**Содержание**

Введение……………………………………………………………………

Глава 1. Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования………………………………………………………………

* 1. Психолого-педагогическая характеристика детей………………………………………………..
	2. Проблема развития связной монологической речи в

психолого-педагогической литературе…………………………………..

* 1. Особенности связной монологической речи у детей

……………………………………..

* 1. Методики развития связной монологической речи…………………

Глава II. Экспериментальное изучение связной

монологической речи у детей ……………………………………..

2.1 Организация и методика исследования………………………………

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента………………

Глава III. Коррекция связной монологической речи

у младших школьников…………………………………………………..

3.1 Теоретические основы формирующего эксперимента…………….

3.2 Система коррекционной работы…………………………………….

3.3 Контрольный эксперимент и его анализ……………………………

Заключение………………………………………………………………..

Список литературы……………………………………………………….

Приложение……………………………………………………………….

ВВЕДЕНИЕ

 **Актуальность исследования.** Большую часть контингента детей с трудностями в обучении составляет группа, которую определяют как «дети с задержкой психического развития». С каждым годом увеличивается число детей имеющих нарушение нормального темпа психического развития. Несмотря на то, что статистика указывает на рост детей, имеющих проблемы в развитии, так же растет несоответствие между психологическими возможностями детей и требованиями, которые предъявляет к ним школа. Обучение детей с задержкой психического развития невозможно без создания специальной коррекционно-педагогической службы. Однако создание такой службы весьма затруднительно по причине теоретической неразработанности многих вопросов психолого-педагогической специфики задержки психического развития в сравнении со здоровым или полноценным психическим развитием. Задержка психического развития проявляется, чаще всего, в замедлении темпа психического развития. При поступлении в школу у детей с задержкой психического развития обнаруживается недостаточность общего запаса знаний, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, недостаточная целенаправленность интеллектуальной деятельности, преобладание игровых интересов. В одних случаях (различные виды инфантилизма) у детей преобладает задержка развития эмоционально-волевой сферы. В других случаях задержки психического развития, преимущественно, проявляется в замедлении развития познавательной деятельности. Так как речевая функция является одной из важнейших психических функций, поэтому нарушение речи в той или иной степени отрицательно влияют на все психическое развитие ребёнка. Отражается на его деятельности, поведении, обучении, отрицательно влияет и на формирование личности, вызывают специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствуют развитию отрицательных качеств характера.

 Овладение способностей к речевому общению создаёт предпосылки для человеческих социальных контактов, благодаря которым формируются и уточняются представления ребёнка об окружающей действительности.Овладение ребёнком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения. Связная речь является одним из главных средств коммуникации, выступает посредником в обучении. Из-за задержки формирования психических процессов и вторичного своеобразия связной речи первоклассники чаще всего не готовы к обучению.

 Однако вопросы, связанные с проблемами формирования и развития связной речи недостаточно разработаны, нет единой системы коррекции связной речи у семилетних детей с задержкой психического развития.

 Поэтому, вопросы, связанные с нашей темой исследования приобретают особую актуальность.

 **Проблема исследования.** Развитие связной монологической речи на специальных логопедических занятиях.

 **Объект исследования.** Особенности связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

 **Предмет исследования.** Система развития связной монологической речи у детей младшего возраста с задержкой психического развития.

 **Гипотеза исследования.** Предполагается, что разработанная нами система занятий по развитию связной монологической речи позволит нам улучшить речь первоклассников, а так же будет способствовать развитию познавательных способностей у детей с задержкой психического развития.

 **Цель.** Разработать систему занятий по развитию связной монологической речи младших школьников с задержкой психического развития.

 В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи:**

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить уровень сформированности связной монологической речи у первоклассников с задержкой психического развития.
3. Разработать и апробировать систему занятий по развитию связной монологической речи.
4. Определить эффективность разработанной системы.

 **Методы исследования.** Определить в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе нашего исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, ко вторым – изучение медицинской и психолого-педагогической документации на ребёнка; наблюдение за детьми; беседа; констатирующий эксперимент; процесс обучения и воспитания по разработанной системе; контроль за эффективность проводимых коррекционно-развивающих занятий и оценка их результатов.

 **Теоретическая значимость** исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и дополнить имеющиеся теоретические сведения об особенностях связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

 **Практическая значимость** исследования заключается в определении основных путей коррекционно-педагогической работы, способствующей развитию связной монологической речи, что позволит успешнее решить проблему обучения детей с задержкой психического развития в школе. Предложенный коррекционный материал может использоваться на практике, как логопедами, так и учителями начальных классов.

 **Организация исследования.** Базой исследования явились два первых класса компенсирующего обучения Дивногорской начальной школы №2. Исследования проводились в течение 2004 -2006 г.г. в три этапа.

 Первый этап (2004-2005) – изучение и анализ литературы по проблеме исследования: формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач; составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента.

 Второй этап (2005-2006) – проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента, разработка и апробирование системы занятий по развитию и коррекции связной монологической речи у детей с задержкой психического развития.

 Третий этап (2006) – анализ эффективности экспериментальной работы.

Экспериментом было охвачено 20 учеников, которые имели диагноз задержки психического развития. У всех детей наблюдалось общее недоразвитие речи. Участники эксперимента были разделены на две группы (экспериментальную и контрольную).

 **Структура работы.** Работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы, приложения.

**Глава I. Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования.**

**1.1. психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР**

 В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризуется, прежде всего, отставанием в развитии психической деятельности ребёнка.

 В исследованиях дефектологов (В.И.Лубовского, 1984, К.С.Лебединской, 1983, М.С.Певзнер,1972) указывается, что при задержке психического развития имеет место неравномерность формирования психических функций, причём отмечается как повреждение, так и недоразвитие отдельных психических процессов.

 Опираясь на нейропсихологические исследования А.Р.Лурия. М.С.Певзнер считала, что закономерности развития эмоционально-волевой сферы связаны с закономерностями созревания ассоциативных лобных структур головного мозга, наиболее поздно формирующихся в онтогенезе (2004).

 Как отмечает С.Д. Забрамная (1995), задержка психического развития церебрального происхождения при хромосомных нарушениях, внутриутробных поражениях, родовых травмах встречаются чаще других и представляют наибольшую сложность при отграничении их от умственной отсталости.

 Так как основной причиной отставания, по мнению большинства исследователей, является слабовыраженные органические поражения головного мозга (Т.А.Власова, 1984).

 По данным ряда авторов, (Л.В. Кузнецовой, Л.И. Переслени, Л.И.Солнцева, 2003), в тех случаях, когда темп их дифференциации по разным причинам несколько замедлен, что проявляется в инфантильных чертах, присущих детям дошкольного возраста.

 По данным (Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, С.В. Зориной, 2003), этиология задержки психического развития связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и, преимущественно, с органической недостаточностью Центральной Нервной Системы резидуального или генетического характера. Задержка психического развития проявляется, чаще всего, в замедлении темпа психического развития. При поступлении в школу у детей с задержкой психического развития обнаруживается недостаточность общего запаса знаний, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, недостаточная целенаправленность интеллектуальной деятельности, преобладание игровых интересов. В одних случаях (различные виды инфантилизма) у детей преобладает задержка развития эмоционально-волевой сферы. В других случаях задержки психического развития, преимущественно, проявляется в замедлении развития познавательной деятельности.

 М.С.Певзнер считала, что незрелость эмоционально-волевой сферы, проявляющаяся в описанных выше особенностях поведения детей на начальном этапе обучения, может носить временный характер и преодолеваться в процессе развития, в условиях, учитывающих индивидуальную специфику личности ребёнка. Всё сказанное обусловило введение термина «временная задержка психического развития» применительно к детям с психофизическим инфантилизмом. Однако, при расширенном изучении школьников, стойко неуспевающих в массовой школе, было обнаружено, что наибольшее число среди них составляют дети, у которых психофизический инфантилизм осложнён другими недостатками в развитии. М.С.Певзнер была разработана классификация ЗПР, включающая следующие клинические варианты:

1. психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте (неосложнённый гармонический инфантилизм);
2. психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности;
3. психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложнённый нейродинамическими нарушениями;
4. психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложнённый недоразвитием речевой функции.

 В работах авторов (Л.В.Кузнецовой, Л.И.Переслени, Л.И.Солнцева, 2003), в последующие годы при обследовании детей, испытывающих трудности в обучении и обладающих слабовыраженными отклонениями в развитии, клинический диагноз ЗПР всё чаще ставился в случаях, когда эмоционально-волевая незрелость сочеталась с недоразвитием познавательной сферы не олигофренической природы.

 В качестве причин, приводящих к задержке психического развития, по данным (М.С.Певзнер, Т.А.Власовой, 1984), были выделены следующие.

1. Неблагоприятное течение беременности, связанное с: болезнями матери во время беременности (краснуха, паротит, грипп); хроническими соматическими заболеваниями матери, начавшимися ещё до беременности (порок сердца, диабет, заболевания щитовидной железы); токсикозами, особенно во второй половине беременности; токсоплазмозом; интоксикациями организма матери вследствие употребления алкоголя, никотина, наркотиков, химических и лекарственных препаратов, гормонов; несовместимостью крови матери и младенца по резус-фактору.

2. Патология родов: травмы вследствие механического повреждения плода при использовании различных средств родовспоможения, например щипцы; асфиксия новорожденного и её угроза.

3. Социальные факторы: педагогическая запущенность в результате ограниченного эмоционального контакта с ребёнком как на ранних этапах развития (до трёх лет), так и в более поздние возрастные этапы.

 Ю.Г. Демьяновым была разработана классификация и опубликованная в 1967 году, где выделяет следующие варианты ЗПР:

1) с цереброастеническим синдромом;

2) психофизический инфантилизм;

3) с невропатоподобным синдромом;

4) с психхопатопобобным синдромом;

5) при детских церебральных параличах;

6) при общем недоразвитии речи;

7) при дефектах слуха;

8) при тяжёлых дефектах зрения;

9) при тяжёлых соматических заболеваниях;

10) при тяжёлой семейно-бытовой запущенности.

 Позднее К.С.Лебединская разработала классификацию ЗПР, предложенной в 1980 году, с учётом этиологии, где различает четыре основных варианта задержки психического развития:

1) Конституционального происхождения;

2) Соматогенного происхождения;

3) Психогенного происхождения;

4) Церебрально-органического генеза.

 По данным (В.В.Лебединского, 1985), к задержке психического развития конституционального происхождения относят психический и психофизический инфантилизм. Этот вариант задержки психического развития характеризуется следующими особенностями. При психофизическом инфантилизме детям свойственен инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, а также инфантильность психики. Эмоционально-волевая сфера этих детей как бы находится на уровне детей более младшего возраста, а в поведении преобладают эмоциональные реакции, игровые интересы. Дети внушаемы и недостаточно самостоятельны. В игре они проявляют выдумку и сообразительность, однако очень быстро устают от учебной деятельности.

 Задержка психического развития соматогенного происхождения связана с длительными хроническими заболеваниями. Она характеризуется физической и психической астенией. У детей отмечается большая физическая и психическая истощаемость. У них формируются такие черты характера, как робость, боязливость, неуверенность в себе.

 При задержке психического развития психогенного происхождения основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия воспитания. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора у детей возникают стойкие отклонения нервно-психической сферы, что обуславливает патологическое развитие личности. При этом варианте задержки психического развития преимущественно страдает эмоционально-волевая сфера. При педагогической запущенности, безнадзорности у ребёнка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. При гиперопёке появляются эгоцентрические установки, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребёнка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

 Наиболее сложной и специфической формой является задержка психического развития церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция).

 Этиология этой формы задержки психического развития связана с органическим поражением Центральной Нервной Системы на ранних этапах онтогенеза. Причинами являются: патология беременности и родов, интоксикации, травмы Центральной Нервной Системы в первые годы жизни ребёнка. В отличие от олигофрении, задержка психического развития обусловлена более поздним повреждением мозга, когда уже начинает осуществляться дифференциация многих мозговых систем.

 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 вегетативно-сосудистой дистонии).

 При задержке психического развития церебрально-органического генеза имеется незрелость как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. По данным ряда авторов (Т.А.Власова, 1971, В.В.Лебединский, 1985, М.С.Певзнер, 1966), среди детей с ЗПР можно выделить две группы: - дети с преобладанием нарушений познавательной деятельности; - дети с преобладанием нарушений эмоционально-волевой сферы.

 По данным (Р.И.Лалаева, Н.В.Серебрякова, С.В.Зорина, 2003), органический инфантилизмпроявляется, прежде всего, в эмоционально-волевой незрелости, в примитивности эмоций, внушаемости, слабости воображения, преобладании игровых интересов над учебными. У одних детей преобладает импульсивность, психомоторная расторможенность, неспособность к волевым усилиям. У других детей выявляется робость, боязливость, склонность к страхам, пассивность, заторможенность.

 А так же нарушения познавательной деятельности у детей с минимальной мозговой дисфункцией носят мозаичный характер. Парциальное нарушение корковых функций вызывает вторичное недоразвитие наиболее сложных, поздно формирующихся функциональных систем. Таким образом, нарушения психического развития характеризуются направлением «снизу вверх».

 Причём, особые случаи задержки психического развития связаны с проблемой микросоциальной, или педагогической запущенности. Длительная недостаточность информации, условия интеллектуальной и эмоциональной депривации могут привести к задержке интеллектуального развития ребёнка и со здоровой нервной системой. Однако и психологическая структура нарушения, и прогноз в этом случае будут иными, чем при задержке психического развития церебрально-органического генеза.

 Поэтому, недостаточный уровень развития навыков, знаний и умений педагогически запущенного ребёнка обусловлен не органическим повреждением Центральной Нервной Системы, не парциальным нарушением высших корковых функций, а условиями социальной депривации.

 Таким образом, по мнению авторов (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В.Зорина), классификация К.С Лебединской и Ю.Г. Демьянова существенно отличаются друг от друга с точки зрения общего подхода к определению самого понятия «задержка психического развития». В классификации К.С.Лебединской ЗПР определяется как специфическое нарушение психического развития, отличающееся от других форм дизонтогенеза в детском возрасте: нарушений психического развития при дефектах анализаторов, аутизме, психопатиях и другое. В классификации Ю.Г. Демьянова понятие ЗПР рассматривается более широко и включает все виды нарушений психического развития, кроме вариантов умственной осталости, при которых имеются отклонения в психическом развитии и снижении интеллекта.

 В работах многих авторов: (Т.В.Егорова, Л.В.Кузнецова, В.И. Лубовский, Н.А. Менчинская, Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, У.В. Ульенкова, Г.В.Шаумаров, П.Б. Шоршин), у детей с задержкой психического развития отмечается значительное замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой.

 Многие учёные (Т.В. Егорова, 1973, Л.В. Кузнецова,1977, В.И. Лубовский, 1989, Л.И. Переслени, 1981, 1985, В.Л. Подобед, 1984, У.В. Ульекова, 1983, П.Б. Шошин, 1984), изучающие психические процессы и возможности обучения детей с задержкой психического развития, выявили ряд специфических особенностей в их познавательной деятельности и поведении.

 По данным (З. Тржесоглава, 1986), у детей с задержкой психического развития часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть движений. Что во многом обуславливает их неудачи в письме, рисовании, конструировании. Особенно часто нарушения моторики наблюдаются в группе детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Выделяются следующие признаки недоразвития моторики у этих детей: неловкость движений; нарушение координации движений; гиперактивность; синкинезии; повышенный мышечный тонус.

 По данным многих авторов: (Т.В. Егорова, Л.В. Кузнецова, В.И.Лубовский, Н.А. Менчинская, Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, У.В.Ульенкова, Г.В. Шаумаров, П.Б. Шоршин), у детей с задержкой психического развития имеются отклонения в процессах переработки сенсорной информации. Так как у этих детей скорость зрительного восприятия значительно ниже нормы, отмечаются более низкие показатели зрительного опознавания. Дети с задержкой психического развития замечают значительно меньше зрительно воспринимаемых объектов, чем их нормально развивающиеся сверстники.

По данным (Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной, 1984),недостаточность зрительного восприятия приводит к бедности и недифференцированности зрительных представлений, что ограничивает возможности наглядно-образного мышления. Эти особенности зрительного восприятия оказывают отрицательное влияние на овладение зрительными образами букв и цифр, что приводит к трудностям при обучении грамоте.

 По данным (З. Тржесоглава, 1986), у детей с задержкой психического развития имеются нарушения интерсенсорной и сенсомоторной интеграции и координации. Эти дети с трудом выделяют фигуру из структурированного фона. У детей с лёгкой дисфункцией мозга отмечаются нарушения ориентировки «право – лево», у них часто выявляется невыраженная или перекрёстная латеральность.

 Многие исследователи (Т.В. Егорова, В.Л. Подобед, Н.Г. Поддубная) отмечают, что в структуре дефекта познавательной деятельности детей с задержкой психического развития большое место занимают нарушения памяти. Особенно ярко эти нарушения проявляются у младших школьников, когда ведущей является учебная деятельность. Так как известно, что необходимым условием успешной учебной деятельности является сформированность памяти. У детей с задержкой психического развития нарушена как непроизвольная, так и произвольная память. Причём наглядный материал запоминается лучше вербального, а непроизвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное. Причиной трудностей непроизвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей.

 По мнению Т.А.Власовой и М.В.Певзнер, по мере развития ребёнка и особенностей учебной деятельности всё большее значение приобретает произвольная память. Снижение произвольной памяти, представляет одну из значимых причин неуспеваемости этих детей. Школьники с задержкой психического развития с большим трудом запоминают условие задачи, быстро забывают прочитанное.

 Детям с задержкой психического развития свойственна недостаточность использования рациональных способов запоминания.

 По данным Л.В.Подобед, у таких детей страдает как механическая, так и логическая память. Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации. А так же отмечается своеобразие кратковременной памяти: снижение объёма и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счёт побочных факторов.

 По данным (Р.И.Лалаевой, Н.В.Серебряковой, 2003), 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. Большая же часть детей с задержкой психического развития характеризуется определёнными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия. У детей с задержкой психического развития часто отсутствует этап ориентировки в задании. Дети не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием, при складывании сложных гемеотрических фигур и узоров дети часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, расположить конструкцию на плоскости соединить её в одно целое.

 По мнению, С.А. Домишкевич и Т.А. Стрекаловой, у детей данной категории наблюдается отставание и своеобразие в развитии познавательной деятельности, начиная с ранних форм мышления: наглядно-действенного и наглядно-образного. В младшем школьном возрасте в наименьшей степени нарушенным оказывается наглядно-действенное мышление и наблюдается недостаточность наглядно-образного.

 По данным (З.Тржесоглава, 1986), 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. Ещё большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определённые 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 отвлечённых закономерностей. Дети с задержкой психического развития с большим трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия.

 В целом, мышление детей с задержкой психического развития является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным. При выполнении мыслительных задач дети часто отвлекаются, обращают внимание на несуществующие детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, «застреванием», бессмысленным повторением, замедленностью. Процессу мышления детей с задержкой психического развития свойственна повышенная чувствительность к незначительным раздражителям.

 Указанные особенности психического и моторного развития детей с задержкой психического развития не могут не отразиться на формировании такой сложной функции, какой является речевая.

 По данным (Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, С.В. Зориной, 2003), у детей с задержкой психического развития отмечается замедленный темп речевого развития и большая распространённость нарушений речи. Так, в исследовании В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьянова из 40 детей с ЗПР 7 – 9 лет у 38 (95%) выявлены разнообразные нарушения речи.

 По мнению, З.Тржесоглава, среди детей с минимальной мозговой дисфункцией обнаруживает 52% детей с дефектами речи. Отмечает, что нарушения речи чаще отмечаются у мальчиков (44,5%), чем у девочек (28,3%).

 По данным исследования Е.В. Мальцевой в младших классах школы для детей с ЗПР выявлено 39,2% детей с дефектами речи.

 По данным (Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, С.В. Зориной, 2003), у детей с ЗПР имеют место все нарушения речи, наблюдающиеся у детей с нормальным интеллектом. Однако наиболее распространёнными являются нарушения звукопроизношения и нарушения письменной речи (дислексии и дисграфии). По данным В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьянова, нарушения письменной речи у этих детей наблюдаются чаще, чем нарушения звукопроизношения. По данным Е.В. Мальцевой, наиболее распространёнными являются нарушения фонематической стороны устной речи.

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

 Импрессивная речь этих детей характеризуется недостаточностью дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков и не различением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи (З. Тржесоглава).

 Экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие грамматических стереотипов, аграмматизмов, речевая инактивность (Н.Ю. Борякова, Г.И. Жаренкова, А.Д. Кошелева, Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович, Р.Г. Триггер, С.Г. Шевченко и другие).

 Во многих случаях картина речевых нарушений свидетельстует о наличии общего недоразвития речи, о задержке процесса речевого развития. Задержка развития речи проявляется и в недостаточном уровне вербальных интеллектуальных способностей.

 С учётом проявления нарушений речи Е.В. Мальцева выделяет три группы детей с ЗПР.

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

Вторая группа (52,6%) – дети, у которых выявлены фонетико-фонематические нарушения. Дефекты звукопроизношения охватывают 2 – 3 фонетические группы и проявляются чаще всего в заменах фонетически близких звуков. Кроме дефектов звукопроизношения, у детей этой группы наблюдаются нарушения слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа. Недостаточное развитие фонематических процессов у этих детей отражается в письменной речи, обуславливает нарушения чтения и письма. В письменных работах этих детей отмечается большое количество ошибок: замены букв, искажения звукослоговой структуры слова, неправильное оформление предложения.

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

 И.А. Смирнова выделяет 5 групп первоклассников с ЗПР с учётом характера речевых нарушений:

1) дети с мономорфной дислалией;

2) дети с полиморфной дислалией, которая отражается на письме;

3) дети, у которых, кроме функциональной дислалии, отмечается и недоразвитие фонематического анализа и синтеза. У этих детей, как и у детей второй группы, наблюдаются нарушения чтения и письма;

4) дети с дислексией и дисграфией;

5) дети со стёртой формой дизартрии.

 Исследование И.А. Смирновой выявлены особенности речевого недоразвития у детей с ЗПР 8 – 10 лет в двух клинических группах: 1) при неосложнённом инфантилизме; 2) при осложнённом инфантилизме, а также при ЗПР в результате цереброастенических состояний различного генеза.

 По данным И.А. Смирновой, первая группа при не осложнённом инфантилизме, является немногочисленной. В качестве ведущего психопатологического синдрома у этих детей выделяется незрелость эмоционально-волевой сферы. В процессе логопедического обследования почти у всех детей оказалась сохранной артикуляционная моторика. Дети этой группы не точно различают понятия «слог», «звук», «буква». У детей сформированы лишь простые формы фонематического анализа. Сложные же формы звукового анализа (определение последовательности и количества звуков в слове) затруднены. У детей данной группы особенности речи, связанные со своеобразием эмоционально-волевой сферы. А так же такие дети не продумывают ответы, характеризуются импульсивностью, наличием побочных ассоциаций. Речь таких детей во многом определяется наличием эмоционального компонента. Таким образом, И.А.Смирнова делает вывод о том, что детям этой группы свойственно не нарушение, а своеобразие речевого развития, его задержка. Уровень речевого развития этих детей и их речевое поведение соответствует нормально развивающимся сверстникам более младшего возраста.

 Во второй группе при осложнённом инфантилизме наблюдается иная картина речевого недоразвития. Дети в этой группе испытывали существенные трудности с самого начала школьного обучения, которые были обусловлены незрелостью эмоционально-волевой сферы и недоразвитием интеллектуальной деятельности. У детей с цереброастеническими состояниями в основе школьной неуспеваемости лежит истощаемость нервной системы, быстрая утомляемость, нарушение работоспособности. Логопедическое исследование выявило у большого количества детей нарушения звукопроизношения, которые проявляются в нечётком произношении свистящих и шипящих (боковое, межзубное произношение), отсутствии или неправильном произношении звука [р]. При повторении серий из 3 – 4 слогов с фонетически близкими звуками наблюдалось большое количество ошибок. У детей этой группы не дифференцированы понятия «буква», «звук», «слово». Они испытывают большие затруднения в звукобуквенном анализе слов. Особенности речи данной группы детей проявляются и в бедности лексико-семантической стороны речи, в ограниченном объёме словаря, в неточном употреблении слов. Несформированность лексической стороны речи особенно ярко проявлялась в особенностях выполнения заданий на подбор синонимов и антонимов. Особую трудность вызывает у этих детей употребление обобщающих понятий (мебель, посуда и так далее), а так же не осознают взаимоотношений между родовыми и видовыми понятиями (стол, стул, кровать, шкаф, мебель). Обобщающие понятия находятся в пассивном словаре детей. В активном словаре этих детей широко представлены неологизмы (подметальщики, кирпичник, шахтёрка). В экспрессивной речи детей используется небольшое количество прилагательных и наречий. В речевых высказываниях часто наблюдаются аграмматизмы, неправильная последовательность слов. Связная речь детей с ЗПР данной группы находится на более низком уровне, чем у детей первой группы. Рассказы этих детей характеризуются бедностью языкового оформления и нарушением логической связности. Отмечается непоследовательность в изложении, смысловое несоответствие частей высказывания, их искажения. Дети не сохраняют основной сюжетной линии при пересказе, соскальзывают на второстепенные детали. Страдает взаимосвязанность отдельных частей. В высказываниях детей проявляется неумение оформлять смысловые отношения (временные, причинно-следственные).

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

 Итак, симптоматика и механизмы речевых нарушений у детей с ЗПР являются неоднородными. Одним из характерных признаков нарушений речевого развития детей с ЗПР является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции (В.И. Лубовский, Г.И. Жаренкова).

 Важным условием нормального функционирования психической деятельности является внимание. Внимание улучшает восприятие существенных для организма воздействий, ослабляя реакцию на незначительные, второстепенные раздражители.

Нарушения вниманияявляются характерным признаком задержки психического развития. К недостаткам внимания детей с задержкой психического развития относят его слабое развитие и неадекватность.

 По данным (З. Тржесоглава, 1986), особенно часто нарушения внимания отмечаются у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Выделяют следующие особенности внимания этих детей: нарушения концентрации внимания как следствие утомления Центральной Нервной Системы; неадекватные колебания внимания, что является отражением незрелости нервной системы; ограниченный объём внимания. В каждый данный момент дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные, её элементы. В связи с этим, осуществление деятельности замедляется; неумение сосредоточиться на существенных признаках. Ребёнок 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.

 Описанные нарушения внимания у детей с задержкой психического развития отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность овладения знаниями, умениями и навыками, в том числе и речевыми.

 Итак, понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризуется, прежде всего, отставанием в развитии психической деятельности ребёнка. В зависимости от происхождения (церебрального, конституционного, соматического, психогенного), времени воздействия на организм ребёнка вредоносных факторов. Задержка психического развития даёт разные варианты отклонений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности. При задержке психического развития имеет место неравномерность формирования психических функций. Учёными выявлен ряд специфических особенностей в их познавательной сфере и поведении: низкий уровень развития восприятия; недостаточно сформированы пространственные представления; внимание – неустойчивое, рассеянное, с низкой концентрацией и трудностями переключения; отклонения в развитии памяти; недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления; слабое регулирование своей деятельности; несформированность игровой деятельности; неоднородность нарушения речи.

 Дети указанной категории обладают достаточно высокими потенциальными возможностями развития. С помощью взрослого они выполняют задания значительно лучше, чем самостоятельно, переносят способ выполнения задания в новые условия, принимают обучающую помощь. Этот факт важен для положительного прогноза при обучении таких детей.

**1.2. проблема развития связной монологической речи в психолого-педагогической литературе**

 По мнению Ф.А. Сохина, связная речь – это не просто последовательность связных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами и правильно построенных предложения. Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. В зависимости от того, как дети строят свои высказывания можно судить об уровне их речевого развития.

 По мнению профессора А.В. Текучева, под связной речью следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи.

 Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она характеризуется смысловой, структурной и языковой связью частей. Связная речь – это сложное целое, которое представляет собой две или более группы предложений, подчиняющихся единой теме и имеющих четкую структуру и специальные языковые средства, которые служат для связи предложений друг с другом. Она носит характер последовательного систематического развёрнутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе (А.К. Аксенова, 2002).

 Диалог как форма речи состоит из реплик, из цепи речевых реакций, он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чём идёт речь.

 Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, которая служит для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, произвольность, развёрнутость, логическая последовательность изложения. Особенность этой формы речи состоит в том, что содержание её, как правило, заранее задано и предварительно планируется.

 Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. В контекстной речи её содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учёта конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства (Т.В. Волосовец, 2002).

 Другой путь усложнения речевых умений – это переход от диалогической речи к различным формам монологической. Диалогическая речь в большей степени ситуативна и контекстуальна, поэтому многое в ней подразумевается благодаря знанию ситуации обоими собеседниками. Диалогическая речь непроизвольна, реактивна; она мало организована. Огромную роль здесь играют клише и шаблоны, привычные реплики и привычные сочетания слов. Таким образом, диалогическая речь более элементарна, чем другие виды речи (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, 2004).

 Монолог является более сложным видом речевой деятельности, чем диалог. Он не поддерживается репликами, поэтому требует сильных внутренних мотивов для продолжения речи. Дл того чтобы быть понятным слушателям, монологическое высказывание должно строиться логично, развёрнуто, последовательно.

Монологическая речь – это относительно развёрнутый и организованный вид речи, поскольку говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь «монолог» как целое. Так как мы вынуждены не только назвать предмет, но и описать его. Эта речь в большей степени произвольна, так как говорящий должен выразить содержание и выбрать для этого содержания, адекватную языковую форму и построить на её основе высказывание. В процессе порождения связных речевых высказываний большое значение имеет планирование. Одной из характерных особенностей этого процесса является напряжённость планирования предстоящего текста. В устной речи это планирование должно совершаться быстро, оно не допускает длительной подготовки, так как большие паузы разрушают целостность текста (Н.И. Жинкин, 1998, Н.А. Головань).

 В дальнейшем в процессе порождения связного текста осуществляются такие операции, как внутреннее программирование отдельных предложений, лексико-грамматическое структурирование, моторная реализация. Всё вышесказанное позволяет подойти к проблеме развития связного монологического высказывания в недрах диалогической речи. Это одна из существенных задач изучения связности речевого высказывания детей дошкольного и младшего школьного возраста. В развитии связной речи понятия «диалогическая» и «монологическая» речь являются центральными. В диалоге принимают участие, прежде всего два лица, которые понимают друг друга, а монолог чаще всего адресуется ряду лиц, и это заставляет прибегать говорящего к литературному языку (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, 2004).

 Таким образом, монологическая речь является активным и произвольным видом речи – говорящий должен иметь содержание и уметь в порядке произвольного акта построить на основе внеречевого содержания своё высказывание. А так же связная монологическая речь является наиболее сложным видом речи. Она формируется в онтогенезе позже, чем диалогическая речь, и требует достаточно высокого уровня развития познавательной деятельности ребёнка (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина, 2003).

 Сложность этого процесса можно проследить при рассмотрении психологической структуры порождения связного рассказа по картинке.

 По мнению (Р.И.Лалаевой, Н.В.Серебряковой, С.В.Зориной, 2003), сложность этого процесса можно проследить при рассмотрении психологической структуры порождения связного рассказа по картинке. Словесное описание ситуации, изображённой на картинке, подготавливается целым рядом операций. Сюда входят: расчленение воспринятых компонентов ситуации, выделение главного и второстепенного, основного и фонового, осознание взаимоотношений компонентов (анализ и синтез), адекватная трансформация воспринятых компонентов в сукцессивный ряд, структура которого зависит от результатов анализа и синтеза, но в то же время подчиняется своим определённым закономерностям. Таким образом, рассказ по сюжетной картинке – это не просто копирование увиденной ситуации, а творческий процесс преобразования объективных характеристик ситуаций в индивидуальную систему смыслов говорящего, а в дальнейшем – в определённый синтез языковых значений.

 Анализ наглядной ситуации, изображённой на картинке, включает следующие операции: выделение основных предметных компонентов ситуации; установление пространственных и причинно-следственных связей и их взаимодействие; создание определённой смысловой модели ситуации, определение в ней главного и второстепенного. Элементами этой смысловой модели являются организованные образы и схемы. Описывая наглядную ситуацию, говорящий, основывается на определённом понимании ситуации, на исходной модели. Эта исходная модель представляет собой результат мыслительного процесса по её анализу и синтезу.

 В процессе порождения рассказа по картинке говорящий должен: выявить и проанализировать все компоненты ситуации, их связи и взаимодействия между ними (создать определённую смысловую модель); адекватно преобразовать эту смысловую модель в сукцессивные ряды последовательно расположенных компонентов; трансформировать смысловую программу в синтез языковых значений, и обозначить словами, и сочетаниями слов; определить полноценность текста с коммуникативной точки зрения, то есть наметить последовательность оречевления компонентов смысловой модели, установить связь между отдельными предложениями, подготовить текст с ориентировкой на конкретного собеседника.

 Таким образом, рассказ по сюжетной картинке – это не просто копирование увиденной ситуации, а творческий процесс преобразования объективных характеристик ситуаций в индивидуальную систему смыслов говорящего, а в дальнейшем – в определённый синтез языковых значений.

 Ещё более сложной речевой деятельностью является порождение связного текста на заданную тему. В этом случае отсутствует опора на наглядность, на конкретную ситуацию, то есть имеет место порождение контекстной речи, более трудной для ребёнка, чем ситуативная речь. Кроме того, в рассказах на заданную тему планирование связных высказываний осуществляется ребёнком в полной мере самостоятельно, без опоры на наглядную ситуацию. Текст представляет собой единство внутреннего (содержательного, смыслового) плана и внешнего (формально-языкового) плана.

 Результатом речевой монологической деятельности является текст.

Текст – это «объединенная смысловой связью последовательность речевых единиц: высказываний, абзацев, разделов и так далее» (Русский язык: Энциклопедия/ Гл. ред. Ф.П. Филин. – М., 1979).

 По мнению лингвистов: (И.Р. Гальперин, 1977, Л.М. Лосева, 1980, Л.А. Киселева, 1978), текст характеризуется с точки зрения смысловой цельности и языковой связанности.

 Цельность текста выражается в его тематическом единстве. Все элементы текста прямо или опосредовано, связаны с предметом речи, с темой высказывания с коммуникативной установкой говорящего – с задачей и основной мыслью высказывания. Тематическое единство текста находит выражение в заголовке, который обозначает предмет высказывания или коммуникативную установку автора. По мнению И.Р. Гальперина (1977) заголовок – один из существенных признаков текста.

 С этим признаком связан другой элемент – завершенность текста. Она проявляется в соответствии с содержанием текста, в частности его концовки, с заголовком.

 Обозначение темы содержится в начальном предложении. Начальное предложение текста содержит общий семантический компонент. Дальнейший отбор языковых средств связан с развитием мысли, выраженной в первом предложении, т.е. обусловлен темой текста и коммуникативной установкой автора – задачей общения, сообщения, воздействия и так далее.

 В тексте – в зависимости от его величины – можно выделить главы, разделы, сложное синтаксическое целое. В сложном синтаксическом целом обычно выделяют три структурно-смысловые части: начальная, средняя и концовка. Все части текста соотнесены друг с другом, следуют в определенной логической последовательности друг за другом.

 С психолингвистической точки зрения, текст – это иерархическое структурное образование, компоненты всех уровней которого имеют смысловой характер, отличаясь друг от друга лишь степенью сложности или значимости в общей структуре. Они объединены общей темой, идей или предметом высказывания, т.е. общей мыслью, которая является реализацией замысла говорящего. В качестве единицы этой иерархической структуры рассматривается предикация. В связи с этим, смысловая структура текста есть иерархическая система операций предицирования.

 Смысловая структура текста закладывается на этапе внутреннего программирования.

 Внутреннее программирование – это этап дограмматического, доязыкового построения речи, в процессе которого происходит оперирование смыслами без их словесного обозначения.

 На начальной фазе внутреннего программирования из общего результата выделяются основные «смысловые вехи» (Н.И. Жинкин, 1998). Эта фаза завершается формированием предикативных высказываний, которые А.А. Леонтьев назвал «предикативными парами», между которыми существует иерархически организованная смысловая связь.

 Этап внутреннего программирования речевых высказываний тесно связан с мышлением, особенно с таким компонентом мышления, как способностью действовать в уме (Т.В. Ахутина, 1989, А.А. Леонтьев).

 Цельность текста (А.А. Леонтьев) представляет собой смысловое единство. Сущность цельности является, прежде всего, психологической. Она выражается в единстве коммуникативной интенции говорящего и в иерархии планов или программ высказывания. Цельность текста характеризуется «иерархией смысловых предикатов. По своему характеру смысловые предикаты представляют собой (Л.С. Выготский) психологическое явление, непосредственно не соотносимое с категориями и единицами лингвистики речи, т.е. относятся к «психологическому синтаксису внутренней речи».

 Связанность устного речевого высказывания достигается за счет использования лексико-грамматических и интонационных средств.

К ним относятся:

морфологические средства – местоимения, местоименные наречия, союзы и союзные слова, частицы, видовременные формы глаголов;

синтаксические средства – порядок слов, вводные слова, неполнота предложений, актуальное членение;

фонетические средства – повторы отдельных лексических единиц, фразовые синонимы; различные виды интонации. Включение в текст этих языковых средств «цементирует» предложения, делает их взаимозависимыми, тесно связанными друг с другом.

 К устному речевому монологическому высказыванию относятся рассказы и пересказы. Рассказ – это словесное изложение каких-нибудь событий или художественное повествовательное, прозаическое произведение небольшого размера. Пересказ – это последовательное, подробное изложение содержания чего-нибудь или рассказать, изложить своими словами что-нибудь.

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

 Описание – это специальный текст, который начинается с общего определения и названия предмета или объекта; затем идёт перечисление признаков, свойств, качеств, действий; завершает описание итоговая фраза, дающая оценку предмету или отношение к нему. Описание отличается статичностью, нежёсткой структурой, позволяющей варьировать, переставлять местами его компоненты. Обучение построению текстов-описаний поможет сформировать у детей элементарные представления о структуре и функциях описательного текста.

 Повествование – это развитие сюжета, развертывающего во времени и логической последовательности. Основное назначение повествования – передать развитие действия или состояние предмета, которое включает следующие друг за другом события, сценки, картины. Структура повествования более жёсткая, чем структура описания, так как перестановка его элементов может нарушить последовательность изложения событий. Очень важно, чтобы схема повествования, которая содержит: начало, середину, конец (завязка, кульминация, развязка). Должна быть выдержана чётко.

 Рассуждение – наиболее «строгий тип» текста. Это текст, включающий причинно-следственные конструкции, вопросы, оценку. Оно включает в себя тезис (начальное предложение), доказательство выдвинутого положения и вывод, который из него следует. Структура рассуждения, как и описания, не является жёсткой: доказательства выдвинутого тезиса могут даваться в разной последовательности. В рассуждении может доказываться не одно, а несколько положений и может быть сделано несколько выводов или один обобщённый.

 Человек всю жизнь совершенствует свою речь, овладевая богатствами языка. Каждый возрастной этап вносит что-то новое в его речевое развитие. Наиболее важные ступени в овладении речью приходятся на детский возраст (М.Р. Львов,1985, М. Кольцова, 1973, М.А. Рыбникова, 1921, И.М. Сольвьёв, 1927, Д.Д. Эльконин, 1958).

 По данным (Т.В. Волосовец, 2002) вначале ребёнок овладевает устной речью. До трёх лет устная речь в основном ситуативна, так как связана с определённой жизненной ситуацией и понятна только в этой ситуации. Постепенно наряду с этой речью появляется контекстная устная речь, и дети пользуются и ситуативной и контекстной в зависимости от ситуации или условий общения. То есть, речь ребёнка выступает в двух социальных функциях – как средство установления контакта (общения) с людьми и как средство познания мира. Затем возникает и развивается речь, которая используется для организации совместной деятельности, для планирования своих действий и как средство приобщения к определённой группе людей.

 На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей.

 К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения.

 На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются диалогической формой речи.

 То есть «в первые три года … жизни ребёнок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает большой запас слов» (М. Кольцова). Интенсивное развитие речи в дошкольном возрасте объясняется унаследованными речевыми способностями, повышенной пластичностью коры, благодаря чему ребёнок уже с первого года усваивает такой сложный механизм, какой является речь.

 После трёх лет происходит значительное усложнение содержания речи ребёнка, увеличивается её объём. Это ведёт к усложнению структуры предложений. По определению А.Н. Гвоздева, к трём годам у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории.

 Дети четвёртого года жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространённая форма высказываний в этом возрасте – простое распространённое предложение («Я куклу в такое красивое платье одела»; «Я стану большим сильным дядей»). На пятом году жизни дети относительно свободно пользуются структурой сложносочинённых и сложноподчинённых предложений («Потом, когда мы пошли домой, нам подарки дали: разные конфеты, яблоки, апельсины»). Начиная с этого возраста, высказывания детей напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя всё большее и большее количество предложений. В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ, сказки, рассказы из 40 – 50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью. В дошкольный период дети овладевают связной речью (Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, Г.В.Чиркина, 1989).

 В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочинённых и сложноподчинённых предложений.

 На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная речь: отвлечённая, обобщённая, лишённая наглядной опоры. Контекстная речь проявляется сначала при пересказе ребёнком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений. К моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо.

 В процессе обучения в школе связная речь детей получает дальнейшее развитие: она используется ими в процессе обучения как средство приобретения, сохранения и передачи знаний, как средство самовыражения и воздействия. Развитие связной речи проявляется в овладении школьниками различными стилистическими разновидностями речи, различными типами и формами высказываний, а также коммуникативными умениями.

 Главной же особенностью развития речи у детей школьного возраста (7 – 17 лет) – это её сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи – письменной речи. Для того чтобы процесс речевого развития детей протекал своевременно и правильно, необходимы определённые условия. Так, ребёнок должен: быть психически и соматически здоровым; иметь нормальные умственные способности; иметь нормальный слух и зрение; обладать достаточной психической активностью; обладать потребностью в речевом общении; иметь полноценное речевое окружение. Нормальное (своевременное и правильное) речевое развитие ребёнка позволяет ему постоянно усваивать новые понятия, расширять запас знаний и представлений об окружающем. Таким образом, речь, её развитие самым тесным образом связаны с развитием мышления, по данным (Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелёвой, Г.В. Чиркиной, 1989).

 Владение связной монологической речью – одна из центральных задач речевого развития. Её успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребёнка и тому подобное), которые должны и могут быть учтены в процессе целенаправленного речевого воспитания.

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

 Монологическая речь возникает в недрах диалогической речи, поэтому важно начинать формирование понимания речи и развитие смысловых связей с раннего возраста. Развитие активной речи происходит в процессе беседы, причём период дошкольного детства считается фундаментом для дальнейшего развития всех сторон речи, в том числе и её связности.

 Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах К.Д. Ушинским, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, И.М. Бородич и другими.

 Развитие обеих форм связной речи (диалога и монолога), играет ведущую роль в процессе речевого развития ребёнка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Овладение разных сторон речи, является необходимым условием для развития связной речи, способствует самостоятельному использованию ребёнком отдельных слов и синтаксических инструкций.

 У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, связано с развитием деятельности и общения.

 Таким образом, наиболее сложной стороной речи является связная речь. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Диалог как форма речи состоит из реплик, из цепи речевых реакций, он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Монолог является более сложным видом речевой деятельности, чем диалог, так как требует сильных внутренних мотивов для продолжения речи. Для того чтобы быть понятным слушателям, монологическое высказывание должно строиться логично, развёрнуто, последовательно.

Монологическая речь – это относительно развёрнутый и организованный вид речи, поскольку говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь «монолог» как целое.

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности.

 Поэтому, монологическая речь является активным и произвольным видом речи – говорящий должен иметь содержание и уметь в порядке произвольного акта построить на основе внеречевого содержания своё высказывание. Она формируется в онтогенезе позже, чем диалогическая речь. Так как связная монологическая речь является наиболее сложным видом речи, она требует достаточно высокого уровня развития познавательной деятельности ребёнка.

Результатом речевой монологической деятельности является текст. Цельность текста выражается в его тематическом единстве. Сущность цельности является, прежде всего, психологической. Так как, мышление тесно связано с этапом внутреннего программирования речевых высказываний. Связанность устного речевого высказывания достигается за счет использования лексико-грамматических и интонационных средств.К устному речевому монологическому высказыванию относятся рассказы и пересказы. По способу передачи информации или способу изложения выделяются следующие типы высказывания: описание, повествование, рассуждение.

 Человек всю жизнь совершенствует свою речь, овладевая богатствами языка. Вначале речь ребёнка выступает в двух социальных функциях – как средство установления контакта (общения) с людьми и как средство познания мира. Затем возникает и развивается речь, которая используется для организации совместной деятельности, для планирования своих действий и как средство приобщения к определённой группе людей.

 Итак, в дошкольном возрасте связная речь в своём развитии идёт от диалога к монологу, от ситуативной к контекстной речи, к использованию её не только в функции общения и познания, но и в функции планирования, координации деятельности. На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная речь: отвлечённая, обобщённая, лишённая наглядной опоры. Контекстная речь проявляется сначала при пересказе ребёнком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений. К моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо.

 В процессе обучения в школе связная речь детей получает дальнейшее развитие: она используется ими в процессе обучения как средство приобретения, сохранения и передачи знаний, как средство самовыражения и воздействия. Развитие связной речи проявляется в овладении школьниками различными стилистическими разновидностями речи, различными типами и формами высказываний, а также коммуникативными умениями.

 Владение связной монологической речью – одна из центральных задач речевого развития. Связной считается такая речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значимые части, связанные между собой.

 Развитие обеих форм связной речи (диалога и монолога), играет ведущую роль в процессе речевого развития ребёнка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи.

**1.3. Особенности связной монологической речи у детей с задержкой психического развития.**

 По данным (Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Е.В. Мальцева, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко, Н.Ю. Борякова, 2003), у детей с задержкой психического развития отмечается большая распространённость нарушений речи. Так как связная монологичекая речь является наиболее сложным видом речи, и она формируется в онтогенезе позже, чем диалогическая речь, поэтому требует достаточно высокого уровня развития познавательной деятельности ребёнка.

 В работах авторов (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина), этиологические факторы нарушений речи у детей с задержкой психического развития полиморфны, однако чаще всего они связаны с особенностями психомоторного развития этих детей.

 В работах многих авторов (Т.А.Власовой, 1973; К.С.Лебединской, 1982; М.С.Певзнер, 1973; И.Ф.Марковской, 1993) в результате клинических и нейропсихологических исследований было выявлено, что у детей данной категории наблюдается отставание в становлении речи, низкая речевая активность, недостаточность динамической организации речи. А так же отмечаются ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, трудности в понимании и употреблении ряда лексем, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности. В речевом оформлении высказываний проявляются характерные для некоторых детей этой категории инфантилизм, бедность выразительных средств, недостаточное понимание значения образных выражений. Большинство детей даже в младшем школьном возрасте страдают дефектами звукопроизношения. Наиболее часто встречаются нарушения произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков.

 По данным (С.Г. Шевченко, 1990), у детей с задержкой психического развития бедный, недифференцированный словарный запас. При использовании даже имеющиеся в словаре слов дети часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием их смысла. Ограниченность выражается в незначительном, количестве слов, используемых для обозначения признаков и свойств предметов: передачи оценочных суждений, обозначения общих понятий, конкретизации и раскрытия этих понятий. Одним словом, дети часто обозначают не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия. В большинстве дети определяют одни видовые понятия через слова, то есть через названия других. В значениях слов выделяют лишь отдельные, зачастую несущественные признаки, употребляют слова, свойственные речи детей младшего возраста. Недостаточность словарного запаса связана с ограниченностью знаний и представлений этих детей об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что в свою очередь определяется особенностями познавательной деятельности детей при задержке психического развития.

 В работах (Н.Ю.Борякова, 1982), ряд нарушений наблюдается и в процессе формирования чувства языка. У детей с задержкой психического развития период словотворчества наступает позже и продолжается дольше, чем в норме. Нарушения становления словообразовательных процессов у детей данной группы обусловлены более поздним, по сравнению с нормой, формированием обобщённых классов слов с выраженными трудностями их дифференциации.

 По мнению (Г.Н. Рахмакова, 1987; Р.Д. Тригер, 1992), готовность ребёнка к школьному обучению определяется не только уровнем развития монологической речи, но и уровнем опознавать речевой материал и умение оперировать речью. Особенную трудность в произвольном оперировании представляют существительные с абстрактными значениями и относительные прилагательные, что проявляется в их преобразовании в более конкретные. При составлении предложений с подобными словами нарушается порядок слов в предложении, изменяется их синтаксическая функция. Дети с задержкой психического развития затрудняются в установлении как в сочетании слов в предложении, так и в осознании значения, которое вносит в фразу каждое слово. Поэтому часто незнакомые и малознакомые слова опускаются или заменяются словами, которые дети многократно слышали в речи окружающих. В младшем школьном возрасте учащиеся с задержкой психического развития слабо владеют грамматическими обобщениями. В речи часто встречаются неправильные грамматические конструкции, несогласование частей речи в роде, падеже. Дети с задержкой психического развития испытывают трудности при необходимости расставить в нужном порядке слова во фразе, дать правильную оценку сравнительным конструкциям, а так же в понимании и употреблении сложных логико-грамматических конструкций.

 По данным (Б.П. Пузанова, 2001), изучение прогнозирования в речи данной категории детей показало, что у них не наблюдается существенного прогресса в овладении речевой деятельности. Так как операция речевого прогнозирования очень сложна. Сначала ребёнок должен понять смысл предшествующей части слова или предложения, проанализировать грамматические требования к пропущенной части, а далее извлечь из долговременной памяти речевые элементы, смысловая сочетаемость которых с данным контекстом наиболее вероятна, а так же упорядочить эти элементы и включить в грамматическую схему. Дети с задержкой психического развития при выполнении данного задания отказываются от попытки активного программирования высказывания, предлагают речевые штампы или нелогичные гипотезы, нарушающие смысл или грамматический характер предложения. Всё это указывает на то, что речевое прогнозирование является не полностью сформированным в речи детей с задержкой психического развития.

 Исследования связной речи (Н.Ю. Борякова. 1983, Е.С. Слепович, 1989, Р.И. Лалаева, 2004) показали, что у детей с ЗПР наблюдаются нарушения, как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом семантическая структура текста, его внутреннее программирование, страдает в большей мере, чем языковое оформление.

 Специальное исследование внутреннего программирования связного текста (Р.И. Лалаева, 2004) показало, что семантической компонент структурирования текста у детей с ЗПР характеризуется более низким уровнем сформированности по сравнению с нормой, но более высоким по сравнению с уровнем умственно отсталых детей.

 На основе психолингвистической методики В.Б. Апухтина, была проанализирована связная устная речь детей с ЗПР (Р.И. Лалаева, Д.И. Бойков). В процессе исследования детям предлагалось пересказать текст по серии сюжетных картинок.

 В результате было выявлено, что ученики младшего школьного возраста с ЗПР шире используют рематическое погружение, чем тематическое погружение.

 Так же было отмечено, что у этих детей имеются глубокие нарушения смысловой структуры текста.

 В работах ряда авторов (Н.Ю. Борякова, 1983, Е.С. Слепович) рассматриваются особенности выполнения заданий, требующих различной степени самостоятельности процессов программирования и языкового оформления связных речевых высказываний:

- пересказ (при пересказе степень самостоятельности минимальная);

- пересказ по серии сюжетных картинок (в этом случае смысловое программирование высказывания облегчается наличием серии сюжетных картинок, отражающих развитие сюжета);

- рассказ по сюжетной картинке (это задание является более сложным, чем предыдущее, так как при наличии зрительной опоры смысловая программа связного речевого высказывания должна быть организована ребенком самостоятельно);

- самостоятельный рассказ на заданную тему (при выполнении этого задания степень самостоятельности максимальная, так как осуществляется самостоятельное программирование без всякой наглядной опоры).

 Исследования показали, что уровень связной речи во многом зависит от характера задания, от того, какова степень самостоятельности смыслового программирования при выполнении этого задания.

 Особенности пересказа, которые свидетельствуют о том, что нормально развивающиеся дети легко и правильно пересказывают текст: они верно передают его общий смысл, точно воспринимают и воспроизводят логическую взаимосвязь и последовательность событий, без затруднений оформляют смысловую программу в виде развёрнутого связного высказывания (I уровень сформированности связной речи).

 У детей с ЗПР пересказы были неоднородными. Только у небольшой части детей с ЗПР наблюдались пересказы II уровня сформированности связной речи, приближающиеся к пересказам нормально развивающихся дошкольников. В этих случаях дети правильно воспроизводили смысловую структуру текста с незначительной помощью взрослого. У большинства же детей с ЗПР выявились значительные трудности в пересказах (III уровень), что проявлялось в небольшом объёме текста, в незначительном количестве смысловых звеньев, в нарушении связи между отдельными предложениями текста, в наличии повторов, пауз. Эти проявления свидетельствуют о нестойкости замысла, о нарушении программирования текста. (Н.Ю. Борякова, 1982).

 Особенности составления рассказа по серии сюжетных картинок, которые свидетельствуют о том, что наличие серии сюжетных картинок активизирует речевую деятельность детей с ЗПР. Однако дети быстро устают, отвлекаются, что отражается на качестве связных речевых высказываний. Исследовании Н.Ю. Боряковой показало, что ни один из детей с ЗПР в рассказах по серии сюжетных картинок не смог достичь самого высокого уровня, на котором были рассказы нормально развивающихся дошкольников. Лишь у 25% детей с ЗПР наблюдались логические и последовательные рассказы с небольшой помощью взрослого (II уровень). Рассказы же большинства детей с ЗПР находились на III уровне. Эти рассказы свидетельствовали о том, что дети недостаточно понимали связи между отдельными картинками, не устанавливали причины и следствия поступков, изображённых персонажей, их мотивы. В процессе рассказа дети часто изменяли логическое направление рассказа, не соотносили последовательные части рассказа с предыдущим содержанием, теряли программу. Наблюдались нарушения в переходе от одной программы к другой. Определённая часть детей по уровню сформированности рассказов приближалась к уровню умственно отсталых детей: в их рассказах лишь перечислялись некоторые объекты картинок. (Н.Ю. Борякова, 1982).

 Особенности рассказа по сюжетной картинке (Н.Ю.Борякова, 1982), которые свидетельствуют о том, что рассказы детей с ЗПР по сюжетной картинке значительно ниже по своему уровню, чем рассказы нормально развивающихся детей.

 Рассказы по сюжетной картинке детей с ЗПР различны по семантическому наполнению и языковому оформлению.

 С учётом полноты осмысления ситуации, степени самостоятельности и особенностей логики (связности, последовательности) изложения Н.Ю. Борякова выделила четыре уровня рассказов детей по сюжетной картинке.

 I уровень (самый высокий) наблюдался, только у детей с нормальным интеллектом. Дети правильно и самостоятельно выделяли компоненты ситуации, изображённой на картинке, устанавливали пространственные, причинно-следственные отношения, создавали определённую модель ситуации и выражали её в рассказе. Отмечалась правильная последовательность и логика изложения. Отсутствие рассказов I уровня у детей с ЗПР свидетельствует о недостаточной сформированности монологической речи у этих детей.

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

 Большинство рассказов по сюжетной картинке детей с ЗПР отнесено к

III уровню. Дети не смогли составить связное описание картинки, несмотря на максимальную помощь экспериментатора. Чаще всего дети лишь перечисляли изображённые на картинке объекты. Характерным для этой группы детей является фиксирование незначительных деталей, не имеющих значения для раскрытия смысла ситуации. В рассказах этого уровня наблюдается ситуативность.

 IV уровень (самый низкий), дети даже при максимальной помощи взрослого не могли организовать программу высказывания. Картинка служила для них лишь толчком к появлению побочных ассоциаций, не отвечающих требованиям инструкции. В рассказах этого уровня много повторов, детальных описаний. Часть рассказов характеризуется краткостью. В других случаях объём рассказов был большим из-за повторов, излишней детализации, случайных ассоциаций. (Е.С. Слепович, 1978; Н.Ю. Борякова, 1982).

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

 Часть рассказов по картинке находилась на самом низком, четвертом уровне. Даже при максимальной помощи взрослого дети не могли организовать программу высказывания. Картинка служила для них лишь толчком к появлению побочных ассоциаций, не отвечающих требованиям инструкции. В рассказах много повторов, детальных описаний.

 Наиболее трудными для детей с ЗПР являются самостоятельные рассказы на заданную тему, которые свидетельствуют о том, что наиболее трудными для детей с ЗПР были самостоятельные рассказы на заданную тему. Многие дети с ЗПР отказались от выполнения этого задания: дети не знали, о чём говорить. В других случаях они ограничивались лишь одной фразой. При составлении рассказа дети не использовали личный опыт. Вместо рассказа они воспроизводили серию отдельных высказываний, связанных случайными ассоциациями. Высказывания в этом случае были аморфными, стихийными, импульсивными. (Н.Ю. Борякова, 1982).

 Таким образом, во всех видах заданий у детей с ЗПР обнаруживались существенные нарушения программирования текста, невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации. У детей с ЗПР имеется отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста.

 Уровень сформированности монологической речи у детей с ЗПР неодинаков.

 Итак, дети с задержкой психического развития затрудняются самостоятельно пересказать прослушанный текст, составить рассказ по сюжетной картинке, дать описание предмета. Обычно они перечисляют изображаемое на картинке, допуская при этом многочисленные аграмматизмы. Наиболее характерными видами аграмматизмов являются: пропуск или избыточность членов предложения; ошибки в управлении и согласовании, употреблении служебных слов, определении времени глагола; трудности в словообразовании и формообразовании; структурная неоформленность высказывания. Эти особенности речи детей при задержке психического развития позволяют говорить о динамических нарушениях речевой деятельности, что выражается, прежде всего, в несформированности внутреннего программирования и грамматического структурирования (оформления высказывания).

 При составлении устных сочинений наблюдается быстрое соскальзывание с заданной темы на другую, более знакомую и лёгкую. А так же привнесение в рассказ побочных ассоциаций и инертных стереотипов, частое повторение одних и тех же слов и фраз, постоянное возвращение к высказанной мысли. Сложноподчинённые предложения, которые составляют дети этой группы, очень пространны, что иногда у слушающего создаётся впечатление, что ребёнок, начав говорить, не может остановиться. Всё это является результатом затруднений в планировании и развёртывании речевого сообщения.

 По характеру и качеству речи учащиеся с задержкой психического развития заметно уступают своим нормально развивающимся сверстникам.

**1.4 Методики развития связной монологической речи.**

 Вопрос о методах работы по развитию и коррекции связной речи детей с ЗПР относится к числу недостаточно исследованных.

 В современных исследованиях (И.И. Ганн, Т.Б. Филичева 1970, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева 1973, Л.Н. Ефименкова 1981, Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович 1972, В.П. Глухов 1986, Е.С. Слепович 1989) приводятся некоторые методические приемы обучения детей связной монологической речи.

 Работа В.П. Глухова (1986) направлена на формирование связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (описание предметов, пересказ, рассказы по картинкам, некоторые виды творческого рассказывания).

 В своей работе автор основывается на важнейшие принципы подхода к обучению детей дошкольного возраста рассказыванию по картинке. Это: постепенное усложнение заданий и форм работы в соответствии с возрастными особенностями детей; отведение важной роли речевому образцу педагога; широкое использование игровых форм занятий; общая направленность обучения на развитие связной грамматически правильной речи и активизацию творчества детей.

 Эта методика обучения строится с учетом особенностей детей. Это нашло свое отражение в проведении подготовительной работы, в отборе и последовательности использования картинного материала, в структуре и приемах коррекционной работы.

 Особенности работы по формированию связной монологической речи на занятиях по картинам обуславливались спецификой этого вида обучения рассказыванию. Наглядные образы картины облегчают ребенку задачу построения отдельных фраз-высказываний.

 При обучении самостоятельному рассказу по картинке перед педагогом стоит задача формирования у детей навыков планирования рассказа со стороны его содержания, соблюдения последовательности и логики повествования, отбора языковых средств, адекватной передачи пространственно-временных отношений.

 Обучение детей рассказыванию В.П. Глухов предлагает начинать после проведения серии занятий по описанию предметов и пересказу литературных произведений, который проводился с использованием иллюстраций. Это подготовит детей к последующей работе по сюжетным картинкам.

 Рассказыванию по сюжетным (многопредметным) картинам предшествует специальная подготовительная работа. Она состоит из упражнений в составлении предложений по отдельным сюжетным картинкам с изображением простых действий. Для упражнений используются сюжетные картины двух видов. Первые: Субъект – действие, субъект – действие – объект, субъект – действие – объект – орудие действия. Картинки, относящиеся ко второму виду, содержат изображение одного или нескольких персонажей четко обозначенного места действия. По ним дети учатся составлять предложения следующей семантико-синтаксической структуры: субъект действия – действие – место действия / орудие действия.

 Занятия по обучению рассказыванию по картинке, направленные на формирование монологической связной речи детей В.П. Глухов предлагает проводить в следующей последовательности.

 1. Составление рассказов по сюжетным многофигурным картинам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, знакомого детям сюжета. К таким картинкам относятся «Зимние развлечения», «Летом в парке» из серии «Времена года (под ред. А.Н. Ероховой, О.И. Соловьевой).

 2. Составление рассказов-описаний по сюжетным картинам, где на первый план выступает изображение места действия, обстановки, предметов, события, определяющих тематику картины (например, «Ледоход» - из тематических серий О.И. Соловьевой, В.А. Езикеевой).

 3. Рассказывание по сериям сюжетных картин с последовательным использованием а) серии картин, достаточно подробно изображающих развитие сюжета; б) серии картин (не более 3-4), изображающих отдельные, «ключевые» моменты действия; в) серии картин с пропуском какого-либо звена (серии картин по сюжетам В.Г. Сутеева, Н. Радлова, картинный материал В.В. Гербовой).

 4. Составление рассказа по отдельной сюжетной картине с домысливанием и воспроизведением событий, предшествующих изображенному на картине и последующих.

 5. Описание пейзажной картины (картины «Зима», «Весна» из картинного материала В.А. Езикеевой).

 Все виды занятий должны включать ряд общих элементов. Проводится подготовка детей к восприятию содержания картины, которая проводится с помощью: предварительной беседы, чтения и пересказа литературных произведений по соответствующей теме, а так же разбора содержания картины, обучения детей составлению рассказа и анализ детских рассказов.

 Коррекционно-логопедическая работа в процессе формирования связной монологической речи детей на занятиях по картинам проводится по следующим направлениям:

1. Работа по формированию грамматически правильной речи (овладение детьми определенными грамматическими закономерностями языка, нормами употребления ряда словоформ).

 2. Развитие фразовой речи детей. При этом предусматривалось практическое усвоение навыков построения и использования в речи различных типов синтаксических конструкций.

 3. Обогащение словаря, прежде всего за счет глагольной лексики, слов-определений, некоторых устойчивых словосочетаний.

 Работа по указанным направлениям состоит в том, что те или иные грамматические формы отрабатываются в ходе вопросно-ответной беседы по содержанию картины и затем закрепляется в самостоятельных рассказах детей.

 Помимо беседы по содержанию картины для отработки определенных грамматических форм используются специальные упражнения. Для закрепления правильного употребления наиболее усваиваемых словоформ применяется прием многократных повторений и хоровые проговаривания.

 Предварительная отработка с детьми определенных грамматических форм и других языковых средств с последующим использованием их в самостоятельных рассказах по картине способствует их лучшему практическому усвоению. Это создает благоприятные возможности для формирования связных монологических высказываний на основе грамматически правильной речи.

 Работу по формированию связной монологической речи Л.Н. Ефименкова (1991) предлагает начинать с пересказа услышанного с опорой на вопросы, действия, предметные картинки, данные в последовательности услышанного рассказа. Позднее детей следует учить определять части в рассказе, составлять его план и пересказывать, опираясь на этот план.

 Развивая у детей фантазию, творческое мышление Л.Н. Ефименкова предлагает включать в задание пересказы по отдельным фрагментам (началу, середине и концу) рассказа.

 После того как учащиеся научились последовательно передавать содержание услышанного, следует учить их составлять выборочный пересказ. Этот вид работы требует умения обобщать и выбирать самое главное из всего текста. Наиболее сложным для учащихся является краткий пересказ. В дальнейшем следует учить детей творческому рассказу. После этого переходить к обучению составления самостоятельных рассказов по аналогии, по серии сюжетных картинок, по собственным наблюдениям и впечатлениям. Любому виду пересказа или рассказа должна предшествовать словарная работа, анализ текста, важная четкая целевая установка для всех учащихся, присутствующих на занятии.

 В работе (Е.С. Слепович 1989) над развитием связной монологической речи детей с ЗПР значительное место занимают задания, целью которых является обучение ребенка отличать законченную мысль от беспорядочного набора слов, найти связи между предложениями:

- конструирование предложений из наборов слов (восстановление деформированного текста). Здесь осуществляется переход от набора из четырех-пяти слов к более сложным. От предложений, в основе которых лежит «коммуникация событий» («Маленький мальчик играет на улице»), к предложениям, основанным на коммуникации отношений («Галя – послушная девочка»);

- окончание начатого предложения;

- окончание начатого текста (сказки, рассказа);

- установление логической связи между двумя-тремя предложениями.

 Для преодоления трудностей в составлении и развертывании программы высказывания Е.С. Слепович рекомендует использовать ряд приемов. Автор данной методики предлагает их в порядке возрастания требований к самостоятельному построению высказывания:

- пересказ по готовому образцу. Мотив, замысел, программа при этом уже заданы. Требуется только повторить высказывание и сличить его с образцом;

- составление плана рассказа при помощи картинок. Цель задания – сформировать у ребенка умение самостоятельно составлять программу высказывания;

- составление рассказов по опорным словам, иллюстрируемых картиной. Картинки и слова служат опорой при построении высказывания, помогают сделать программу высказывания более стабильной, удерживают ребенка от возможности соскользнуть на другую, более легкую и привычную для него тему;

- составление рассказа по серии картинок;

- составление рассказа по серии сюжетных картинок, предлагаемых в нарушенной последовательности.

 С развитием связной речи тесно связано умение, проанализировать ситуацию (картинку), выделить в ней самое существенное. Поэтому следует уделять большое внимание анализу картинки, подбору к ней названия.

 Особое внимание Е.С. Слепович предлагает уделять развитию мотивационной стороны речевой деятельности этих детей (введение добавочных мотивов). Каждое занятие должно приносить ребенку радость (похвала, поощрение, благоприятный климат).

 Чтобы успешнее формировать речевые умения и навыки надо неоднократно возвращаться к изученному.

**Глава II Экспериментальное изучение**

**2.1 Организация и методика исследования**

 Базой исследования явились два первых класса компенсирующего обучения Дивногорской начальной школы № 2.

В эксперименте участвовало 10 учеников – 1 А, 10 учеников – 1 Б. Средний возраст испытуемых 7 лет 5 месяцев. В 1 А - 7 мальчиков и 3 девочки. В 1 Б - 6 мальчиков и 4 девочки. Все имели диагноз - задержка психического развития.

 Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень сформированности связной монологической речи у первоклассников с задержкой психического развития.

 Все ответы детей фиксировались в протоколе, затем оценивались и анализировались.

 Исследование связной монологической речи учащихся 1-ых классов компенсирующего обучения проводилось индивидуально в соответствии с принципами диагностики речевой деятельности .

1. Психофизиологические принципы:

 - принцип опоры на сохранные анализаторы;

 - принцип опоры на сохранные психические функции;

 - принцип контроля.

2. Психологические принципы:

 - принцип опоры на сохранные формы вербальной и невербальной

 деятельности;

 - принцип опоры на ведущую деятельность;

 - принцип организации деятельности с опорой на программное обучение;

 - принцип учета личности ребенка, его индивидуальности.

3. Педагогические принципы:

- принцип от простого к сложному;

- принцип учета объема и степени разнообразия материала – вербального

 и наглядно-иллюстрированного (объем должен быть «комфортным», не загружать внимание, лучше работать на малом объеме и при малом разнообразии материала);

 - принцип учета сложности вербального материала (фонетической, лексической, доступности, частности);

 - принцип учета эмоциональной стороны материала (вербальный и невербальный материал должен создавать благоприятный фон, стимулировать положительные эмоции).

 При исследовании степени сформированности связной речи была использована методика исследования связной речи, описанная в работе Т.А Фотековой, Т.В Ахутиной (2002).

Однако мы несколько расширили эту методику, добавив в нее еще одно задание.

 Итак, ученикам было предложено выполнить три задания. С целью разграничения допускаемых ошибок их оценка производилась по 4 критериям.

 ЗАДАНИЕ № 1 Составление рассказа по сюжетной картинке.

Цель: изучение связной монологической речи.

Оборудование: сюжетная картинка для составления рассказа (см. Приложение 1).

Инструкция: «посмотри на эту картинку и составь рассказ».

Оценка результатов: ответы оценивались по 4 критериям.

 Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения

15 баллов — в рассказе, верно передан смысл происходящего;

10 — использование стимулирующей помощи при уяснении смысла происходящего;

5 — при интерпретации происходя­щего понадобилась развернутая помощь в виде наводящих вопросов;

0 — невозможность адекватного понимания происходящего даже при оказании второго вида помощи.

Критерий возможности программирования текста

15 баллов — рассказ содержит все основные смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имеются связующие зве­нья, нет трудностей переключения;

10 — пропуск отдельных смысловых звеньев, или отсутствие связую­щих элементов, или неоправданные повторы однотипных, упрощенных связующих элементов;

5 — выраженная тенденция к фрагментарности текста, перечислению деталей, событий без обобщающей сюжетной линии, необоснованные неоднократные повторы слов, грамматических конструкций, или на­личие непродуктивных слов, или сочетание нескольких ошибок из пре­дыдущего пункта;

0 — невозможность самостоятельного построения связного текста.

Критерий грамматического оформления

15 баллов — рассказ оформлен грамматически правильно с использо­ванием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

10 баллов - рассказ оформлен грамматически правильно, но однооб­разно или имеются нарушения порядка слов;

5 баллов — наблюдаются единичные, негрубые аграмматизмы, либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

0 баллов — множественные аграмматизмы;

Критерий лексического оформления

15 баллов — адекватное использование вербальных средств;

10 — длительный поиск слов с актуализацией непродуктивной лекси­ки или единичные близкие словесные замены;

5 — выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие), искажение звуковой структуры слов;

0 — далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.

Суммарный балл складывается из оценок по всем четырем критериям и при максимально успешном выполнении равен 60.

ЗАДАНИЕ № 2 Составление рассказа по серии из четырех сюжетных

картинок.

(авторы Т.А. Фотекова, Т.А.Ахутина)

Цель: изучение связной монологической речи.

Оборудование: серия из четырех сюжетных картинок для составления рассказа (см. Приложение 2).

Инструкция: «разложи эти картинки по порядку и составь рассказ».

Оценка результатов: ответы оценивались по 4 критериям.

Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения

15 баллов — картинки разложены самостоятельно и правильно, в рассказе верно передан смысл происходящего;

10 — использование стимулирующей помощи при раскладывании кар­тинок, либо при уяснении смысла происходящего, либо и на том и другом этапе;

5 — при раскладывании картинок или при интерпретации происходя­щего понадобилась развернутая помощь в виде наводящих вопросов или же при правильно разложенных картинках дано собственное толкова­ние событий;

0 — невозможность адекватного понимания происходящего даже при оказании второго вида помощи.

Критерий возможности программирования текста

15 баллов — рассказ содержит все основные смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имеются связующие зве­нья, нет трудностей переключения;

10 — пропуск отдельных смысловых звеньев, или отсутствие связую­щих элементов, или неоправданные повторы однотипных, упрощенных связующих элементов;

5 — выраженная тенденция к фрагментарности текста, перечислению деталей, событий бей обобщающей сюжетной линии, необоснованные неоднократные повторы слов, грамматических конструкций, или на­личие непродуктивных слов, или сочетание нескольких ошибок из пре­дыдущего пункта;

0 — невозможность самостоятельного построения связного текста.

Критерий грамматического оформления

15 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно с использо­ванием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

10 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно, но однооб­разно или имеются нарушения порядка слов;

5 баллов – наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

0 баллов – множественные аграмматизмы.

Критерий лексического оформления

15 баллов — адекватное использование вербальных средств;

10 — длительный поиск слов с актуализацией непродуктивной лекси­ки или единичные близкие словесные замены;

5 — выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие), искажение звуковой структуры слов;

0 — далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.

Суммарный балл складывается из оценок по всем четырем критериям и при максимально успешном выполнении равен 60.

ЗАДАНИЕ № 3 Пересказ текста.

(авторы Т.А. Фотекова, Т.А.Ахутина)

Цель: изучение связной монологической речи.

Оборудование: текст для пересказа.

«ГАЛКА И ГОЛУБИ»

*Галка услыхала, что голубей, хорошо кормят. Побелилась она в белый цвет и влетела в голубятню. Голуби ее не узнали и приняли. Но галка не выдержала, и закричали по-галочьи. Голуби все поняли и выгнали ее. Тогда она вернулись к своим. Но те ее также не признали и выгнили.*

Инструкция: «послушай рассказ внимательно и приготовься пересказывать».

По окончании пересказа задаются вопросы, позволяющие судить о том, насколько ребенок понял смысл ситуации:

Почему галку не признали свои? Понравилось ли тебе поведение галки и почему?

Оценка результатов: ответы оценивались по 4 критериям

Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполне­ния

15 баллов — правильный и самостоятельный пересказ, верное понима­ние смысла происходящего;

10 — неточное описание ситуации с правильными ответами на вопро­сы, указывающими на понимание скрытого смысла, или правильное и полное описание ситуации с пониманием смысла после уточняющих вопросов;

5 — правильное описание ситуации с буквальным пониманием смысла истории даже после уточняющих вопросов;

0 — искажение ситуации при пересказе, неадекватное толкование смысла даже в условиях помощи.

Критерий возможности программирования текста

15 баллов — пересказ содержит все смысловые звенья в правильной последовательности, между ними имеются связи, нет труд­ностей переключения;

10 — пропуск отдельных смысловых звеньев или отсутствие связую­щих звеньев, или неоправданные повторы однотипных связующих элементов;

5 — тенденция к фрагментарности текста, к перечислению событий без обобщающей сюжетной линии, неоднократные, необоснованные повто­ры слов или грамматических конструкции (стереотипность оформления), необходимость наводящих вопросов для построения текста или сочета­ние нескольких ошибок из предыдущего пункта;

0 — невозможность построения связного текста даже в условиях помо­щи в виде вопросов.

Критерий грамматического оформления

15 баллов — пересказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

10 — пересказ оформлен грамматически правильно, но однообразно или имеются нарушения порядка слов;

5 — наблюдаются единичные и негрубые аграмматизмы либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

0 — множественные аграмматизмы.

Критерий лексического оформления

15 баллов — адекватное использование вербальных средств;

10 — поиск слов с использованием непродуктивной лексики или единичные близкие словесные замены;

5 — выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (се-мантически близкие), искажение звукового состава слова (выгнули вместо «выгнали», примули вместо «приняли» и т.д.);

0 — далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.

 Суммарный балл складывается из оценок по всем четырем критериям и при максимально успешном выполнении равен 60.

 По данной методике уровни успешности распределяются следующем образом: IV – 100 – 80% III – 79,9 – 65%

 II – 64,9 – 50% I – 49 и ниже,

следовательно: в целом по методике IV – 180-144

 III – 143-117

 II – 116-90

 I – 88 и ниже

 Выполнение каждого задания оцениваем: IV – 60-48 баллов

 III – 47-39

 II – 38-30

 I – 29 и ниже.

**2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Анализ результатов составления рассказа по сюжетной картинке 1 А класса (Приложение 3).

 Анализ рассказов показал: у 20% учащихся 1А класса выявлен II уровень успешности выполнения задания (Дима Т., Паша М.).

 У Димы Т. наиболее нарушено грамматическое оформление рассказа, наблюдается бедность словаря. Между тем, у этого мальчика не нарушена смысловая адекватность.

 **Дима Т.** В лесу был лось. Ну, он прогнал волка. Ну, потому что он обижал зайца, он защитил его. Заяц сказал: «Спасибо тебе лось, потому что меня обижал волк».

В рассказе, верно, передан смысл происходящего. Но имеются неоправданные повторы однотипных, упрощенных связующих элементов. При грамматическом оформлении текста наблюдаются аграмматизмы (такой, обижал), нарушения порядка слов (2 пред.), однообразие. Выражена бедность словаря.

 **Паша М.** Один лось пришёл в лес. Он прогнал волка, который обижал зайца. Были все рады.

Критерий смысловой адекватности -10 баллов. Ребенок понял смысл, но упростил его.

Рассказ оформлен грамматически правильно, но однообразно. Возникают трудности при программировании текста. Смысловое звено (был праздник) в неправильной последовательности. Отсутствуют связующие элементы. Выражена бедность словаря.

 Остальные 80% учащихся 1А класса выполнили задание в соответствии с I уровнем успешности.

У всех детей нарушена смысловая адекватность.

 50% детей, даже при развернутой помощи в виде наводящих вопросов не смогли адекватно понять ситуацию изображенную на картинке.

 30% из 80% учащихся при стимулирующей помощи дали собственное толкование событий (Вова М., Серёжа К., Даша П.).

 Лишь у 10% (Серёжа К.) менее нарушено программирование текста. У этого мальчика отсутствуют связующие элементы.

 **Вова М.** Лось и заяц дружили. Однажды, лось защитил зайца от волка и прогнал его из леса. Все в лесу были рады, теперь можно играть и никого не бояться.

Грамматическое оформление – 5 б., однообразно, единичные аграмматизмы.

Лексическое оформление – 5 б., выражена бедность словаря, словесная замена.

 20% за программирование текста – 0 б., наблюдается невозможность построения текста (Света З., Поля К.)

 **Света З.** Пришел волк. Лось… Заяц… Лес…

Грамматическое оформление – 0 б.

Лексическое оформление – 0 б.

 **Даша П.** Лось с зайцем. Драка. Волк. Волка погнал лось.

Грамматическое оформление – 0 б., множественные аграмматизмы.

Лексическое оформление – 5 б., бедность словаря.

 50% (из 80%) учащихся имеют выраженную тенденцию к фрагментарности текста, перечислению событий без обобщающей сюжетной линии. Так же у них нарушено грамматическое оформление текста, лексическое оформление.

 **Андрей М.** Олень держит заю. Он не хочет, чтобы зая дружил с волком. Грамматическое оформление – 0 б, множественные аграмматизмы.

Лексическое оформление – 0 б. далекие парафазии, бедность словаря.

 **Серёжа Ж.** Олень прогонит волка. Он очень сердитый. Волк повернулся. Заяц смотрит.

Грамматическое оформление – 0 б., однообразие, нарушение порядка слов, единичные аграмматизмы.

Лексическое оформление – 5 б., бедность словаря.

 **Женя Ж.** Сегодня хороший день. На лосе стоит заяц. Волк бежит, он испугался. Кругом деревья и ёлка.

Грамматическое оформление - 0 б., однообразие, аграмматизмы.

Лексическое оформление – 5 б., бедность словаря, словесная замена.

 **Полина К.** Стоит лось с зайцим. Он гонит волка. Волк убегает. Грамматическое оформление – 5 б., однообразие, пропуск члена предложения.

Лексическое оформление – 0 б., бедность словаря, далекие парафазии.

 **Серёжа К.** Заяц и лось друзья. Зайка попросил помощи у лося. Лось защитил его и прогнал волка.

Грамматическое оформление – 5 б., однообразие, пропуск глагола в первом предложении.

Лексическое оформление – 5 б., бедность словаря, искажение звуковой стороны слова.

 Итак, в среднем дети набрали 15 баллов, что соответствует I уровню успешности выполнения задания. 20% (Витя и Катя) имеют наибольшие трудности при составлении связного высказывания.

Наиболее трудным оказалось учащимся самостоятельно понять смысл происходящего, грамматически оформить свое высказывание.

Анализ результатов составление рассказа по сюжетной картинке 1 Б класса (Приложение 4).

Анализ рассказов показал, что почти все учащиеся 1 Б (90%) справились с заданием в соответствии с I уровнем успешности, II – 10 %

При составлении рассказа по сюжетной картинке у этих детей наблюдаются трудности смысловой адекватности.

 50% детей не уяснили смысл происходящего на картинке.

 50% учащихся дали собственное толкование событий.

Лишь 10% имеют незначительные трудности при программировании текста, так в рассказе Артур К. отсутствуют связующие элементы.

 **Артур К.** Стоит хороший день. Заяц дружил с лосем и попросил помощи. За ним гонялся волк. Лось прогнал волка, помог зайца.

 В его рассказе наблюдаются аграмматизмы, нарушения порядка слов, однообразие грамматического оформления.

Лексическое оформление – 5 б., т.е. наблюдаются вербальные замены.

 У 90% учащихся выявлены отклонения в программировании текста. У них в основном наблюдается выраженная тенденция к фрагментарности текста, перечислению событий и деталей без обобщающей сюжетной линии.

 У 20% учащихся при выполнении этого задания наблюдается правильное грамматическое оформление текста, но наблюдается и однообразие (Катя К., Семён Г.).

 **Семён Г.** Лось пришёл в лес. Он хотел гулять. Он встретил зайца. Заяц прыгнул на него. Прибежал волк и убежал.

В его рассказе наблюдается выраженная бедность словаря, далекие вербальные замены.

 **Катя К.** Лось шёл в гости к зайцу. Они встретились. Заяц рассказал, что его обижает волк. Лось прогнал волка. «Спасибо» - сказал заяц.

Здесь наблюдается бедность словаря и словесные замены.

 У 30% учащихся грамматическое оформление рассказа – 5 б.

 **Вова Л.** Лось с зайцем. Заяц смотрит волка. Заяц улыбается.

Текст оформлен однообразно, пропуск глагола в 1 предложении.

Лексическое оформление – 0 б.: бедность словаря, далекая вербальная замена (смотрит-дарит).

 У 20% учащихся (из 30%) выражена бедность словаря.

 **Оля З.** Тут лось (указывает на картинку). У него заяц, серэнький. Лось гонит волка и он бежит.

Грамматическое оформление: пропуск глагола (1), пропуск члена предложения (3). При лексическом оформлении так же наблюдаются словесные замены.

 **Наташа Ш.** Наступило лето. Олень пришёл щипать травку. Заяц сел на него. Лось сердится на волка. Волк бежит.

Грамматическое оформление – однообразие и пропуск члена предложения.

В целом 50% учащихся не смогли грамматически оформить текст.

 **Саша К.** К лосю пришёл заяц. Он сел на него. Лось увидел волка и стал гнать его. Волк убежал.

Наблюдается однообразие, пропуски членов предложений.

Лексическое оформление: бедность словаря, далекие вербальные замены.

 **Дима Б.** В лесу светло. Прибежал заяц. А за ним волк. Лось прогнал волка, потому что он злой.

Наблюдается однообразие, нарушения порядка слов (2), пропуск глагола (1). Лексическое оформление – 5 б.: бедность словаря.

 **Настя Е.** Лось пришёл в лес. Он гулял. Мимо бежал заяц и попросил помощи у лося. Он прыгнул к нему на спину. Прибежал волк. Лось прогнал его. Грамматическое оформление: однообразие, нарушен порядок слов (2), пропуск глагола (5).

Лексическое оформление – бедность словаря, словесная замена (пришел-приехал).

 **Дима С.** Лось обиделся что с ним не дружит волк. Он прогнал волка. На спине у лося сидит заяц. Грамматическое оформление – однообразие, пропуск глагола (4), ошибка в управлении и согласовании (1).

Лексическое оформление – бедность словаря.

 Итак, при составлении рассказа у этих детей наибольшие трудности возникли при понимании смысла изображенного на картинке, при грамматическом оформлении текста.

В среднем за выполнение задания 15 б., что соответствует I уровню успешности.

Анализ результатов составления рассказа по серии сюжетных картинок 1 А класса (Приложение 5).

При выполнении этого задания у 10% учащихся выявлен II уровень успешности.

 **Вова М.** Дядя ходил капать землю. Тётя с ребёнком поливали её. Дядя катал тележку, а потом они пошли нарвали цветов.

Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения – 10 б., смысл передан адекватно, но при раскладывании картинок понадобилась помощь.

Программирование текста – 5 б., пропуск отдельных смысловых звеньев, отсутствие связующих элементов.

Грамматическое оформление – 5 б., рассказ оформлен грамматически правильно, но примитивно, в последнем предложении пропуск подлежащего.

Лексическое оформление – 10 б., вербальная замена (2).

 90% учащихся справились с заданием в соответствии I уровня.

 10% учащихся понадобилась помощь при уяснении смысла происходящего.

 **Дима Т.** Один дяденька пошел капать землю. Тётенька с ребёнком поливали, дяденька курил. Дядя и ребёнок катали тележку. Дяденька подарил тётеньке цветок.

Программирование текста – 5 б.: пропуск связующего звена и отсутствие связующих элементов.

Грамматическое оформление – 5 б.: однообразие, пропуск глагола в предложении (3).

Лексическое оформление – 5 б.: бедность словаря.

 **Паша М.** Тётя, дядя, их ребёнок пошли убираться. Дяденька капал. Потом ни поливали, убирали. А потом у них выросли цветы. И дяденька подарил цветок тётеньке.

Программирование текста – 5 б.: пропуск связующего звена, тенденция к фрагментарности.

Грамматическое оформление – 5 б.: однообразие, пропуск члена предложения ( 2).

Лексическое оформление – 5 б.: бедность словаря, неоднократные вербальные замены (лексически близкие).

 20% была оказана помощь при раскладывании картинок и при составлении рассказа (Андрей М. и Серёжа К.).

У Серёжи так же наблюдается более развитое программирование текста. Но при грамматическом оформлении и лексическом оформлении у этого мальчика возникают трудности.

 **Серёжа К.** Дяденька пошёл капать землю. Тетенька помогала дяденьке. Потом с мальчиком они поливали её. Дяденька убирал мусоры. А потом выросли цветы. Дяденька подарил цветок тетеньке.

Рассказ содержит все смысловые звенья, но наблюдается неоправданные повторы простые связующих элементов.

Грамматическое оформление – 5 б.: единичные аграмматизмы.

Лексическое оформление – 5 б.: бедность словаря.

 **Андрей М.** Дяденька лопата…(указывает не картинку, где мужчина копает землю). Идет… Поливают… Убирают… Дарит.

У Андрея за программирование текста – 0 б., наблюдается невозможность самостоятельного построения связного текста.

Он использовал помощь, как при раскладывании картинок, так и при составлении рассказа, смысл понял частично.

 Грамматическое оформление – 0 б.: высказывание грамматически не оформлено, состоит из слов в начальной форме.

Лексическое оформление – 5 б.: выраженная бедность словаря, единичные вербальные замены.

 50% учащихся (еще не проанализированных нами) за программирование текста – 5 б. Среди них 20% не смогли грамматически и лексически оформить свое высказывание.

 **Света З.** Он пошел. Капает. Они поливают. Убирают. Пошли домой, с клумбы сорвал и дарит.

В тексте Кати наблюдается невозможность адекватного понимания происходящего (даже при помощи). Выражена тенденция к перечислению событий без обобщающей сюжетной линии. Грамматически текст не оформлен: пропуски членов предложений, аграмматизмы. Наблюдается бедность словаря, неадекватное использование вербальных средств.

 **Даша П.** Папа с лопатой пошёл и капает. Мама с сыном поливают. Папа с сыном убирают. Пошли, нарвали цветов, и всем было весело.

В этом тексте наблюдается невозможность адекватного понимания происходящего (даже при оказании помощи). Выраженная тенденция к перечислению деталей и событий без обобщающей сюжетной линии. При грамматическом оформлении: пропуски членов предложений, однообразие. Выраженная бедность словаря и далекая вербальная замена.

 20% (из 50%) так же грамматически не смогли оформить свое высказывание, но за лексическое оформление у них по 5 б.

 **Женя Ж.** Папа с лопатой… Пошёл покурил, а мама поливала. Потом убрали мусор. Потом папа подарил маме цветок.

Смысл не понят. Выраженная тенденция к перечислению деталей и действий без обобщающей сюжетной линии. Грамматически текст не оформлен. Выраженная бедность словаря.

 **Полина К.** Дядя Саша пошёл капать землю. Потом тётя Наташа с сыном поливала её. Дядя Саша покатал тележку и подарил тёте Наташе цветок. Выраженная тенденция к фрагментарности, необоснованные повторы слов. При грамматическом оформлении: множественные аграмматизмы, пропуск членов предложения, избыточность членов предложений. Наблюдается бедность словаря, вербальные замены.

 У Серёжи (10%) наоборот. При грамматическом оформлении – 5 б., лексическое – 0 б.

 **Серёжа Ж.** Папа с лопатой… Пошёл покурил, а мама поливала. Потом убрали мусор. Потом папа подарил маме цветок.

Смысл не понят. Тенденция к фрагментарности, неоправданные повторы связующих элементов. При грамматическом оформлении: наблюдаются единичные аграмматизмы (пропуски членов предложений).

Лексическое оформление: вербальные замены, бедность словаря, неадекватное использование вербальных средств.

 Итак, при составлении рассказа по серии сюжетных картинок выявлено, что 20% справились с заданием с большими трудностями.

В среднем за задание – 15,5 баллов, что соответствует первому уровню успешности.

Анализ результатов составления рассказа по серии сюжетных картинок 1 Б класса (Приложение 6).

Анализ результатов показал, что среди данных детей, лишь 10% выполнило задание в соответствии II уровня успешности.

 **Наташа Ш.** Тётя, дядя, их ребёнок пошли убираться. Дяденька капал. Потом ни поливали, убирали. А потом у них выросли цветы. И дяденька подарил цветок тётеньке.

При раскладывании картинок понадобилась помощь. Смысл немного искажен, но в принципе понят.

Критерий возможности программирования текста – 10 б. Отдельное смысловое звено (ветер подул) не в правильной последовательности.

Критерий грамматического оформления – 5 б. Рассказ оформлен однообразно, имеется нарушения порядка слов (1).

Критерий лексического оформления – 5 б. наблюдаются вербальные замены.

 90% учащихся выполнили задание в соответствии I уровня успешности.

Из них у 50% наблюдается невозможность адекватного понимания происходящего.

 10% понадобилась помощь при раскладывании картинок. Но у этого мальчика возникли трудности при программировании текста, грамматическом и лексическом оформлении.

 **Дима Б.** Папа с лопатой… Пошёл покурил, а мама поливала. Потом убрали мусор. Потом папа подарил маме цветок.

Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения – 10 б.

Оказана помощь, но смысл понят. А вот при программировании текста наблюдается тенденция к фрагментарности.

Критерий программирования текста – 0 б., наблюдаются аграмматизмы (пропуски членов предложения, нарушения порядка слов).

Критерий лексического оформления – 5 б., так как выражена бедность словаря, имеется единичная вербальная замена.

 30% учащихся за критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения – 5 б. Этим детям понадобилась помощь, и смысл понят частично.

 **Катя К.** Дядя Петя идет выбрасывать мусор. Выбросил, и все полетело. Грязный.

Так, у Кати в рассказе наблюдается тенденция к фрагментарности, нет связующих элементов. Грамматически текст оформлен однообразно и наблюдаются аграмматизмы (пропуски членов предложения). Выражена бедность словаря.

 **Артур К.** Папа с лопатой пошёл и капает. Папа с сыном убирают. Мама с сыном поливают. Пошли, нарвали цветов, и всем было весело.

У Артура наблюдается неправильная последовательность смыслового звена, а так же фрагментарность. Грамматическое оформление вызывает трудности. Наблюдаются аграмматизмы (нарушения порядка слов в предложении 3, пропуск членов предложения). Выражена бедность словаря и имеются вербальные замены.

 **Оля З.** Тётя, дядя, их ребёнок пошли убираться. Дяденька капал. Потом ни поливали, убирали. А потом у них выросли цветы. И дяденька подарил цветок тётеньке.

Критерии возможности программирования текста – 5 б. Так как наблюдается тенденция к фрагментарности.

Грамматическое оформление для нее оказалось наиболее сложным, наблюдаются множественные аграмматизмы (нарушения порядка слов, пропуски членов предложений).

Лексическое оформление – 5 б.: бедность словаря, вербальная замена.

 У 20% учащихся (из 90%) наблюдается правильное грамматическое оформление, но однообразное (Вова Л., Настя Е.).

 У Вовы Л. лишь этот критерий оформления текста – 10 б., все остальное вызывает огромные трудности.

 **Вова Л.** Папа с лопатой пошёл и капает. Мама с сыном поливают. Папа с сыном убирают. Пошли, нарвали цветов, и всем было весело.

Как мы видим, смысл происходящего на картинках не понят, наблюдается выраженная тенденция к фрагментарности текста. При лексическом оформлении наблюдается бедность словаря, единичная далекая вербальная замена.

У Насти Е. по трем критериям картина та же, что и у Коли, но лексическое оформление немного получше, наблюдается бедность словаря и семантически близкие замены.

 **Настя Е.** Дяденька пошёл капать землю. Дяденька собирается капать землю. Дяденька покапал землю. Выросли цветы.

 У Насти Е. (10%) за все задание в среднем 5 баллов, это наименьший показатель среди всего класса. Этот ребенок не может составить рассказ по серии сюжетных картинок.

 **Саша К.** Он шел. Он капает это лопата. И подошел. И вот он рассыпает. И вот уже помогает. Потом он подарил цветок.

Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения – 0. б, так как даже при оказании Саше помощи при раскладывании картинок и составлении рассказа, смысл происходящего не понят.

Критерий программирования текста – 5 б., наблюдается тенденция к фрагментарности, перечислению событий без обобщающей сюжетной линии, использование стереотипных связующих элементов.

Критерий грамматического оформления высказывания – 0 б., наблюдается однообразие грамматического оформления, пропуск членов предложения.

Критерий лексического оформления – 0 б., так как выражена бедность словаря и множественные вербальные замены.

У Димы и Семёна (20%) в среднем за задание по 15 баллов.

 **Семён Г.** Мужик шел капать землю. Мужик с лопатой… Пошёл покурил, а тётя поливала. Потом убрали мусор. Потом дядя подарил тёте цветок.

 **Дима С.** Папа с лопатой пошёл и капает. Мама с сыном поливают. Папа с сыном убирают. Пошли, нарвали цветов, и всем было весело.

Смысл происходящего понят неверно. Наблюдается тенденция к фрагментарности. При грамматическом оформлении: однообразие и пропуски членов предложения. При лексическом оформлении: бедность словаря и вербальные замены (семантически близкие).

 Итак, в среднем за задание учащиеся набрали 17,5, что соответствует I уровню.

 10% учащихся не могут самостоятельно построить рассказ по серии сюжетных картинок.

 В этом задании наиболее трудным для детей является адекватное понимание происходящего на картинках.

 Так же возникают трудности при грамматическом и лексическом оформлении высказывания.

 Анализ результатов пересказа 1А класса (Приложение 7).

 100% учащихся справились с заданием в соответствии I уровня успешности.

 50% не справились с заданием, по всем критериям набрали 0 б. Эти дети не смогли пересказать текст в соответствии с требованиями.

**Женя Ж.** Галка…и голуби…захотели есть.

**Андрей М.** Галя.. Птицы.

**Полина К.** Галка увидала…

**Серёжа Ж.** Галки. Галки. Галки. Выгнали.

**Света З.** Я не знаю.

Всем этим детям текст предъявлялся дважды.

 Трудности при пересказе наблюдаются и у 20% учащихся. Эти ученики не смогли понять смысл истории. Т.е. смысловая адекватность – 0 б (Даша П., Серёжа К.).

У Даши так же наблюдаются трудности при программировании высказывания, лексическом оформлении. При грамматическом оформлении наблюдается однообразие и пропуск глагола в 1 предложении.

 **Даша П.** Галка. Птицы хотели есть. Они выгнали птицу.

 **Серёжа К.** Галка услышала, что голубей хорошо кормят. И она пошла в ихнюю домик. И она не выдержала и начала каркать как галка. И ее голуби выкинули. И пошла она в свой домик и от туда ее тоже выгнали.

Ответы на вопросы: Потому, что она улетела. Нет, не нравится, надо жить с галками. Это говорит о не понимании смысла истории.

За программирование текста – 5 б., так как в тексте пропущены смысловые связующие звенья, наблюдаются неоправданные повторы связующих элементов.

Грамматическое оформление – 5 б.: однообразие, единичные аграмматизмы.

Лексическое оформление – 0 б.: бедность словаря, далекие вербальные замены.

30% учащихся немного успешнее справились с заданием. Но трудности все же наблюдаются (Паша М., Дима Т., Вова М.).

 **Паша М.** Галка услышала, что голубей лучше кормят. И она побелилась в белый цвет и голуби ее не узнали. Но не выдержала. И галка. И она ушла к своим, но и свои ее не узнали, они ее тоже выгнали.

Ответы на вопросы: 1. Она стала белая. 2. Надо жить с кем родился.

В пересказе Паши наблюдается: неточное описание ситуации, с буквальным пониманием смысла истории; пропуски смысловых звеньев, повторы однотипных связующих элементов; при грамматическом оформлении – пропуск членов предложения; выражена бедность словаря, вербальные замены (семантически близкие).

Лишь 10% учащихся при неточном описании ситуации, правильно ответили на вопросы, что указывает на понимание скрытого смысла.

 **Дима Т.** Голуби хорошо ели. Это узнала галка. Это она покрасила себя в белый цвет. Это она полетела к ним тоже поесть. Они ее приняли. Эта галка закричала. Ее выгнали. Она полетела к другим галкам. И они ее не взяли.

Ответы на вопросы: 1. Она обманщица. 2. Нет. Не надо обманывать. Что есть, то есть.

Но, программирование текста, грамматическое оформление у этого ребенка на низком уровне (относительно I уровня успешности), а именно: наблюдаются пропуски смысловых звеньев, неоправданные повторы связующих элементов; однообразие грамматического оформления, пропуск подлежащего (6); бедность словаря, неоднократные вербальные замены.

 **Вова М.** Галка хотела есть. Перекрасилась в белый цвет, прилетела к другим, и потом ее… Она закричала и ее выгнали. Прилетела она к своим, а ее не узнали и тоже выгнали.

Ответы на вопросы: 1. Она была белая. 2. Нет. Надо не красится, а просто лететь к своим.

Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения – 5 б., неточное описание ситуации с буквальным пониманием смысла.

Критерий программирования текста – 10 б., пропуск отдельных смысловых звеньев.

Критерии грамматического оформления – 5 б., неоднократные пропуски членов предложения.

Лексическое оформление – 5 б., неоднократные вербальные замены (семантически близкие).

 Итак, 50% учащихся не справились с заданием.

 50% учащихся испытывают трудности при программировании текста, грамматическом оформлении, лексическом оформлении своего высказывания.

 40% (из 50%) так же испытывают трудности при понимании смысла ситуации.

 В среднем 100% учащихся набрали 8,5 б., что соответствует I уровню успешности.

 Анализ результатов пересказа 1 Б класса (Приложение 8).

100% учащихся справились с заданием в соответствии I уровня успешности.

Отказов пересказать текст, не выявлено.

70% учащихся не смогли уяснить смысл истории.

30% учащихся буквально поняли смысл истории.

10% (Артур К.) учащихся за критерий программирования текста – 10 б., допущен пропуск смыслового звена. Это может объяснится, тем, что ребенок не понял смысл истории.

 **Артур К.** Услыхала Галка, что в голубятни хорошо кормят. Она покрасила свои перья и влетела в голубятню. Голуби приняли к себе, но галка долго не выдержала и закричала по-галочьи. И они поняли, что это галка и прогнали ее.

Вопросы: А, что галка делала потом? – Улетела.

Понравилось ли тебе поведение галки и почему? – Не знаю.

Критерии грамматического оформления и лексического оформления по 5 б.: имеются нарушения порядка слов в предложении (1), пропуск члена предложения (3); неоднократные вербальные замены.

 80% учащихся за программирование текста набрали по 5 б.

10% учащихся критерий программирования – 0 б.

20% учащихся грамматически правильно оформили текст, но однообразно (Дима, Оля).

 **Дима Б.** Галка увидала, что голубей лучше кормят. Она покрасилась в другой цвет и полетела к голубям. Птицы ее не узнали. Галка не выдержала и закричала. Голуби ее выгнали. Свои птицы ее тоже выгнали.

Ответы на вопросы: 1. Она покрасилась. 2. Если галка, то галка.

Смысл понят буквально. Наблюдается тенденция к фрагментарности, пропуски смысловых звеньев, отсутствие связующих элементов.

При лексическом оформлении наблюдаются неоднократные вербальные замены как семантически близкие, так и далекие.

 **Оля З.** Галя услыхала, что птиц хорошо кормят. И она побелилась и пошла к ним поесть. И птицы ее выгнали, она другая, белая. И она пошла к другим птицам, но они тоже белую Галю выгнали.

Ответы на вопросы: 1. Ну, как же, Галя то это девочка, да еще и белая. А птицы серые.

Смысл истории не просто не понят, а крайне искажен. При программировании текста наблюдаются пропуски смысловых звеньев, повторы простых однотипных связующих элементов.

Лексическое оформление: бедность словаря, вербальные замены, как семантически близкие, так и далекие.

20% учащихся не смогли грамматически правильно оформить свой текст и имеют по 0 б.

 **Настя Е.** Услыхала галка, что голуби хорошо едят. А это галка покрасилась в белый цвет и прилетела этим к голубям. А это …галка закричала другим голосом и выгнали птицы другие. Потом галка к своим. И выгнали галку тоже.

Ответы на вопросы: 1. Не знаю. 2. Галка и птицы другие.

Как мы видим, смысл истории не понят. При программировании текста наблюдаются пропуски отдельных смысловых звеньев, неоправданные повторы связующих элементов. Грамматическое оформление: нарушен порядок слов (1), пропуски членов предложения, аграмматизмы.

Лексическое оформление: вербальные замены как семантически близкие, так и далекие.

 **Вова Л.** Галка хотела есть. Полетит к другим голубям. Выгнали.

Ответы на вопросы: А, что галка потом делала?- улетела.

Смысл не понят. Наблюдается невозможность построения связного текста. А так же бедность словаря, вербальные замены.

У 50% учащихся (Колю С. мы проанализировали раннее) грамматическое оформление текста - 5 баллов.

Из них 30% так же испытывают огромные трудности при лексическом оформлении текста.

 **Семён Г.** Одна птица услышала… Она захотела есть. Полетела к голубям. Они ее узнали и выгнали.

Смысл не понят. Наблюдается тенденция к перечислению событий без обобщающей сюжетной линии. В однообразно грамматически построенном тексте имеются пропуски членов предложений. Неоднократные, далекие вербальные замены и семантически близкие.

 **Саша К.** Галка хотела кушать. Стала белой и полетела к другим птицам. Они ее вугнали и другие тоже вугнали.

Вопросы: А кто другие? – Птицы.

А понравилось ли тебе поведение галки и почему? – Нет. Надо самой искать себе еду.

Смысл не понят. Наблюдается тенденция к перечислению действий без обобщающей сюжетной линии. При однообразии грамматического оформления текста, имеются пропуски членов предложения.

Лексическое оформление: бедность словаря, искажение звукового состава слова, вербальные замены, как семантически близкие, так и далекие.

 **Дима С.** Галка увидела, как красят голубей. Она хотела есть и покрасилась в белый цвет. Полетела. Голуби выгнали белую галку. Она осталась голодной.

Смысл не понят. Наблюдается тенденция к фрагментарности текста, перечислению событий без обобщающей сюжетной линии. При однообразии грамматического оформления наблюдаются пропуски членов предложения (3).

Лексическое оформление: вербальные замены, как семантически близкие, так и далекие.

 У 20% (из 50%) наблюдается бедность словаря и неоднократные семантически близкие вербальные замены.

 **Наташа Ш.** Галка услыхала, что голубей хорошо кормят и полетела в голубят-ню. Ее не узнали и приняли. Галка не выдержала и закричала, выгнали ее, что узнали, что она голубь, а не галка. Она полетела к своим. Они тоже ее не узнали и выгнали из дома.

Ответы на вопросы: 1. Так как она стала белая. (Это смысловое звено потеряно при пересказе). 2. Надо жить со своими птицами.

Смысл понят буквально. При пересказе имеется пропуск связующего смыслового звена, пропущены связующие элементы. При грамматическом оформлении наблюдаются пропуски членов предложения (2, 3), неправильное использование союза (так как).

 **Катя К.** Галка увидала, что голуби много едят. Покрасила свои перья и полетела в домик к голубям. Ее не узнали. Галка запела по-птичьи. Они выгнали ее. В своем доме ее тоже выгнали.

Ответы на вопросы: 1. Покрасила перья. 2. Не надо птицам краситься.

Смысл понят, но буквально. Наблюдается тенденция к фрагментарности текста. При грамматическом оформлении пропуски членов предложения (2,3).

 Итак, анализ показал, что для этих учащихся наиболее недоступным оказалось уяснение смысла истории.

В среднем дети набрали 13,5 баллов, что соответствует первому уровню успешности.

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

 Составление рассказа по серии сюжетных кар­тинок, по одной сюжетной картинке дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях моноло­гической речи у детей с ЗПР.

По серии сюжетных картинок: составление связного самостоятельного рассказа оказа­лось недоступным для всех испытуемых. Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Для всех испытуемых были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

 Отсутствие сформированных навыков в данном виде рассказывания, по-видимому, можно объяснить недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти у учащихся с ЗПР и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью.

У многих детей в рассказах отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; суже­ние поля восприятия картинок, что свидетельствует о недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Часто нарушалось смысловое соответствие рас­сказа изображенному сюжету.

 Результаты выполнения этого задания свидетельствуют о том, что у многих детей возникали трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, отсут­ствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации.

Анализ рассказов по картинке детей с ЗПР позволяет предположить, что трудности при выполнении этого задания обусловлены недостатками различных сторон речевой деятельности (планирования, реализации замысла высказывания, несформированность контроля над его выполнением и др.). При большом разно­образии отмечаемых дефектов можно выделить следующие особенности, наиболее характерные.

 Существенные трудности при построении высказывания отмечались прежде всего на уровне планирования его содержания.

 Трудности планирования и те­кущего контроля часто приводили к тому, что предложения как бы механически присоединялась к первому предложению. Недостатки в построении высказываний затруднялось в связи с грамматико-син­таксическими нарушениями. Большинство учащихся использовали короткие фразы.

 При пересказе было установлено, что затруднения у детей чаще всего возникали в начале пере­сказа, при воспроизведении последовательности смысловых звеньев. В пересказах почти всех детей наблюдались на­рушения связности изложения (неоднократные повторы фраз или их частей, иска­жения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаго­лов, усечение составных частей и т.д.).

 Практически у всех учащихся трудности в составлении пересказа носили резко выраженный характер (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т.п.). Исследование выявило низкий уровень фразовой речи, используемой детьми (объём, структура фраз, бедность языковых средств).

 Анализ выполнения всех заданий показал следующее. На фоне значительного от­ставания в развитии связной монологической речи у детей младшего школьного возраста отмечались существенные различия в овладении навы­ками этого вида речевой деятельности. Сопоставление результатов выполнения заданий позволило выделить две группы учащихся в зависимости от степени сформи­рованности различных сторон связной монологической речи и навыков рассказы­вания. Первую, более слабую группу составили дети 1 А класса, у которых были выявлены серьёзные нарушения при выполнении всех заданий. При этом требовалась помощь экспериментатора. Отмечались серьёзные затруднения в смысловой организации высказываний. Выполнение задания №3 оказалось для половины класса практически недоступным. Исследования показали, что дети этого класса не владеют навыками самостоятельной связной монологической речи; для их высказываний характерны крайняя бедность используемых языковых средств, наличие грубых аграмматизмов, нару­шающих связность повествования.

 У учащихся 1 Б класса нарушения при выполнении заданий были выражены в меньшей степени по сравнению с 1 А классом. Отмечалась большая степень самостоятельности при выполнении всех видов за­даний. Наибольшие трудности у детей этой группы вызывало выполнение задания пересказать текст.

 При составлении рассказов наблюдались отдельные специфические нарушения (в логико-смысловом построении сообщения, на уровне программирования и кон­троля за реализацией высказывания). Были выявлены недостатки в языковом оформлении сообщении – не резко выраженные нарушения связности повествования, лексические затруднения, различные аграмматизмы.

 Комплексное исследование детей с использованием различных видов заданий дало нам возможность установить, в каких видах исследуемой речи у каждого ребенка отмечаются наибольшие затруднения и на какие виды можно опираться в процессе коррекционного обучения.

 Так же результаты констатирующего эксперимента позволили нам выделить более слабых учащихся, что имеет значение в плане дифференцированного под­хода к детям при проведении коррекционной работы по формированию монологической связной речи.

Уровень сформированности связной монологической речи 1 А и 1 Б класса по трем заданиям отображен в диаграмме 1.

**Глава III. Пути коррекции связной монологической речи**

**у младших школьников с задержкой психического развития**

**3.1 Теоретические основы формирующего эксперимента.**

 На основании проведенных исследований мы сделали следующие выводы: у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью отмечается значительное от­ставание в формировании навыков связной речи по сравнению с нормально разви­вающимися детьми. Это указывает на необходимость целенаправленной коррек­ционной работы по развитию данного вида речевой деятельности. Проведенные исследования с использованием различных видов заданий выявили ряд особенно­стей, характеризующих состояние связной речи детей с нарушением интеллекта, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

 Формирующий эксперимент проводился с учащимися 1А класса в течении двух месяцев. Экспериментальной группой был 1 А, контрольной 1Б.

 Обучение в контрольной группе проводилось на уроках по развитию речи по традиционной методике.

 Экспериментальное обучение строилось с учетом возрастных и психофизических особенностей детей, а также общих дидактических и специфических принципов:

-компенсация нарушенных функций;

-ведущей роли обучения в процессе развития (с учетом зоны ближайшего развития);

-учета потенциальных возможностей ребенка;

-взаимосвязи речевого и психического развития;

-поэтапного формирования умственных действий;

-деятельностного дифференцированного подхода в процессе обучения;

-постепенного усложнения заданий и речевого материала;

-системного подхода (взаимосвязь с морфологией, словообразованием, синтаксисом).

 На основании данных, проведенного исследования, мы составили план работы с детьми. Который предусматривает тематическую последователь­ность, немного отличающуюся от той последовательности, что описана в специальной литературе. Наши наблюдения показали, что дети с указанной патологией при форми­ровании связной речи нуждаются во вспомогательных средствах. При подборе та­ких средств мы основывались на факторах, облегчающих и направляющих про­цесс становления связной речи. Одним из таких факторов, является наглядность, при которой (или по поводу которой) происходит речевой акт. В качестве вспомогательного средства мы выделили моделирование плана высказывания.

 Работу по формированию умения четко излагать свои мысли мы проводили:

-пересказ услышанного с опорой на вопросы;

-пересказ с опорой на предметные картинки;

-пересказ с опорой на план;

-краткий пересказ;

-составление рассказа по серии сюжетных картинок.

 Организуя занятия по обучению пересказу, придерживались строгого плана:

1. Организационная часть (цель – помочь детям сконцентрировать внимание, под­готовить их к восприятию текста);

2. Чтение текста (без установки на пересказ);

3. Разбор текста в вопросно-ответной форме (вопросы ставили так, чтобы дети могли ещё раз уточнить основные моменты сюжета, способы его языкового выражения);

4. Повторное чтение текста детьми (с установкой на пересказ);

5. Пересказ текста детьми (с опорой на наглядный материал);

6. Упражнения на закрепление языкового материала;

7. Анализ детских рассказов.

 Не к любому художественному произведению можно составить схему или план. Необходимо, чтобы в тексте присутствовали повторяющиеся сюжетные моменты, чтобы события развивались в логической последовательности, чтобы обязательно был главный герой, вступающий во взаимодействие с несколькими по очереди по­являющимися персонажами.

 Значительное место в работе над формированием связной речи мы отводили уп­ражнениям по составлению рассказов по серии сюжетных картинок.

 Конкретные приемы работы с сюжетными картинками многообразны, укажем на некоторые из них.

1. Логопед раскладывает на столе серию сюжетных картинок и просит детей рассмотреть их. Затем логопед читает рассказ, после чего каждому ребенку дает по одной картинке-эпизоду. Логопед повторяет рассказ, а дети должны показывать соответствующие картинки.

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

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

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

5. Дети получают по одной картинке, и каждый рассказывает, что нарисовано на его картинке. Один ученик в заключении дает полный рассказ по всем картинкам. После этого дети придумывают имена героям рассказ.

 При проведении занятий ставились следующие задачи:

 Закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой комму­никации;

 Формирование навыков построения связных монологических высказываний;

 Развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказы­ваний;

 Целенаправленное воздействие на активизацию ряда психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мыслительных операций), тесно связан­ных с формированием устного речевого сообщения.

 В связи с тем, что у детей, принимающих участие в формирующем эксперименте, не сформирована связная монологическая речь, на занятиях мы использовали очень простые тексты, зачастую сказки. Большое внимание мы уде­ляли овладению детьми навыками планирования связных развёрнутых высказываний.

**3.2 Комплекс логопедических занятий направленный на**

**формирование связной монологической речи.**

**Конспект занятий № 1**

 Тема. Рассказ «Муравей».

 Цель: Научить детей последовательно пересказывать содержание рассказа, с опорой на вопросы.

 Оборудование: текст рассказа и вопросы (заранее подготовленные).

Ход занятия.

1. Организационный момент.

2. Работа с рассказом.

Логопед читает рассказ.

 Муравей нашел большое зерно. Он не мог тащить его один. Муравей позвал на помощь товарищей. Вместе муравьи легко притащили зерно в муравейник.

1) работа с вопросами.

Вопросы: Что нашел муравей? Чего не мог сделать муравей один? Кого позвал на помощь муравей? Что сделали муравьи? Всегда ли вы помогаете друг другу?

2) Упражнения.

Подобрать определения к словам: муравей, зерно, товарищи.

3) Объяснить значение слова муравейник.

3. Пересказ рассказа.

4. Задания на дом.

Логопед. Нарисуйте картинку к рассказу и попробуйте дома пересказать рассказ.

1. Итог занятия.
2. Логопед. Что сегодня мы с вами делали на занятии, чему научились?

**Конспект занятий № 2**

 Тема. Рассказ «Зима».

 Цель: Научить детей последовательно пересказывать содержание рассказа, с опорой на вопросы.

 Оборудование: текст рассказа и вопросы (заранее подготовленные).

Ход занятия.

1. Организационный момент.

2. Работа с рассказом.

Логопед читает рассказ.

Наступила зима. Кругом лежит белый снег. Деревья стоят голые. Звери спрятались в норы. Дети рады зиме. Они катаются на лыжах и на коньках.

1) Ответить на вопросы:

 Какое наступило время года?

 Что лежит на земле?

 Куда спрятались звери?

 Кто рад зиме?

 Что делают дети зимой?

2) Объяснить значение словосочетаний:

деревья голые, кругом лежит снег, звери спрятались в норы.

3) Подобрать эпитет к словам:

снег (какой?) – белый, мягкий, пушистый, легкий;

коньки (какие?) – железные, острые, детские, блестящие;

лыжи (какие?) – желтые, деревянные, детские, короткие.

4) Повторить кто, где живет:

медведь – в берлоге, белка – в дупле, лошадь – в конюшне.

3. Пересказ рассказа.

4. Задания на дом.

Логопед. Нарисуйте картинку к рассказу и попробуйте дома пересказать рассказ.

5. Итог занятия. Логопед. Что сегодня мы с вами делали на занятии, чему научились?

**Конспект занятий № 3**

 Тема. Рассказ «Как медведь сам себя напугал».

 Цель: Учить детей устанавливать причинно-следственные связи, последовательно пересказывать содержание рассказа.

Оборудование: предметные картинки (изображения – ветки, медведя, белки, шишки, зайца, сороки, лосей, гриба, девочки, лисы).

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Логопед раздает учащимся по одной картинке (см. оборудование) и предлагает составить по картинке предложение.

2. Работа с рассказом.

Логопед читает рассказ.

 Вошел медведь в лес. Хрустнула под тяжелой лапой веточка. Испугалась белка на ветке – выронила из лапок шишку. Упала шишка – угодила зайцу в лоб. Вскочил заяц и помчался в гущу леса. Наскочил на сороку, из под кустов выпугнул. Та крик подняла на весь лес. Услышали лоси, пошли по лесу кусты ломать!

 Тут остановился медведь, насторожил уши. Белка лопочет, сорока кричит, лоси кусты ломают. И позади кто-то топает. «Не уйти ли лучше?» - подумал медведь. Рявкнул медведь и дал стрекача.

 Эх, знать бы ему, что позади-то заяц топал, белка ему шишкой в лоб угодила. Так сам себя медведь напугал.

1) Словарная работа. Логопед выясняет, понятен ли учащимся смысл слов хрустнула, угодила, насторожил, выпугнул, дал стрекача и предложения. Пошли лоси по лесу кусты ломать. Затем предлагает учащимся подобрать к указанным словам близкие по смыслу слова (синонимы).

2) Расстановка картинок в последовательности рассказа. Логопед предлагает учащимся расставить картинки в последовательности рассказа. При затруднении он помогает детям.

3) Выяснение причинно-следственных связей.

Вопросы: Почему медведь убежал из леса?

 Почему испугались лоси?

 Почему испугалась сорока?

 Почему испугался заяц?

 Почему испугалась белка?

4) Выяснение логических связей.

 Вопросы: Получился бы рассказ, если бы не было медведя?

 Почему рассказ не получился бы?

 Получился бы рассказ, если бы не было белочки?

Логопед делает вывод. Ни одно звено нельзя выпустить из рассказа, рассказ не получается.

5) Выяснение последовательности действий в рассказе.

Логопед обращает внимание учащихся на последовательность происходящих в рассказе действий. Он ставит вопросы и указывает на соответствующую картинку, например: Что сделал? (указывает на медведя) – вошел. Что сделала? (указывает на веточку) – Хрустнула и т.д.

 Затем, логопед предлагает учащимся вспомнить и назвать по порядку слова-действия: вошел, хрустнула, испугалась, выронила, упала, угодила, вскочил, помчался, наскочил, убежал. С опорой на картинки.

6) Восстановление текста с опорой на последовательность глаголов. Логопед называет действие, учащиеся – предложение с этим словом.

7) Пересказ текста по предметным картинкам, расположенным в последовательности рассказа.

8) Пересказ без опоры на картинки. Логопед кладет картинки обратной стороной и предлагает учащимся вспомнить, что было изображено на каждой картинке, и пересказать сказку.

3. Задание на дом.

Логопед. Нарисуйте картинки к рассказу, перескажите рассказ маме.

4. Итог занятия.

Логопед. Чему вы сегодня научились?

**Конспект занятия № 4**

 Тема: Работа с рассказом «Альма».

 Цель: Учить детей составлять план рассказа, использовать составленный план при пересказе.

Оборудование: предметные картинки, изображающие собаку, щенят, конуру.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Логопед читает загадку: Хвостик крючком, ушки торчком. Возле дома лежит. Дом сторожит.

2. Работа с рассказом «Альма».

 Логопед читает первый вариант рассказа «Альма».

 Это собака Альма. У Альмы щенята. Альма и щенята живут в конуре.

Затем логопед спрашивает: Про кого рассказ? Как зовут собаку? Кто у Альмы? Где живут Альма и щенята? Почему рассказ назван «Альма»?

1) Пересказ рассказа по контурным картинкам. (Картинки выставляются на наборном полотне в последовательности рассказа.)

 Логопед читает второй вариант рассказа.

 Это собака Альма. Она рыжая с белыми пятнами. Ушки у Альмы остренькие, торчком, хвост пушистый. Глаза большие и добрые, но зато зубы острые.

 У Альмы щенята. Альма и щенята живут в конуре.

 Логопед. Что нового вы узнали из рассказа? Расскажите, какая была Альма. (На наборное полотно выставляется картинка, где контуры собаки Альмы раскрашены.)

 Логопед читает третий вариант рассказа.

Это собака Альма. Она рыжая с белыми пятнами. Ушки у Альмы острые, торчком, хвост пушистый. Глаза большие и добрые, но зато зубы острые.

 У Альмы щенята. Один щенок, рыжий с белыми пятнами, похож на Альму, а другой весь рыжий. У пестренького щенка хвостик беленький, а у рыжего – рыжий.

 Альма и щенята живут в конуре.

 Логопед. Что нового вы узнали из рассказа? Расскажите, какие были щенята. (выставляется картинка, где контуры щенят раскрашены.)

 Логопед читает четвертый вариант рассказа.

 Это собака Альма. Она рыжая с белыми пятнами. Ушки у Альмы остренькие, торчком, хвост пушистый. Глаза большие и добрые, но зато зубы острые.

У Альмы щенята. Один щенок, рыжий с белыми пятнами, похож на Альму, а другой весь рыжий. У пестренького щенка хвостик беленький, а у рыжего – рыжий.

 Альма и щенята живут в конуре. Конура у них большая, теплая. Всем удобно.

 Логопед. Что нового вы узнали из рассказа? Расскажите, какая была конура. (Выставляется картинка с изображением раскрашенной конуры.)

Вопросы: О ком вы сначала узнали из рассказа? Что вы узнали об Альме? О ком вы потом узнали? Что вы узнали о щенятах? Что вы узнали о конуре? Сколько картинок мы выставили?

 Логопед. Вспомните и назовите картинки по порядку.

Вопросы: Сколько частей в рассказе? О ком говорится в первой части рассказа? О ком во второй части? О чем говорится в третьей части рассказа?

Логопед предлагает учащимся дать название каждой части рассказа.

Логопед. У нас получился план рассказа.

2) Пересказ рассказа «Альма» целиком по плану.

 Учащиеся называют первую часть рассказа, потом вторую и третью. Первый раз рассказ пересказывается цепочкой. В пересказе участвуют три ученика, затем весь рассказ пересказывает один ученик.

3) Сравнение первого и последнего вариантов рассказа. Логопед выясняет, какой из рассказов учащимся больше понравился и почему.

3. Итог занятия.

Логопед. Чему вы сегодня научились? Что помогло вам пересказать этот рассказ?

**Конспект занятия № 5**

Тема. Рассказ «Ласточка».

Цель: тренировать учеников в составлении плана рассказа и рассказыванию по плану.

Оборудования. Картинка с изображением ласточки.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Логопед предлагает учащимся придумать предложение про ласточку по картинке.

2. Работа с рассказом «Ласточка».

1) Логопед читает рассказ.

 Ласточка летала около окошка и зацепилась лапкой за нитку. Конец ветки был привязан к окну ниткой. Нитка не пускала ласточку. Тогда она стала громко пищать. На ее писк слетелось много ласточек. Они летали вокруг подружки и щебетали.

 Вот одна из них клюнула нитку. Потом стали клевать нитку и другие ласточки. Скоро ласточка была свободна.

2) Ответы на вопросы.

Логопед предлагает учащимся ответить на вопросы одним словом.

 Что случилось с ласточкой? (Беда). Что оказали ласточке ее подруги? (Помощь). Где оказалась ласточка? (На свободе).

3) Деление рассказа на части.

Логопед. На сколько частей можно разделить рассказ? Придумайте название каждой части.

Учащиеся вместе с логопедом составляют план рассказа.

План.

1. Беда.

2. Помощь.

3. На свободе.

Логопед. Ответьте на вопросы: О чем будете рассказывать в первой части? О ком будете рассказывать во второй части? О чем расскажите в третьей части?

4) Пересказ рассказа «Ласточка» по частям.

5) Пересказ рассказа целиком.

Логопед спрашивает учащихся. Что можно сказать про ласточек? (Хорошие подруги).

3. Итог занятия.

Логопед. С каким рассказом познакомились? Что научились делать?

**Конспект занятия № 6**

Тема. Работа с рассказом «Водолаз и акула».

Цель: Учить учащихся находить главную мысль рассказа. Формировать умение кратко пересказывать текст.

Оборудование: Текст «Водолаз и акула». Картинный материал.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

2. Логопед читает рассказ.

В море остановился пароход. Он бросил в воду якорь, но цепь оборвалась, и якорь остался на дне моря.

Водолаз спустился на дно моря и стал привязывать цепь к якорю.

 Вдруг он увидел страшную акулу. Акула плыла прямо на него. Но водолаз не растерялся. Он вынул кинжал и приготовился к защите. Акула подплыла совсем близко. Водолаз ударил ее кинжалом и убил.

 Потом водолаз привязал к якорю цепь и дал сигнал, чтобы его подняли кверху.

1) Деление рассказа на части.

Логопед читает рассказ еще раз. Ученики определяют конец каждой части.

Логопед. Сколько получилось частей в рассказе? (Пять частей).

2) Дать заголовок каждой части. Что самое главное в первой части? (Оборвалась цепь). Выставляется картинка, изображающая оборванную цепь.

 Что главное во второй части? (Водолаз). Выставляется картинка, изображающая водолаза.

 Что главное в третьей части? (Появление акулы). Выставляется картинка, изображающая акулу.

 Что главное в четвертой части? (Акула убита). Выставляется картинка, изображающая убитую акулу.

 Что главное в последней части? (Водолаз привязал цепь к якорю). Выставляется картинка, изображающая якорь с цепью.

 Логопед обращает внимание детей на то, что получился план рассказа в картинках, и предлагает озаглавить каждую часть, используя картинки. Затем логопед предлагает учащимся коротко пересказать рассказ по плану.

К примеру, Оборвалась цепь, которая держала якорь. Водолаз стал чинить цепь. На него напала акула. Водолаз убил акулу и починил цепь.

 Сравнение двух рассказов.

Выясняется, что первый вариант рассказа подробный, а второй краткий, в нем рассказывается только самое главное.

3. Итог занятия.

Логопед. Чему сегодня мы учились? Мы учились передавать главные события рассказа.

 Обучение детей составлению связного рассказа по серии картинок, на основе одного картинного материала проводилось на двух учебных занятиях.

**Конспект занятия № 7** по серии картинок «Умный ёжик».

Первое занятие.

Цель:обучение детей составлению связного рассказа по серии картинок, изображающих основные моменты сюжетного действия.

Основные задачи:

 1. Развитие навыков анализа наглядно изображенного сюжета, умений воссозда­вать сюжетную ситуацию на основе сопоставления содержания отдельных кар­тинок;

2. Развитие фразовой речи детей, навыков составления распространенных ответов на вопросы; использование фраз из 3-6 слов при составлении рассказа и др.;

3. Формирование навыков словоизменения (в основном существительных);

4. Развитие воссоздающего и творческого воображения у детей;

5. Формирование и развитие связной речи в форме рассуждения.

Оборудование:4 цветные картинки среднего формата, наборное полотно или де­монстрационная доска.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

 Подготовка детей к основной части за­дания. Узнавание предмета по его описанию. Детям предлагаются 2 загадки, связанные с содержанием картинок серии; упражнение на отгадывание загадок сопровождается дополнительными вопросами педагога.

Загадка о яблоке: «Круглое, румяное, я расту на ветке. Любят меня взрослые и маленькие дети».

Вопросы:

Скажите, ребята, где растут яблоки?

Как называется дерево, на котором растут яблоки? (при повторении вопроса: «Где растут яблоки?» - дается инструкция отвечать полным ответом. По це­почке повторяется словоформа «на яблоне».)

Загадка о ёжике: «под соснами, под ёлками бежит клубок с иголками».

Логопед*:* «Кто скажет, где живёт ёж?»

2. Разбор содержания картинок.

Логопед: «Ребята, сегодня мы будем рассматривать картинки, где изображен случай, который произошёл с одним ёжиком».

1) Проводится разбор содержания картин в вопросно-ответной форме.

 Вопросы к картинкам.

 *1-я картинка*

Что вы видите на этой картине? Какие деревья здесь растут? Как называется место, где растут яблони?

 Кто изображен на картинке?

 При этом одновременно осуществляется дифференциация вопросов с вопроси­тельными словами «кто» и «что».

 Что делает ёжик? Что он делает с яблоками?

Актуализируются слова: «собирает», «сгребает», «куча», «кучка». В случае не­обходимости указанные слова воспроизводятся по подсказу начального слога.

 *2-я картинка*

 Что сделал ёжик? Куда залез ёжик? (на дерево?); Где лежат яблоки? (под деревом); Где сидит ёжик? (на дереве).

Дети упражняются в словоизменении на основе слов «дерево» и «яблоня». Для закрепления указанных словоизменений, используется хоровое проговаривание и произ­несение слова по цепочке.

 *3-я картинка*

 Что сделал ёжик? Как прыгнул (упал) ёжик?

(Вводятся словоформы – «на спину», «спиной вниз».)

 Куда упал ёжик? (на яблоки).

 *4-я картинка*

Что изображено на этой картинке? Куда пошел ёжик?

(Вводятся слова «наколоты», «нанизаны», которые отрабатываются в по-слоговом, а затем в слитном произнесении.)

 В заключение даётся ряд общих вопросов:

 «Почему яблоки лежат на земле?» (Внимание акцентируется на слове «со­зрели».)

 Какое время года здесь изображено? Когда созревают яблоки? (в конце лета, в начале осени). Указанные словосочетания закрепляются в развёрнутых фразах-от­ветах, например:

Яблоки созревают в конце лета.

3. Размещение картинок детьми в нужной последовательности на наборном

полотне. Составление рассказа по цепочке (по одному фрагменту каждым ребён­ком).

4. Итог занятия.

Логопед. Чем сегодня вы занимались?

**Конспект занятий № 8**

Второе занятие.

Ход занятия.

1. Организационный момент.

Объяснение цели занятия.

 Один из детей размещает на наборном полотне картинки в нужной последовательности.

2. Упражнение в дополнении предложений, предлагаемых логопедом нужным по смыслу словом (участвуют поочерёдно все дети).

 Яблоки лежат на… под… (траве, деревом);

 Ёжик собрал яблоки в… (кучку);

 Ёжик залез на… (дерево, яблоню);

 Ёжик прыгнул на … (яблоки);

 Яблоки накололись на… (колючки, иголки) и т.д.

 3. Обучение детей составлению завязки рассказа (начала к избранному действию).

 а) воссоздание исходной ситуации на основе содержания картинок по вопро­сам: Что виднеется вдали? Где жил ёжик? (Кто жил в этом лесу?) Что было рядом с лесом? Что однажды решил сделать ёжик?

 Наряду с краткими ответами, требуются развёрнутые ответы.

 б) Педагог дает образец начала рассказа.

 В предлагаемом педагогом тексте пропускаются отдельные слова, воспроизводимые самими детьми (приведены в скобках).

 Однажды ёжик решил пойти на прогулку. Он вышел из… (леса), перебежал дорожку и увидел сад, где росли большие… (яблони). Ёжик добежал до… (сада) и увидел, что под яблонями лежат на земле большие румяные… (яблоки). Ёжику захотелось принести домой… (яблок). Но как унести яблоки домой он не знал. Задумался ёжик. Думал, думал и придумал.

4. Составление рассказа детьми.

 Составление рассказа по цепочке – по первым картинам-фрагментам.

 Составление рассказа по серии в целом одним ребёнком (ведётся магнитофонная запись).

 Составление вариантов рассказа с другой завязкой действия, придумываемой детьми по предварительно заданным, направляющим вопросам.

 Педагог: «Теперь составь свой рассказ. Расскажи: где жил ёжик; куда пошёл ёжик однажды; что он увидел».

5. Упражнения в подборе слов - определений к данному слову. Дается характеристика действующего лица (по вопросам):

Что можно сказать про ёжика, какой он?

Актуализируется ряд слов-определений. Например:

Ёжик догадался, что ему нужно сделать. Значит, он… какой? – Догадливый.

А теперь скажем по-другому. Ёжик думал, думал и сообразил, как ему нужно поступить. Значит, ёжик какой? – Сообразительный.

Ёжик нашел выход из положения – «находчивый ёжик» и т.п.

 Актуализируемые слова закрепляются путем повторения их по цепочке. Затем на вопрос «Что можно сказать о ёжике?» Один-два ребёнка повторяют все ука­занные определения.

 6. Итог занятия.

Логопед. Итак, о ком и о чем мы беседовали с вами? Чему вы сегодня научились?

**3.3 Контрольный эксперимент и его анализ.**

 Контрольный срез проводился в январе 2006 года.

 Цель: выявить уровень сформированности связной монологической речи у первоклассников с задержкой психического развития.

Вторичное исследование связной монологической речи учащихся 1-ых классов компенсирующего обучения проводилось индивидуально в соответствии с принципами диагностики речевой деятельности с нарушением интеллектуального развития:

1. Психофизиологические принципы:

 - принцип опоры на сохранные анализаторы;

 - принцип опоры на сохранные психические функции;

 - принцип контроля.

2. Психологические принципы:

 - принцип опоры на сохранные формы вербальной

 и невербальной деятельности;

 - принцип опоры на ведущую деятельность;

 - принцип организации деятельности с опорой на

 программное обучение;

 - принцип учета личности ребенка, его индивидуальности.

3. Педагогические принципы:

 - принцип от простого к сложному;

 - принцип учета объема и степени разнообразия материала – вербального и наглядно-иллюстрированного (объем должен быть «комфортным», не загружать внимание, лучше работать на малом объеме и при малом разнообразии материала);

 - принцип учета сложности вербального материала (фонетической, лексической, доступности, частности);

 - принцип учета эмоциональной стороны материала (вербальный и невербальный материал должен создавать благоприятный фон, стимулировать положительные эмоции).

 В контрольном эксперименте использовалась методика исследования связной речи, описанная в работе Т.А Фотековой, Т.В Ахутиной (2002), но был изменен дидактический и наглядный материал. Здесь мы так же добавили одно задание.

 Итак, ученикам было предложено выполнить три задания. С целью разграничения допускаемых ошибок их оценка производилась по 4 критериям.

ЗАДАНИЕ № 1 Составление рассказа по сюжетной картинке.

Цель: изучение связной монологической речи.

Оборудование: сюжетная картинка для составления рассказа (см. Приложение 12).

Инструкция: «посмотри на эту картинку и составь рассказ».

 Оценка результатов: ответы оценивались по 4 критериям.

Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения

15 баллов — в рассказе, верно передан смысл происходящего;

10 — использование стимулирующей помощи при уяснении смысла происходящего;

5 — при интерпретации происходя­щего понадобилась развернутая помощь в виде наводящих вопросов;

0 — невозможность адекватного понимания происходящего даже при оказании второго вида помощи.

Критерий возможности программирования текста

 15 баллов — рассказ содержит все основные смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имеются связующие зве­нья, нет трудностей переключения;

10 — пропуск отдельных смысловых звеньев, или отсутствие связую­щих элементов, или неоправданные повторы однотипных, упрощенных связующих элементов;

5 — выраженная тенденция к фрагментарности текста, перечислению деталей, событий бей обобщающей сюжетной линии, необоснованные неоднократные повторы слов, грамматических конструкций, или на­личие непродуктивных слов, или сочетание нескольких ошибок из пре­дыдущего пункта;

0 — невозможность самостоятельного построения связного текста.

Критерий грамматического оформления

15 баллов — рассказ оформлен грамматически правильно с использо­ванием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

10 баллов - рассказ оформлен грамматически правильно, но однооб­разно или имеются нарушения порядка слов;

5 баллов — наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

0 баллов — множественные аграмматизмы;

Критерий лексического оформления

15 баллов — адекватное использование вербальных средств;

10 — длительный поиск слов с актуализацией непродуктивной лекси­ки или единичные близкие словесные замены;

5 — выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие), искажение звуковой структуры слов;

0 — далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.

Суммарный балл складывается из оценок по всем четырем критериям и при максимально успешном выполнении равен 60.

ЗАДАНИЕ № 2 Составление рассказа по серии из четырех сюжетных

картинок.

(авторы Т.А. Фотекова, Т.А. Ахутина)

Цель: изучение связной монологической речи.

Оборудование: серия из четырех сюжетных картинок для составления рассказа (см. Приложение 13).

Инструкция: «разложи эти картинки по порядку и составь рассказ».

Оценка результатов: ответы оценивались по 4 критериям.

Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения

15 баллов — картинки разложены самостоятельно и правильно, в рассказе верно передан смысл происходящего;

10 — использование стимулирующей помощи при раскладывании кар­тинок, либо при уяснении смысла происходящего, либо и на том и другом этапе;

5 — при раскладывании картинок или при интерпретации происходя­щего понадобилась развернутая помощь в виде наводящих вопросов или же при правильно разложенных картинках дано собственное толкова­ние событий;

0 — невозможность адекватного понимания происходящего даже при оказании второго вида помощи.

Критерий возможности программирования текста

 15 баллов — рассказ содержит все основные смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имеются связующие зве­нья, нет трудностей переключения;

 10 — пропуск отдельных смысловых звеньев, или отсутствие связую­щих элементов, или неоправданные повторы однотипных, упрощенных связующих элементов;

5 — выраженная тенденция к фрагментарности текста, перечислению деталей, событий бей обобщающей сюжетной линии, необоснованные неоднократные повторы слов, грамматических конструкций, или на­личие непродуктивных слов, или сочетание нескольких ошибок из пре­дыдущего пункта;

0 — невозможность самостоятельного построения связного текста.

Критерий грамматического оформления

15 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно с использо­ванием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

10 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно, но однооб­разно или имеются нарушения порядка слов;

5 баллов – наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

0 баллов – множественные аграмматизмы.

Критерий лексического оформления

15 баллов — адекватное использование вербальных средств;

10 — длительный поиск слов с актуализацией непродуктивной лекси­ки или единичные близкие словесные замены;

5 — выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие), искажение звуковой структуры слов;

0 — далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.

Суммарный балл складывается из оценок по всем четырем критериям и при максимально успешном выполнении равен 60.

ЗАДАНИЕ № 3 Пересказ текста.

(авторы Т.А. Фотекова, Т.А. Ахутина)

Цель: изучение связной монологической речи.

Оборудование: текст для пересказа.

«Два товарища»

 Два товарища шли по лесу. На них выскочил медведь. Один спрятался на дереве. Другой падает на землю. Он притворился мертвым. Медведь понюхал его и ушел. Тогда первый слез с дерева и засмеялся: «Ну, что тебе медведь говорил?» Человек ответил: «Он сказал мне: плохие те люди, которые оставляют товарищей в беде».

 Инструкция: «послушай рассказ внимательно и приготовься пересказывать».

По окончании пересказа задаются вопросы, позволяющие судить о том, насколько ребенок понял смысл ситуации: понравилось ли тебе поведение смеющегося товарища, почему?

 Оценка результатов: ответы оценивались по 4 критериям.

Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполне­ния

15 баллов — правильный и самостоятельный пересказ, верное понима­ние смысла происходящего;

10 — неточное описание ситуации с правильными ответами на вопро­сы, указывающими на понимание скрытого смысла, или правильное и полное описание ситуации с пониманием смысла после уточняющих вопросов;

5 — правильное описание ситуации с буквальным пониманием смысла истории даже после уточняющих вопросов;

0 — искажение ситуации при пересказе, неадекватное толкование смысла даже в условиях помощи.

Критерий возможности программирования текста

15 баллов — пересказ содержит все смысловые звенья в правильной последовательности, между ними имеются связи, нет труд­ностей переключения;

10 — пропуск отдельных смысловых звеньев или отсутствие связую­щих звеньев, или неоправданные повторы однотипных связующих элементов;

5 — тенденция к фрагментарности текста, к перечислению событий без

обобщающей сюжетной линии, неоднократные необоснованные повто­ры слов или грамматических конструкции (стереотипность оформления), необходимость наводящих вопросов для построения текста или сочета­ние нескольких ошибок из предыдущего пункта;

0 — невозможность построения связного текста даже в условиях помо­щи в виде вопросов.

Критерий грамматического оформления

15 баллов — пересказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

10 — пересказ оформлен грамматически правильно, но однообразно или имеются нарушения порядка слов;

5 — наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

0 — множественные аграмматизмы.

Критерий лексического оформления

15 баллов — адекватное использование вербальных средств;

10 — поиск слов с использованием непродуктивной лексики или единичные близкие словесные замены;

5 — выраженная бедность словаря; неоднократные вербальные замены (семантически близкие); искажение звукового состава слова (выгнули вместо «выгнали», примули вместо «приняли» и т.д.);

0 — далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.

 Суммарный балл складывается из оценок по всем четырем критериям и при максимально успешном выполнении равен 60.

 По данной методике уровни успешности распределяются следующем образом: IV – 100-80% II – 64,9-50%

 III – 79,9-65% I – 49 и ниже,

следовательно: IV – 60-48 баллов

 III – 47-39

 II – 38-30

 I - 29 и ниже.

Анализ результатов контрольного эксперимента.

 Результаты контрольного эксперимента учащихся представлены в приложениях с 9 по 14. (Диаграммы 2,3.)

 В целом по результатам контрольного эксперимента контрольной группы выявлено, что у этой группы после двух месяцев традиционного обучения на уроках по развитию речи существенных изменений в формировании связной монологической речи не произошло. Нет положительной динамики изменений.

 Интересным фактом явилось то, что при выполнении задания № 1 у одного мальчика (Семён Г.) изменился по баллам критерий самостоятельного выполнения и смысловой адекватности. А именно, этот критерий стал 5 баллов, ему понадобилась помощь в виде наводящих вопросов.

 Семён Г. В пятницу все дети пошли на природу. Дети веселились. Девочка с учителем собирали цветы. Катя бегала.

В данном тексте наблюдается тенденция к фрагментарности, однообразию грамматического оформления, имеется далекая вербальная замена.

 А вот при выполнении задания № 3 наоборот. У одного из учащихся (Саша К.) наблюдается ухудшение при грамматическом оформлении текста.

 Саша К. Друзья в лесу. Вышел медведь. Мальчик спрятался под деревом. Медведь ушел.

 Смысл истории не понят, тенденция к перечислению событий без обобщающей сюжетной линии, однообразие грамматического оформления, аграмматизмы, бедность словаря, вербальные замены.

 Поэтому, в целом средний балл за выполнение методики остался прежним, как в констатирующем эксперименте.

 Результаты контрольного эксперимента экспериментальной группы свидетельствуют в целом об эффективности предложенного нами комплекса занятий. Наиболее значимая динамика в данной группе наблюдается при выполнении задания № 3, пересказ текста.

 После проведения формирующего эксперимента ни один из учащихся не отказался выполнить задание. Это говорит о положительном влиянии специальных логопедических занятий.

 Пересказ детей этой группы так и остался на I уровне успешности выполнения задания, но значительно повысился средний балл (было 8,5, стало 15,0).

 50 % учащихся, которые полностью в констатирующем эксперименте не справились с этим заданием (сюда мы отнесли и отказы) теперь попытались пересказать текст. Наибольшие трудности у них возникли при смысловой адекватности происходящего в истории. Это, по-видимому, можно объяснить нарушением психических функций.

 Типичными ошибками при выполнении этого задания стали: тенденция к фрагментарности, перечислению событий без обобщающей сюжетной линии, пропуски отдельных смысловых звеньев и связующих элементов; однообразие грамматического оформления, негрубые аграмматизмы, бедность словаря.

 Для примера приведем пересказ Жени Ж. До формирующего эксперимента, эта девочка не справилась с заданием.

 Женя Ж. Товарищи шли в лесу. Появился медведь. Товарищи спрятались. Один стал мертвым, другой полез на дерево. Медведь ушел.

 Смысл не понят, наблюдается тенденция к фрагментарности и пропуски смысловых звеньев. Грамматическое оформление текста однообразное, имеются аграмматизмы. Лексическое оформление: бедность словаря, вербальная замена.

 При выполнении задания № 1 в среднем учащиеся этой группы получили 19 баллов (до формирующего 15).

20% учащихся выполнили задание в соответствии II уровня успешности.

В целом положительная динамика наблюдается у 30% учащихся, причем у 10% из них произошел скачок баллов от 0 до 20. Так Света З. до формирующего эксперимента не смогла составить связного рассказа по одной сюжетной картинке, после формирующего ее показатели следующие:

 Света З. Ребятишки в школе. Заняты они уборкой. Перемена началась. Вася поливает цветы.

 При анализе картинки, Свете понадобилась помощь в виде наводящих вопросов («Света, кто это? А чем заняты дети?» и т.д.). При программировании своего высказывания эта ученица вначале потеряла смысловое звено, но потом вставили его. Здесь наблюдается тенденция к фрагментарности, перечислению деталей без обобщающей сюжетной линии.

 При грамматическом оформлении наблюдается однообразие и аграмматизмы. Выражена бедность словаря.

 Так же немного лучше справилась с этим заданием и Женя Ж.

Женя Ж. В школе началась уборка. Дети делали дело. Миша поливал цветы. Костя убирает с доски.

Смысл понят частично. Наблюдается тенденция к фрагментарности. Грамматически текст оформлен однообразно, имеются аграмматизмы. Выражена бедность словаря и имеется вербальная замена.

 Эти типичные ошибки свойственны и для всей группы при выполнении этого задания.

 При выполнении задания № 2 учащиеся этой группы так и остались на I уровне успешности выполнения задания, но динамика все же наблюдается (20%).

 Света З. Мальчик пришел к девочке. Был праздник. Коля подарил девочке подарок. Сидят они за столом.

После формирующего эксперимента по всем критериям у Кати по 5 баллов.

Это ошибки: тенденция к фрагментарности, пропуск членов предложения, нарушения порядка слов в предложении, бедность словаря.

 Андрей М. Праздник. Мальчик и девочка поздравили. Девочка сказала: «Давай попьем чай». И они стали кушать.

Ошибки: пропуск смысловых звеньев, аграмматизмы, бедность словаря, вербальные замены.

 Таким образом, подводя итоги экспериментальной работы, мы отмечаем, что, используя системный подход в обучении, специальное планирование раздела работы по развитию связной речи, использование наглядности, разнообразных, дополняющих друг друга приёмов, видов и форм обучения с учётом особенностей речевого и познавательного развития детей с нарушением интеллекта, мы получили положительные изменения результата.

 При проведении контрольного обследования детей с нарушением интеллекта наблюдалось: все дети экспериментальной группы справились с заданиями, которые были предложены им в констатирующем эксперименте.

Заключение

 В своей работе мы проанализировали психолого-педагогическую литературу и выяснили, что среди неуспевающих школьников 50% - это дети с задержкой психического развития. Дети с ЗПР изучаются пока еще недостаточно интенсивно. Это в свою очередь создает препятствия для создания специальной коррекционно-педагогической службы.

 Анализ литературных источников показал, что связная монологическая речь является одним из главных средств коммуникации, выступает посредником в обучении. Но из-за задержки формирования психических процессов, связная речь этих детей вторично нарушается и поэтому они чаще всего не готовы к обучению.

 Вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития связанной речи так же недостаточно разработаны. Все это подтверждает актуальность нашего исследования.

 Проведенное нами исследование позволило определить низкий уровень развития связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития: наблюдаются трудности при планировании своего высказывания, отсут­ствует смысловое обобщение сюжетной ситуации, а так же наблюдаются множественные аграмматизмы, бедность словаря.

 На основе литературных данных и констатирующего эксперимента составлен и апробирован комплекс логопедических занятий по формированию связной монологической речи.

 Контрольный эксперимент показал, что проведенный комплекс занятий является эффективным. Динамика наблюдалась лишь в повышении баллов (уровень остался прежним), но это положительный сдвиг для учащихся с задержкой психического развития. То, что дети не смогли повысить в целом уровень развития речи можно объяснить прежде всего тем, что занятий в течение двух месяцев не достаточно.

 Положительные результаты обучающего эксперимента позволили нам реализовать цель исследования.

 Изучая проблему нашего исследования, мы пришли к выводу о правомерности выдвинутой нами гипотезы, которая предполагала, что составленный нами комплекс логопедических занятий по формированию связной монологической речи позволит нам корригировать речь младших школьников, имеющих задержку психического развития.

Литература

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Владос, 2002.

2. Актуальные проблемы диагностики детей с задержкой психического развития. / Под ред. К.С. Лебидинской. – М.,1982.

3. Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейро-лингвистический анализ синтаксиса. – М.: МГУ, 1989.

4. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний детьми 6 – 7 лет с задержкой психического развития при опоре на сюжетную картинку // Дефектология. – 1982. - № 5.

5. Борякова Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. канд. дис. - М.1983.

6. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР. – М., 2000.

7. Власова Т.А., Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. – М., 1973.

8. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1967.

9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика- Пресс, 1999.

10. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.

11. Гаврилушкина О.Г. Об организации воспитания детей с недостатками умственного развития / Дошкольное воспитание. – 1998. № 2.

12. Гальперин И.Р. Грамматические категории текста (Опыт обобщения) // Изв. АН СССР. – Сер. лит. и яз. – Т. 36. – 1977. - № 6.

13. Глухов В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего школьного возраста с общим речевым недоразвитием // Дефектология. - 1986. - № 6.

14. Глухов В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с общим речевым недоразвитием // Дефектология. – 1990. - №6.

15. Глухов В.П. Особенности обучения рассказыванию по картине детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1987. - № 6.

16. Дети с задержкой психического развития. / Под редакцией Власовой Т.А. Лубовского В.И., Цыпиной Н.А. – М.,1984.

17. дети с временной задержкой развития. / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М., 1971.

18. Дети с отклонениями в развитии. / Под ред. М.С. Певзнер. – М., 1966.

19. Домишкевич С.А. Продуктивность и динамические особенности систем-ной деятельности детей с задержкой психического развития. – М.: 1977.

20. Детская риторика в рассказах, стихах, рисунках: Учеб. для 2 кл. четырех лет. Нач. шк. / Г.И. Сорокина, И.В. Сафонова, Р.И. Никольская, Н.В. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1996.

21. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников отстающих в развитии. – М.: «Педагогика», 1973.

22. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 1991.

23. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.

24. Жинкин Н.И. Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1972.

25. Жинкин Н.И. Системные нарушения речи. – М., 2003.

26. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: исследования по симптоматике, психолингвистике, поэтике. – М.: Лабиринт, 1998.

27. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.

28. Забрамная С.Д. Ваш ребёнок учится во вспомогательной школе. – М.: Педагогика, 1990.

29. Забрамная С.Д. Отбор детей во вспомогательную школу: Методические рекомендации для членов МППК. М., 1980.

30. Зорина С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматичес-ких форм слова у дошкольников с задержкой психического развития. Автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 1998.

31. Коррекционно-развивающее обучение. / Шевченко С.Г. – М.: Дрофа, 2000.

32. Краткий психологический словарь. \ Составил Карпенко Л.А.; Под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М.: Издательство политической литературы, 1985.

33. Кулагина И.Ю. Личность школьника: от задержки психического развития до одаренности. – М.: Сфера, 1999.

34. Ковшиков В.А., Демьянов Ю.Г. О речевых нарушениях у детей с задержкой психического развития // Дефектология. Герценовские чтения. Л., 1967.

35. Кольцова М. Ребенок учится говорить. – М., 1973.

36. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. – Л., 1978.

37. Лалаева Р.И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития. – М., СПб., 1992.

38. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учебн.заведений / Р.И. Лалаева, Н.В Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2004.

39. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1975.

40. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.

41. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М., 1989.

42. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М., 1985.

43. Лосева Л.М. Как строится текст. – М., 1980.

44. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1990. - № 6.

45. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. – М., 1993.

46. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Ушакова О.С., Струнина Е.М. – М., 2004.

47. Методические рекомендации по диагностике и коррекции ЗПР / Сост. К.С. Лебидинская. – М., 1980.

48. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. – Улан-Удэ, 1975.

49. Обучение детей с задержкой психического развития. \ Под ред. Власовой Т.А. и др. – М.: Просвещение, 1981.

50. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) // Под ред. Пузанова Б.П. – М.: 2001.

51. Певзнер М.С. Дети с отклонением в развитии. – М.: Просвещение, 1986.

52. Подобед В.Л. Особенности памяти // Дети с задержкой психического развития.- М., 1984.

53. Политова Н.И. развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984.

54. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников // Под ред. Волосовец Т.В. – М., 2002.

55. Рамзаева Т.Г. Русский язык в начальной школе. – М.: Дрофа, 2000.

56. Рахмакова Г.Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. – 1987. –

№6.

57. Рыбникова М.А. Язык ребенка. – М.; Л., 1921.

58. Соловьев И.М. Литературное творчество и язык детей школьного возраста. – М., Л., 1927.

59. Специальная педагогика. \ Под ред. Назаровой М.Н. – М.: Издательс-кий центр «Академия», 2000.

60. Слепович Е.С. Особенности активной речи дошкольников, отстающих в развитии. – М., 1978.

61. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. Для учителей. – М.: Нар.асвета, 1989.

62. Слепович Е.С. Некоторые особенности общения дошкольников с задержкой психического развития // Генетические проблемы социальной психологии. – М., 1985.

63. Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. – М., 1986.

64. Тригер Р.Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития в овладении грамматическим строем речи // Дефектология. – 1987. - № 5.

65. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Нижний Новгород: НГПУ, 1994.

66. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М., 2000.

67. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002.

68. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты. – М., 1999.

69. Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития. – М., 1990.

70. Шошин П.Б. Зрительное восприятие // Дети с задержкой психического развития. – М., 1984.

71. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. – Киев, 1961.

72. Ястребова А.В., Суслова З.М. Вопросы организации коррекционного обучения учащихся первых классов общеобразовательных школ, имеющих

резко выраженное недоразвитие речи // Дефектология. 1986. № 2.

**Приложение 3**

**Приложение 4**

**Приложение 5**

 **Приложение 6**

**Приложение 7**

**А –** справились;

**В –** испытывают трудности при программировании текста, грамматическом и лексическом оформлении;

**С –** трудности при понимании текста.

 **Приложение 8**

**А –** испытывали трудности в понимании смысла истории;

**В –** буквально поняли смысл истории;

**С –** не смогли понять смысл истории.

**Приложение 9**

**Приложение 10**

 **Приложение 11**