Н	Н
Андрей Я.	Н	С	Н	Н	Н
Коля Б.	С	С	Н	С	С
Толя К.	С	Н	С	Н	Н
Настя Ж.	Н	Н	Н	С	Н
Натasha Д.	Н	С	С	С	С
Марина Х.	С	Н	Н	Н	Н
Саша Б.	С	Н	Н	С	Н
Женя И.	С	С	Н	Н	Н

Более наглядно эти данные представлены на рис. 1.

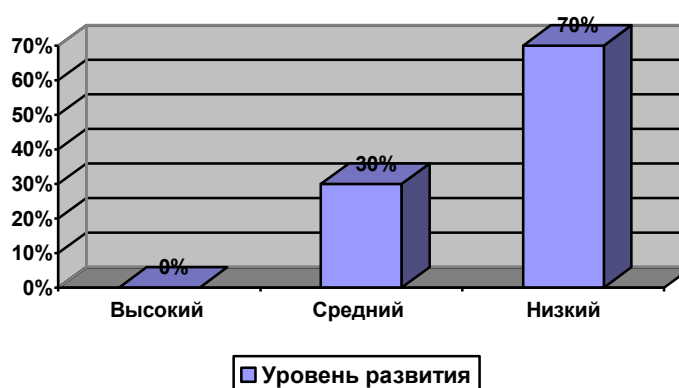


Рис. 1. Уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Полученные результаты показали, что дети с задержкой психического развития испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи, с чем у Насти Ж. возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие. У большинства детей (5 человек) при этом отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, Толя К. использовал длительные паузы с поиском нужного слова, а у Кати С. наблюдалось нарушение порядка слов.

Еще большее затруднение вызвало у детей выполнение второго задания – пересказа. Задание имело целью выявить возможности детей в воспроизведении достаточно простого по структуре и небольшого по объему текста знакомой сказки. Только Коля Б., Марина Х., Саша Б. и Женя И. смогли выполнить задание, остальные дети не составили пересказ с той или иной помощью экспериментатора Рома П. отказался от участия в задании и только после того как большинство детей его прошли, согласился поучаствовать.

Было установлено, что затруднения у детей чаще возникали в начале пересказа, при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки и особенно ритмизированного повтора, представляющего собой предложно–падежную конструкцию. В пересказах почти всех детей наблюдались нарушения связности предложения, Андрей Я. начинал рассказ с последней картинки, путался и не мог начать с начала. Исследование выявило низкий уровень фразовой речи, используемой детьми (объем, структура фраз, бедность языковых средств).

Выполнение третьего задания – составление рассказа про себя – дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях монологической речи у детей с составление связного самостоятельного рассказа оказалось недоступным для пяти испытуемых. Наташе Д. и Жене И. требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или речевым недоразвитием.

У половины детей в рассказах отмечались пропуски моментов действия, что свидетельствует о недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. У Коли Б. часто нарушалось смысловое соответствие рассказа и фактов жизни ребенка, Рома П. в своем рассказе осуществлял смешение со сказками.

Результаты выполнения четвертого задания свидетельствуют о том, что у детей возникали трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, у Толи К. отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации. Семеро детей, несмотря на оказываемую помощь, совсем не смогли выполнить задания. В целом ряде случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования.

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

При оценке содержания рассказов учитывалась степень информативности, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по заданной теме.

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

Существенные трудности при построении высказывания отмечались, прежде всего, на уровне планирования его содержания. Это проявлялось при выборе темы фразы – высказывания, установление последовательности информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи.

Трудности планирования и текущего контроля часто приводили к тому, что вторая часть фразы – высказывания как бы механически присоединялись к первой без учета ее содержания и структуры. Во многих случаях при попытке дать развернутое сообщение наблюдался пропуск важных смысловых звеньев, что делало его малопонятным.

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

У многих детей построение высказываний затруднялось в связи с грамматико–синтаксическими нарушениями, особенно это было заметно в ответах Ромы П., при передаче пространственных и других межпредметных отношений. У детей нарушения имели резко выраженный комплексный характер, так Настя Ж. показала бедность содержания, низкий уровень используемой фразовой речи, грубые аграмматизмы, затрудняющие восприятие рассказа.

Таким образом, у большинства детей с задержкой психического развития возникали в той или иной степени выраженные трудности при составлении рассказа, несмотря на облегченную форму заданий.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости специально организованных занятий по развитию связной речи старших дошкольников, имеющих ЗПР.

3.3 Содержание деятельности дефектолога по развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

В настоящее время дефектологами накоплены некоторые данные о речевой деятельности детей с задержкой психического развития. Часть из них касается монологической речи. На значительные трудности детей данной категории в речевом оформлении своих действий, на неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи, указывают в своих работах Г.И. Жаркова и А.Д. Кошелева. Так, в исследованиях А.Д. Кошелевой отмечено, что не только при глубокой задержке психического развития, но и при легких ее формах имеются такие видимые нарушения речевой деятельности, как речевая инактивность, рассогласованность речевой и предметной деятельности.

В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР только начинается переход к контекстной речи. Наряду с этими особенностями Е.С. Слепович выделяет ограниченность словарного запаса у этих детей, особенно существительных с узким, конкретным значением, а также прилагательных.

По данным Е.В. Мальцевой, недостаточность мыслительной деятельности, низкая познавательная активность, свойственная детям с ЗПР, затрудняют приобретение ими элементарных сведений о звуковой действительности речи. Исходный уровень осознания звукового строения речи у детей с ЗПР наступает позже, чем в норме. Однако, потенциальные возможности осознания речевой действительности и ее элементов (слов, звуков) у детей с ЗПР различны – от устойчивой направленности на звуковую сторону речи и осознания звукового строения слов до отсутствия такой направленности и неприятия задачи анализа звукового состава слова [7; с. 66].

Коррекционная работа по формированию связной речи у детей с ЗПР должна основываться на следующих принципах:

Одним из исходных принципов коррекционной работы в ДОУ специального вида является принцип единства диагностики и коррекции. Дошкольные группы для детей с ЗПР по сути являются диагностико–коррекционными. Наблюдение за динамикой развития ребенка в условиях целенаправленной коррекционной работы имеет важнейшее значение для определения путей, методов конкретного содержания ее на различных этапах обучения и воспитания.

Коррекционное воздействие должно учитывать выявленные специфические особенности высших психических функций дошкольников с ЗПР. На начальных этапах обучения необходимо использовать более простые мыслительные операции (анализ, классификация) с опорой на наглядно–образное мышление; на последующих этапах обучения – более сложные мыслительные операции (обобщение, абстракция) с опорой, как на наглядно–образное, так и на словесно–логическое мышление. Это дает детям сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать и в целом абстрагировать семантические и формально–языковые признаки речевых единиц.

Решение коррекционных задач должно осуществляться на основе выявления имеющихся у детей с ЗПР трудностей, а также положения о том, что процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет в след за ним.

Процесс развития той или иной психической функции должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития данной функции, то есть того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога. В соответствие с этим, в ходе коррекционной работы необходимо использовать задания, стимулирующие активность и заинтересованность детей с задержкой психического развития, способствующих переводу того или иного действия из зоны ближайшего развития в зону актуальных.

Коррекционная работа должна проводиться с учетом тех разделов программы дошкольного обучения и воспитания, которые способствуют полноценному овладению речью.

В учебном плане ДООУ для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР предусмотрено 2 занятия в неделю по формированию связной речи.

Развитие связной речи у детей с 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.

Занятия проводятся с экспериментальной группой 5 детей с использованием раздаточного материала разного уровня сложности, что позволяет дозировать нагрузку и отслеживать затруднения детей во время занятий. Необходимую помощь следует оказывать, своевременно избирая меру помощи для каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности характера, внимания (повышенная отвлекаемость, недостаточная переключаемость), скорость усвоения нового материала и т.д.

Планирование коррекционной работы по развитию связной речи ставит перед собой образовательные и коррекционные задачи.

Образовательные задачи:

- учить высказывать и обосновывать свои суждения, строить простейшие умозаключения;
- формирование мотивации учебной деятельности, ориентированной на активизацию познавательных интересов;
- формирование навыков построения связных монологических высказываний;

- формирование установки на активное использование фразовой речи при ответах на вопросы педагога, закрепление навыков в составлении ответов на вопросы в виде развернутых предложений;

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

- формирование умственных операций, связанных с овладением фразовой речью – умений соотносить содержание фразы–высказывания с предметом и темой высказывания.

Коррекционные задачи:

- обогащение зрительных представлений;
- развитие внимания;
- стимуляция познавательной активности (задания на поиск);
- создание условий для полноценного взаимодействия через систему специальных игр упражнений;

- включение в предметно–практическую деятельность мыслительных операций (согласование числительных с существительными, прилагательными, существительных с прилагательными);

- развитие наглядно–действенного и наглядно–образного мышления за счет обучения приемам умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение, группировка и т.д.);

- закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;

- развитие направленного восприятия речи педагога и внимания детей к речи сверстников;

- формирование навыков самоконтроля и самооценки.

Основными приемами развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР являются:

Рассказ по демонстрируемым действиям – этот прием учит ребенка внимательно наблюдать, сохранять в памяти последовательность увиденных действий, подбирать к ним точные грамматические категории.

Пересказ рассказа с использованием фланелеграфа – в этом виде пересказывания непосредственные действия с предметами и объектами заменяются действиями на фланелеграфе с предметными картинками (игрушками).

Пересказ рассказа с опорой на серию сюжетных картин – это умение формируется на основе вышперечисленного. При использовании этого метода работы педагог должен учитывать возможности образной памяти детей, способности устанавливать логические связи и отношения. К таким сериям сюжетных картин относятся: «Летом в парке», «Зимние развлечения» из серии «Времена года» (под редакцией А.Н. Ероховой, О.И. Соловьевой) и другие. Многофигурные, многоплановые картины дают возможность составления коротких законченных рассказов первоначально по отдельным фрагментам. Это облегчает детям задачу последующего составления связного рассказа по картине в целом.

Составление рассказа по одной сюжетной картине. Это самый сложный вид рассказывания. Здесь труднее обеспечить план высказывания из-за отсутствия образца. Только вопросный план педагога может помочь детям обеспечить последовательность этапов изложения. Обучение рассказыванию по картине занимает важное место в системе работы по развитию связной речи детей с ЗПР. Значение этого вида занятий для расширения и активизации словаря, формирования связно, грамматически правильной речи, а так же развития процессов восприятия, воображения, логического мышления отмечалось многими авторами. В связи с этим обучение рассказыванию по сюжетной картине с определенной тематикой приобретает особое значение в коррекционной работе с детьми, имеющими задержку психического развития. Целенаправленная коррекционная работа по обучению составлению рассказа по сюжетной картине предусматривает:

постепенное усложнений заданий и форм работы в соответствии с возрастными особенностями детей; отведение важной роли речевому образцу педагога; широкое использование игровых форм занятий.

В тоже время методика обучения рассказыванию по картинам строится с учетом особенностей детей с ЗПР. Это отражается в проведении подготовительной работы, в отборе и последовательности использования картинного материала, в структуре и приемах специальной коррекционной работы.

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

Успех в коррекционной работе зависит от широкого спектра форм, приемов, а также его можно достичь при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников, особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно–ролевая игра и развивающие дидактические игры.

Выводы по третьей главе

В ходе написания аналитической главы были получены следующие результаты:

Практическое исследование было организовано на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 448» г. Челябинска. В исследовании приняли участие 10 детей – воспитанники подготовительной к школе группы (6–7 лет), все участники эксперимента имеют задержку психического развития.

Наиболее объективной в рамках исследования стала комплексная методика обследования связной речи, которая предлагается В.П. Глуховым.

Были представлены уровневые и балльные оценки по каждому из направлений обследования.

Данное исследование было организовано в 2 этапа – констатирующий этап эксперимента и формирующий этап эксперимента.

На констатирующем этапе эксперимента было исследован начальный уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по всем основным параметрам.

В ходе проведения эксперимента было выявлено, что в группе преобладает низкий уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Детей с низким уровнем оказалось 70%. Средний уровень наблюдался у 30% детей. Полученные результаты показали, что дети с задержкой психического развития испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости специально организованных занятий по развитию связной речи старших дошкольников, имеющих ЗПР, которые были представлены в формирующем этапе эксперимента.

Заключение

Как уже отмечали ранее, во ФГОСе дошкольного образования выделена как одна из основных образовательная область «Речевое развитие». Речь является основой для развития всех психических функций и различных видов детской деятельности: общения, познания, познавательно–исследовательской деятельности. В этой связи развитие речи ребенка дошкольного возраста становится одним из основных направлений профессиональной деятельности педагога ДОУ.

Именно поэтому в рамках исследования необходимо было достичь следующей цели – теоретически изучить и практически определить содержание коррекционной работы, направленной на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Для её достижения было организовано собственное теоретическое и практическое исследование.

В рамках теоретического исследования было доказано, что несмотря на разночтения лингвистов и педагогов в понятии связной речи, они сходятся в том, что развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи дошкольников. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций.

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

Выяснили, что связная речь – результат общего развития речи, показатель не только речевого, но и умственного развития ребенка. В

процессе актуализации связной речи дети с задержкой психического развития нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи. Более лёгкой для усвоения является ситуативная речь, то есть с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию.

В рамках практической части исследования был выявлен уровень сформированности связной речи у детей с ЗПР старшего возраста и определены направления коррекционной работы. Было проведено исследование, в рамках которого организовано в 2 этапа – констатирующий этап эксперимента и формирующий этап эксперимента.

На констатирующем этапе эксперимента было исследован начальный уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по всем основным параметрам.

В ходе проведения эксперимента было выявлено, что в группе преобладает низкий уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Детей с низким уровнем оказалось 70%. Средний уровень наблюдался у 30% детей. Полученные результаты показали, что дети с задержкой психического развития испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости специально организованных занятий по развитию связной речи старших дошкольников, имеющих ЗПР, которые были представлены в формирующем этапе эксперимента.

Таким образом, в ходе написания работы удалось решить все поставленные во введении задачи, что позволило достичь цели исследования – теоретически изучить и практически определить содержание коррекционной работы, направленной на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Список используемой литературы

1. Ананьев, Б.Г. Сенсорно–перцептивная организация человека / Б.Г.Ананьев. – М. : Наука, 2010. – 24 с.
2. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина – М. : Норма, 2011. – 272 с.
3. Афолина, Н.Ю. Прощание с зимой: коррекционно–развивающее занятие для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Н. Ю. Афолина // Здоровье дошкольника. – 2014. – №1. – С. 36–45.
4. Афонькина, Ю.А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования: Подготовительная группа / Ю.А. Афонькина. – Волгоград : Учитель, 2011. – 66 с.
5. Бабилова, С.А. Особый ребенок: из опыта педагога /С.А. Бабилова // Книжки, нотки и игрушки для Катюшки и Андрюшки. – 2014. – №6. – С. 3–7.
6. Баландина, Л.А. Предшкольное образование в условиях введения ФГОС ДО Л.А. Баландина, Н.В. Корчаловская, // Справочник старшего воспитателя. – 2014. –№2. – С.38–42.
7. Белая, К.Ю. Организация методической работы с педагогами на этапе введения ФГОС ДО // Справочник старшего воспитателя. – 2014. – №4. – 432 с.
8. Борякова, Н.Ю. Особенности построения синтаксических конструкций дошкольниками с ЗПР / Н.Ю. Борякова // Коррекционная педагогика. – 2014. – №4. – С. 49–53.
9. Валявко, С.М. Особенности смыслового восприятия слова детьми с нарушениями речевого развития / С.М. Валявко, Ю.А. Шулекина // Спец. образование. – 2013. – №3.

10. Вильшанская, А.Д. Специфика формирования приема понимания скрытого смысла пословиц и поговорок у детей с трудностями в обучении / А. Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – №5. – С. 13–26.
11. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 2010. – 350 с.
12. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Собр. соч. – М. : 1983. – т.5.
13. Выродова, И.А. Восприятие музыки детьми раннего возраста с отклонениями в психофизическом развитии / И.А. Выродова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – №8. – С.21–27.
14. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М. : Норма, 2010. – 150 с.
15. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учеб.–метод. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов. 2–е изд., перераб. и доп / В. П. Глухов. – М. : В. Секачев, 2014.
16. Глухов, В.П. Психолингвистика: учебник для пед. и гуманитар. вузов / В. П. Глухов. – М. : В. Секачев, 2013.
17. Глухов, В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития : монография / В. П. Глухов. 2–е изд., перераб. и доп. – М. : В. Секачев, 2014.
18. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу Коррекционная педагогика и социальная психология / Сост. Соколова Н.Д. – М., 2011.
19. Долгова, В.И. Развитие инновационной культуры личности // Объединенный научный журнал / В.И. Долгова. – 2009. – № 15, ноябрь (спецвыпуск). – С. 5–20.

20. Долгова, В.И. Инновационные психолого–педагогические технологии в начальной школе: монография В.И. Долгова, Н.И. Аркаева, Е.Г. Капитанец – М. : Издательство Перо, 2015. – 200 с.
21. Долгова, В.И. Коррекция и развитие внимания младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / В.И. Долгова, Е.Г. Капитанец – Челябинск : АТОКСО, 2010 – 117с.
22. Дробышева, Е.А. Создание условий для интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство / Е. А. Дробышева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2013. – №4. – С. 42–45
23. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию / С.Д. Забрамная О.В. Боровик, – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2014.– 154
24. Закон об образовании 2013 – федеральный закон от 29.12.2012 N 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
25. Кисова, В.В. Исследование взаимосвязи уровня развития саморегуляции и сотрудничества в учебно–познавательной деятельности у старших дошкольников с ЗПР / В. В. Кисова // Коррекционная педагогика. – 2014. – №4. – С. 39–49.
26. Кисова, В.В. Особенности построения системы коррекционных занятий по формированию саморегуляции у дошкольников с задержкой психического развития / В.В. Кисова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2 (5). – С. 1208–1213.
27. Клиническая психология учебник / под ред. Б.Д Карвасарского. – С–П., 2012.
28. Комментарии к ФГОС дошкольного образования. Письмо Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России от 28.02.2014 №08–10 // Вестник образования. – 2014. – №7. – С35–51.

29. Конева, И.А. К проблеме интеграции подростков с ЗПР в среду нормально развивающихся сверстников / И.А. Конева // Коррекционная педагогика. – 2014. – №4. – С. 34–39.
30. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Полный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.И. Камоцкий – М., 2011.
31. Куликов, Л.В. Психологическое исследование Методические рекомендации по проведению / Л.В. Куликов. – С–П., 2012.
32. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2–е исправл / Д.А. Леонтьев. Издание. – М. : Смысл, 2013. – 488 с.
33. Лубовский, В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В.И. Лубовский // Дефектология. – 2012. – №6. – С23–47.
34. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Ростов–на–Дону : Феникс, 2013. – 416 с.
35. Люблинская, Л.А. Умственное развитие младших школьников в процессе обучения / Л.А. Люблинская. – СПб. : Питер, 2008. – 224 с.
36. Майорова, Ю.В. Логопедическая сказка как эффективный метод работы с детьми с ЗПР / Ю.В. Майорова // Дошкольная педагогика. – 2014. – №10. – С. 55–57.
37. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 г., утвержденная Указом Президента РФ от 01.06. 2012 г №761
38. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР : Пособие для психологов и педагогов / В.Б.Никишина. – М. : Владос, 2003. – 128 с..
39. Новые педагогические технологии : материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (10.02.2012) / Науч. журн. «Педагогические науки». – М. : Спутник+, 2012. – 475 с.
40. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки

России от 17 октября 2013г. №1155 // Дошкольное воспитание. – 2014. – №2. – С.4–17.

41. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб. : 2010, – 250 с.

42. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. N 26»Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049–13 «Санитарно–эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».

43. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

44. Приказ МОиН РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. №1155.

45. Проектирование основной общеобразовательной программы ДОУ / авт.–сост. И.Б. Едакова, И.В. Колосова и др. – М. : Издательство «Скрипторий 2003», 2012. – 104 с.

46. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия : Учебное пособие для студентов факультетов психологии. – СПб. : Речь, 2013. – 238 с.

47. Пяшкур, Ю.С., Вебер А.А. Логопедическая технология по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 51–55.

48. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога образования / Е.И. Рогов. – М. : АСТ, 2011. – 527 с.

49. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 2010. – 147 с.

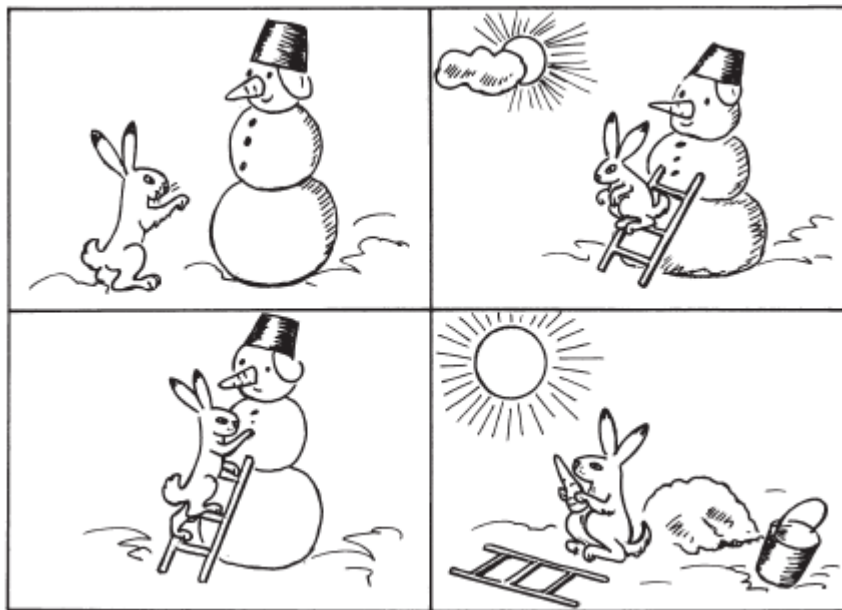
50. Рубинштейн, С.Л. Общая психология / С.Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 2011. – 705 с.
51. Рыжикова, Д.С. Формирование системы временных представлений у старших дошкольников с ЗПР / Д. С. Рыжикова // Логопед. – 2014. – №6. – С. 107–112.
52. Семенова, Л.Э. Гендерная специфика идеального и антиидеального Я детей 7 лет с задержкой психического развития / Л.Э. Семенова // Дефектология. – 2014. – №5. – С. 34–45.
53. Сергеева, Е.С. Проблемы изучения словесно–логического мышления детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы формирования и развития инновационной культуры её носителя. Выпуск 1 / Е.С. Сергеева. – М. : Концепт. – 2015.
54. Силантьева, С.Н. Формирование структурно–семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – М. : 2011. – 167 с.
55. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей / И.М. Соловьев. – М. : Просвещение, 2012. – 370 с.
56. Сорокоумова, С.Н. Особенности сотрудничества старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками в учебно–познавательной деятельности / С.Н. Сорокоумова // Дефектология. – 2014. – №1. – с. 29–37.
57. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонения в развитии / Е.А. Стребелева. – М. : 2011. – 230 с.
58. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления у детей / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль : Гринго, 2012. – 240 с.
59. Тютюева, И.А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 91–95.

60. Управление проектированием и реализацией персонифицированных программ педагогов ДОУ: методическое пособие / сост. Литвиненко Н.В. – Челябинск : ГБОУ ДПО ЧИППКРО, 2013. – 56 с.
61. Хайдарпашич, М.Р. К обоснованию необходимости формирования представлений о мире у дошкольников с нарушениями развития / М.Р. Хайдарпашич // Дефектология. – 2013. – №3. – С. 58–65.
62. Цветкова, А.А. Совершенствование связной письменной речи младших школьников с ЗПР [Электронный ресурс] // Фестиваль пед. идей «Открытый урок» : [сайт]. – М., 2003–2015.
63. Чекаева, С.Э. Использование здоровьесберегающих технологий в работе учителя–логопеда в детском саду // Дошк. образование – развивающее и развивающееся. – 2015. – № 1. – С. 86–88.
64. Чижова, О.Н. Психологическая работа с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной группе детского сада / О.Н. Чижова // Дошкольная педагогика. – 2014. – №10. – С. 58–61.
65. Чупаха, И.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно–воспитательном процессе / И.В. Чупаха, Е.С. Путаева, И.Ю. Соколова. – М. : Илекса, 2011. – 143 с.
66. Шипицына, Л.М. Психологические факторы склонности к воровству детей с ЗПР / Л. М. Шипицына // Дефектология. – 2014. – №6. – С. 19–27.
67. Шутова, Н.В. Теоретические и организационные подходы к оптимизации психического развития детей с ЗПР средствами музыкального воздействия / Н. В. Шутова // Коррекционная педагогика. – 2014. – №4. – С. 17–24.
68. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский // Русская речь. – М. : Педагогика, 2012. – С 96–195.

Задания контрольного эксперимента

ЗАДАНИЕ «ЗАЙЧИК И СНЕГОВИК»

Оборудование: сюжетные картинки: на первой – зайчик прыгает вверх, пытаясь достать морковку – нос высокого снеговика; на второй – зайчик стоит на лесенке, приставленной к снеговика и тянется к морковке; на третьей – зайчик сидит на лесенке, отвернувшись от снеговика, светит солнце, снеговик тает, стал ниже; на четвертой – светит яркое солнце, зайчик ест морковку, рядом валяется куча снега, ведро, которое было на голове снеговика, лесенка.

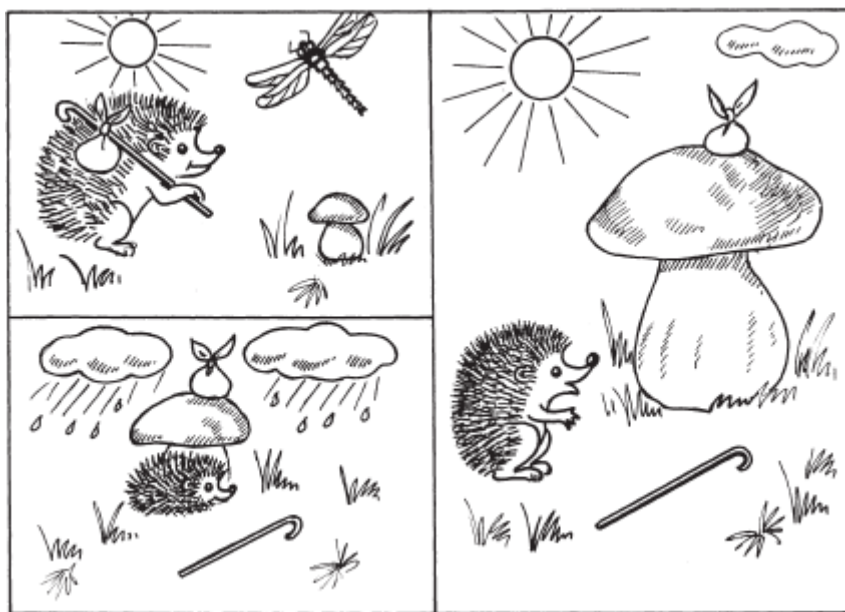


Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть все картинки и разложить их по порядку: «Рассмотри внимательно каждую картинку. Подумай, как надо разложить картинки, чтобы получился рассказ: его начало, продолжение и окончание». После того как ребенок разложил

картинки, независимо от того, соблюдена правильная последовательность событий или нет, его просят составить рассказ по этим картинкам. В процессе рассказа ребенок может менять картинки местами. В случае затруднения педагог сам составляет рассказ и просит ребенка разложить картинки в соответствии с его рассказом.

ЗАДАНИЕ «ЕЖ И ГРИБ»

Оборудование: сюжетные картинки: на первой – еж идет по лесу с узелком на палочке, впереди растет маленький грибок; на второй – еж лежит под грибом, укрывшись желтым листочком, узелок на грибочке, палочка около дерева стоит, идет сильный дождь; на третьей – еж смотрит на большой гриб, узелок лежит высоко на большом грибочке, палочка рядом.



Ход занятия. Педагог дает детям рассмотреть картинки и последовательно их разложить. Потом, независимо от того, как ребенок разложил картинки, его спрашивают, почему он так разложил картинки. В случае затруднения педагог предлагает ребенку ответить на следующие вопросы: «Куда шел еж? Почему еж захотел полежать под грибом? Куда он положил узелок и поставил палочку? Чем укрылся ежик? Что было, когда еж спал? Когда еж проснулся, чему он очень удивился? Почему так быстро вырос гриб? Как быть? Как достать узелок? Как ты думаешь, какое время

года изображено?» Затем снова предлагается ребенку составить рассказ по этой серии картинок.

Примечание. Прием припоминания и наводящие вопросы педагога помогают детям осмыслить и осознать последовательность действия, знакомого им из практического или чувственного опыта, и зафиксировать эти действия в речи, а в дальнейшем – соотнести свой прошлый опыт с ситуацией, изображенной на картинках.

Занятие №1

Тема. Пересказ рассказа, составленного по демонстрируемому действию.

Цели. Учить детей отвечать на вопрос развернуто, фразой из 3–4 слов, пересказывать текст, составленный из 3–4 простых предложений, с наглядной опорой в виде натуральных объектов. Развивать внимание и словесно–логическое мышление детей. Воспитывать навыки правильного звукопроизношения.

Оборудование: игрушки, сюжетные картинки.

Ход занятия

Организационный момент.

Педагог обращается к детям, стоящим около стульчиков и предлагает сесть тому, кто повторит 3–4 названия игрушек: кукла–мяч–пирамидка; машина–коляска–тележка и т.д.

Введение в тему.

Дети сидят полукругом около игрового уголка, педагог просит их внимательно смотреть на то, что сейчас случится.

– Саша, возьми машинку и покатай ее.– Катя, поиграй с куклой.– Дима, собери пирамидку.

После того, как дети просмотрели выполненные мальчиками и девочкой действий, педагог задает вопросы, на которые просит ответить полно и точно.

– Что взял Саша (Дима)? – Кого взяла Катя? – Что катал Саша? – Что собирал Дима? – С кем играла Катя?

Словарная работа.

Педагог предлагает детям рассмотреть сюжетные картинки и ответить на вопрос: что на них нарисовано.

– Кто это? – Как назовем девочку (мальчика)? – Что несет девочка? И т.д. – Что еще можно носить?

(за каждый правильный ответ педагог дает фишку).

Физкультминутка.

Дети встают около своих стульчиков, под словесные команды педагога совершают разнообразные действия:

Мы руки поднимаем,

Мы руки опускаем,

Затем мы приседаем

И дружно все встаем.

Игра на развитие внимания и логического мышления:

Педагог берет в руки мяч и предлагает ребятам поймать его и назвать «Что умеет делать предмет?». Педагог бросает мяч одному из детей, предварительно называя по одной игрушке: машинка, кукла, мяч, зайчик и т.д..

Работа над пересказом.

Педагог предлагает детям отправиться на прогулку и взять с собой куклу Катю. Дети составляют рассказ по демонстрируемому действию из личного опыта.

«Катя на прогулке».

Катя оделась и вышла на прогулку. Катя подняла голову и увидела голубое небо. На небе светило солнце. Катя побежала к ребятам. Они стали играть в игру «Мы веселые ребята». Катя взяла зайчика, стала с ним играть. На прогулке Катя помогла воспитателю подмести веранду. Хорошо Кате на прогулке.

Педагог просит повторить рассказ, спрашивая детей из «сильной» подгруппы.

Итог, краткая оценка деятельности детей.

Педагог говорит: «А сейчас вспомним, какие действия мы выполняли сегодня на занятии». «Молодцы. Все были внимательными, много запомнили. Наше занятие окончено».

Занятие №2

Тема. Обучение рассказыванию по набору игрушек на каждого ребенка.

Цели. Учить детей составлять рассказ по набору игрушек: кукла в шубке, белочка, зайчик, елочка. Уточнить пространственные ориентировки. Развивать внимание, зрительную память. Формировать навыки самоконтроля и самооценки.

Оборудование: игрушки.

Ход занятия.

Организационный момент.

Педагог предлагает детям игру на внимание «Близко–далеко;низко–высоко».

– На слово «близко» руки к груди – на слово «далеко» – вперед; – на слово «низко» – присесть, руки вниз; – на слово «высоко» – на носочки, руки вверх.

Составление рассказа по набору игрушек.

Педагог вместе с детьми расставляет игрушки, передвигает их, рассказывает о них. Дети повторяют одновременно или вслед.

«Приехала Маша зимой к бабушке в деревню. Пошла прогуляться в лес. А в лесу красиво. Все деревья покрыты снегом. Вдруг слышит шишка упала. Посмотрела вверх, а там белочка сидит. Увидела белочка Машу и прыгнула на другую ель. Маша наклонилась за шишкой, а под елкой зайка. Испугался зайка и убежал. А Машенька пошла к бабушке в деревню».

Анализ текста рассказа.

Педагог просит детей отвечать на вопросы не только полно и точно, но и обязательно внятно.

– О каком времени года идет речь в рассказе? – К кому приехала Маша? – Куда пошла прогуляться Маша? – Кого увидела Маша в лесу? – Почему испугался зайчик?

Физкультминутка.

Новоселье у зимы.

А сегодня у зимы новоселье. Мы с тобой приглашены на веселье.

Дом построен из сугроба, а какой он вышины? Вот такой вышины, вот такой вышины!

Белый коврик у порога, а какой он ширины? Вот такой ширины, вот такой ширины!

Погляди на потолки– ледяные, Высоки–превысоки, кружевные.

Мы по лестнице шагаем, Выше ноги, топ, топ.

Двери комнат отворяем: Справа хлоп, слева–хлоп!

Мы войдем с поклоном низким: Здравствуй, зимушка–зима!

Ты хозяйке поклонись–ка: Здравствуй, зимушка–зима!

Работа над пересказом.

Педагог, демонстрируя соответствующие действия с игрушками, повторно рассказывает текст целиком, после чего 3–4 «сильных» ребенка пересказывают услышанное. После каждого рассказа педагог поощряет отвечающих за правильно построенные предложения, громкость, четкость и т.п.

Итог.

Педагог просит внимательно посмотреть на стол, запомнить и закрыть глазки, после чего открыть и сказать «Что изменилось»? (Игра с игрушками). Предлагается игра детям «Что можно сказать об игрушке»?

– Молодцы. Все были внимательными. Наше занятие окончено.

Занятие №3

Тема. Составление рассказа по серии сюжетных картин.

Цели. Учить детей составлять рассказ по серии сюжетных картин, последовательность которых служит планом высказывания. Развитие внимания и словесно–логического мышления детей. Воспитывать навыки построения правильных речевых высказываний.

Оборудование: серия сюжетных картин.

Ход занятия

Организационный момент.

Педагог предлагает сесть на свои места тем детям, которые подберут слова противоположного значения к названным (игра «Наоборот»):

Хороший–; веселый–; умный–; и т.п.

Введение в тему.

Педагог выставляет серию сюжетных картин. Дети внимательно рассматривают.

– Кто это? – Как назовем мальчика? – Что делает мальчик? – Зачем Саша бросил кепку?

– Откуда появились дети? – Почему они подошли к Саше? – Что сделал большой мальчик?

– Это хороший поступок?

Игра «Хороший поступок или плохой?»

Педагог называет ряд предложений детям. Дети должны ответить и объяснить свою оценку грамматически и лексически верно.

– Саша увидел белку, бросил в нее кепкой.– Дети подошли к Саше, жалеют его.

– Дима залез на дерево, снял кепку. И.т.п.

Физкультминутка.

«Веселые ребята».

Мы веселые ребята, раз–два, раз–два.

Руки вверх поднимем дружно, опустить теперь их нужно.

Покачаем головой, раз–два, раз–два.

Пол достанем мы рукой, раз–два, раз–два.

А теперь шагаем вместе, выполняем шаг на месте.

Игра «Незнайкины ошибки».

Педагог напоминает, что Саша ходил в лес за грибами и предлагает провести игру на внимание. Педагог открывает тетрадь Незнайки и зачитывает его суждения, среди которых могут быть правильные:

- Орехи растут на грядке, в огороде
- Помидоры растут в лесу
- Капуста поспевает на деревьях– и т.п.

Работа над пересказом.

Педагог показывает на картинки и предлагает по порядку, четко рассказать: как Саша хотел напугать белку и что из этого получилось. (Можно проводить рассказывание «по цепочке»).

Итог занятия.

Педагог предлагает вспомнить, что они делали на занятии.

«Я буду вам бросать мяч, а вы мне будете говорить, что сначала было, а что потом».

Молодцы. Все были внимательными. Наше занятие окончено.

Пересказ рассказа Н Сладкова «Осень на пороге» с использованием
фланелеграфа

Цели:

Образовательные – учить пересказывать рассказ с опорой на картинки;

Развивающие – закреплять умение образовывать имена существительные во множественном числе; систематизировать знания детей о поведении животных в осенний период; активизировать словарь детей

Воспитательные: – воспитывать литературно–художественный вкус, способность понимать и чувствовать настроение героев произведения

Оборудование: текст рассказа (адаптированный), картинки для фланелеграфа – ворон, белка, заяц, лиса, барсук, енот, еж, медведь, ласточка, скворец

Ход занятия

1 Организационный момент

– к нам в гости прилетел мудрый ворон (выставляется картинка на доску)

Он принес нам интересную историю

2 Объявление темы: – послушайте стихотворение:

Все деревья облетели,

Зеленеют только ели.

Днем и ночью дождик льет,

Грязь и лужи у ворот. Когда это бывает? (осенью)

–А из рассказа мудрого ворона мы узнаем, как лесные жители готовятся к приходу осени и осенним холодам

3 игра «Один – много»

– выставляя картинки по очереди на доску, воспитатель просит назвать их по образцу. Это заяц, они – зайцы, много зайцев.

(енот – еноты – много енотов

Лиса – лисы – много лис

Еж – ежи – много ежей

Белка – белки – много белок

Медведь – медведи – много медведей

Барсук – барсуки – много

барсуков

Ласточка – ласточки – много ласточек

Скворец – скворцы – много

скворцов

4 рассказ воспитателя

– мудрый ворон расскажет вам о том, как звери в лесу готовятся к приходу осени

(чтение рассказа от имени ворона)

5 беседа по рассказу

– о каком времени года говорилось в рассказе? Кто задавал жителям леса вопросы? Кого проверял ворон? Как приготовились к зиме зайцы, лисы, и белки? Как барсуки и еноты? Как ежи и медведи? Как ласточки и скворцы? А почему нужно готовиться к наступлению осени? (потому что наступает холодная пора)

6 пересказ рассказа

Воспитатель повторяет рассказ, и затем кто-то из детей пересказывает его с опорой на картинки

7 физкультминутка (выполнение движений по тексту стихотворения)

Туча небо кроет, солнце не блестит (взмахи руками над головой)

Ветер в поле воет (изображают рупор)

Дождик моросит (взмахи руками перед собой)

Воды зашумели быстрого ручья (топают ногами на месте)

Птички улетели в теплые края (изображают улетающих птичек)

8 итог занятия

Кто прилетел к вам в гости? Что спрашивал мудрый ворон у лесных жителей? Готовы ли жители леса к приходу осени?

Текст

–Жители леса! – закричал утром мудрый ворон. – Осень у лесного порога, все ли к ее приходу готовы? Как эхо донеслось из леса: – Готовы, готовы,.... – А вот мы сейчас проверим! – каркнул ворон. – Сначала осень холоду напустит в лес – что делать станете? Откликнулись звери: – Мы, белки, зайцы, лисы, в зимние шубы переоденемся! – Мы, ежи, медведи, сном беспробудным уснем! – Мы, ласточки и скворцы, в теплые края улетим!

Составление рассказа по одной сюжетной картине

Тема: «Составление рассказов по картине «Ежи».

Задачи: Формировать умение внимательно рассматривать картину (с помощью вопросов воспитателя), рассуждать над её содержанием. Формировать умение составлять коллективный рассказ по картине, придерживаясь определённого пункта плана. Упражнять в подборе слов, близких по значению; в отгадывании описательных загадок на заданную тему. Воспитывать умение внимательно выслушивать товарища, не перебивать и не повторять его; оценивать рассказы товарищей, аргументируя свой выбор. Развивать внимание, память.

Материал: картина, элементы картины.

Ход: Сегодня мы будем учиться составлять рассказ по картине. Но сначала мы проведём разминку на тему «Осень». Каждый из вас, кто даст правильный ответ, может пройти и занять своё место. (Стульчики стоят полукругом напротив мольберта с картиной).

Сильный, порывистый, холодный (ветер);

Морозящий, холодный, мокрый (дождь);

Непроглядный, серый, густой (туман);

Жидкая, чёрная, липкая (грязь);

Серое, хмурое, облачное (небо);

Ненастная, пасмурная, дождливая (погода);

Сухие, жёлтые, шуршащие (листья).

После выполнения задания воспитатель предлагает отгадать загадку:

Что за ёлочка такая?

Это ёлочка живая –

В серенькой одежке,

Ходит по дорожке. (Ёж).

Как вы догадались, что это ёж?

Посмотрите на картину. Кто изображён на картине? (ежиха и ежата). Как их можно назвать? (ежиная семья). Где они находятся? Какой лес? Что делает ежиха? Что делают вот эти ежата? (тащат червяка в разные стороны). Вспомните, что ещё едят ежи? (мышей, ягоды, грибы, личинок, жуков). Как вы думаете, зачем мама привела ежат на лесную полянку? (учит добывать пищу, охотиться). Если она учит своих ежат охотиться, то, как про неё можно сказать? (умная, заботливая, внимательная). Как можно сказать о ежатах, которые никак не поделят червяка? (голодные, жадные, прожорливые). Что делает вот этот ёжик? (свернулся в клубок). Как вы думаете, почему он это сделал? (испугался жука, спрятался от него). Как ещё можно сказать? Какой ёжик? (трусливый, боязливый, пугливый, слабый).

Мы с вами внимательно рассмотрели картину и, теперь будем составлять по ней рассказ. Составлять рассказ будем по цепочке: начинает один, продолжает другой, заканчивают третий и четвёртый ребёнок. Чтобы вам было легче рассказывать, используйте план:

Какое время года изображено на картине?

Кто изображён? Где происходит действие?

Что произошло со всеми ежами? Почему?

Чем всё закончилось?

Каждый из вас будет рассказывать только по одному пункту плана (воспитатель опрашивает детей, на какой пункт плана будет отвечать каждый из них).

Постарайтесь при составлении рассказа использовать те слова, которые мы использовали при рассматривании картины и постарайтесь рассказать так, чтобы нечего было добавить.

(дети рассказывают, воспитатель и другие дети оценивают у какой «цепочки» рассказ был интересней, аргументируя свой выбор).

Теперь я предлагаю вам подойти к столам, разделить поровну.

Ещё раз внимательно посмотрите на картину. Постарайтесь запомнить всё, что изображено на ней. (1–2 минуты).

На столах перед вами большие листы бумаги жёлтого цвета. Представьте себе, что это осенний лес. На каждом столе лежат отдельные элементы картины, которую вы сейчас рассматривали и по которой составляли рассказы. Я предлагаю вам составить картину, точно расположив все элементы картины.