



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Тема выпускной квалификационной работы

Содержание работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного
возраста с задержкой психического развития

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»

Проверка на объем заимствований:
18,37 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

« 2 » _____ 20 17 г.

зав. кафедрой Степанов

(название кафедры)

ФИО

Дружинин

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 406/102-4-1
Силютина Яна Владимировна

Научный руководитель:

кпн, доцент
Сошникова Наталья Григорьевна

Челябинск
2017

Содержание

Введение.....	2
Глава 1. Теоретические основы проблемы исследования	
1.1. Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе...	5
1.2. Закономерности развития связной речи детей в онтогенезе.....	8
1.3. Клинико–психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	13
1.4. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	21
Выводы по главе 1.....	26
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	
2.1. Методика изучения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	28
2.2. Состояние развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	39
2.3. Коррекционная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	48
Выводы по главе 2	
Заключение.....	55
Литература.....	56
Приложения.....	59

Введение

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

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

В дошкольный период происходит общее развитие ребенка. Как известно, важнейшей предпосылкой развития речи является сформированность когнитивных функций, определенный уровень развития познавательной деятельности.

Известен ряд работ, раскрывающих особенности речевого развития детей с задержкой психического развития (И.Ю. Борякова 1982, Р.И. Лалаева 2003, Лебедева И.Н 2004). Исследователи отмечают отставание в овладении речью, позднее возникновение периода детского творчества, затягивание периода функционирования неологизмов, слабую речевую активность, бедность и недифференцированность словаря.

Слепович Е.С. (1989) отмечает, что определенный уровень речевого развития входит в понятие готовности к школе. Под речевой готовностью понимаются: появление и развитие новых форм речи; необходимый словарный запас и определенный уровень сформированности грамматического строя речи; возможность элементарных практических обобщений в области различных явлений языка; развитие таких функций речевой деятельности, как общение и саморегуляция.

Связная речь представляет собой сложную речемыслительную деятельность и является одним из показателей состояния мышления ребенка.

Вследствие этого при всех отклонениях в развитии интеллектуальной и речевой деятельности отмечаются в той или иной степени нарушения связной речи (Слепович Е.С., 1989).

Однако в литературе недостаточно данных о содержании работы дефектолога по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, что и определяет актуальность нашего исследования.

Актуальность исследования определила тему нашей квалификационной работы: «Содержание работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития».

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы дефектолога по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Объект исследования: развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: особенности работы дефектолога по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

- 1) Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
- 2) Определить особенности развития связной речи у детей экспериментальной группы.
- 3) Определить содержание коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Методы исследования: анализ литературных источников, изучение личных дел детей, наблюдение, педагогический (констатирующий) эксперимент, методы качественного анализа и количественной обработки результатов исследования.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 10 г. Челябинск

Глава 1. Теоретические основы проблемы исследования

1.1. Понятие «связная речь» в психолого-педагогической литературе

Речью называется процесс практического применения человеком языка в целях общения с другими людьми. В отличие от речи язык – это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющих для людей определенное значение и смысл. В процессе общения люди выражают с помощью языка мысли и чувства, добиваются взаимного понимания в целях осуществления совместной деятельности. Язык и речь, как и мышление, возникают и развиваются в процессе и под влиянием труда. Они являются достоянием только человека: у животных нет ни языка, ни речи.

Речь имеет свое содержание. Звуки, входящие в состав слов устной речи, имеют сложное физическое строение; в них различают частоту, амплитуду и форму колебания воздушных звуковых волн. Специальное значение в звуках речи имеет их тембр, в основе которого лежат обертоны, сопровождающие и дополняющие основной тон звука речи. Речь имеет свои свойства:

- 1) содержательность речи определяется количеством выраженных в ней мыслей, чувств и стремлений, их значительностью и соответствием действительности;
- 2) понятность речи достигается синтаксически правильным построением предложений, а также применением в соответствующих местах пауз или выделения слов с помощью логического ударения;
- 3) выразительность речи связана с ее эмоциональной насыщенностью (по своей выразительности она может быть яркой, энергичной или, наоборот, вялой, бледной) [7].

Речь выполняет определенные функции:

1) выражения (заключается в том, что, с одной стороны, благодаря речи человек может полнее передавать свои чувства, переживания, отношения, а, с другой – выразительность речи, ее эмоциональность значительно расширяет возможности общения);

2) воздействия (заключается в способности человека посредством речи побуждать людей к действию);

3) обозначения (состоит в способности человека посредством речи давать предметам и явлениям окружающей действительности присущие только им названия);

4) сообщения (состоит в обмене мыслями между людьми посредством слов, фраз).

Существуют следующие виды речи:

1) устная – это общение между людьми посредством произнесения слов, с одной стороны, и восприятия их людьми на слух, с другой;

2) письменная – это речь посредством письменных знаков;

3) монологическая – это речь одного человека, в течение относительно длительного времени излагающего свои мысли;

4) диалогическая – это разговор, в котором участвует не менее двух собеседников;

5) внешняя – речь, выполняющая функции общения;

6) внутренняя – это речь, не выполняющая функции общения, а лишь обслуживающая процесс мышления конкретного человека.

Системы, обеспечивающие речь, могут быть разделены на две группы: периферические и центральные. К центральным относятся определенные структуры движения головного мозга, а к периферическим – голосовой аппарат и органы слуха. В основе речи лежит деятельность второй сигнальной системы, работа которой заключается, прежде всего, в анализе и синтезе обобщенных речевых сигналов [12].

Речь в то же время – сложнейшая система условных рефлексов. Ее основу составляет вторая сигнальная система, условными раздражителями которой являются слова в их звуковой (устной речи) или зрительной форме. Звуки и начертания слов, будучи вначале для отдельного человека нейтральными раздражителями, становятся условными речевыми раздражителями в процессе повторного сочетания их с первосигнальным раздражителем, вызывающим восприятия и ощущения предметов и их свойств.

В результате они приобретают смысловое значение, становятся сигналами непосредственных раздражителей, с которыми сочетались. Образовавшиеся при этом временные нервные связи в дальнейшем укрепляются путем постоянных речевых подкреплений, делаются прочными и приобретают двусторонний характер: вид предмета немедленно вызывает реакцию его названия, и, наоборот, слышимое или видимое слово сейчас же вызывает представление обозначаемого этим словом предмета.

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание.

С. Л. Рубинштейн считал, что связность это адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

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

В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях:

- 1) процесс, деятельность говорящего;
- 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание;
- 3) название раздела работы по развитию речи. Как синонимические используются термины «высказывание», «текст».

Высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл. Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

1.2. Закономерности развития связной речи детей в онтогенезе

Развитие связной речи в онтогенезе изучали - С.Л. Рубинштейн (1998), Цейтлин С. Н. (2000), Стародубова Н.А. (2007).

С.Л. Рубинштейн (1998), развивая учение о связной речи, и первую очередь отмечает, что строится она на умении раскрыть мысль в связном речевом построении. Рассматривая генезис связной речи, он отмечает, что спонтанно в процессе «живого общения», она не формируется, ребенок постепенно переходит от «господства» ситуативной диалогической речи к контекстной. Речь маленького ребенка характеризуется тем, что для ее понимания необходимо учесть ту конкретную более или менее наглядную ситуацию, в которой находится ребенок и к которой относится его речь. Смысловое содержание его речи становится понятным, лишь будучи взято совместно с этой ситуацией - это ситуативная речь.

Цейтлин С. Н. (2000) отмечает, что словарь, грамматические формы речи – все это только средства, только абстрактно выделенные стороны или моменты речи. Основным в речевом развитии ребенка является все перестраивающееся и совершенствующееся умение пользоваться речью как

средством общения. В зависимости от изменения форм этого общения изменяются и формы речи. Вкрапленные в непосредственный контакт с близкими отдельные высказывания, просьбы, вопросы и ответы отливаются в разговорную диалогическую форму. Лишь затем появляется потребность передать, отобразив его в речевом плане, более или менее обширное смысловое целое (описание, объяснение, рассказ), предназначенное и для постороннего слушателя и ему понятное. Тогда развивается связная речь, умение раскрыть мысль в связном речевом построении.

На первом году жизни закладываются основы будущей связной речи в процессе эмоционального общения с взрослыми. Развивается понимание речи окружающих. На основе понимания, начинает развиваться активная речь. Дети начинают подражать звуко сочетаниям [11].

1,5-2 года – появляются первые осмысленные слова, они выражают желания и потребности. Связная речь носит ситуативный, диалогический характер. Представляет или ответы на вопросы взрослого, или вопросы к взрослым в связи с затруднениями в деятельности, или требование в связи с необходимостью удовлетворить физиологические потребности, или вопросы любопытства, при знакомстве с новыми предметами. Ребенок может задавать вопросы и отвечать одним словом, которое носит характер предложения.

2,5-3 года – слова имеют смысл целого предложения, предложения могут состоять из 2-х, 3-х слов. Появляются грамматически оформленные предложения. Разговор с взрослым более привлекателен, чем слушание сказки, дети слушают вопросы взрослого, отвечают на них, пытаются поддерживать беседу – задают вопросы, показывают игрушки, одежду, чтобы общение продолжилось. Виды диалога, развитые в данном возрасте - зов, просьба, жалоба, приказ, запрет. Глаголы используются почти всегда в повелительном наклонении.

3-4 года – развивается понимание речи. Развивается активная речь, возрастает словарный запас и усложняется структура предложений,

использует диалогическую речь. В игре возникают «новые виды речи»: «речь сообщение», «речь инструкция», речь монологическая, речь контекстная.

Характеристика диалога в данном возрасте: как правило, общаются 2 человека, если присоединяется третий человек, то один из предыдущих выходит, это связано с неумением распределять внимание между 3-мя и более собеседниками. Отсутствуют параллельные высказывания, то есть диалог абсолютно последовательный вопрос-ответ и на одну тему. Вопросы и ответы, очень конкретные без дополнительной информации. Характеристика пересказа детей данного возраста – способны заканчивать предложения начатые взрослым [9].

4 – 5 лет – переход от ситуативной к контекстной речи. Активно вступают в разговор, участвуют в беседе, могут пересказать сказку. Составляют рассказ по игрушкам, картинкам. Не умеют правильно формулировать вопросы. Свободно вступают в беседу с взрослым. Характеристика описательных рассказов: непоследовательны, дети не знают, как начать и закончить высказывание, могут описывать игрушку, ни разу не назвав её, используя только местоимения (у него, она), используют простые предложения, все описание укладывается примерно в 5 предложений.

5 – 6 лет – активно участвуют в беседе. Полными предложениями отвечают на вопросы, при сосредоточении формулируют правильно вопросы. Осваивают повествование, описание, рассуждение с опорой на наглядный материал. Увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. В беседе с взрослым чувствуют себя совершенно свободно, даже получают удовольствие, проявляют инициативу, предлагают свои темы для разговора.

Характеристика диалога в данном возрасте: неумение правильно строить предложения, слушать собеседника, формулировать вопросы, отвлечение от поставленного вопроса, неумелое использование обращения, дополнения, согласия, отказа. Описательные рассказы состоят из 6-7 предложений.

Характеристика повествовательных рассказов: затрудняются в определении темы рассказа – составляют рассказ, а если спросить на какую он тему, начинают все рассказывать сначала. Рассказы не последовательны, теряются целые смысловые части. Мало описаний героев и природы, присутствуют только события. Используют простые предложения.

Характеристика рассуждений: носят вынужденный характер, то есть появляются, только если взрослый требует доказательства. Доказательства краткие всего 1-2 аргумента, могут быть не реальными – сказочными, не логичными, очень категоричными.

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста относительно свободно пользуются структурой сложного (сложносочинённого и сложноподчинённого) предложения.

Развитие связной речи проходит долгий, сложный путь и к моменту поступления в школу связная речь детей, не имеющих речевой патологии, развита достаточно хорошо: они имеют большой словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Старшие дошкольники могут пересказать знакомую сказку, короткий текст, стихотворение; составлять рассказ по картине и серии сюжетных картинок; рассказывать об увиденном или услышанном; спорить, рассуждать, высказывать собственное мнение, убеждать.

У детей старшего дошкольного возраста развитие речи достигает высокого уровня. Большинство детей правильно произносит все звуки родного языка, может регулировать силу голоса, темп речи, интонацию вопроса, радости, удивления.

К старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается значительный запас слов. Продолжается обогащение лексики (словарного состава языка, совокупности слов, употребляемых ребенком), увеличивается запас слов, сходных (синонимы) или противоположных (антонимы) по смыслу, многозначных слов.

Таким образом, развитие словаря характеризует не только увеличение количества используемых слов, но и понимание ребенком различных значений одного и того же слова (многозначного). Движение в этом плане чрезвычайно важно, поскольку связано со все более полным осознанием детьми семантики слов, которыми они уже пользуются.

В старшем дошкольном возрасте в основном завершается важнейший этап речевого развития детей — усвоение грамматической системы языка. Возрастает удельный вес простых распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных. У детей вырабатывается критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь.

Наиболее яркой характеристикой речи детей старшего дошкольного возраста является активное освоение или построение разных типов текстов (описание, повествование, рассуждение). В процессе освоения связной речи дети начинают активно пользоваться разными типами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания, соблюдая его структуру (начало, середина, конец).

Вместе с тем можно отметить и такие особенности в речи старших дошкольников. Отдельные дети не произносят правильно все звуки родного языка, не умеют пользоваться интонационными средствами выразительности, регулировать скорость и громкость речи в зависимости от ситуации. Допускают дети ошибки и в образовании разных грамматических форм (это родительный падеж множественного числа имен существительных, согласование их с прилагательными, разные способы словообразования). И, конечно же, вызывает затруднение правильное построение сложных синтаксических конструкций, что приводит к неправильному соединению слов в предложении и связи предложений между собой при составлении связного высказывания.

1.3. Клинико–психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) - это замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [6].

Мальцева Е. В. (1991), отмечает, что задержка психического развития - это понятие, которое говорит не о стойком и, по существу, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Задержка психического развития - это психолого-педагогическое определение одного из распространенных отклонений в психофизическом развитии детей. Ее относят к «пограничной» форме дизонтогенеза. Для данного типа развития характерны замедленный темп созревания психических структур, гетерохронность проявлений отклонений развития, различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий [2].

Дети с задержкой психического развития представляют собой неоднородную группу. Этиология задержки психического развития связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и в основном с органической недостаточностью центральной нервной системы резидуального или генетического характера.

Т.А. Власова, В.И. Лубовский (1984), говорили о том, что в психической сфере ребенка с задержкой психического развития отмечается сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная дефицитарность высших психических функций часто сопровождается инфантильными чертами личности и поведения ребенка. В одних случаях, у

ребенка страдает работоспособность, в других - произвольность в организации деятельности, в третьих - мотивация познавательной деятельности и т.д. ЗПР является сложным полиморфным нарушением. У детей страдают разные компоненты психической, психологической и физической деятельности [6].

Л.Б. Баряева (2010) отмечает, что в настоящее время выявлено два основных варианта патогенетических механизмов формирования задержки психического развития:

1) нарушение познавательной деятельности, связанное с незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности, то есть с психическим инфантилизмом;

2) нарушение познавательной деятельности вследствие стойких астенических и цереброастенических состояний.

Для понимания особенностей развития детей с задержкой психического развития важны данные клинических исследований. Они основываются на принципе разграничения клинических вариантов с преобладанием признаков незрелости лобных систем и вариантов с наиболее выраженными симптомами повреждения подкорковых систем. Экспериментально выделены дизонтогенетический и энцефалопатический вариант задержки психического развития. К дизонтогенетическим формам отнесены психический инфантилизм и интеллектуальная недостаточность, наблюдаемая при отставании в развитии психомоторики, речи, школьных навыков. Среди энцефалопатических форм выделены цереброастенические синдромы с запаздыванием развития школьных навыков и психоорганические синдромы с нарушением высших корковых функций [20].

Рассмотрим классификацию задержки психического развития К.С. Лебединского, которая основана на учете этиологии и патогенезе основных форм ЗПР, она стала основополагающей для разработки критериев отбора в коррекционно-образовательные учреждения для детей с задержкой

психического развития, так же эта классификация широко используется в теории и практике специальной дошкольной педагогики.

1) Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). На первый план в структуре нарушения выступают признаки эмоциональной и личностной незрелости. Для детей характерны: аффективность поведения, эгоцентризм, истерические реакции и т.п. Инфантильность психики ребенка часто сочетается с инфантильным типом телосложения, «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют интерес к игре – действию, а не к игре отношением. Так же при этой форме ЗПР незрелость психики сочетается с субтильным, гармоничным телосложением.

2) Задержка психического развития соматогенного происхождения, которая связана с длительными хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринных систем и др., именно эти причины вызывают задержку в развитии двигательных и речевых функций, замедляют формирование навыков самообслуживания, негативно сказывается на формировании предметно-игровой, элементарной учебной деятельности. Данный вид ЗПР характеризуется физической и психической астенией и большой физической и психической истощаемостью. У детей формируются такие черты характера, как робость, боязливость, тревожность, неуверенность в себе. У таких нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что вместе со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью не позволяет ребенку достичь возрастного уровня развития.

3) Задержка психического развития психогенного происхождения. Основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия развития. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора возникают стойкие отклонения нервно-психической сферы, что обуславливает патологическое развитие его личности. При ЗПР

психогенного происхождения преимущественно страдает эмоционально-волевая сфера. При педагогической запущенности, безнадзорности у ребенка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. При гиперопеке появляются эгоцентрические установки, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребенка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

4) Задержка психического развития церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция). Является наиболее сложной и специфической формой задержки психического развития. Этиология Задержки психического развития церебрально-органического генеза связана с органическим поражением центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Причинами являются: патология беременности и родов, интоксикации, инфекции, травмы центральной нервной системы в первые годы жизни ребенка.

При этой форме задержки психического развития, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются и симптомы повреждения центральной нервной системы (гидроцефалии, нарушений черепно-мозговой иннервации, выраженной вегето-сосудистой дистонии). При задержке психического развития церебрально-органического генеза имеется незрелость как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. В зависимости от того, что преобладает в клинической картине - эмоциональная незрелость или нарушение познавательной деятельности.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза подразделяют на две группы:

1) С преобладанием органического инфантилизма: в психологической структуре сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной. При этом отмечается недостаточная

сформированность , истощаемость и дефицитность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности детей.

2) С преобладанием нарушений познавательной деятельности. В структуре дефекта у таких детей преобладают интеллектуальные нарушения, нарушение регуляции в области программирования и контроля познавательной деятельности.

Установлено, что в обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: в первом варианте в большей степени звено контроля, во втором - звено контроля и звено программирования. Все это обуславливает низкий уровень овладения дошкольниками всеми видами детской деятельности (предметно – манипулятивной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой), а в школьном возрасте – учебной. Дети не проявляют устойчивого интереса, их деятельность недостаточно целенаправленна, поведение импульсивно [17].

Особенности психического развития детей с задержкой психического развития.

рассмотрим зрительное восприятие у детей с задержкой психического развития. У детей данной категории скорость выполнения ряда перцептивных операций ниже, чем у нормально развивающихся. Кроме того, им свойственны недостатки ориентировочной деятельности и в отдельных случаях - выбор неэффективной стратегии решения перцептивной задачи. Снижение эффективности восприятия неизбежно ведет к относительной бедности и недостаточной дифференцированности зрительных образов-представлений. В свою очередь, недостаточность сенсорных представлений ограничивает возможности наглядного мышления ребенка, так как они в значительной мере поставляют материал для такого мышления. Для них требуется более длительное время на ознакомление с наглядными пособиями, текстами и т.д. [6].

Необходимым условием успешной учебной деятельности является сформированность памяти. У детей с ЗПР нарушена как произвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей произвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей. Исследования показали, что наглядный материал запоминается лучше вербального, а произвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное. По мере развития ребенка и особенностей учебной деятельности все большее значение приобретает произвольная память. [19]

Детям с задержкой психического развития свойственна недостаточность использования рациональных способов запоминания. У данных детей страдает как механическая, так и логическая память. Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации. Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов [24].

По уровню развития мыслительной деятельности группа детей с задержкой психического развития очень неоднородна. Незначительная часть этих детей по результатам выполнения мыслительных задач приближается к нормально развивающимся сверстникам. Ульenkova У.В отмечает, что большая часть детей с задержкой психического развития характеризуется определенными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия. У данной категории детей часто отсутствует этап ориентировки в задании. Дети не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием. У детей с задержкой психического развития обнаруживается недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети

затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычленить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов.

Исследования мышления свидетельствуют и о недостаточной подвижности наглядных образов у детей с задержкой психического развития. В тех случаях, когда решение задачи связано с оперированием образами, представлениями, дети прибегают к внешним действиям, к манипулированию объектами. Наиболее страдает у детей с задержкой психического развития абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение, решение задач по аналогии, затруднено формирование отвлеченных закономерностей. Дети с ЗПР с большим трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия. В целом, мышление детей с ЗПР является конкретным, инфантильным и стереотипным.

При выполнении мыслительных задач дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, бессмысленными повторениями, замедленностью. Процессу мышления у детей с ЗПР свойственна повышенная чувствительность к незначительным раздражителям, слабая интеграция отдельных процессов.

Важным условием нормального функционирования психической деятельности является внимание. Внимание улучшает восприятие существенных для организма воздействий, ослабляя реакцию на незначительные, второстепенные раздражители. Нарушения внимания являются характерным признаком ЗПР. К недостаткам внимания детей с ЗПР относят его слабое развитие и неадекватность. Особенно часто нарушения внимания отмечаются у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Выделяются следующие особенности внимания этих детей: нарушения концентрации внимания как следствие утомления ЦНС; неадекватные

колебания внимания, что является отражением незрелости нервной системы; чрезвычайно ограниченный объем внимания. В каждый данный момент дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы. В связи с этим, осуществление деятельности замедляется; «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках. Ребенок не может этого сделать из-за трудностей дифференцировать раздражители по степени важности, у него наблюдается зависимость внимания от внешних воздействий; «прилипание» (персеверация) внимания, выражающееся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

У детей с ЗПР часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть движений. Почти у половины детей с легкой дисфункцией мозга имеются нарушения тонкой моторики, что во многом обуславливает их неудачи в письме, рисовании, конструировании. Особенно часто нарушения моторики наблюдаются в группе детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Выделяются следующие недоразвития моторики у этих детей: неловкость движений; нарушение координации движений; гиперактивность; синкинезии; повышенный мышечный тонус. [26]

Также необходимо отметить, что главным отличием задержки психического развития от олигофрении, является, характерна не тотальность, а мозаичность нарушений мозговых функций, т.е. недостаточность одних функций при сохранности других. Важным диагностическим признаком для отграничения от олигофрении является возможность принимать и использовать помощь, усваивать принцип решения заданной интеллектуальной операции и переносить его на аналогичные задания. У дошкольников с задержкой психического развития неполноценны все предпосылки, необходимые для формирования и развития процесса общения: познавательная и речевая активность, речемыслительная деятельность, не

сформированы все виды речевой деятельности и её компоненты. При обследовании и коррекции речевых нарушений детей с ЗПР необходимо учитывать все особенности физического и психического развития.

1.4. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Рассмотрим особенности лексики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Основными характерными чертами словарного запаса детей с ЗПР являются бедность и неточность. Формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием, с развитием представлений об окружающей действительности. В связи с этим, особенности словарного запаса детей с ЗПР отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности.

Дети с ЗПР испытывают затруднения в перечислении и определении последовательности времен года, часто смешивают понятия «время года» и «месяц». В связи с ограниченностью представлений и знаний об окружающем мире, в словаре таких детей отсутствуют многие обозначения хорошо известных предметов, действий и качеств, также у детей с ЗПР часто наблюдается неточность употребления слов, их замены по семантическим признакам, слова - наименования часто заменяются описанием ситуации или действия. В словаре детей с ЗПР преобладают существительные и глаголы. Усвоение же прилагательных вызывает определенные трудности. В речи этих детей используются лишь прилагательные, обозначающие непосредственно воспринимаемые свойства предметов. У детей с ЗПР возникают затруднения даже при определении цвета, формы предмета [24].

Таким образом, у большинства детей с задержкой психического развития обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в несформированности

обобщающих понятий и родо-видовых соотношений, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка [19]

Рассмотрим особенности грамматического строя речи. У детей с ЗПР наблюдаются нарушения словоизменения которые проявляются в неправильном употреблении падежных окончаний, предлогов и в формах выражения временных отношений. Также отмечаются недоразвитие словообразования, нарушение грамматического оформления предложений, нарушение поверхностной структуры предложения [18].

У многих детей с ЗПР младшего школьного и особенного дошкольного возраста наблюдается смешение падежных форм. [3]

Значения и формы различных падежей усваиваются неравномерно. Кроме смешения падежных окончаний, отмечаются и атипичные грамматические формы. Особенно большое количество ошибок отмечается в употреблении предложно-падежных конструкций. В речи детей с ЗПР имеет место и нарушение согласования существительного с прилагательным, числительным, местоимением в роде, в падеже. Обнаруживаются ошибки в формах выражения временных отношений, особенно будущего времени глагола, в парадигмах спряжения глаголов. Выявляются нарушения видо - временных форм глаголов в структуре одного предложения

Формирование механизмов словообразования тесно связано с развитием морфологической системы языка, а также с функционированием механизмов, обеспечивающих усвоение синтаксиса речи. Этот процесс основывается на способности обобщать и дифференцировать языковые единицы. В связи с недоразвитием познавательной деятельности, в том числе процессов обобщения, сравнения, дифференциации, у детей с ЗПР обнаруживаются особенности процессов словообразования. У таких детей процесс словообразования задерживается и затягивается во времени.

В речи детей с задержкой психического развития наблюдается, как правило, несколько словообразовательных вариантов. В большинстве случаев дети с ЗПР не дифференцируют в импрессивной речи правильный и

неправильный словообразовательный вариант. Этот факт свидетельствует о несформированности «чувства языка» у детей с ЗПР.

Особенности глубинно-семантической и поверхностной структуры речевых высказываний. Для детей с ЗПР характерно нарушение как глубинно-семантической, так и поверхностной структуры предложения, также у детей с ЗПР часто наблюдаются персеверации, влияние смысла ранее воспринятых предложений. Особенно большие искажения семантической структуры предложения наблюдаются при письменном репродуцировании предложений. [24]

Дети с ЗПР чаще, чем нормально развивающиеся сверстники, используют речевые стереотипы. Несформированность глубинно-семантического структурирования, недостаточное развитие синтагматических отношений, а также неточность лексики обусловили большое количество нарушений структуры высказываний. Они проявляются:

- 1) в составлении грамматически правильных, но асемантических высказываний;
- 2) в замене предложения словосочетанием, часто тавтологическим. Это свидетельствует о недифференцированности понятий о предложении и словосочетании, о недоразвитии процессов предикции;
- 3) в преобразовании заданных глаголов и прилагательных в существительные.

В структуру предложений, составленных детьми с ЗПР, наиболее часто включаются субъектные, объектные и локативные отношения. Редко включаются атрибутивные, временные отношения, обозначение качества действия, способа его совершения. В предложениях почти не наблюдается обозначения причинно-следственных связей, целевых, условных отношений.

Прилагательное, как более абстрактная, обобщенная часть речи, с большим трудом включается детьми с ЗПР в структуру синтагматических и парадигматических связей. Нарушения семантической структуры предложений у детей с ЗПР проявляются в пропуске семантически значимых

компонентов высказывания (объекта, предиката), а иногда и в избыточности конструкции. Частыми ошибками являются нарушения порядка слов в предложении. Грамматическое оформление предложений характеризуется и большим количеством аграмматизмов морфологического характера.

Таким образом, успешное овладение связной речью зависит от овладения ребенком рядом языковых умений:

- 1) строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью;
- 2) пользоваться различными функционально-смысловыми типами речи в зависимости от цели и условий коммуникации;
- 3) соблюдать структуру определённого типа текста, позволяющую достичь поставленной цели;
- 4) соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связи и разнообразных средств;
- 5) отбирать адекватные лексические и грамматические средства.

У детей с задержкой психического развития в той или иной степени нарушены большинство из названных умений. Значительные трудности в овладении связной речью у детей с ЗПР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы и особенностями психической деятельности:

- для этих детей характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности;
- ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности;
- наблюдается низкая активность во всех видах деятельности, особенно спонтанная;
- наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособность (в сравнении с относительно более высокими показателями мышления и памяти);

- в интеллектуальной деятельности наиболее ярко нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления;

- наибольшие трудности вызывают задания, требующие установления сложных причинно-следственных связей, оперирования материалом, отсутствующим в житейском опыте детей.

Развитие связной речи является наиважнейшим условием успешности обучения ребенка. Формирование речевой деятельности этой категории детей носит также специфический характер. Хотя бытовая речь их мало отличается от нормы, но словарь сужен, особенно активный. Объем понятий недостаточен, а иногда содержание понятий просто ошибочно. У таких детей затруднено формирование эмпирических грамматических обобщений. По-иному происходит становление словообразовательной системы языка. Отстает развитие способности осознавать речевую действительность как что-то отличное от предметного мира. Ряд грамматических категорий в их речи отсутствует. Для речевой деятельности характерна недостаточность монологической речи. У этих детей часто встречаются дефекты произношения, им плохо дается звуковой анализ слов, они недостаточно владеют звуковым образом слова. Такие дети испытывают существенные трудности в словесной регуляции деятельности [26].

Перечисленные особенности речевой деятельности этих детей вызывают значительные трудности при обучении. Но стоит отметить, что дети с ЗПР обладают достаточно высокими потенциальными возможностями развития, показывают относительно хорошую обучаемость. Так, с помощью взрослого они выполняют задания значительно лучше, чем самостоятельно. Все вышеперечисленные особенности важно учитывать как для диагностики связной речи детей с задержкой психического развития, так и для положительного прогноза при обучении таких детей.

Вывод по главе 1

В первой главе мы изучили теоретические основы проблемы исследования.

Под связной речью мы понимаем смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

Мы изучили закономерности развития связной речи детей в онтогенезе и сделали вывод, что развитие связной речи проходит долгий, сложный путь и к моменту поступления в школу связная речь детей, не имеющих речевой патологии, развита достаточно хорошо: они имеют большой словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Старшие дошкольники могут пересказать знакомую сказку, короткий текст, стихотворение; составлять рассказ по картине и серии сюжетных картинок; рассказывать об увиденном или услышанном; спорить, рассуждать, высказывать собственное мнение, убеждать.

Изучив клинико–психолого-педагогическая характеристику детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и особенности развития их связной речи, мы выяснили, что формирование речевой деятельности детей с задержкой психического развития носит специфический характер: объем понятий недостаточен, а иногда содержание понятий просто ошибочно, затруднено формирование эмпирических грамматических обобщений, по-иному происходит становление словообразовательной системы языка, отстает развитие способности осознавать речевую действительность как что-то отличное от предметного мира. Ряд грамматических категорий в их речи отсутствует. Для речевой

деятельности характерна недостаточность монологической речи. У этих детей часто встречаются дефекты произношения, им плохо дается звуковой анализ слов, они недостаточно владеют звуковым образом слова. Такие дети испытывают существенные трудности в словесной регуляции деятельности.

Таким образом, мы подтверждаем важность цели нашего исследования о необходимости работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

2.1. Методика изучения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Для исследования состояния связной речи у детей с задержкой психического развития мы воспользовались методикой обследования монологической связной речи Лалаевой Р.И. (2004).

В целях комплексного исследования связной речи детей используется серия заданий, которая включает:

1. Составление рассказа с опорой на серию сюжетных картинок после предварительной отработки содержания в процессе диалога. Цель данного задания - определить смысловой уровень и связность (языкового оформления), а также способа выполнения задания.

2. Составление рассказа с опорой на сюжетную картинку, после предварительной отработки содержания в процессе диалога. Цель данного задания- исследование навыка составления рассказа с опорой на сюжетную картинку с предварительной обработкой, соответствия его изображаемой ситуации; целостности; наличия всех смысловых звеньев, правильной их последовательности; характера языкового оформления;

3. Рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки. Цель данного задания - исследование умения устанавливать логико-временные связи и составления рассказа с опорой на серию сюжетных картинок без предварительной обработкой

4. Составление рассказа по сюжетной картинке. Цель данного задания - исследование умения составления рассказа с опорой на сюжетную картинку без предварительной обработкой.

5. Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок. Цель данного задания – исследование умения устанавливать

логико-временные связи и возможности воспроизведения знакомой сказки с опорой на серию сюжетных картинок.

6. Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок. Цель данного задания - исследование умения устанавливать логико-временные связи, объем памяти и возможности воспроизведения сказки с опорой на серию сюжетных картинок.

7. Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку. Цель данного задания - исследование объема памяти и возможности воспроизведения сказки с опорой на сюжетную картинку.

8. Пересказ текста без опоры на наглядность. Цель данного задания - исследование объема памяти, логичности построения высказывания и возможность воспроизводить сказку без опоры на наглядность.

9. Самостоятельный рассказ. Цель данного задания - выявление индивидуального уровня овладения связной фразовой и монологической речью, логичность рассказа при передаче своих жизненных впечатлений.

С учетом особенностей развития детей с задержкой психического развития, включаются дополнительные задания:

10. Тест Керна-Йерасека. Цель данного задания - выявление общего уровня психического развития, уровня развития мышления, социальной адаптированности ребенка.

Приведем описание заданий:

1. Составление рассказа с опорой на серию сюжетных картинок после предварительной отработки содержания в процессе диалога.

Материалом исследования служит серия сюжетных картинок. Мы использовали картинки "Мальчик и собака".

Процедура и инструкция. После отработки содержания картинок с помощью вопросов ребенку дается инструкция: «Составь рассказ «Мальчик и собака». Картинки не убираются.

В случае длительных пауз повторяется вопрос к картинке, показывается картинка, по которой надо рассказать.

Критерии оценок. Рассказ оценивается с учетом: соответствия его изображаемой ситуации; целостности; наличия всех смысловых звеньев, правильной их последовательности; характера языкового оформления; грамматической правильности предложений, наличия связующих элементов между предложениями.

Рассказы оцениваются в баллах. Определяется уровень смысловой целостности (внутреннего программирования) и связности (языкового оформления), а также способа выполнения задания.

Уровни семантической оценки текста:

I уровень (высокий). Рассказ полностью соответствует изображенной ситуации. Имеются все основные смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ характеризуется смысловой целостностью; определены временные, причинно-следственные и другие связи между событиями. Допускаются частичные пропуски деталей ситуации. Оценка – 3 балла.

II уровень (средний). Рассказ в значительной степени соответствует изображенной ситуации. Однако а) отдельные смысловые звенья (1-2) искажены; б) основные смысловые звенья имеются, но нарушена последовательность отдельных событий, либо в) пропущены отдельные смысловые звенья (1-2). Оценка – 2 балла.

III уровень (низкий) – отсутствие рассказа. Вместо рассказа – ребенок лишь отвечает кратко на отдельные вопросы либо воспроизводит 1-2 предложения. Оценка – 0 баллов.

Уровни языкового оформления текста:

I уровень (высокий). Рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью. Оценка – 4 балла.

II уровень (выше среднего). В рассказе имеются грамматически правильные предложения. Однако связующие звенья представлены эпизодически. Рассказ краткий. Оценка – 3 балла.

III уровень (средний). В рассказе имеются отдельные неправильные предложения. Связующие звенья отсутствуют либо представлены эпизодически, ограниченно. Рассказ состоит из простых предложений, очень краткий. Оценка – 2 балла.

IV уровень (ниже среднего): а) рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними; б) рассказ очень краткий, не закончен, в нем пропущено более трех необходимых для понимания предложений. Оценка – 1 балл.

V уровень (низкий): а) отсутствие рассказа, б) вместо рассказа – 1-2 предложения. Оценка – 0 баллов.

2. Составление рассказа с опорой на сюжетную картинку, после предварительной отработки содержания в процессе диалога.

Материалом исследования служит, например, сюжетная картинка «В лесу».

Процедура и инструкция. После отработки содержания картинки с помощью вопросов ребенку дается инструкция: «А теперь составь рассказ по этой картинке. Он будет называться «В лесу». Картинка не убирается. В случае значительных затруднений, длительных пауз задается один из вопросов диалога.

Критерии оценок, а также уровни оценки рассказа с учетом выделенных критериев те же, что и при анализе рассказа по серии сюжетных картинок.

3. Составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки.

Материалом исследования служат серии из 3 – 5 картинок.

Мы использовали:

1) Серия из 3-х сюжетных картинок «Дети кормят птиц»: Дети вешают кормушку. Дети насыпают зерно в кормушки. Птицы клуют зернышки в кормушке

2) Серия из 4-х сюжетных картинок «Верный друг»: 1 – Мальчик ловил рыбу с лодки, а собака сидела на берегу. 2 – Лодка покачнулась. 3 – Мальчик упал в воду и стал тонуть. Собака бросилась в воду. 4 – Собака схватила мальчика за рубашку и вытащила его на берег.

3) Серия из 4-х сюжетных картинок «Кот, мальчик и птенцы»: 1 – Птенец выпал из гнезда, приблизился кот. 2 – Мальчик прогнал кота. 3 – Мальчик посадил птенца в гнездо. 4 – Мальчик наблюдал за птенцами на дереве..

Процедура исследования. Перед ребенком выкладывается серия сюжетных картинок в беспорядке. Инструкция: «Я разложила картинки неправильно, не в том порядке. Посмотри внимательно на картинки и разложи их в правильном порядке».

Если ребенок неправильно раскладывает картинки, экспериментатор говорит: «Ты тоже разложил картинки неправильно. Посмотри, в каком порядке их надо разложить». Далее картинки раскладываются в правильной последовательности, после чего дается инструкция; «А теперь внимательно рассмотри эти картинки и составь рассказ, который будет называться... ».

Критерии оценки. Прежде всего оценивается, как ребенок разложил серию сюжетных картинок. Правильное выполнение задания по серии из 3-х картинок оценивается в 1 балла, по серии из 4-х картинок – в 2 балла, из 5 картинок – в 3 балла. Неправильное выполнение задания оценивается в 0 баллов.

Далее оценивается характер составления рассказа. Критерии оценок и уровни выполнения задания по составлению рассказа аналогичны представленным ранее.

4. Составление рассказа по сюжетной картинке.

Материалом исследования служит сюжетная картинка «Зимние забавы».

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается сюжетная картинка и дается следующая инструкция: «Рассмотри внимательно картинку и

расскажи, что нарисовано на картинке. Составь рассказ, который будет называться ... (Зимние забавы. Летом на даче.).

Критерии оценки. Рассказ оценивается по представленным выше критериям и уровням выполнения задания.

5. Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок.

Материалом исследования служит серия из 4-х сюжетных картинок и устный текст "Алеша на пляже": «Утром Алеша пришел на пляж. Он надел панамку, что бы ему солнышко не нагрело голову и взял с собой грузовик, ведро и лопатку. Днем Алеша строил из песка куличики. Сделав много куличиков, Алеша уснул на пляже, а солнце светило очень ярко. Вечером Алеша загорелый отправился домой».

Процедура и инструкция. Вначале ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ и покажу картинки. А ты внимательно слушай рассказ и приготовься его пересказать. Рассказ называется «Алеша на пляже». Далее выкладывается первая картинка и читается соответствующий фрагмент текста. Затем выкладывается вторая картинка и т.д.

После прочтения последней фразы текста дается инструкция: «А теперь перескажи. Рассказ называется «Вася и Жучка». Картинки не убираются.

Критерии оценок. Рассказ оценивается с учетом: соответствия его изображаемой ситуации (наличие искажений, добавлений); целостности (наличие всех смысловых звеньев, правильная их последовательность); полноты пересказа (наличие пропусков); характера языкового оформления (грамматическая правильность предложений, наличие связующих элементов между предложениями); способа выполнения задания (самостоятельно или с помощью экспериментатора). Рассказ оценивается в баллах, уровень выполнения определяется аналогично представленным выше оценкам и уровням.

6. Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок.

Материалом исследования служат серии из 4 сюжетных картинок и устный текст. Например, серия сюжетных картинок и текст сказки «Лиса и журавль».

Процедура и инструкция. Вначале ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я расскажу тебе сказку «Лиса и журавль». А ты внимательно слушай и приготовься ее пересказать». Экспериментатор читает сказку и одновременно выкладывает перед ребенком соответствующие содержанию картинки. После прочтения сказки дается инструкция: «А теперь перескажи эту сказку. Она называется «Лиса и журавль». Картинки не убираются.

Критерии оценок и уровни выполнения задания аналогичны вышеприведенным.

7. Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку

Материалом исследования служат сюжетные картинки и устные тексты.

Например, сюжетные картинки «Три медведя», «Две козы».

«Три медведя». В домике жили три медведя. Один медведь был большой и лохматый. Другой была медведица. Она была поменьше. А третий был маленький медвежонок. Звали его Мишутка.

«Две козы». На узкой тропинке в горах встретились две козы. С одной стороны была гора, а с другой – глубокая пропасть (яма). Остановились козы. Что же им делать? Тогда одна коза легла и прижалась к земле, а другая осторожно перешла через нее. Так обе козы разошлись, и каждая пошла своей дорогой.

Процедура и инструкция. Вначале ребенку дается следующая инструкция: Сейчас я тебе прочитаю рассказ и покажу картинку к этому рассказу. А ты внимательно слушай и приготовься его пересказать. Рассказ называется ... (Три медведя. Две козы.)). Перед ребенком выкладывается картинка и зачитывается текст. После прочтения рассказа дается инструкция: «А теперь перескажи то, что я прочитала».

Критерии оценок и уровни выполнения задания аналогичны вышеприведенным.

8. Пересказ текста без опоры на наглядность.

Материалом исследования служат короткие и длинные тексты. Например, короткие тексты «Катя и Маша» и «Весна» и более длинный текст «Галка и кувшин».

«Катя и Маша». Пошла Катя утром за грибами в лес и взяла с собой Машу. А Маша была маленькой. На пути была речка. Катя взяла Машу себе за спину и перенесла через речку.

«Весна». Пришла весна, растаял снег, потекла вода. Дети взяли дощечки, сделали лодочки и пустили их по воде. Лодочка плыла, а дети бежали за нею, кричали и ничего впереди себя не видали и в лужу упали.

«Галка и кувшин». Было жарко. Галка захотела пить. А воды поблизости не было. На дворе она увидела кувшин. В кувшине была вода. Галка попробовала попить воды, но не могла достать. Вода была на самом дне, а кувшин был узкий. Тогда галка стала бросать в кувшин камешки. Вода поднималась все выше и выше. И галка смогла напиться.

Процедура и инструкция. Перед началом эксперимента ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ, а ты внимательно его послушай и приготовься пересказать». Затем прочитывается текст. После прочтения текста дается инструкция: «А теперь перескажи. Рассказ называется... (Катя и Маша. Весна. Галка и кувшин.)».

Критерии оценок и характер оценки рассказов аналогичны выше представленным.

9. Самостоятельный рассказ.

Инструкция: «Расскажи какой-нибудь мультфильм»

Критерии оценки. Кроме критериев, использованных при оценке рассказа по серии сюжетных картинок, пересказов, при оценке самостоятельного рассказа учитывается и критерий степени понятности текста. С учетом этого критерия рассказ оценивается по 3-балльной системе:

восприятие текста значительно затруднено – 1 балл; текст в основном понятен, но имеются затруднения при понимании отдельных деталей текста – 2 балла; текст полностью понятен – 3 балла.

10. Тест Керна-Йерасека

Материал исследования: текст вопросов, ручка, листок для отметки ответов.

Инструкция и критерии оценки:

«Сейчас я буду задавать тебе вопросы о самых различных вещах, с которыми ты, конечно, знаком, и поэтому сможешь мне о них рассказать. Слушай вопрос первый. »

1.Какое животное больше – лошадь или собака?

- Лошадь = 0 баллов.
- Неправильный ответ = -5 баллов.

2.Утром мы завтракаем, а днём

- Обедаем. Мы едим суп, мясо = 0 баллов.
- Ужинаем, спим, другие ошибочные ответы = -3 балла.

3.Днём светло, а ночью

- Темно = 0 баллов.
- Неправильный ответ = -4 балла.

4.Небо голубое, а трава

- Зелёная = 0 баллов.
- Неправильный ответ = -4 балла.

5.Черешни, груши, сливы, яблоки это что?

- Фрукты = 1 балл
- Неправильный ответ = -1 балл.

6.Почему раньше, чем пройдёт поезд, опускается шлагбаум?

- Чтобы поезд не столкнулся с автомобилем. Чтобы никто не попал под поезд (и т. д.) = 0 баллов.

- Неправильный ответ = -1 балл.

7.Что такое Москва, Ростов, Киев?

- Города = 1 балл.

- Станции = 0 баллов.

- Неправильный ответ = -1 балл.

8.Который час показывают часы?

- Правильно показано = 4 балла.

- Показаны только четверть, целый час, четверть и час, правильно = 3 балла.

- Не знает часов = 0 баллов.

9.Маленькая корова – это телёнок, маленькая собака – это, маленькая овечка – это ?

- Щенок, ягнёнок = 4 балла.

- Только один ответ из двух = 0 баллов.

- Неправильный ответ = -1 балл.

10.Собака больше похожа на курицу или на кошку? Чем похожа, что у них общего?

- На кошку, потому что у неё тоже 4 ноги, шерсть, когти, хвост (достаточно одного подобия) = 0 баллов.

- На кошку (без приведения знаков подобия) = -1 балл.

- На курицу = -3 балла.

11.Почему во всех автомобилях тормоза?

- Две причины (тормозить с горы, остановиться на повороте; остановить в случае опасности столкновения, вообще остановиться после окончания езды) = 1 балл.

- 1 причина = 0 баллов.

- Неправильный ответ (пример: он не ехал бы без тормозов) = -1 балл.

12.Чем похожи друг на друга молоток и топор?

- Два общих признака (они из дерева и железа, у них рукоятки, это инструменты, ими можно забивать гвозди) = 3 балла.

- 1 подобие = 2 балла.

- Неправильный ответ = 0 баллов.

13. Чем похожи друг на друга белка и кошка?

- Определение, что это животные или приведение двух общих признаков (у них по 4 лапы, хвост, шерсть, умеют лазать по деревьям) = 3 балла.

- Одно подобие = 2 балла.

- Неправильный ответ = 0 баллов.

14. Чем отличаются гвоздь и винт? Как бы ты узнал их, если бы они лежали перед тобой?

- У них есть разные признаки: у винта – нарезка (резьба, такая закрученная линия, вокруг зарубки и т. д.) = 3 балла.

- Винт завинчивается, а гвоздь забивается; у винта – гайка = 2 балла.

- Неправильный ответ = 0 баллов.

15. Футбол, прыжки в высоту, плавание это?

- Спорт, физкультура = 3 балла.

- Игры (упражнения), гимнастика, состязания = 2 балла.

- Неправильный ответ = 0 баллов.

16. Какие ты знаешь транспортные средства?

- Три наземных транспортных средства, самолёт или корабль = 4 балла.

- Только три наземных транспортных средства или полный перечень с самолётом и кораблём, но только после объяснения, что транспортные средства – это то на чём можно передвигаться = 1 балл.

- Неправильный ответ = 0 баллов.

17. Чем отличается старый человек от молодого? Какая между ними разница?

- Три признака (седые волосы, отсутствие волос, морщины, уже не может так работать, плохо видит, плохо слышит, скорее умрёт, чем молодой) = 4 балла.

- Одно или два различия = 2 балла.

- Неправильный ответ (у него палка, он курит) = 0 баллов.

18. Почему люди занимаются спортом?

- По двум причинам (чтобы быть здоровыми, закалёнными, сильными, чтобы они были подвижнее, чтобы держались прямо, чтобы не быть толстыми, чтобы добиться рекорда и т. д.) = 4 балла.

- Одна причина = 2 балла.

- Неправильный ответ (чтобы что-нибудь уметь) = 0 баллов.

19. Почему это плохо, когда кто-нибудь уклоняется от работы?

- Остальные должны за него работать (или выражение того, что вследствие этого несёт ущерб кто-нибудь другой). Он ленивый. Мало зарабатывает и не может ничего купить = 2 балла.

- Неправильный ответ = 0 баллов.

20. Почему на конверт нужно наклеивать марку?

- Так платят за пересылку, перевозку письма = 5 баллов.

- Тот, другой должен был уплатить штраф = 2 балла.

- Неправильный ответ = 0 баллов.

Оценка результатов:

Сумма + 24 и выше – высокий вербальный интеллект (кругозор).

Сумма от + 14 до 23 – выше среднего.

Сумма от 0 до + 13 – средний показатель вербального интеллекта.

От — 1 до – 10 – ниже среднего.

От – 11 и меньше – низкий показатель.

Таким образом, данная методика поможет нам выявить уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития для определения коррекционной работы по развитию связной речи у данной категории детей.

2.2. Состояние развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 10 города Челябинск. В экспериментальной группе вошли 5 детей старшего

дошкольного возраста с задержкой психического развития (F84, F88, F89, F80).

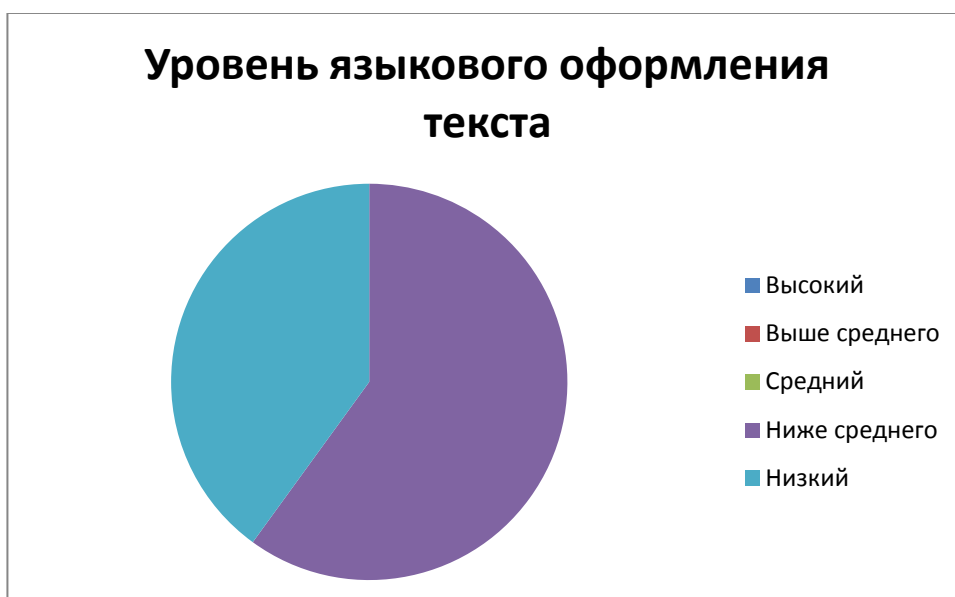
Диагностика проводилась нами во второй половине дня в индивидуальной и подгрупповой форме с октября по ноябрь 2016 года.

Мы получили следующие результаты диагностики:

Составление рассказа с опорой на серию сюжетных картинок "Мальчик и собака".

После знакомства и предварительной беседы детям было предложено поучаствовать в эксперименте под видом игры. С первого же задания участники экспериментальной группы показали низкие результаты. Первые трудности у детей возникали при попытке правильно разложить сюжетные картинки. Хотя, изначально, в процессе отработки содержания в процессе диалога, картинки уже были разложены в нужном порядке. Данные действия можно расценивать как проявление рассеянного внимания и отсутствия концентрации при выполнении задания

Средний балл в экспериментальной группе по уровню семантической оценке текста (цельность) составил - 1,2. А по языковому оформлению текста (связность) – 0,6. Максимальный балл за выполнение данного задания по цельности был равен 2 баллам, его получили 60% (от общего количества детей из экспериментальной группы) испытуемых, а по связности -1 балла, этот балл у 60% детей.



При выполнении задания у 3 детей встречается нарушение порядка слов в предложении, пропуск отдельных его членов, что связано с неполноценностью грамматического программирования. Двое из испытуемых не правильно склоняли глаголы и существительные, искажали или не произносили окончания. В связи с недоразвитием познавательной деятельности, в том числе процессов обобщения, сравнения, дифференциации, у детей с задержкой психического развития обнаруживаются особенности процессов словообразования и словоизменения. У двоих детей сюжет текста вовсе не соответствовал данному материалу, рассказ этих детей заключался в произнесении ничем не

связанных слов. (Кирилл Ш. : «Мальчик, собака, пчела, травка»). Даже после предварительной обработки в диалоге, детям были необходимы наводящие вопросы для составления рассказа. Отсутствие каких-либо причинно-следственных связей, цельности, логичности в рассказе этих детей свидетельствует о расстройствах глубинно-семантической, и поверхностной структуры предложения.

Составление рассказа с опорой на сюжетную картинку "В лесу".

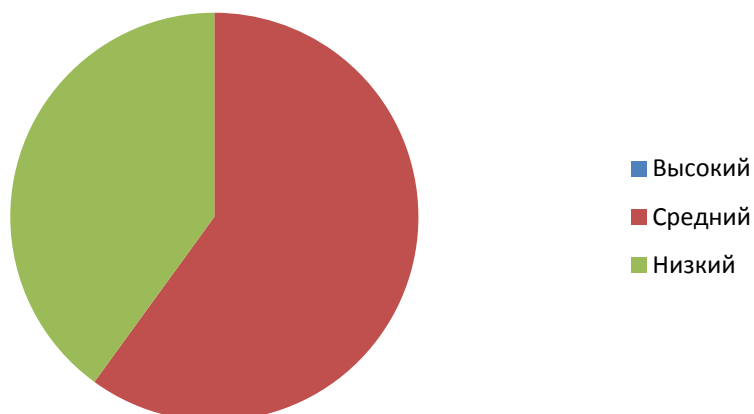
Дети с задержкой психического развития справились с этим заданием так же как и с предыдущим. У двоих возникла трудность в определении времени года и определением некоторых деталей на картинке. Один ребенок при составлении своего рассказа уклонялся от того что было изображено на картинке и придумывал свою собственную историю. Рассказы в большей степени представляли собой перечисление событий (Кирилл Ш.: «Они пришли гулять, потом увидели ягодки, потом собрали грибы, потом гуляли»). Также у всех детей наблюдалась неточность употребления слов, их замены по семантическим признакам. Приведенные выше ошибки, свидетельствуют об особенностях словарного запаса детей с задержкой психического развития, которые отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности

Средний балл по цельности у экспериментальной группы составил -1,2, а по связности -0,8 балла.

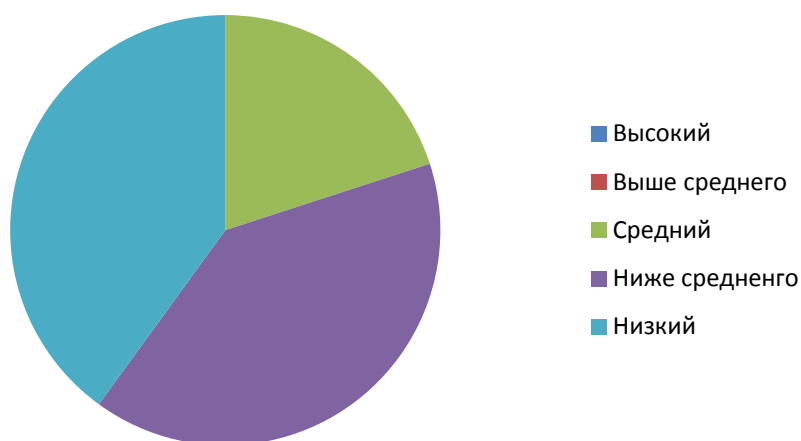
По цельности: трое детей получили 2 балла за это задание, и это был наивысший балл в экспериментальной группе.

По связности: только 1 ребенок получил 2 балла.

Уровень семантической оценки текста



Уровень языкового оформления текста



У двоих детей экспериментальной группы рассказ не превышал 2-3 предложений, даже с наводящими вопросами. Только у одного ребенка данной группы, рассказ был относительно цельным и связным, но даже у этих испытуемых наблюдались ошибки: употреблялись только качественные прилагательные, предлоги практически не использовались, не правильное словоизменение незнакомых слов.

Неполноценность речевой деятельности детей с задержкой психического развития, связана 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. (Коненкова И.Д.,2005)

Составление внутренней программы и рассказа по серии из 3-х сюжетных картинок "Дети кормят птиц" без предварительной отработки.

Данное задание не вызвало затруднений у детей экспериментальной группы. Только у двоих из этой группы были ошибки при раскладывании картинок и составлении рассказа. Рассказы этих испытуемых представляли собой лишь перечисление событий, без связующего звена. Средний балл за выполнение данного задания детьми экспериментальной группы составил по цельности –1,4, а по связности -1 балла.





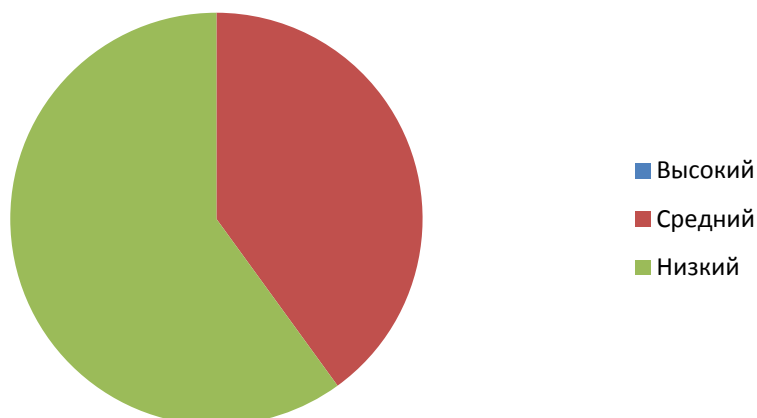
Составление внутренней программы и рассказа по серии из 4-х сюжетных картинок "Кот, мальчик и птенцы" без предварительной отработки.

С опорой на серию из 4-х сюжетный картинок.

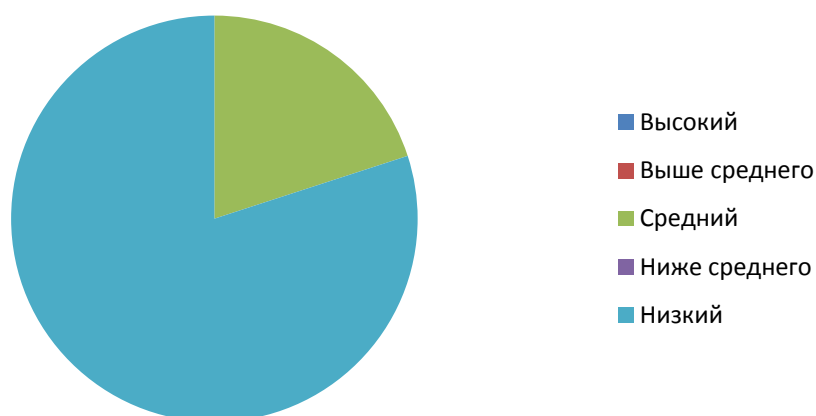
Дети справились с этим заданием удовлетворительно. Были допущены ошибки при раскладывании картинок в нужном порядке, всем детям понадобилась помощь экспериментатора. Многие слова заменялись близкими по значению или вместо названия, просто описывался внешний вид предмета. Данные ошибки у дошкольников указывают на бедность словаря, ограниченность связей обобщающего слова со словами конкретного значения, трудность подбора родового понятия, трудность актуализации словаря. В сознании ребенка недостаточно закреплена связь между образом предмета и его названием. Так, вместо названия предмета, ребенок дает его описание. (Лалаева Р.И., 2003)

Средний балл по цельности -0,8, а по связности- 0,4 балла. Самый высокой балл, как по цельности, так и по связности один ребенок, равнялся он 2. Остальные дети в большинстве получили по 0баллов.

Уровень семантической оценки текста



Уровень языкового оформления текста



Составление рассказа по сюжетной картинке "Зимние забавы".

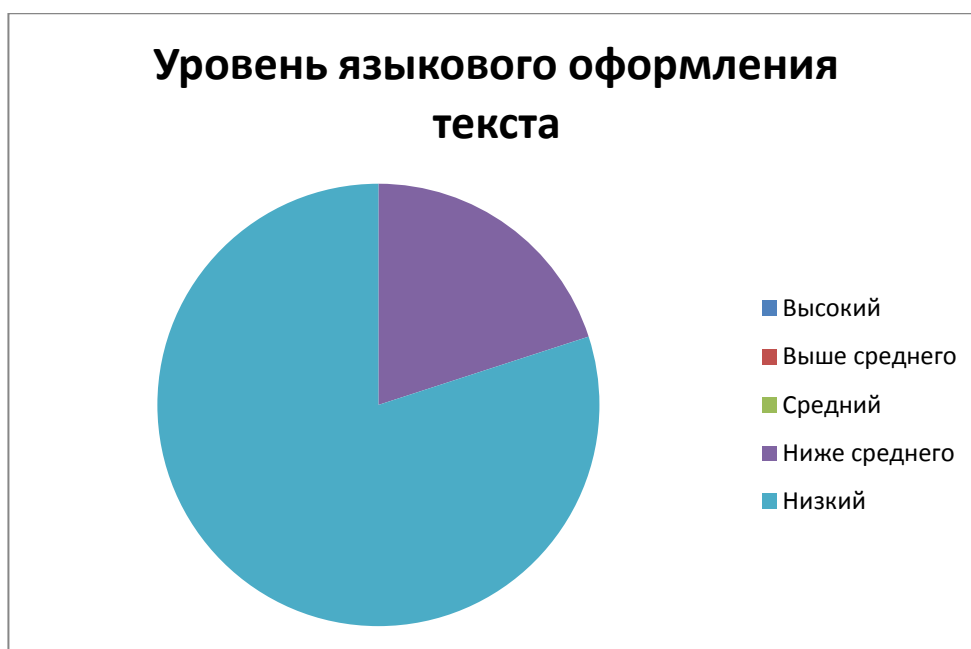
Дети с задержкой психического развития с трудом справились с этим заданием. У 80% (от общего числа экспериментальной группы) рассказ не превысил 3 предложений. Наблюдались многочисленные замены слов, а также ошибки в предложно-падежном управлении, в согласовании существительных с глаголами и прилагательными. Также, для описания цвета предметов, испытуемые использовали только названия основных цветов, а для обозначения величины предметов (длины, ширины, высоты и т.д.) применяли слова «большой» - «маленький». Дети совершенно не использовали оценочные прилагательные: все положительные качества

(добрый, храбрый, умный) заменяли словом «хороший», а отрицательные качества (жадный, трусливый, злой) – словом «плохой».

Трое детей пытались использовать в своих рассказах прямую речь героев, но в результате они отвлекались от сюжетной картинки и переходили к другим темам или вовсе забывали о задании. Это свидетельство того, что у детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функция речи.

По этому заданию, в экспериментальной группе, средний балл составил 0,8 по цельности и 0,2 по связности. Большинство детей получило по этому заданию 0 баллов как по связности, так и по цельности.





При исследовании составления рассказа по сюжетной картинке можно выделить основные ошибки у детей экспериментальной группы:

- многочисленные замены слов
- ошибки в предложно-падежном управлении
- в согласовании существительных с глаголами и прилагательными
- не правильное словообразование префиксальным и суффиксальным способ
- воспроизведение серии отдельных высказываний, связанных случайными ассоциациями, которые характеризуются стихийностью, импульсивностью.

Исследование пересказа.

Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок "Алеша на пляже".

Данное задание не вызвало затруднений у детей экспериментальной группы. Пересказы детей соответствовали изображаемой ситуации. У троих испытуемых была нарушена целостности пересказа – отсутствовали некоторые смысловые звенья. У 50% детей не было связующих элементов между предложениями - рассказ представлял собой перечисление событий. Данные ошибки показывают, что у детей с задержкой психического развития

имеется отставание в развитие планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста.

Средний балл по цельности, так и по составу составил 2,2 баллов



Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок "лиса и Журавль".

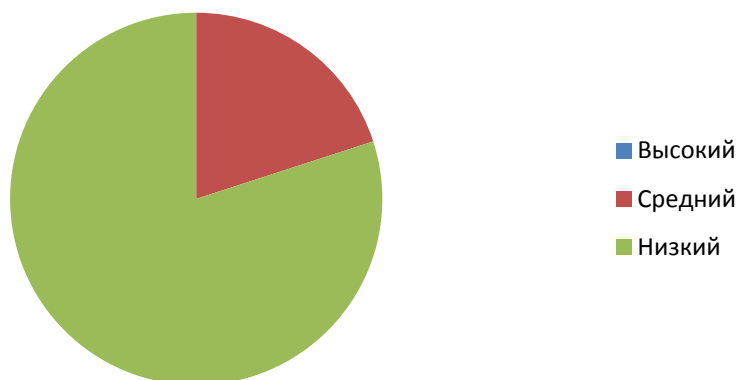
У детей с задержкой психического развития при выполнении задания отмечаются: многочисленные паузы, существенные пропуски частей текста, лексика авторского текста не сохраняется, преобладают простые распространенные предложения, отмечается многочисленные аграмматизм.

В пересказы добавлялись новые смысловые звенья, так же нарушалась их последовательность. Всем испытуемым была необходима помощь экспериментатора. Все дети допустили ошибки при воспроизведении последовательности времен года. Из этих ошибок можно сделать вывод, что дети не подготовлены к восприятию и воспроизведению логико-грамматических конструкций, требующих оперирования пространственными соотношениями. По сравнению с предыдущим заданием, которое дети выполнили без особых сложностей, в этом было допущено огромное количество ошибок. Таким образом, при усложнении структуры текста, возможности семантического структурирования детей с задержкой психического развития сильно ухудшаются.

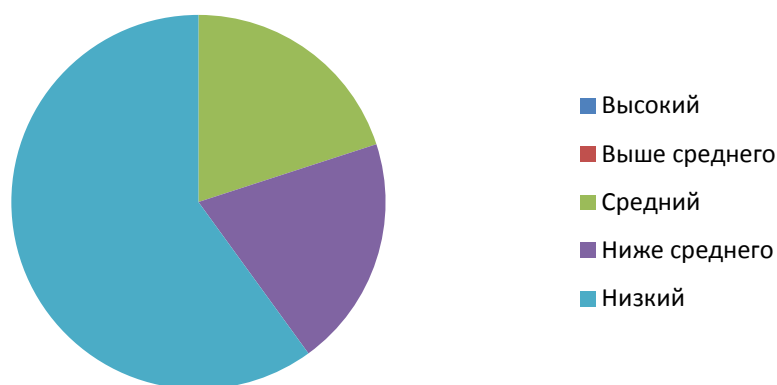
Три ребёнка экспериментальной группы, несмотря на оказываемую помощь, совсем не смогли выполнить задания. У восьмерых испытуемых, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования. У всех детей пересказ текста не превышал 4 предложений, они с трудом вспоминали определенные отрывки и с существенными смысловыми и лексическими искажениями воспроизводили их в неправильном порядке. Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации. Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов.

Средний балл в экспериментальной группы составил по цельности - 0,4, а по связности - 0,6.

Уровень семантической оценки текста



Уровень языкового оформления текста

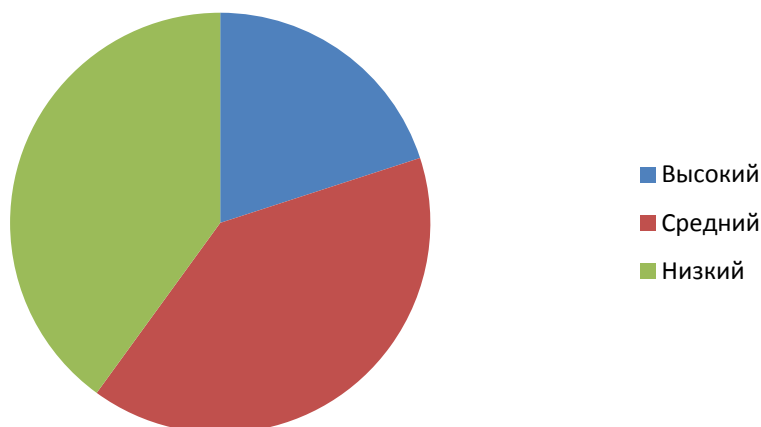


Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку "Три медведя".

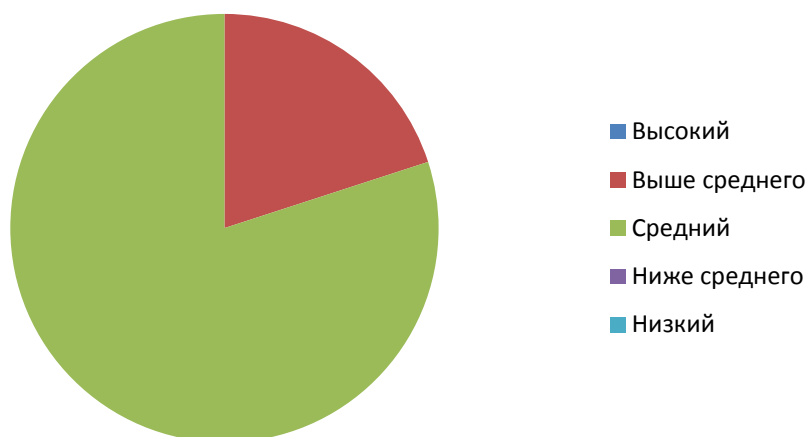
У испытуемых из экспериментальной группы сложностей с выполнением данного задания не возникли. Из ошибок у детей были замечены аграмматизмы и искажение имен собственных (Арина К.: «Мишанич» вместо Мишутка, «Мохнатыч» вместо Потапыч), также дети не знали значения некоторых слов из текста. Такие ошибки свидетельствуют о бедности и неточностях словарного запаса детей.

Средний балл за это задание составил по цельности – 1,8 балла, а по связности -2,2 балла.

Уровень семантической оценки текста



Уровень языкового оформления текста

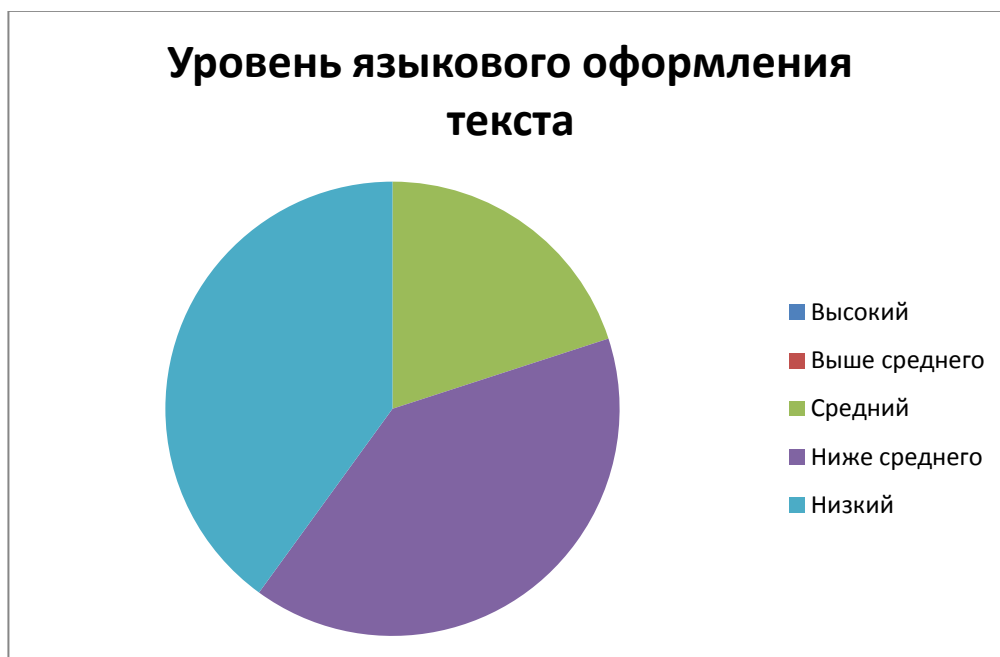


Пересказ текста без опоры на наглядность.

Рассказы детей экспериментальной группы характеризуются бедностью языкового оформления и нарушением логической связности. Отмечается непоследовательность в изложении, смысловое несоответствие частей высказывания, их искажения. Данный вывод был сделан в связи с тем, что трое испытуемых при пересказе вплетали в свой рассказ смысловые звенья из предыдущих заданий, заменяли имена главных героев, заменяли авторскую лексику простыми и не правильными по грамматическому

оформлению предложениями. Большинство детей пытались всячески отвлечь экспериментатора, для того что бы не выполнять задание. Один ребенок отказался выполнять задание. Это свидетельствует о сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия.

Средний балл составил 0,8 по цельности и по связности.



Можно выделить основные ошибки, которые наблюдались у дошкольников с ЗПР при исследовании пересказа:

- маленький объем текста, не больше 3-4 предложений
- не соответствующие, изначальному тексту, количество смысловых звеньев

- нарушение логико-грамматических конструкций

- наличие повторов, пауз.

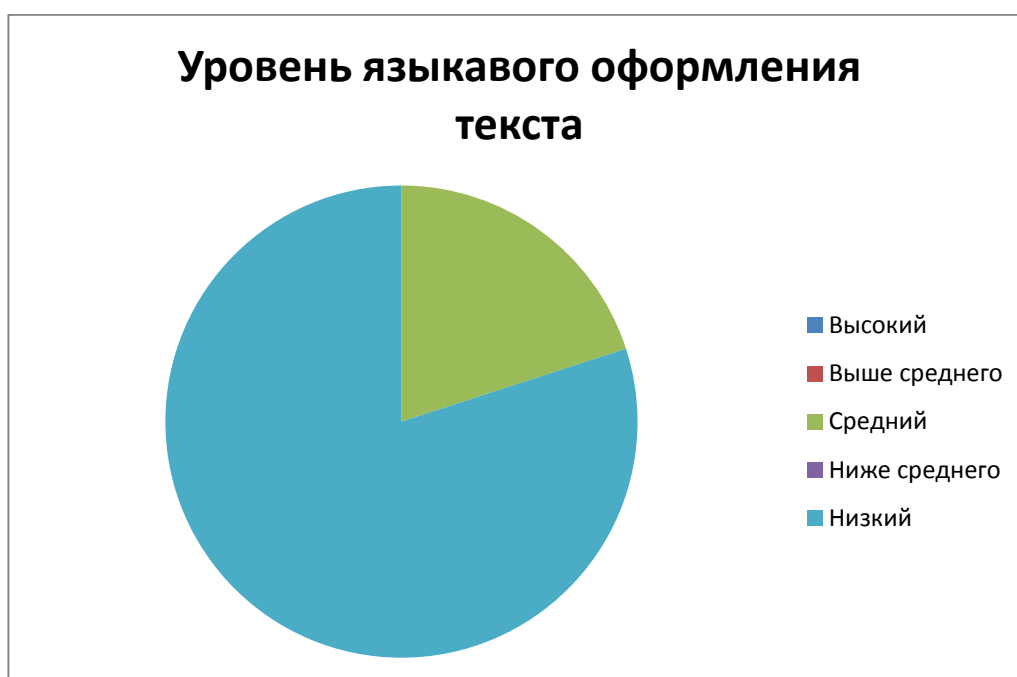
Количественная характеристика навыков связной речи при пересказе по цельности (Ц) и связности (С) высказываний отражена в таблице 4 (в Приложении).

Дадим характеристику исследованию самостоятельного рассказа.

Составление самостоятельного рассказа для испытуемых экспериментальной группы оказалось практически не доступным. Дети не владеют навыками самостоятельного составления рассказа: в их высказываниях характерно крайняя бедность используемых языковых средств, наличие грубых аграмматизмов, нарушающие связность повествования. По просьбе экспериментатора, дети рассказывали о своем любимом мультфильме или сказке. Большинство рассказов детей приставляли собой фрагментарный пересказ основного сюжета. У детей проявлялась неосознанность и произвольность построения фразы как высказывания в целом, дети не давали развернутого ответа на вопрос экспериментатора, а повторяли только определённый кусок своего рассказа. У 80% испытуемых данной группы, в ответах основная мысль перебивалась посторонними мыслями и суждениями. Можно сделать вывод, что у детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи. Также отмечается слабость словесной регуляции действий.

У 60% детей предложения заменялись словосочетаниями тавтологического характера («ходил ногами»). Это свидетельствует о недифференцированности понятий о предложении и словосочетании, о недоразвитии процессов продуцирования. Один ребенок отказался от выполнения задания.

Средний балл по цельности и связности составил 0,4 балла.



Можно выделить основные ошибки, которые наблюдались у дошкольников с ЗПР при исследовании пересказа:

- ребенок отказался от выполнения этих заданий, не зная, о чем говорить;
- в других случаях они ограничиваются лишь одной фразой;
- при составлении рассказа дети не используют свой личный опыт;
- использование тавтологических словосочетаний

-воспроизводят серию отдельных высказываний, связанных случайными ассоциациями, которые характеризуются стихийностью, импульсивностью.

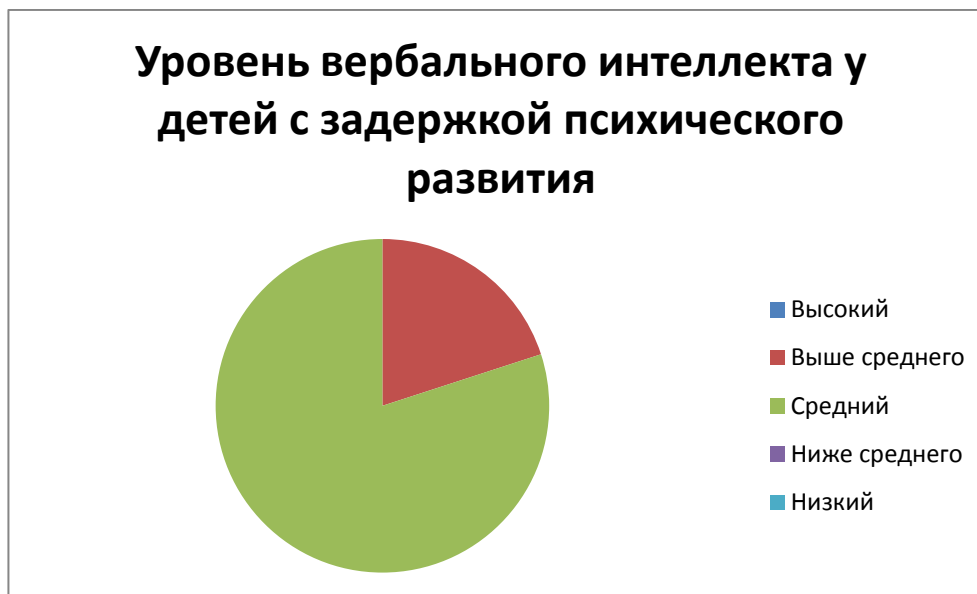
Количественная характеристика исследования связной речи у детей с задержкой психического развития по цельности (Ц) и связности (С) отражена в таблице 1 (в Приложении).

Дадим качественную характеристику Теста Керна-Йерасека.

При прохождении теста у детей из экспериментальной группы возникли сложности в ряде вопросов связанных с развитием представлений об окружающей действительности. В связи с этим, ответы детей с ЗПР отражают низкий уровень познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. 60% детей понадобилась помощь экспериментаторов расшифровке вопросов и даже после этого, детям нужна была помощь при ответе на вопрос. Исходя из этого, можно сделать вывод, что дети не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием. По результатам теста у детей с ЗПР обнаруживается недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычленить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов. Исследования мышления показывает, что наиболее страдает у детей с ЗПР абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение, решение задач по аналогии, затруднено формирование отвлеченных закономерностей. Дети с ЗПР с большим трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия.

В целом, мышление детей с ЗПР является конкретным, инфантильным и стереотипным (Лалаева Р.И.,2003).

Среднее количество баллов набранное детьми из экспериментальной группы - 7,2, что свидетельствует о среднем показателе вербального интеллекта. Максимальное количество баллов – 17, минимальное количество баллов набранное в этом тесте составило 0 баллов.



Количественная характеристика Теста Керна-Йерасека отражена в таблице 2 (в Приложении)

2.3. Коррекционная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. В игре ребенок бывает сильнее, добрее, выносливее, сообразительнее и, конечно, проявляет большие фантазии и воображения, чем во многих других ситуациях, так же в игровой деятельности формируется речь ребенка. Учитывая все это, мы разработали и внедрили в свою работу, а затем предложили и воспитателям маркеры игрового пространства.

Маркеры игрового пространства представляют собой игровое полотно, указывающее на место событий, где разворачивается сюжет. Это может быть сюжет из известной сказки, лесная полянка, огород – что подскажет нам наша фантазия.

Для их изготовления мы использовали современные, доступные и безопасные для детей материалы: ткань различной текстуры и цвета, изображения животных, растений, плодов, пуговицы, замочки, клепки, липучки и многое другое. Из плотного материала мы шили коврик. На этот коврик пришивали «небо», «солнышко», «тучки», «травку», «домик» и др. На различные пуговицы и липучки прикрепляли героев сказок и другие предметы игровой деятельности. Таким образом получились многофункциональные коврики – маркеры игрового пространства, которые легко складываются, переносятся и обрабатываются (их можно стирать). Они так же хорошо подходят для украшения стен в групповой комнате. Игровые коврики стали лучшими помощниками в организации совместной и самостоятельной игровой деятельности детей.

В нашем исследовании коррекционно-развивающая работа с детьми с задержкой психического развития направлена на развитие связной речи, так как качество речи определяет готовность ребенка к школьному обучению, от уровня развития связной речи зависит успеваемость будущего ученика.

Формирование связной речи тесно связано со способностями детей оречевлять свои действия. Под «вербализацией» (оречевлением), мы понимаем возможность ребенка объяснять выполняемое, при этом учитываем точность и понятность высказывания, его лексическое и грамматическое оформление. Эти важнейшие показатели являются в той или иной степени нарушенными у детей с задержкой психического развития.

Одна из важнейших задач при коррекции речевой деятельности детей с задержкой психического развития — совершенствование регулирующей функции речи. Необходимо обучать умению дать отчет о выполненной работе. На начальных этапах обучения рекомендуется добиваться от ребенка оречевления своих действий по ходу деятельности. В начале коррекционной работы основные операции и их оречевление осуществляются под

руководством педагога. Большое влияние на объем и качество ответов детей с задержкой психического развития оказывает похвала. Каждое занятие должно приносить ребенку радость. Этому способствует благоприятный эмоциональный климат на занятиях, гарантирование успеха каждому ребенку, поощрение за усвоенные знания. Конспекты проведенных занятий представлены в Приложении 5.

Дадим краткое описание развивающих игр, которые можно провести, используя маркер игрового пространства "Времена года".

Задачи:

I. Образовательные:

- 1) Обобщать детские представления о временах года.
- 2) Знакомить детей с конкретными явлениями природы
- 3) Закреплять знания детей о различиях времен года

II. Развивающие:

- 1) Развитие речи посредством игровой деятельности на развивающем маркере
- 2) Развитие мелкой моторики
- 3) Развитие наблюдательности, логичности мышления, исследовательского подхода к доступным объектам окружающей действительности.
- 4) Развитие умения включаться в обсуждение, беседы, поддерживать общение.
- 5) Побуждение детей к отражению своих знаний об изменениях в природе.

III. Воспитательные:

Воспитывать у детей любовь, ценностное и бережное отношение к природе

Варианты игр:

1. «Все четыре времени года»

Цель: Способствовать развитию умения отражать свои знания и впечатления о временах года. Обогащать словарный запас детей, развивать диалогическую речь. Воспитывать культуру общения.

Организация игры: Рассмотреть маркер, изучить явления природы, изображенные на маркере:

- Зимой: Деревья в снегу, на деревьях снегери, дети катаются на горке, на коньках, можно лепить снеговика

-Весной: снег тает, бегут ручьи, можно пускать кораблики, деревья цветут, животные просыпаются от зимней спячки, солнышко светит

-Летом: Трава зеленая, цветут цветы, можно купаться в озере, загорать

-Осенью: Листья на деревьях желтеют, созревает урожай, дети идут в школу, льют холодные дожди.

Все элементы игры прикреплены на липучки, пуговицы, замочки. Необходимо все откреплять и прикреплять обратно при этом обсуждать, вести диалог.

2. «Путаница»

Цель: Закрепить классификацию предметов по временам года

Организация игры: Перепутать элементы времен года и попросить детей навести порядок в волшебном лесу.

3. Словесно – дидактическая игра «Что когда бывает»

Цель: Продолжать знакомить детей с особенностями каждого времени года.

Организация игры: Собрать все элементы в «чудесный мешочек», доставать по одному предмету, просить детей словесно описать элемент и определить к какому времени года он относится.

Вариантов игры на маркере очень много, все зависит от фантазии педагога и воображения детей, можно построить сюжетно – ролевую игру с элементами маркера, например: «Как ребята гуляли зимой», «На дне рождения у зайки», «Собираем урожай» и многое другое. Все это безусловно окажет положительное влияние на развитие связной речи дошкольников, при целенаправленной работе педагога.

Вывод по главе 2

Во второй главе "Экспериментальная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития" мы определили методику изучения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, провели диагностику и описали коррекционную работу с детьми данной категории.

Для диагностики мы выбрали методику обследования монологической связной речи Лалаевой Р.И. (2004). В целях комплексного исследования связной речи детей в данной методике используется серия заданий, которая включает в себя: 8 заданий на составление рассказов с опорой на серии сюжетных картинок, пересказ устного текста с опорой на сюжетные картинки, самостоятельный рассказ и Тест Керна-Йерасека на определение уровня вербального интеллекта.

По результатам диагностики мы определили низкий уровень развития речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и средний уровень вербального интеллекта.

Заключение

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. «Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников» // Издательский центр «Академия», 2000. С ; Стр 253
2. Баряева Л.Б, Логинова Е.А.«Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития.» // Спб.: ЦДК проф. Баряевой Л.Б.,2010 с.; Стр 6-30
3. Борякова Н.Ю. «О некоторых особенностях построения речевых высказываний детей 6-7 лет с задержкой психического развития при опоре на сюжетную картинку.» //Дефектология №5, 1982.
4. Бухбиндер, В. А. «О целостности и структуре текста.» // Вопросы языкознания. -1975. -№ 6. С. 75
5. Валгина Н.С. «Теория текста» // Москва, Логос. 2003 г. с; Стр 15-35
6. Власова Т.А., В.И.Лубовский, Н.А.Цыпина «Дети с задержкой психического развития.» // Москва, 1984 с ;
7. Выготский Л. С. «Мышление и Речь» //М.— Издательство "Лабиринт", 1999. — 352 с.; стр. 300-340
8. Гальперин И.Р. «Текст как объект лингвистического исследования» // М: КомКнига, 2006,с ; стр. 18-27,38-42,50-53,
9. Глухов В.П. «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.» // М.: АРКТИ, 2004.с; стр. 4-20
10. Дробинская А.О., Фишман М.Н.«Дети с трудностями в обучении (к вопросу об этиопатогенезе)» // Дефектология № 5,1996.
11. Ефименкова Л.Н.«Формирование речи у дошкольников» //М.: Просвещение, 1985. — 65 с.; стр.10-20
12. Жинкин Н.И. «Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов.» в книге «Психология усвоения грамматики, орфографии и развития

письменной речи: Труды ин-та психологии.»// М.: Изд-во АПН, 1956. С; стр. 141-250.

13. Звегинцев В.А. «Теоретическая и прикладная лингвистика.» // М.,1967, с. 29.

14. Ипполитова Н.А. «Риторика» // изд-во Проспект, 2010 с. ; стр. 91-93

15. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. // М.: ГНОМ и Д, 2005; стр.

16. Крылова Е.В. Диссертация: «Развитие связной речи у учащихся с ЗПР в условии общего образования» // с.12-19

17. Лалаева Р.И. «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» // М., 2004, с; стр. 4-9,11-17

18. Лалаева Р.И.«Нарушение речи у детей с ЗПР.» // СПб,1992

19. Лалаева Р.И.,Серебрякова Н.В., Зорина С.В. «Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития» // М.: ,2003,с; стр.

20. Лебедева И.Н. Диссертация: «Развитие связной речи дошкольников с интеллектуальной недостаточностью на модели обучения рассказыванию по картинке.» // Спб, 2004; стр 12-22

21. Леонтьев А.А. «Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания»// М., 1967, с. ; стр. 6-16

22. Леонтьев А.А. «Основы Психолингвистики.» // М.:«Смысл»,1999, с. ; стр. 63-68

23. Неретина Т.Г. «Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения.»// М.: БАЛЛАСС, 2004,с ; стр. 9-14

24. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии.»// СПб., 1998,с ; стр. 425-428

25. Слепович Е.С. «Формирование речи у дошкольников с ЗПР.»// Минск, 1989, с; стр. 4-18

26. Сохина Ф.А. «Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада.»// ; стр. 3-5 ,110-119
27. Стародубова Н.А.«Теория и методика развития речи дошкольников»// 2007 г,с ; стр. 30-35
28. Халилова Л.Б. «Актуальные вопросы порождения речи и их анализ с позиций современной логопедии» /Монографический сборник (Под общей ред. Л.И. Беляковой.)//
29. Цветкова Л.С.«Нейропсихология счета, письма и чтение: нарушение и восстановление.» // МПСИ Модэк, 2005
30. Чиркина Г.В. «Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ» // М.: АРКТИ, 2003. – 240с; стр. 2-5,19-24
31. Якубинский Л.П. «О диалогической речи»/Язык и его функционирование.// М.: Наука, 1986, 58 с; стр. 6–58

Приложения

Приложение 1 Таблица "Состояние развития речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития"

	Оля С.	Кирилл Ш.	Архип К.	Тимур Р.	Арина К.	Ср.балл
Составление рассказа с опорой на серию сюжетных картинок	2	0	2	0	2	Ц 1,2
	1	0	1	0	1	С 0,6
Составление рассказа с опорой на сюжетную картинку	2	0	2	0	2	Ц 1,2
	1	0	2	0	1	С 0,8
Составление рассказа без предварительной отработки с опорой на серию из 3-х сюжетных картинок	2	0	3	0	2	Ц 1,4
	2	1	2	0	0	С 1
Составление рассказа без предварительной отработки с опорой на серию из 4-х сюжетных картинок	2	0	2	0	0	Ц 0,8
	0	0	2	0	0	С 0,4
Составление рассказа по сюжетной картинке	2	0	2	0	0	Ц 0,8
	0	0	1	0	0	С 0,2
Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок	2	2	3	2	2	Ц 2,2
	2	2	3	2	2	С 2,2
Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок	0	0	2	0	0	Ц 0,4

		0	1	2	0	0	С 0,6
Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку		2	1	3	2	1	Ц 1,8
		2	2	3	2	2	Ц 2,2
Пересказ текста без опоры на наглядность		2	0	2	0	0	Ц 0,8
		1	0	2	1	0	С 0,8
Исследование самостоятельного пересказа		0	0	2	0	0	Ц 0,4
		0	0	2	0	0	С 0,4
Всего	Целостность	1,4	0,2	2,2	0,5	0,8	1
	Связность	0,9	0,6	2	0,5	0,6	0,9
Уровень	Целостность	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
	Связность	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	Низкий	Низкий

Приложение 2 Таблица Количественный анализ теста Керна-Йерасека

№ задания	Оля С.	Кирилл Ш.	Архип К.	Тимур Р.	Арина К.
1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0
3	-4	-4	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	-1	-1	-1	-1	-1
6	-1	-1	-1	-1	-1
7	-1	-1	-1	1	1
8	0	0	0	0	0
9	0	0	4	0	0
10	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
12	0	0	2	0	0
13	3	2	3	2	2
14	0	0	0	0	0
15	3	0	3	3	0
16	1	1	4	1	1
17	2	2	2	2	2
18	2	2	2	2	2
19	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0
Сумма	4	0	17	9	6
Показатель	Средний	Средний	Выше среднего	Средний	Средний

Приложение 3 Иллюстрации используемые в диагностике

Серия сюжетных картинок "Мальчик и собака"



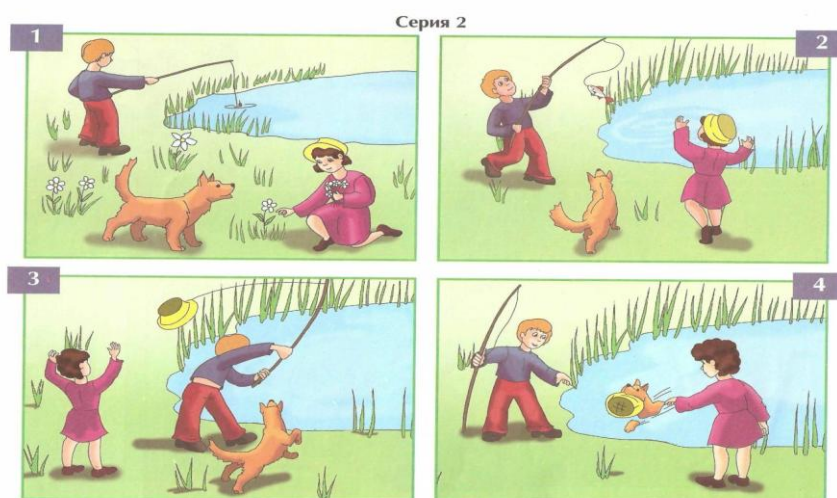
Сюжетная картинка "В лесу"



Серия из трех сюжетных картинок "Дети кормят птиц"



Серия из четырех сюжетных картинок "Верный друг"



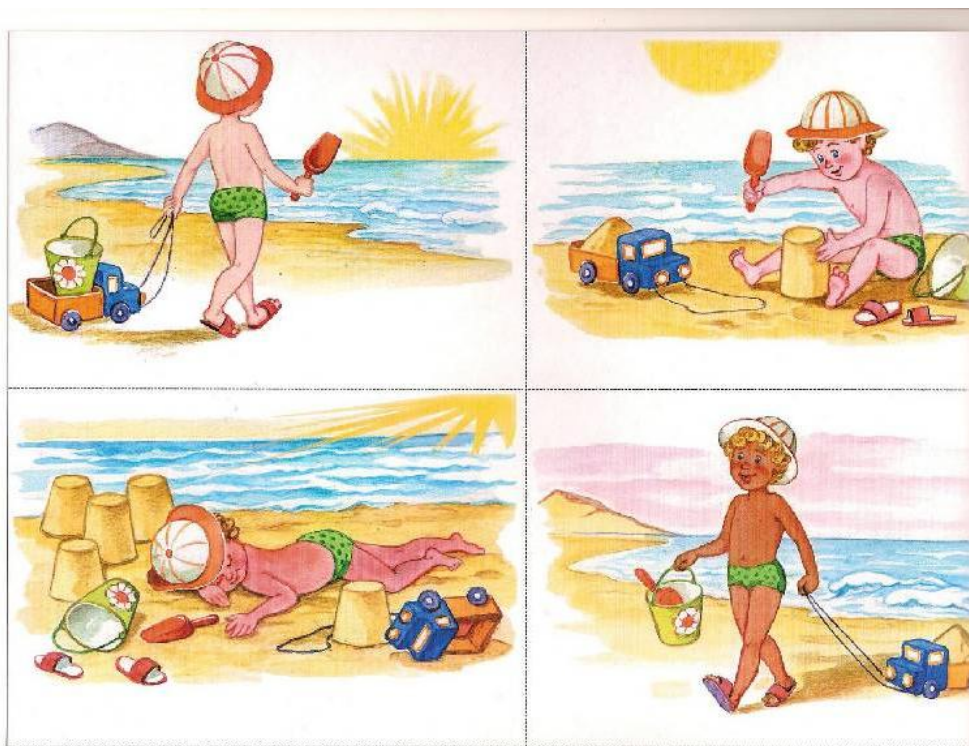
Серия из четырех сюжетных картинок "Кот, мальчик и птенцы"



Сюжетная картинка "Зимние забавы"



Серия сюжетных картинок "Алеша на пляже"



Серия сюжетных картинок "Лиса и Журавль"



Сюжетная картинка "Три медведя"



Приложение 4 Маркер игрового пространства "Времена года"



Приложение 5 Конспекты занятий по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с использованием маркера игрового пространства
"Времена года"