

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Клейко Алена Юрьевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-3 КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ

направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы Логопедическое
сопровождение детей с нарушением речи

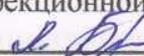
Допускаю к защите:

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
к.п.н., доцент Беляева О. Л. 

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

07.11.18

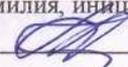
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы к.п.н.,
доцент кафедры коррекционной педагогики
Брюховских Л. А. 

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

07.11.18

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры коррекционной
педагогики Проглядова Г. А. 

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

7.11.2018

(дата, подпись)

Студент Кейко А. Ю. 

(фамилия, инициалы)

07.11.2018

(дата, подпись)

Красноярск 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	9
1.1. Развитие связной монологической речи в онтогенезе	9
1.2. Специфика развития связной монологической речи у младших школьников с задержкой психического развития и умственной отсталостью легкой степени.....	14
1.3. Обзор методов и приемов, направленных на развитие навыков составления описательных рассказов у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.....	22
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-3 КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ.....	33
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента	33
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	41
2.3 Методические рекомендации по формированию навыков составления описательных рассказов у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	66
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	70
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	79
Приложение А. Анамнестические данные обучающихся 2-3 классов, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени.....	79

Приложение Б.Протокол обследования связной описательной речи у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени..	80
Приложение В. Программа коррекционного курса «Развитие связной описательной речи».....	82

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы и темы исследования

Полноценная речь ребенка служит средством повышения познавательной деятельности, коммуникативной компетентности, личностного развития, и как следствие достижения успешной социальной адаптации. Связная монологическая речь, являясь высшей и наиболее совершенной формой речевого общения ребенка с окружающими людьми, обеспечивает ему возможность полноценного взаимодействия с окружающим миром. Огромное социальное, психологическое и дидактическое значение связной монологической речи обусловило внимание отечественных исследователей к изучению ее различных аспектов (Т.В. Ахутина, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, А.Г. Ружская, Ф.А. Сохин, Е.М. Струнина, С.Н. Цейтлин и другие).

У детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается недоразвитие всех компонентов речевой системы, что обуславливает существенные трудности в овладении ими связной речью. Проблема развития связной речи у детей данной категории привлекает к себе все больше внимания отечественных исследователей (А.К. Аксенова, Н.Ю. Борякова, М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, А.Г. Зикеев, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, И.Н. Садовникова, Н.И. Серебрякова, Е.С. Слепович и другие), так как она играет важную роль в развитии, обучении и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Авторы сходятся во мнении о том, что наибольшие затруднения у детей с нарушениями интеллекта вызывает составление описательных рассказов, что требует от ребенка более высокого уровня владения лексико-грамматическими категориями и большей степени самостоятельности.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что остаются неизученными специфические и индивидуальные типологические

особенности сформированности связной описательной речи у детей с нарушением интеллекта, а также возможности и средства целенаправленной коррекционной работы по ее развитию.

Современные ученые и практики предлагают различные способы развития навыков составления описательных рассказов у детей. Большинство разработок направлено на формирование данного умения у детей с нормальным интеллектуальным развитием (Н.Ф. Виноградова, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, А.М. Дементьева, М.М. Кониная, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Б.И. Яшина и другие). Количество работ, направленных на развитие навыков составления описательных рассказов у младших школьников с интеллектуальными нарушениями незначительно. В специальной литературе представлены разработки, посвященные развитию связной речи у младших школьников с ЗПР (С.В. Зорина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Е.С. Слепович и другие) и умственной отсталостью легкой степени (А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Э.В. Якубовская и другие), но работа по развитию навыков составления описательного рассказа у младших школьников данной категории описана недостаточно, поверхностно, либо не описана вовсе.

Таким образом, в результате анализа литературных данных изучения опыта коррекционно-педагогической работы по проблеме исследования выявлены **несоответствия и противоречия** между:

- трудностями овладения связной речью детьми с нарушениями интеллекта и ее значимостью для успешной социализации детей;
- указаниями на недостаточную сформированность связной речи у данной категории детей и недостаточной изученностью особенностей сформированности связной описательной речи у младших школьников, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени;
- отсутствием специальных разработок по формированию связной описательной речи у детей с нарушением интеллекта и их

практической востребованностью в коррекционно-педагогической работе.

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в изучении особенностей сформированности связной описательной речи у младших школьников, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени, а также составлении дифференцированных методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

Объект исследования: связная речь.

Предмет: особенности связной описательной речи у обучающихся 2-3 классов, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что:

1. У младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени будет наблюдаться недостаточная сформированность связной описательной речи, проявляющаяся в следующих особенностях: недостаточная связность высказывания или ее отсутствие; пропуск связующих элементов; ошибки грамматического оформления высказываний; краткость, незавершенность рассказов; скудный словарь признаков; низкий уровень самостоятельности при составлении рассказа; необходимость в визуальной опоре;

2. Большинство обучающихся, имеющих ЗПР, покажут уровень сформированности связной описательной речи ниже среднего, большинство обучающихся с умственной отсталостью покажут низкий уровень;

3. Учет выявленных особенностей связной описательной речи у детей с нарушениями интеллекта позволит составить дифференцированные методические рекомендации.

Цель исследования: выявить особенности связной описательной речи у обучающихся 2-3 классов, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени и на основе выявленных особенностей составить дифференцированные методические рекомендации и рабочую программу

курса логопедических занятий по развитию связной описательной речи у данной категории детей.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую, логопедическую литературу по проблеме исследования;

2. Изучить особенности связной описательной речи у обучающихся 2-3 классов, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени;

3. На основе выявленных особенностей составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на развитие умения составлять описательные рассказы у младших школьников, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени.

Методологической и теоретической основой исследования явились следующие положения общей и специальной психологии и педагогики:

- об общности основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова и др.);
- о системном подходе к анализу речевых нарушений (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, О.В. Правдина и др.);
- о механизмах и симптоматике задержки психического развития и умственной отсталости (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Е.С. Слепович, М.С. Певзнер и др.);
- о значении коррекции и компенсации отклонений в развитии в процессе специального обучения (Л.С. Выготский).

Методы исследования определились в соответствии с целью, гипотезой, задачами исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К числу первых относится анализ логопедической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение медицинской и психолого-

педагогической документации, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что подтверждены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях сформированности связной описательной речи у младших школьников, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами предложена методика диагностики связной описательной речи у младших школьников, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени, описаны критерии оценивания, а также разработаны методические рекомендации и рабочая программа курса логопедических занятий по развитию навыка составления описательных рассказов у этих детей.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2» города Назарово Красноярского края. Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две экспериментальные группы: 6 обучающихся с задержкой психического развития, 6 обучающихся с умственной отсталостью легкой степени. При комплектовании групп учитывался характер дефекта (задержка психического развития/ легкая степень умственной отсталости), возраст обучающихся (8-10 лет). Исследование проводилось в течение 2016-2018 годов в три этапа:

1. Изучение и анализ логопедической, психолого-педагогической литературы, формулирование цели, гипотезы и задач исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (сентябрь 2016 г. - август 2017 г.).

2. Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (сентябрь 2017 г. - май 2018 г.).

3. Разработка методических рекомендаций по развитию навыка составления описательных рассказов у младших школьников, имеющих ЗПР

и умственную отсталость легкой степени, оформление результатов исследования (июнь 2018-ноябрь 2018).

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в XIX Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» Красноярск, 2018;
- Публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналах (Красноярск, 2017, 2018):
 1. *«Проблема изучения связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью»*
 2. *«Выявление особенностей связной речи у обучающихся 2-3 классов, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени»*
- Педагогическую деятельность в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» города Назарово Красноярского края.

Структура и объем. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение и проиллюстрировано 2 таблицами, 3 рисунками.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Развитие связной монологической речи в онтогенезе

Развитие связной монологической речи является одной из главных задач речевого воспитания детей. Это обусловлено ее значимостью в личностном и социальном развитии ребенка [28]. Изучению становления и развития связной монологической речи у детей посвящены исследования таких выдающихся отечественных ученых как Т.В. Ахутина, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, Н.А. Стародубова, Е.М. Струнина, С.Н. Цейтлин и другие.

В.П. Глухов определяет монологическую речь как связную речь одного человека, основной целью которой является сообщение о каких-либо фактах или явлениях окружающей действительности [23].

Как отмечает А.Г. Арушанова, монологическая речь является развернутым, организованным, произвольным видом речи, что требует от говорящего иметь достаточный уровень сформированности словарного запаса и грамматического строя речи, уметь продумывать общий смысл будущего высказывания, определять соответствующую его форму [3].

Становление связной монологической речи происходит постепенно в ходе развития мышления и тесно связано с усложнением деятельности ребенка, а также формами его общения с окружающими [16, 56].

В исследованиях В.К. Воробьевой описано развитие связной речи в онтогенезе. Как отмечает автор, базой для формирования связной монологической речи является ситуативное общение, когда ребенок овладевает диалогом. Постепенно от диалогической речи ребенок переходит к различным формам монологической речи: повествованию, а затем к описанию и рассуждению [15].

А.М. Леушина, в результате изучения ситуативного этапа развития детской речи, отмечала, что ситуативная речь ребенка представляет собой ярко выраженную диалогическую речь. Внешне по форме она выглядит как речь монологическая. Однако ребенок находится в диалоге с реальным или воображаемым собеседником, либо с самим собой. Постепенно ребенок переходит к построению речевого высказывания, не зависящего от конкретной ситуации, его речь становится связной, контекстной. Появление этой монологической формы речи можно объяснить новыми задачами и изменением характера общения ребенка с окружающими. Усложнение познавательной деятельности требует от ребенка более развернутой речи, ситуативная речь больше не обеспечивает понятность и ясность его высказываний [54].

По мнению М.И. Лисиной, форма речевого высказывания зависит от понимания ребенком партнером по общению. Дети младшего дошкольного возраста начинают адаптировать свою речь к собеседнику. Начиная с трех лет, речь ребёнка при общении со сверстниками становится более вербализованной. Это обусловлено тем, что взрослый без труда понимает ситуативную речь ребёнка, тогда как сверстник воспринимает речь только в конкретной ситуации. Данный факт говорит о необходимости овладения развернутыми, то есть контекстными высказываниями с целью установления взаимопонимания между сверстниками. Как отмечает автор, в общении со сверстниками речь ребенка становится связной и лексически более разнообразной [56].

В исследованиях отечественных ученых определена основная последовательность формирования речи: от стадии лепета до развернутой монологической речи (А.Г. Арушанова, А.М. Дорофеева, Л.В. Лебедева, А.А. Леонтьев, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович). Рассмотрим этапы становления речи у детей, выделенные А.Н. Леонтьевым:

Первый этап – подготовительный, охватывает период с момента рождения ребенка до 1 года. Этот этап в развитии речи авторы называют

довербальным (Т.В. Ахутина, Н.И. Лепская, А.А. Люблинская и другие). В данный период ребенок практически не говорит, но находится на стадии языкового развития и может выделить речь среди других неречевых звуков. «Речь» детей первого года жизни проходит ряд стадий: крик, гуление, лепет [3, 53, 55]. Как отмечает М.И. Лисина, на данном этапе важную роль играет эмоционально-личностное общение ребенка с близкими взрослыми, когда ребенок начинает подражать им, стремится разнообразить свой голос выразительной интонацией [56]. Первые слова появляются к концу первого года. Значение этого периода в речевом развитии ребенка очень велико.

Второй этап – преддошкольный (от 1 года до 3 лет). На втором этапе усиливается внимание ребенка к речи окружающих, повышается его речевая активность. В данный возрастной период значительно увеличивается объем словаря, который состоит, преимущественно, из лепетных слов. Ребенок может одновременно обозначать ими сразу несколько понятий. После полутора лет появляются первые предложения, состоящие из аморфных слов-корней. К концу второго года жизни формируется элементарная фразовая речь. На данном этапе большое значение для развития речи ребенка имеют те условия, в которых он воспитывается (внимательное отношение к ребенку, доброжелательная обстановка, благоприятное речевое окружение, достаточное общение со взрослыми) [55].

В данный возрастной период авторами (А.Н. Гвоздев, В.П. Глухов, З.М. Фрумкина и другие) выделяется этап физиологического аграмматизма, когда дети используют в процессе общения предложения без правильного грамматического оформления. При нормальном речевом развитии к концу преддошкольного периода дети самостоятельно строят простые распространенные предложения, в состав которых входят наиболее простые грамматические категории речи. Связная речь детей носит ситуативный, диалогический характер. Она представлена в виде ответов на вопросы взрослого, либо вопросов к взрослым в связи с затруднениями в деятельности, необходимостью удовлетворить физиологические потребности

или любопытство [18, 22, 84].

Третий этап – дошкольный, охватывает возрастной период от 3 до 7 лет. Данный этап характеризуется наиболее интенсивным развитием речи дошкольников, расширением их лексического запаса. В данный возрастной период завершается процесс овладения артикуляцией звуков и слоговой структурой слов различного звукового состава. Дети начинают активно использовать при построении предложений все части речи, слова дифференцируются в соответствии с их значениями, увеличивается запас антонимов, синонимов и многозначных слов. Постепенно формируются навыки словообразования. Дошкольники начинают общаться при помощи сложных предложений, с использованием союзов и предлогов. В возрасте 4-5 лет происходит переход от ситуативной речи к речи контекстной [68]. Дошкольники охотно вступают в разговор, участвуют в беседе, могут пересказать прослушанную сказку и составить рассказ с опорой на игрушки или картинки. Описательные рассказы детей данного возраста непоследовательны, дети испытывают трудности, начиная и заканчивая рассказ. Они могут описывать игрушку, ни разу не назвав её, используя одни местоимения. Все описание укладывается примерно в пять коротких предложений [55].

На шестом году жизни дошкольники начинают интенсивно овладевать монологической речью, поскольку к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дошкольники в основном усваивают грамматический, морфологический и синтаксический строй языка [18, 79]. В возрасте пяти-шести лет дети уже способны к восприятию речи вне ситуации. У них появляется потребность делиться своими впечатлениями со взрослым, полученными без его присутствия. Данная потребность обуславливает становление монологической речи. Дошкольники данного возраста активно участвуют в беседе со взрослым, проявляют инициативу, предлагают свои темы для разговора, а также овладевают навыками составления повествовательных и описательных рассказов с опорой на

наглядный материал. Рассказы, как правило, состоят из 6-7 предложений, они еще не достаточно последовательны, дети пропускают целые смысловые части. В рассказах присутствуют, в основном, только события, дети практически не описывают героев и окружающую природу [68].

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту, дети овладевают элементарной монологической речью и относительно свободно пользуются структурой сложного предложения.

Однако, как отмечает ряд авторов (М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и другие), полноценное овладение дошкольниками навыками связной монологической речи возможно лишь в условиях целенаправленного обучения. По мнению авторов, успешному развитию монологической речи будет способствовать формирование потребности в монологической речи; усвоение соответствующих лексико-грамматических, синтаксических средств построения развернутого высказывания; сформированность самоконтроля [48, 81, 39]. Л.С. Выготский, А.Р. Лурия также указывают на то, что овладение монологической речью невозможно без возникновения планирующей и регулирующей функций [16].

Четвертый этап – школьный (от 7 до 17 лет). На данном этапе процессе обучения совершенствуются все стороны и функции речевой системы, в том числе и связная речь. Школьники осознанно усваивают правила грамматического оформления высказываний, полностью овладевают навыками звукового анализа и синтеза. Овладение младшими школьниками научными понятиями обуславливает интенсивное развитие обобщающей функции речи, что выражается в качественном изменении словаря ребенка, увеличении количества абстрактных слов. Под влиянием развития письменной речи обогащается устная речь школьника, становится лексически и синтаксически разнообразнее, усложняется морфологическая структура слов. С началом школьного обучения процесс развития речи ребенка становится управляемым [52].

М.Р. Львовым были описаны особенности речевого развития младших

школьников, заключающиеся в увеличении и разнообразии словаря, более частом употреблении сложных синтаксических конструкций, расширении области применения слов, имеющих сложный морфологический состав [58].

Итак, развитие связной монологической речи – это сложный и длительный процесс. Становление монологической речи у детей происходит постепенно в ходе развития мышления и тесно связано с овладением ребенком различными видами предметной и познавательной деятельности и формами общения со взрослыми и сверстниками. В младшем школьном возрасте дети, не имеющие речевой патологии и воспитывающиеся в благоприятных для развития речи условиях, имеют достаточно хорошо развитую связную монологическую речь.

1.2. Специфика развития связной монологической речи у младших школьников с задержкой психического развития и умственной отсталостью легкой степени

Проблема развития связной речи у детей с нарушениями интеллекта привлекает к себе все больше внимания отечественных исследователей, так как она играет важную роль в развитии, обучении и социализации ребенка. Актуальность данной проблемы подчеркивается еще и тем, что у детей рассматриваемой категории наблюдается недоразвитие всех компонентов речевой системы, что обуславливает существенные трудности в овладении ими связной речью [32, 66].

Изучению связной монологической речи младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) посвящены исследования Н.Ю. Боряковой, А.Г. Зикеева, Р.И. Лалаевой, Н.И. Серебряковой, Е.С. Слепович и других отечественных исследователей.

Авторы отмечают, что особенности познавательной деятельности,

психофизическое развитие обучающихся данной категории затрудняют овладение детьми речевой функцией и определяют своеобразие их речевого развития. К характерным особенностям речевого развития младших школьников с ЗПР авторы относят ограниченность словаря, низкую речевую активность, недоразвитие грамматического строя языка, затруднения при построении развернутого связного высказывания [9, 49, 87].

По мнению В.П. Глухова, нарушения в овладении навыками связной монологической речи детьми с ЗПР обусловлены недоразвитием фонетико-фонематического, лексического и грамматического компонентов языковой системы, а также недостаточной сформированностью смысловой стороны речи. Наличие у младших школьников с ЗПР вторичных нарушений познавательной сферы (нарушений восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения) создает дополнительные трудности в овладении детьми с ЗПР связной монологической речью [21].

В исследованиях М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой, Г.И. Данилкиной указывается на то, что развитие связной монологической речи у детей с ЗПР протекает замедленными темпами. Младшие школьники данной категории довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи. К самостоятельному связному высказыванию дети с ЗПР переходят с трудом, во многих случаях данный процесс затягивается вплоть до старших классов. Как отмечают авторы, в ходе овладения связной речью младшие школьники с ЗПР нуждаются в систематической помощи взрослого, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказках [24, 27, 67].

Более простой для усвоения детьми является ситуативная связная речь, когда осуществляется опора на конкретную ситуацию, на наглядность [67]. Как показали исследования связной речи Д.И. Бойкова, Р.И. Лалаевой, у младших школьников с ЗПР отмечаются нарушения, как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом смысловая структура текста, его внутреннее программирование, нарушена в большей степени, нежели его языковое оформление [5,49].

Е.С. Слепович и Г.В. Кузнецова в качестве одной из важнейших причин нарушения формирования связной монологической речи у младших школьников с ЗПР выделяют слабость и быструю истощаемость их речевой деятельности, а также сниженную потребность в общении и усвоении новых знаний [65].

Е.С. Слепович указывает на то, что наиболее сложным для детей рассматриваемой категории является составление рассказа по сюжетной картине, так как в данном случае речевая деятельность теснейшим образом связана со специфической деятельностью восприятия [70]. По данным, представленным в работах С.Г. Шевченко, у детей с ЗПР имеются значительные трудности при переводе зрительных впечатлений в словесную форму. Таким образом, описательные и повествовательные рассказы по сюжетной картине детей с ЗПР имеют определенные особенности [87]. Р.И. Лалаева отмечает, что вместо развертывания сюжетной линии в рассказ, дети перечисляют отдельные элементы ситуации, часто соскальзывают второстепенные детали, не замечая существенных. В рассказах младших школьников с ЗПР отмечается нарушение структуры текста, проявляющиеся в разрывах логической сюжетной линии, отсутствии связующих элементов рассказа. Дети часто останавливаются во время рассказывания, испытывают необходимость в оказании взрослым стимулирующей, направляющей помощи в виде наводящих вопросов. Данные особенности, как отмечает автор, свидетельствуют о нарушении внутреннего программирования связного высказывания [49].

Д.И. Бойковым и Р.И. Лалаевой проведено специальное исследование внутреннего программирования связного текста младших школьников. По результатам исследования авторы пришли к следующему выводу: семантический компонент структурирования текста у школьников с ЗПР находится на более низком уровне сформированности, по сравнению с нормой. Но, в то же время, школьники с ЗПР демонстрируют более высокие способности, нежели умственно отсталые сверстники [5, 49].

Изучению развития связной речи у младших школьников с умственной отсталостью легкой степени посвящены работы А.К. Аксеновой, Л.Н. Ефименковой, М.Ф. Гнездилова, С.Ю. Ильиной, Р.И. Лалаевой, В.И. Лубовского, В.Г. Петровой, И.Н. Садовниковой, Э.В. Якубовской и других исследователей.

Авторы сходятся во мнении о том, что на овладение детьми рассматриваемой категории связной монологической речью накладывает отпечаток недоразвитие всех компонентов и функций речевой системы. У младших школьников с нарушением интеллекта страдает фонетико-фонематическая сторона речи, лексический и грамматический строй. Кроме того, наблюдается недостаточная сформированность импрессивной речи, страдают коммуникативная, регулирующая и планирующая ее функции, что, несомненно, влияет на становление монологической речи [1, 42, 50, 51].

Основными причинами речевого недоразвития у детей с умственной отсталостью являются: инертность нервных процессов; недоразвитие второй сигнальной системы, нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем; слабость процесса возбуждения, влекущая за собой плохое замыкание новых условных связей; слабость активного внутреннего торможения, оказывающая влияние на качество дифференцировок; слабость замыкательной функции коры головного мозга, ведущая к затрудненному формированию новых условных связей [16]. В силу указанных причин дети с умственной отсталостью начинают говорить позднее, нежели нормально развивающиеся сверстники, и к моменту поступления в школу их речевой опыт крайне узок и неполноценен.

Как отмечает О.П. Гаврилушкина, у большинства детей с умственной отсталостью развитие устной речи начинается лишь в дошкольном возрасте. Появление первых слов наблюдается после трех лет, фразой же дети рассматриваемой категории овладевают лишь к концу дошкольного возраста. Особенно страдает связность речи, отчего страдает важнейшая ее функция – коммуникативная. К моменту поступления в школу дети оказываются не

готовы к полноценному общению и овладению учебной деятельностью [17].

По данным исследований М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой, Р.И. Лалаевой, у младших школьников с умственной отсталостью наблюдаются серьезные недостатки в лексике, что затрудняет процесс построения связного высказывания. Авторами описываются следующие особенности активного словаря обучающихся: бедность; размытость семантики слов; использование ограниченного количества хорошо знакомых слов; недостаточное развитие процессов обобщения; вербальные замены; нарушение процесса семантического выбора слов при порождении речевого высказывания. В речи детей данной категории отсутствуют абстрактные понятия, они испытывают трудности при употреблении видовых и родовых понятий. Распространенным недостатком словаря младших школьников с умственной отсталостью является нарушение понимания слов и, как следствие, неточное их применение. Дети могут назвать одним и тем же словом различные предметы, имеющие внешнее сходство (комара, паука, муравья могут назвать жуком) [25, 26, 50,51, 67].

Отечественными исследователями (А.К. Аксеновой, В.И. Воронковой, В.Г. Петровой и другими) выделяется специфическое качество лексики, свойственное всем детям с умственной отсталостью, заключающееся в патологическом различии между объемом пассивного и активного словаря. Бедность активного словаря младших школьников с умственной отсталостью отражает отсутствие у них знаний для более точного описания увиденных предметов, явлений, действий и отношений между людьми [1, 13, 67].

Как отмечает Л.С. Выготский, специфика речевого развития младших школьников с умственной отсталостью объясняется не только бедностью впечатлений, размытостью их значений и трудностями в понимании связей между предметами и явлениями, что приводит к ограниченности словарного запаса, но и отсутствием у детей подлинных мотивов речи [16].

У младших школьников с умственной отсталостью также наблюдается несформированность грамматического строя речи. Дети испытывают

затруднения при переносе усвоенных навыков словоизменения и словообразования на новый лексический материал, у них крайне бедны и нечетки морфологические обобщения, слабо сформирована система грамматических значений [34].

Процесс овладения синтаксической стороной речи вызывает у младших школьников с умственной отсталостью еще большие трудности. Дети используют в речи короткие конструкции. Чаще всего в качестве второстепенных членов употребляют название конкретного объекта, на который переходит действие (купили куклу), либо предмета, с помощью которого совершается действие (режут ножом). Гораздо реже второстепенные члены выражаются наречием или качественным прилагательным (синий, круглый). Предложения, используемые младшими школьниками с умственной отсталостью, часто аграмматичны, имеют аморфную структуру. Часто дети искажают смысл высказывания в целом. [34].

Исследование связной речи младших школьников с умственной отсталостью, проведенное Е.А. Ворсиной, Л.А. Ястребовой, показало, что количество сложных предложений в речи обучающихся равно всего лишь двум-пяти процентам. Кроме того, при построении предложений дети нарушают порядок слов, отчего страдает логика высказывания [14].

Недоразвитие лексико-грамматического строя речи особенно резко проявляется в связной речи детей с умственной отсталостью. Нарушение формирования связной монологической речи младших школьников с умственной отсталостью обусловлено рядом причин. Среди них можно выделить недостаточную сформированность диалогической речи, которая предшествует речи монологической и подготавливает ее развитие. Дети рассматриваемой категории часто не осознают необходимость ясно и точно передавать содержание какого-либо события, они редко ориентируются на партнера по общению. Другой причиной нарушений в формировании монологической речи детей рассматриваемой категории является слабая

речевая активность, ее быстрая истощаемость. Как известно, в ходе монолога отсутствует стимуляция речи ребенка извне, развитие рассказа и конкретизация деталей осуществляется самим ребенком. Недостаточность волевой сферы младших школьников с умственной отсталостью имеет определенное значение в нарушении протекания речевых высказываний. На характер связной речи также оказывает влияние мотивация ребенка к речевым высказываниям. Если ребенку интересна тема высказывания, то его речь становится более развернутой и связной, увеличивается количество используемых слов при построении предложений [57].

Влияние на связность высказывания оказывает и характер предъявляемых ребенку заданий (рассказ по сюжетной картине, по серии сюжетных картин, рассказ с опорой на алгоритм, самостоятельный рассказ по представлению). Как показали исследования Л.В. Занкова и М.Ф. Гнездилова, количество слов в рассказах младших школьников с умственной отсталостью по серии сюжетных картин в 2-3 раза больше, чем в описательных рассказах на заданную тему. По мнению авторов, это объясняется тем, что серия картинок помогает определить последовательность и динамику событий [24, 36].

В работах многих авторов (М.Ф. Гнездилов, Г.И. Данилкина, В. Ф. Петрова и других) отмечается, что становление связной речи у младших школьников с умственной отсталостью происходит замедленными темпами и характеризуется определёнными качественными особенностями. Дети рассматриваемой категории на протяжении длительного времени задерживаются на этапе ситуативной и вопросно-ответной формы речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии оказания логопедической помощи. Младшие школьники с умственной отсталостью при построении связного монологического высказывания нуждаются в постоянной стимулирующей, организующей и обучающей помощи со стороны взрослого [24, 27, 67].

В.И. Нодельман, изучая особенности разговорной речи младших

школьников с умственной отсталостью, отмечал, что у детей данной категории наблюдаются нарушения в диалогической и монологической речи. Обучающиеся младших классов с трудом вступают в беседу, не всегда адекватно реагируют на обращенные реплики, затрудняются при переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, получение новой информации не вызывает у них особого интереса [64].

С.Ю. Ильина также отмечает, что при монологическом высказывании у младших школьников с умственной отсталостью наблюдается искажение логики и последовательности высказывания, соскальзывание с темы, ситуативность, шаблонность, скудность лексического состава [42].

Не смотря на значительные отклонения в овладении детьми с умственной отсталостью связной монологической речью, отечественные исследователи (В.И. Воронкова, Г.М. Дульнев, М.Ф. Гнездилов, Е.М. Мастюкова и другие) сходятся во мнении о том, что в процессе школьного обучения речь детей начинает успешно развиваться. Школьники рассматриваемой категории накапливают словарный запас, овладевают грамматическим строем речи, их фразы становятся все более развернутыми, формируется диалогическая речь, увеличивается потребность в словесном общении, что служит мотивом и основой построения связного монологического высказывания [13, 24, 30, 60].

Таким образом, становление связной монологической речи у младших школьников с умственной отсталостью и ЗПР происходит замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями, что обусловлено недоразвитием всех компонентов и функций речевой системы. Наиболее выраженные нарушения в развитии связной монологической речи наблюдаются у младших школьников с умственной отсталостью, что обусловлено тяжестью интеллектуального дефекта. Наибольшее влияние на овладение детьми монологической речью оказывает сформированность лексико-грамматического строя, а также развитие диалогической речи. Помимо этого, большую роль при формировании монолога играют

коммуникативная, регулирующая и планирующая функции речи. Гораздо чаще у детей рассматриваемой категории страдают те формы монологической речи, которые требуют от них большей самостоятельности и более высокого уровня владения лексико-грамматическими категориями: детям проще построить рассказ по серии сюжетных картин, нежели рассказ-описание. Данный факт говорит о необходимости проведения специальной коррекционной работы по обучению младших школьников составлению описательных рассказов, так как, по мнению отечественных исследователей, без специального психолого-педагогического обучения развитие полноценной связной монологической речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями невозможно.

1.3. Обзор методов и приемов, направленных на развитие навыков составления описательных рассказов у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью

Современные ученые и практики предлагают различные способы развития навыков составления описательных рассказов у детей. Большинство разработок направлено на формирование данного умения у детей с нормальным интеллектуальным развитием (М.М. Алексеева, Н.Ф. Виноградова, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, А.М. Дементьева, А.А. Зрожевская, М.М. Кониная, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Б.И. Яшина и другие). Количество работ, направленных на развитие навыков составления описательных рассказов у младших школьников с интеллектуальными нарушениями незначительно. В специальной литературе представлены разработки, посвященные развитию связной речи у младших школьников с ЗПР (С.В. Зорина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Е.С. Слепович и другие) и умственной отсталостью легкой степени (А.К.

Аксенова, М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Э.В. Якубовская и другие), но работа по развитию навыков составления описательного рассказа у младших школьников данной категории описана недостаточно, поверхностно, либо не описана вовсе.

Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская указывают на то, что развитие у младших школьников с нарушением интеллекта навыков построения описательных рассказов требует одновременной мобилизации познавательных и речевых возможностей, наличия достаточного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Данный факт говорит о том, что работа по развитию умения у детей составлять описательные рассказы должна быть направлена, в первую очередь, на накопление и активизацию словаря, а также усвоение грамматических категорий. Для детей с системным недоразвитием речи данный вид работы приобретает особую важность. Как отмечают авторы, в процессе развития грамматического строя речи у детей рассматриваемой категории важно учитывать онтогенетический принцип. Многие грамматические категории, которые в дети в норме усваивают еще в дошкольном возрасте, у детей с нарушением интеллекта оказываются несформированными даже в младшем школьном возрасте. Работа проводится в той же последовательности, что и у детей в норме: от семантически простых форм к семантически более сложным, от конкретного к абстрактному, от простых по грамматическому оформлению предложений к более сложным. При формировании структуры предложения авторы предлагают уделить особое внимание разъяснению глубинно-семантических отношений. Сначала распространение предложения осуществляется за счет простых объектных отношений (Девочка нюхает цветок), затем — локативных (Мама идет в магазин), в дальнейшем — атрибутивных (Это папина шляпа; Папа надел синюю шляпу). Каждая из операций порождения связного высказывания сначала формируется изолированно, на простом материале. Затем операции постепенно

объединяются в целостный процесс порождения связного описательного рассказа [57].

Р.И. Лалаева отмечает, что логопедическая работа по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта должна начинаться с развития речи диалогической, так как она более доступна для овладения ребенком и является основной формой речевого общения. Автор предлагает проводить работу по формированию связной речи в следующей последовательности: пересказ с опорой на серию сюжетных картин; пересказ по сюжетной картине; пересказ без опоры на наглядность; пересказ на основе деформированного текста; рассказ по серии сюжетных картин; рассказ по одной сюжетной картине; самостоятельный рассказ [51].

Е.С. Слепович отмечает, что для возникновения диалога, вследствие низкой речевой активности, детям с ЗПР необходим сильный собеседник, роль которого выполняет взрослый или хорошо успевающий ученик. Автор рекомендует, с целью развития связной монологической речи у детей данной категории, моделировать ситуации, побуждающие их к высказываниям. При этом особое внимание необходимо уделить формированию умения слушать, отвечать на вопросы собеседника, а также умению задавать вопросы самостоятельно и высказываться в присутствии других. Основными средствами работы в данном направлении, выделяемыми автором, являются инсценировки сказок, беседы, задания по продолжению начатого разговора, запись рассказа ребенка на магнитофонную пленку с последующим его прослушиванием и анализом. В ходе анализа магнитофонных записей дети начинают замечать отступления от темы рассказа, нарушения в построении связного высказывания и отдельно взятых предложений [70].

Очень важным в овладении связной речью, по мнению Р.И. Лалаевой, является уровень сформированности внутреннего программирования высказывания. Автор рекомендует следующие виды работы по его развитию:

- работа с двумя схожими сюжетными картинками, на одной из которых отсутствуют некоторые предметы. Данный вид работы помогает

привлечь внимание ребенка к содержанию картинки, а также выделить важные ее элементы;

- работа с сюжетной и предметными картинками. Детям предлагается подобрать к сюжетной картине подходящие предметные изображения; найти лишние предметные картинки, не соответствующие сюжетной картинке; найти отсутствующие предметные картинки; подобрать предметную картинку к каждому фрагменту сюжетной картинки, рассказать (описать) про каждый предмет;

- работа на установление последовательности серии сюжетных картинок.

Помимо этого, важным в работе по формированию связной речи, по мнению Р.И. Лалаевой, является формирование языковых средств оформления связного текста [49].

Аксёнова А.К., Якубовская Э.В. предлагают развивать связную описательную речь младших школьников с нарушением интеллекта на специальных уроках в процессе манипулирования с игрушками или собственными рисунками детей. Так, учитель просит рассказать кого-либо из детей о внешности и привычках нарисованного им животного. Остальные дети должны отгадать, где рисунок этого ребенка. Данный прием, по мнению авторов, способствует возникновению у обучающегося особых мотивов к высказыванию, так как от точности описания своего рисунка зависит, найдут ли его одноклассники среди остальных рисунков или нет. Помимо этого А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская в качестве эффективного приема выделяют использование при описании предметов предметно-графических схем. Авторы отмечают, что при подготовке младших школьников с нарушением интеллекта к связному высказыванию особо важной является работа по накоплению и активизации словаря, подбору определенных грамматических форм и синтаксических конструкций [1].

Также, в контексте нашего исследования, представляют интерес методические разработки авторов, занимающихся проблемами развития

умения составлять описательные рассказы у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Авторами предлагаются методики обучения детей составлению описательных рассказов в различных видах деятельности: в процессе ознакомления с природой (Н.Ф. Виноградова, В.В. Гербова), с художественной литературой (М.М. Алексеева, Е.И. Флёрина, Б.И. Яшина), рассказывания по картинам (В.А. Езикеева, Н.М. Зубарева, З.М. Истомина, М.М. Кониная, Э.П. Короткова и другие), в процессе общения в быту и труде (Е.М. Струнина, Е.И. Тихеева), в сюжетно-ролевых, настольных, хороводных играх (Е.И. Радина, Д.Б. Эльконин).

Большинство отечественных ученых и практиков (Т.В. Большева, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, О.М. Дьяченко, Л.Н. Ефименкова, Т.А. Ткаченко и другие) сходятся во мнении о том, что наглядное моделирование является эффективным средством в процессе освоения навыков составления описательных рассказов. Модели помогают ребенку понять строение описательного рассказа и служат наглядным планом для создания описания. Это имеет большое значение для детей дошкольного и младшего школьного возраста, так как при решении мыслительных задач у них преобладает роль внешних средств, то есть наглядный материал усваивается лучше вербального. В.К. Воробьева называет данные наглядные модели сенсорно-графическими схемами, Т.В. Большева – коллажем, В.П. Глухов – блоками-квадратами, Л.Н. Ефименкова – схемой составления рассказа, Т.А. Ткаченко – предметно-схематическими моделями. Рассмотрим некоторые из предложенных отечественными авторами методики обучения детей составлению описательных рассказов.

В.П. Глухов выделяет несколько этапов в работе по обучению дошкольников с общим недоразвитием речи навыкам составления описательных рассказов. На подготовительном этапе автор предлагает особое внимание уделить формированию у дошкольников целенаправленного восприятия и элементарного анализа воспринимаемого предмета, а также

овладению необходимыми лексико-грамматическими средствами и развитию фразовой речи. На данном этапе автор предлагает следующие виды упражнений с использованием материала лексических тем в соответствии с программой: узнавание предмета по его описанию, сравнение предметов, составление фраз с опорой на тактильное и зрительное восприятие предмета [23].

На следующих этапах обучения предусматривается переход от составления описания простого предмета с помощью педагога к более самостоятельным и развёрнутым высказываниям с опорой на вопросы, план-схему, образец. При затруднениях в составлении описания используется прием дополнения ребенком предложения, начатого педагогом, с последующим повторением всей фразы целиком. При описании предметов по предваряющему плану автор предлагает брать основу трёхчастную композиционную схему описания предмета. Сначала детям нужно определить объект описания, затем перечислить признаки предмета в указанной логопедом последовательности. После этого описание завершается указанием на принадлежность предмета к той или иной группе, либо на его назначение. В ходе обучения дошкольников навыку составления описательного рассказа В.П. Глухов предлагает использовать вспомогательные приемы: жестовые указания на форму предмета, его детали; опору на отдельные крупные рисунки на наборном полотне, изображающие части предмета или характерные особенности его строения; параллельное описание логопедом и ребенком двух однотипных предметов (ребенок вслед за педагогом составляют описание предмета по частям, называя одни и те же признаки) [23].

На завершающем этапе дети переходят к групповому и самостоятельному планированию небольшого по объему описания («О чем мы будем говорить вначале рассказа?»; «Что мы скажем об этом предмете, какой он?»; «Чем мы закончим рассказ?»). После усвоения детьми навыка составления описания непосредственно воспринимаемых предметов, дети

переходят к описанию предметов по памяти, а также по собственному рисунку. Автор указывает на то, что рисунки нужно выполнять в цвете, чтобы закрепить цветовые зрительные представления у детей. Также В.П. Глухов предлагает включать в процесс обучения навыкам составления описательных рассказов предметно-практические действия, что, по мнению автора, будет способствовать повышению интереса дошкольников к занятиям и закреплению их представлений об основных свойствах предметов [23].

В.К. Воробьевой предложена методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Автор отмечает, что до формирования навыка описательной связной речи, необходимо особое внимание уделить развитию у детей исследовательской способности, привлечь их внимание к признакам предмета. С этой целью В.К. Воробьева предлагает включать в логопедические занятия задания в виде текстов-загадок, включающих глаголы с перцептивной семантикой: почувствовал, услышал, увидел [15].

Работу по обучению навыкам составления описательного рассказа автор предлагает вести по следующим этапам: формирование ориентировочной основы действий по узнаванию образцов связной речи; формирование первоначального навыка связного говорения по правилам смысловой и языковой организации текста; формирование навыков связной описательной речи; закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи; переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения [15].

В.К. Воробьева выделяет несколько типов занятий по формированию навыков описательной речи. Задачами первого типа занятия являются развитие исследовательской деятельности, а также знакомство с программой описательного рассказа. Автор предлагает следующую структуру «сенсорно-графической программы»: организационный этап; знакомство с предметом, его первоначальное изучение; ознакомление с сенсорно-графической схемой

исследования предмета, включающей перечень символов сенсорного канала, по которому «ищем» тот или иной признак, перечень иных признаков и изображение самого предмета; словарная работа; составление рассказа с опорой на графический план. Как отмечает автор, в процессе обучения составлению рассказов-описаний принципиально важным является вертикальное расположение графической схемы, что полностью соответствует смысловому устройству описательного рассказа. В качестве эффективного приема автор описывает сопоставление двух вариантов описательного рассказа: с неполным и полным набором признаков. В процессе сравнения дети приходят к выводу, что предмет можно узнать лишь тогда, когда в сообщении о нем имеются все или большинство его признаков [15].

Целью второго типа занятия по формированию навыков составления описательного рассказа, описываемого В.К. Воробьевой, является знакомство с правилами лексико-синтаксической связи предложений в описательной речи. Структура данного типа занятия фактически повторяет предыдущий тип, но включает в себя новый этап – знакомство с различными средствами соединения предложений в единый рассказ. Основная задача занятия заключается в том, чтобы научить ребенка чередовать начала предложений, включающих либо наименование предмета, либо местоимение. Контроль над чередованием осуществляется с помощью сенсорно-графической схемы, в которой логопед помещает на соответствующих словах-стрелках знак «запрета», не разрешающий называть предмет. Таким образом, как отмечает В.К. Воробьева, использование при обучении детей навыкам составления описательных рассказов графической схемы помогает наглядно показать детям приемы построения каждого отдельного предложения и рассказа в целом [15].

Т.А. Ткаченко также разработана методика обучения дошкольников с общим недоразвитием речи навыкам составления описательных рассказов на основе схем. Составные части схем, предложенных автором, отражают

основные свойства объектов (форма, величина, цвет, материал, действия с объектами, назначение). Т.А.Ткаченко описала факторы, облегчающие процесс формирования связной описательной речи. К данным факторам автор относит наглядность и создание плана высказывания. Рассматривание предметов и их изображений помогает дошкольникам называть предметы, их признаки, свойства, производимые с ними действия. Создание плана описательного рассказа с помощью схемы позволяет ребенку увидеть основные его элементы. Предметно-схематическая модель. Предложенная автором представляет собой лист, разделенный на квадраты по количеству признаков предметов. В каждом квадрате помещаются символы, помогающие детям в составлении рассказа-описания. Для описания посуды, например, предлагаются 6 квадратов: 1) цвет (3-4 цветных пятна); 2) форма (несколько геометрических фигур); 3) величина (две кастрюли разной величины); 4) материал (наклеенные фольга, пластмасса, дерево); 5) части посуды (изображение частей чайника); 6) действия с посудой (рука с разведенными пальцами). Данные символы помогают ребенку определить главные признаки предмета и удержать в памяти последовательность его описания [76, 77].

Таким образом, в настоящее время существует достаточно большое количество подходов к работе по формированию у детей навыков составления описательных рассказов. Отечественные ученые сходятся во мнении о том, что для развития связной описательной речи важной является работа, направленная на накопление и активизацию словаря, а также усвоение детьми грамматических категорий. В качестве эффективных приемов авторами выделяются следующие: загадки, рисование, предметно-практические действия, наглядное моделирование. При всем многообразии методов и приемов работы по развитию речи детей с интеллектуальными нарушениями представляется недостаточно целостная картина логопедической работы по формированию навыка составления

описательных рассказов у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени, что говорит об актуальности данной проблемы.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме исследования позволяет сформулировать следующие

ВЫВОДЫ:

Владение монологической речью играет большую роль в личностном и социальном развитии ребенка. Становление связной монологической речи – это сложный и длительный процесс, который происходит постепенно в ходе развития мышления и тесно связан с овладением ребенком различными видами предметной и познавательной деятельности и формами общения со взрослыми и сверстниками.

В младшем школьном возрасте дети, не имеющие речевой патологии и воспитывающиеся в благоприятных для развития речи условиях, имеют достаточно хорошо развитую связную монологическую речь.

Становление связной монологической речи у младших школьников с нарушением интеллекта происходит замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями, что обусловлено недоразвитием всех компонентов и функций речевой системы. Наибольшее влияние на овладение детьми монологической речью оказывает сформированность лексико-грамматического строя, а также развитие диалогической речи.

Гораздо чаще у младших школьников с интеллектуальными нарушениями страдают те формы монологической речи, которые требуют от них большей самостоятельности и более высокого уровня владения лексико-грамматическими категориями. В связи с этим особые трудности у детей рассматриваемой категории вызывает составление описательных рассказов. Данный факт говорит о необходимости проведения специальной коррекционной работы по обучению младших школьников с нарушением интеллекта составлению описательных рассказов, так как, по мнению отечественных исследователей, без специального психолого-педагогического

обучения развитие полноценной связной монологической речи у детей данной категории невозможно.

Большинство имеющихся в литературе разработок направлено на развитие описательной речи у детей с сохранным интеллектом, что подчеркивает актуальность выбранной нами темы исследования. В настоящее время существует достаточно большое количество подходов к работе по формированию у детей описательной речи. Но при всем многообразии методов и приемов работы по развитию речи детей с нарушением интеллекта представляется недостаточно целостная картина логопедической работы по формированию навыка составления описательных рассказов у младших школьников данной категории.

Глава 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-3 КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение особенностей связной описательной речи у обучающихся 2-3 классов, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени.

Разработка методики констатирующего эксперимента базировалась на положениях общей и специальной педагогики и психологии:

- об общности основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова и др.);
- о системном подходе к анализу речевых нарушений (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, О.В. Правдина и др.);
- о механизмах и симптоматике задержки психического развития и умственной отсталости (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Е.С. Слепович, М.С. Певзнер и др.).

Констатирующий эксперимент проводился с сентября 2017 года по май 2018 года на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2» города Назарово Красноярского края.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две экспериментальные группы: 6 обучающихся с задержкой психического

развития, 6 обучающихся с умственной отсталостью легкой степени. При комплектовании групп учитывался характер дефекта (задержка психического развития/ легкая степень умственной отсталости), возраст обучающихся (8-10 лет). Анамнестические данные детей, принявших участие в эксперименте, отражены в приложении А.

Методика исследования

Для изучения особенностей связной описательной речи младших школьников с умственной отсталостью и ЗПР нами была составлена методика, основой которой послужили методики изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста (В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, Е.М. Струниной, О.С. Ушаковой)[21, 50, 79, 80], методические рекомендации обследования детей младшего школьного возраста А.В. Мамаевой, которые адаптированы нами для изучения детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью легкой степени.

Адаптация методик констатирующего эксперимента предполагала адаптацию речевого материала, а также адаптацию требований к процедуре обследования и заключалась в следующем:

1. Уменьшение количества заданий, что обусловлено целью констатирующего эксперимента.
2. Упрощение инструкции. Нами использовались простые предложения, доступные для понимания детей изучаемой категории.
3. Оказание организующей, стимулирующей и обучающей помощи в ходе обследования (повторение задания, наводящие вопросы, заданное начало рассказа, образец взрослого).

Помимо этого, для количественной оценки результатов диагностики по каждому заданию методики нами была разработана оценочная шкала. Нами были составлены критерии оценки, в которых отражены следующие показатели: семантическое и языковое оформление рассказа, оказываемая ребенку помощь.

Разработанная нами методика включает в себя следующие задания:

Задание 1. Составление рассказа об игрушке (по наглядной опоре);

Задание 2. Составление рассказа о празднике (по опоре на прошлый опыт);

Задание 3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок;

Задание 4. Составление рассказа по сюжетной картине.

Задание 5. Пересказ рассказа по серии сюжетных картин.

Перейдем к описанию методики констатирующего эксперимента:

Оборудование: игрушка (на выбор ребенка: кукла, машинка, зайчик, клоун); серия из 4 сюжетных картин по сюжетам Н. Радлова («Ежик и гриб», «Кошки и птичка»); сюжетная картина «В лесу».

Задание 1. Рассказ об игрушке (по наглядной опоре)

Инструкция: «Выбери игрушку, которая тебе нравится больше всего. А теперь внимательно посмотри на нее и попробуй рассказать о ней как можно больше. Какая она?»

Ход выполнения: ребенок пробует самостоятельно составить описательный рассказ. В случае затруднений, педагог предоставляет ребенку примерный план. Например, при описании куклы дается следующий план рассказа: «Расскажи, какая кукла? Как ее зовут? Какая она по размеру? Из чего сделана кукла? Во что она одета? Какие у нее волосы?». В случае, когда ребенок не способен составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается образец описания, данный педагогом.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок самостоятельно составляет описательный рассказ, в котором присутствуют три структурные части: начало, середина, конец. Описывает основные свойства предмета (7 и более признаков);

2 балла – ребенок составляет описательный рассказ с организующей помощью взрослого (по заданному плану), описывает основные свойства предмета (5-7 признаков);

1 балл – ребенок составляет короткий описательный рассказ по образцу взрослого, называет 2-4 признака предмета.

0 баллов – отсутствует описание игрушки: ребенок не составляет рассказ либо перечисляет несколько частей предмета.

Задание 2. Рассказ о празднике (по опоре на прошлый опыт)

Инструкция: «Составь интересный, длинный рассказ о том, как ты отмечал праздник «Новый год» (День рождения)»

Ход выполнения: ребенок описывает праздник. В случае затруднений, педагог задает наводящие вопросы: «Когда празднуют Новый год? Что тебе запомнилось больше всего? Какая была елочка на новогоднем празднике? Что было на праздничном столе? Какие подарки ты получил?» и т.п.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок самостоятельно составляет рассказ, иногда требуется организующая помощь педагога. Рассказ полностью соответствует заданной теме. Имеются все основные смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью. В рассказе присутствует описание деталей.

2 балла – при составлении рассказа ребенку требуется организующая помощь педагога. Рассказ в целом соответствует заданной теме. Имеются основные смысловые звенья, отмечаются незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев, последовательность сюжета не нарушена. В рассказе имеются грамматически правильные и не правильные предложения, связующие звенья представлены эпизодически. В рассказе присутствует краткое описание деталей.

1 балл – при составлении рассказа ребенку требуется образец взрослого, наводящие вопросы. Рассказ частично соответствует заданной теме, ребенок часто «соскальзывает» с темы рассказа. Пропущены отдельные смысловые звенья. Рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними. Рассказ очень краткий, не завершённый.

0 баллов – ребенок не составляет рассказ. Отвечает кратко на отдельные вопросы педагога либо вовсе отказывается от составления рассказа.

Задание 3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок

Инструкция: «Посмотри на картинки. Что на них нарисовано? Я разложила картинки неправильно, не в том порядке. Посмотри внимательно на картинки и разложи их в правильном порядке так, чтобы получился рассказ». Если ребенок неправильно раскладывает картинки, педагог говорит: «Ты тоже разложил картинки неправильно. Посмотри, в каком порядке их надо разложить. А теперь попробуй составь рассказ, который будет называться «Еж и гриб»».

Ход выполнения: перед ребенком выкладываются сюжетные картинки, педагог дает ребенку время хорошо их рассмотреть, спрашивает, что нарисовано на каждой из картинок. Затем педагог предлагает ребенку установить последовательность картинок и составить по ним рассказ. Если ребенок устанавливает последовательность неверно, педагог помогает ему. При составлении рассказа педагог в случае затруднений ребенка задаёт ему наводящие вопросы.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок правильно устанавливает последовательность картинок. Рассказ полностью соответствует изображенной ситуации, определены временные, причинно-следственные связи между событиями. Допускаются частичные пропуски деталей ситуации. Имеются все основные смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью. В рассказе присутствует описание обстановки и героя.

2 балла – ребенок правильно устанавливает последовательность событий, либо допускает ошибку, исправляет с помощью взрослого. Рассказ в целом соответствует изображенной ситуации. Имеются основные

смысловые звенья, незначительно страдает целостность рассказа. В рассказе имеются грамматически правильные и не правильные предложения, связующие звенья представлены эпизодически. В рассказе присутствует краткое описание обстановки, либо героя.

1 балл – ребенок устанавливает последовательность событий с помощью взрослого. В рассказе имеется лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений. Отсутствует смысловая целостность. Рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними. Рассказ очень краткий, не завершённый.

0 баллов – ребенок неверно устанавливает последовательность событий, либо отказывается от выполнения задания. Отсутствует связность высказывания, ребенок перечисляет отдельные предметы и действия.

Задание 4. Составление рассказа по сюжетной картине

Инструкция: «Посмотри на картинку. Что на ней нарисовано? А теперь составь рассказ по этой картинке. Он будет называться «В лесу».

Ход выполнения: ребенок рассматривает сюжетную картину, отвечает на вопросы педагога. Затем составляет рассказ. В случае затруднений, педагог задает ребенку наводящие вопросы.

Критерии оценки:

3 балла – рассказ полностью соответствует изображенной ситуации. Имеются все основные смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью. В рассказе присутствует описание обстановки и персонажей.

2 балла – Рассказ в целом соответствует изображенной ситуации. Имеются основные смысловые звенья, отмечаются незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев, последовательность сюжета не нарушена. В рассказе имеются грамматически правильные и не правильные

предложения, связующие звенья представлены эпизодически. В рассказе присутствует краткое описание обстановки, либо одного из персонажей.

1 балл – Рассказ частично соответствует изображенной ситуации. Пропущены отдельные смысловые звенья. Рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними. Рассказ очень краткий, не завершённый.

0 баллов – Ребенок не составляет рассказ. Отвечает кратко на отдельные вопросы педагога либо отказывается от выполнения задания.

Задание 5. Пересказ рассказа по серии сюжетных картин.

Инструкция: «Сейчас я расскажу тебе рассказ, который называется «Домик для гусеницы». Послушай внимательно: Жила-была зелёная, весёлая гусеница. Звали её Юля. Хорошо ей жилось летом: лазила по высоким деревьям, нежилась под теплым солнышком. Вот только дома у Юли не было и она мечтала его найти. Один раз гусеница Юля заползла на яблоню. Увидела красное большое яблоко и начала его грызть. Яблоко было такое вкусное, что гусеница не заметила, как прогрызла его насквозь. Гусеница Юля решила остаться жить в этом яблоке. Ей там было тепло и уютно. Скоро гусеница сделала в своём новом домике светлое окошко и дверцу. Чудесный получился домик! А теперь посмотри на картинки и попробуй сам рассказать по ним рассказ, который я тебе только что рассказала».

Ход выполнения: педагог рассказывает рассказ и последовательно предъявляет картинки. Затем ребенок по картинкам пересказывает рассказ. В случае необходимости, педагог оказывает ребенку помощь в виде наводящих вопросов (Какой была гусеница? О чем мечтала Юля? Что случилось дальше? Какой получился у Юли домик?).

Критерии оценки:

3 балла – ребенок самостоятельно пересказывает рассказ по серии сюжетных картин. Рассказ ребенка полностью соответствует прослушанному рассказу и изображенной на картинках ситуации, определены временные, причинно-следственные связи между событиями. Допускаются частичные

пропуски деталей ситуации. Имеются все основные смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью. В рассказе присутствует описание героя и окружающих предметов.

2 балла – ребенок пересказывает рассказ с организующей помощью взрослого. Рассказ в целом соответствует изображенной ситуации. Имеются основные смысловые звенья, незначительно страдает целостность рассказа. В рассказе имеются грамматически правильные и не правильные предложения, связующие звенья представлены эпизодически. В рассказе присутствует краткое описание предметов, либо героя.

1 балл – ребенок пересказывает рассказ с помощью наводящих вопросов взрослого. В рассказе имеется лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений. Отсутствует смысловая целостность. Рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними. Рассказ очень краткий, не заверченный.

0 баллов – ребенок затрудняется пересказать рассказ с помощью взрослого. Отсутствует связность высказывания, ребенок перечисляет отдельные предметы и действия.

Ответы детей фиксировались в протоколах (приложение Б).

Для оценивания общих результатов развития связной описательной речи младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени в соответствии с описанной выше методикой нами условно выделено четыре уровня успешности, соответствующие набранным ребенком баллам:

Высокий – 13-15 баллов;

Средний – 9-12 баллов;

Ниже среднего – 5-8 баллов;

Низкий – 0-4 балла.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента. Распределение обучающихся, принявших участие в эксперименте, по уровням сформированности описательной речи представлены на рисунке 1.

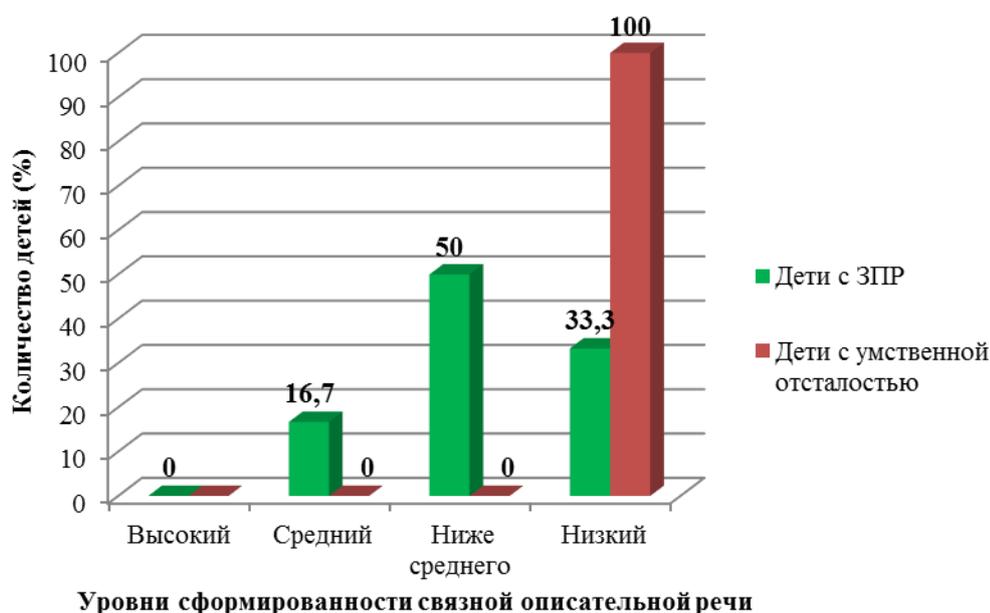


Рисунок 1 – Уровни сформированности связной описательной речи у обучающихся 2-3 классов, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени.

Как видно из рисунка 1, большинство обучающихся с ЗПР (3 ребенка – 50 %) показали уровень сформированности связной описательной речи ниже среднего. 2 обучающихся с ЗПР (33,3 %) продемонстрировали низкий уровень сформированности связной описательной речи. Наименьшее количество обучающихся с ЗПР (1 ребенок – 16,7%) показали средний уровень. Все обучающиеся с умственной отсталостью легкой степени продемонстрировали низкий уровень сформированности связной описательной речи, что на 66,7 % выше, нежели в группе детей с ЗПР. Ни один ребенок экспериментальных групп не показал высокий уровень

сформированности связной описательной речи. Перейдем к качественному описанию навыков составления описательных рассказов у обучающихся 2-3 классов с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.

16,7% обучающихся с ЗПР показали **средний уровень** сформированности связной описательной речи. Дети данной группы набрали 7 баллов, что соответствует нижней границе среднего уровня. Описательный рассказ по наглядной опоре (игрушка) обучающиеся составляли с организующей помощью взрослого, описывали основные свойства предмета (цвет, размер), называя около семи признаков понравившейся игрушки. Приведем пример описательного рассказа об игрушечной собачке обучающего 3 класса с ЗПР.

Максим С., нерезко выраженное общее недоразвитие речи:

«Собака серая, у нее большая мордочка, маленькие ушки, черный носик, открытый рот, желтое пузико, маленький хвостик, маленькие черненькие глазки, у нее есть 4 зуба».

Дети, показавшие средний уровень, верно устанавливали последовательность событий серии сюжетных картин. Рассказ в целом соответствовал изображенной на картинках ситуации, в нем присутствовало краткое описание обстановки. В рассказах детей имелись основные смысловые звенья (начало, середина, конец). Дети строили, преимущественно, грамматически правильные предложения, связующие звенья в рассказах детей были представлены эпизодически. Приведем пример рассказа Максима С. по серии сюжетных картин «Ёж и гриб»:

«Однажды ежик пошел в лес, там рос маленький гриб. Ежику вдруг захотелось поспать, он положил совой мешочек на грибок и уснул. Когда он проснулся, грибок сильно вырос. Его мешочек лежал очень высоко. А ежик думал, куда делся его мешочек».

Пересказ рассказа с опорой на серию сюжетных картин осуществлялся детьми с организующей помощью взрослого. Рассказы детей в целом соответствовали прослушанному рассказу и изображенной ситуации.

Имелись основные смысловые звенья, незначительно страдала целостность рассказа. В рассказе присутствовали грамматически правильные и не правильные предложения, связующие звенья были представлены эпизодически, присутствовало краткое описание предметов и героя рассказа.

Описательные рассказы обучающихся с ЗПР по сюжетной картине также соответствовали изображенной на ней ситуации. В рассказах детей имелись основные смысловые звенья, отмечались незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев. В рассказах присутствовали, в основном, простые грамматически правильные предложения, связующие звенья были представлены эпизодически. В рассказах обучающихся с ЗПР присутствовали элементы описания окружающей обстановки, либо краткое описание одного из персонажей. Приведем пример рассказа по сюжетной картине «В лесу»:

«Братья и сестры пошли со своей собакой в лес искать дикую клубнику и смородину. Вдруг мимо пробежал маленький ежик и собака начала на него громко лаять, а младшие собирали дикую клубнику. Они набрали целую банку и понесли домой делать варенье, а старшие в то время собрали две корзинки, еще собрали немного цветов для мамы и тоже пошли домой».

Рассказ по опоре на свой опыт вызвал у обучающихся с ЗПР наибольшие затруднения. Детям потребовалась организующая, стимулирующая и направляющая помощь взрослого. Рассказы детей частично соответствовали заданной теме, детьми пропускались отдельные смысловые звенья. Рассказы обучающихся с ЗПР состояли из грамматически правильных и неправильных предложений, связующие звенья между ними были представлены эпизодически. Рассказы отличались краткостью, не завершенностью, отсутствием описания окружающей обстановки, предметов и людей. В рассказах появлялось описание лишь после наводящих вопросов педагога. Приведем пример рассказа о празднике «Новый год»:

«Мы сели, я сразу начал есть фрукты, а потом салат «Селедка под шубой». Потом мы ждали, пока по телеку Путин скажет «С новым годом!»

И потом папа открыл шампанское, и крышка улетела в потолок, и отвалился кусок плитки. Это было весело!»

Педагог задает ребенку наводящие вопросы: *«Какая была елочка?», «Какие подарки ты получил?»*.

Ребенок описывает: *«маленькая, красивая, не настоящая». «Мне все время дарят конфеты. Я слышал, как мама шуршала. И я открыл глаза и увидел под елкой конфеты»*.

50 % обучающихся с ЗПР показали уровень сформированности связной описательной речи **ниже среднего**. Дети данной группы составили короткий описательный рассказ об игрушке по образцу и наводящим вопросам взрослого (Какая она по размеру? Как ты думаешь, какой у нее характер?), описывая два-четыре признака игрушки. В основном дети данной группы перечисляли отдельные части игрушки. Приведем пример описательного рассказа об игрушке обучающегося 2 класса с ЗПР.

Валентин Д., общее недоразвитие речи III уровня:

«Она для детей, очень мягкая, сзади хвостик. У нее есть глаза. Он серый с желтым. У нее 4 зуба. Она где-то с младенца».

Последовательность событий дети, продемонстрировавшие уровень сформированности связной описательной речи ниже среднего, устанавливали не всегда правильно, требовалась стимулирующая или наводящая помощь взрослого. В рассказах детей присутствовало воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений. Часть детей данной группы перечисляли действия, изображенные на каждой отдельной картинке. Грамматическое оформление предложений в рассказах обучающихся с ЗПР не всегда было правильным, связующие звенья между предложениями, как правило, отсутствовали. Рассказы отличались краткостью, не завершенностью, отсутствием смысловой целостности, редким употреблением слов-признаков. Ниже представлен пример рассказа по серии сюжетных картин обучающегося 3 класса с ЗПР.

Никита М., лексико-грамматическое недоразвитие речи:

«Ежик шел. Шел осенью. Пришел. Положил на гриб возле дерева. Возле дерева он уснул. Он положил на гриб свой пакетик с вещами. А вот ночь превратилась в зиму. А вот гриб вырос. Ежик не смог взять свои вещи».

Дети данной группы пересказывали рассказ либо с организующей помощью, либо с помощью наводящих вопросов взрослого. В рассказах детей имелось лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений, смысловая целостность присутствовала не всегда. Рассказы детей отличались краткостью, состояли, преимущественно, из неправильных предложений, отсутствовали связующие звенья между ними.

Рассказы по сюжетной картине обучающихся с ЗПР, показавших уровень сформированности связной описательно речи ниже среднего, частично соответствовали изображенной ситуации. Дети пропускали отдельные смысловые звенья, связующие элементы. Часто в рассказах детей имело место перечисление действий и действующих лиц без описания сюжета, героев и окружающей обстановки. При составлении рассказов дети использовали, преимущественно, грамматически неправильные предложения. Рассказы детей отличались бедным лексическим наполнением, краткостью, не завершенностью, редким употреблением слов-признаков. Ниже приведены примеры рассказов по сюжетной картине обучающихся с ЗПР 2 и 3 класса.

Валентин Д., общее недоразвитие речи III уровня, 2 класс:

«Тут пришли в лес на пикник два мальчика и две девочки и привели с собой собаку. И мимо них прошел еж. Они начали собирать цветочки, ягоды. Увидели дятла. Играли с собакой. Кувыркались, смеялись. Потом пошли домой».

Никита М., лексико-грамматическое недоразвитие речи, 3 класс:

«Ребята шли в лес собирать ягоды. Они шли, шли и наткнулись на ягоды. Они набрали полные пакеты и банки ягод. Собака начала лаять на

ежика и мальчик сказал, что она перестала. Девочка увидела ежика и улыбнулась, как будто она впервые увидела ежа».

При составлении рассказа по своему опыту обучающиеся с ЗПР испытывали значительные затруднения, им требовался образец взрослого, наводящие вопросы. Рассказы детей частично соответствовали заданной теме. Отмечались пропуски отдельных смысловых звеньев. Рассказы обучающихся с ЗПР состояли из грамматически правильных и неправильных предложений, связующие звенья между ними, как правило, отсутствовали. Слова-признаки детьми употреблялись редко. Приведем пример рассказа по представлению о празднике «Новый год» обучающейся 3 класса.

Юля З., нерезко выраженное общее недоразвитие речи:

«Он зимний, веселый, Дед Мороз все время приносит подарки. Все люди стоят возле елки, ходят хороводом вокруг елки. На горках можно кататься.» «– Какая была елочка на Новый год? – Зеленая, красивая».

33,3% обучающихся с ЗПР продемонстрировали **низкий уровень** сформированности связной описательной речи. При составлении рассказа об игрушке у обучающихся данной группы отсутствовало описание игрушки, дети перечисляли несколько ее частей, при этом требовалась помощь взрослого в виде наводящих вопросов. Приведем пример.

Катя О., общее недоразвитие речи III уровня:

«– Расскажи, какая собака? – Добрая, веселая, умная, быстро бегают. – Как зовут собаку? – Не знаю. – Какая она по размеру? – Большая. – Из чего сделана собака? – Из волка, то, что сначала был волк, а потом стал собакой».

Обучающиеся с ЗПР, продемонстрировавшие низкий уровень сформированности связной описательной речи, неверно устанавливали последовательность событий, требовались подсказки взрослого. В рассказах детей наблюдалось лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений, отсутствовала смысловая целостность. Дети использовали в процессе составления рассказа

аграмматичные предложения. Рассказы обучающихся с ЗПР отличались скудным лексическим оформлением, отсутствием слов-признаков, краткостью, незавершенностью. Приведем пример.

Андрей В., общее недоразвитие речи III уровня:

«Однажды ежик спустился с дерева, пошел по делам. Шел, шел, дождь начался и он лег спать и дошел до куда ему надо отдать мешок».

Дети пересказывали рассказ с опорой на серию картин с помощью наводящих вопросов взрослого, иногда детям требовалось заданное начало рассказа. В рассказах детей отсутствовала смысловая целостность, связность высказывания. Пересказы детей отличались незавершенностью, состояли преимущественно из грамматически неправильных предложений.

По сюжетной картине обучающиеся с ЗПР составляли короткие рассказы, отличающиеся бедным лексическим оформлением, использованием простых аграмматичных предложений, отсутствием смысловых звеньев рассказа, связности высказывания, описания героев и окружающей обстановки. Ниже представлен пример рассказа по сюжетной картине «В лесу» обучающейся 2 класса с ЗПР.

Катя О., общее недоразвитие речи III уровня:

«Собака с мальчиком и еще девочка. Брат и сестра пришли за ягодами в лес. Начали собирать ягоды. Собрали две корзины. И пошли домой».

При составлении рассказа по опоре на свой опыт детям требовался образец взрослого, наводящие вопросы. В рассказах детей наблюдались пропуски отдельных смысловых звеньев, дети использовали, преимущественно, грамматически неправильные предложения без связующих звеньев между ними. Приведем пример рассказа обучающегося 3 класса с ЗПР, составленного по наводящим вопросам взрослого, о празднике «День защитника Отечества».

Андрей В., общее недоразвитие речи III уровня:

«Это праздник. Там дарят блокноты, ручки и все такое. – Когда празднуют этот праздник? – Когда будет 23 февраля. – А что больше всего запомнилось на этом празднике? – Как мы кружились».

Таким образом, обучающиеся 2-3 классов с ЗПР демонстрируют недостаточную сформированность связной описательной речи.

Теперь перейдем к описанию навыков составления описательных рассказов обучающимися 2-3 классов с умственной отсталостью легкой степени.

100 % обучающихся с умственной отсталостью легкой степени показали **низкий уровень** сформированности связной описательной речи. Дети не смогли самостоятельно составить рассказ с опорой на реальный предмет (игрушку), даже после обучающей помощи взрослого. Обучающиеся с умственной отсталостью перечисляли отдельные части игрушки. Приведем пример. Обучающемуся 2 класса экспериментатор предложил описать любую игрушку на выбор. Ребенок выбрал поросёнка.

Даниил Е., системное недоразвитие речи:

«– Расскажи, какой поросёнок? – Он с хвостом, с носом, с глазами, с бантиком, с ушами, с копытами и с ногами. – Какого размера игрушка? – Этого я еще не знаю».

При составлении рассказа по серии сюжетных картин 66,6 % (4 ребенка) обучающихся с умственной отсталостью неправильно установили последовательность событий. 16,7 % детей (1 ребенок) не поняли задания, им требовалась обучающая помощь взрослого. 16,7 % детей отказались от выполнения задания. В рассказах детей с опорой на серию сюжетных картин отсутствовала связность высказывания, дети перечисляли предметы и действия, изображенные на каждой отдельной картинке. 33,3% детей с умственной отсталостью (2 ребенка) воспроизводили отдельные фрагменты ситуации. Рассказы детей состояли, преимущественно, из аграмматичных предложений, связующие звенья между ними отсутствовали. Рассказы отличались краткостью, незавершенностью, бедным лексическим

наполнением. Описание героев, окружающей обстановки отсутствовало. Приведем пример рассказа обучающегося 3 класса с умственной отсталостью легкой степени по серии сюжетных картин «Еж и гриб».

Ваня С., системное недоразвитие речи:

«Ну тут сначала ежик шел. Увидел мухомор. Мухомор его шляпке лежал мешок, пошел дальше. Потом шел дождь и ежик пошел спать».

Обучающиеся с умственной отсталостью пересказывали рассказ по серии сюжетных картин с помощью наводящих вопросов взрослого, часто детям требовалось заданное взрослым начало рассказа. Часть детей (2 ребенка – 33,3 %) затруднялись пересказать рассказ даже с массивной помощью взрослого. В рассказах детей имелось лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений, отсутствовала связность, смысловая целостность, часто дети перечисляли отдельные предметы и действия. Рассказы состояли преимущественно из аграмматичных предложений, связующие звенья между ними отсутствовали. Рассказы отличались бедным лексическим наполнением, краткостью, не завершенностью.

При составлении рассказа по сюжетной картине 16,7 % обучающихся с умственной отсталостью потребовалась организующая помощь взрослого (заданное начало). 66,6 % обучающихся не смогли самостоятельно составить рассказ, кратко отвечая на вопросы педагога или перечисляя предметы и действия, изображенные на картинке. 16,7 % детей отказались от выполнения задания. Рассказы детей по сюжетной картине частично соответствовали заданной теме, дети часто «соскальзывали» с темы рассказа, отмечался пропуск отдельные смысловых звеньев. Рассказы детей отличались бедным лексико-грамматическим оформлением, краткостью, незавершенностью, отсутствием описания окружающей обстановки и героев. В рассказах обучающихся с умственной отсталостью часто встречались аграмматичные предложения, связующие звенья между предложениями отсутствовали. Ниже

приведены примеры рассказов обучающихся 2-3 классов с умственной отсталостью по сюжетной картине «В лесу».

Егор К., системное недоразвитие речи:

«Две маленьких детей, они собирают цветы. Собака увидела ежа. Девочка собирает цветы. И всё».

Даша Р., системное недоразвитие речи:

«Кукушка в дерево бьет, там мальчик я году собирает, там собака бегаёт. Корзинка стоит с ягодами. Ежик ползёт, а собака на него смотрит».

Наибольшие затруднения у обучающихся с умственной отсталостью вызвало составление рассказа по своему опыту. Большинство детей (83,3 % – 5 детей) не смогли самостоятельно составить рассказ, им потребовался образец взрослого, наводящие вопросы. Рассказы детей включали в себя простые, не всегда правильные предложения, наблюдались трудности актуализации слов, прилагательные обучающиеся с умственной отсталостью в речи практически не использовали. Приведем пример рассказа по наводящим вопросам педагога обучающегося 3 класса с умственной отсталостью о празднике «Новый год».

Рома Б., системное недоразвитие речи:

«Ну подарки кто-то покупал. Мама покупала подарки. – Какая была елка? – Зеленая, маленькая, ее мы выкинули, ее сломала кошка. – Когда празднуют Новый год? – Зимой. – Что было на праздничном столе? – Конфеты, я уже не помню. – А какие подарки тебе подарили? – Все подарки, которые записывали на листочке. – Что тебе больше всего понравилось на празднике? – Ничего. У нас очень много было конфет, целый мешок».

Таким образом, обучающиеся 2-3 классов с умственной отсталостью легкой степени демонстрируют несформированность связной описательной речи.

Мы сопоставили результаты обследования связной описательной речи обучающихся 2-3 классов с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени

по всем заданиям методики с целью выявления наиболее доступных и наиболее сложных видов рассказывания для детей изучаемых категорий (рисунок 2).

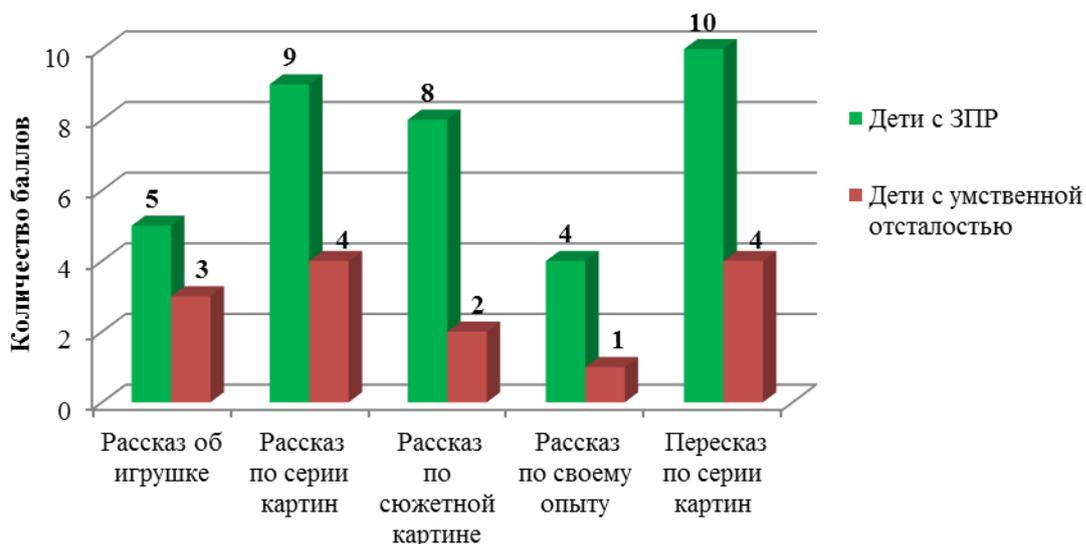


Рисунок 2 – Результаты обследования связной описательной речи обучающихся 2-3 классов с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени

Как видно из рисунка 2, наиболее успешными обучающиеся с ЗПР и умственной отсталостью были при составлении рассказа и пересказа с опорой на серию сюжетных картин. Наиболее сложным заданием для обучающихся рассматриваемой категории оказалось составление рассказа по прошлому опыту. Данный факт можно объяснить тем, что серия картинок помогает ребенку определить последовательность и динамику событий, в то время как рассказывание с опорой на прошлый опыт требует от него активизации памяти, мыслительных, творческих речевых процессов, что, несомненно, вызывает большие трудности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями [26, 36, 67].

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами было выявлено, что обучающиеся 2-3 классов с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени демонстрируют недостаточную сформированность связной описательной речи. Большинство обучающихся 2-3 классов с ЗПР показали

уровень сформированности связной описательной речи ниже среднего. Все обучающиеся с умственной отсталостью легкой степени показали низкий уровень.

Особенностями связной описательной речи обучающихся 2-3 классов с ЗПР являются:

- Недостаточная связность высказывания;
- Не всегда правильное грамматическое оформление высказываний;
- Краткость, незавершенность рассказов;
- Недостаточная смысловая целостность;
- Пропуск связующих элементов;
- Редкое употребление слов-признаков в самостоятельной речи;
- Наличие в активном словаре лишь простейших признаков (цвет, величина);
- Низкий уровень самостоятельности при составлении рассказа.

Особенностями связной описательной речи обучающихся 2-3 классов с умственной отсталостью легкой степени являются:

- Отсутствие связности высказывания;
- Пропуски смысловых звеньев;
- Отсутствие связующих элементов;
- Краткость, незавершенность рассказов;
- Соскальзывание с темы рассказа;
- Преобладание в речи аграмматичных предложений;
- Бедное лексическое наполнение;
- Скудный словарь признаков;
- Трудности актуализации слов;
- Необходимость в визуальной опоре;
- Низкий уровень самостоятельности при составлении рассказа, необходимость в массивной помощи взрослого (организующей, стимулирующей, обучающей).

Выявленные особенности связной описательной речи обучающихся 2-3 классов с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени нацеливают на необходимость разработки дифференцированных методических рекомендаций по формированию навыков составления описательных рассказов у детей рассматриваемых категорий.

2.3. Методические рекомендации по формированию навыков составления описательных рассказов у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени

На основе результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций по формированию навыков составления описательных рассказов у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени. Данные рекомендации включают в себя принципы, требования, направления и содержание работы.

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности связной описательной речи у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью требуют организации целенаправленной работы логопеда по развитию навыков составления описательных рассказов.

Коррекционная работа логопеда строится в соответствии со следующими специальными и общедидактическими **принципами**:

- Принцип деятельностного подхода. Данный принцип предполагает учет в процессе коррекционного воздействия ведущего вида деятельности младших школьников с нарушением интеллекта (игровая форма проведения занятий);

- Принцип поэтапности предполагает поэтапное формирование связной описательной речи;

- Принцип развития, предполагающий учет зоны актуального и ближайшего развития ребенка;

- Принцип системности. Данный принцип предполагает проведение коррекционной работы по формированию связной описательной речи в тесной взаимосвязи с другими компонентами речевой системы;

- Принцип наглядности. Данный принцип предполагает использование в ходе коррекционной работы визуальных опор;

- Принцип дифференцированного подхода. При планировании логопедической работы должны учитываться особенности развития связной монологической речи каждой из групп детей.

При планировании логопедической работы мы считаем необходимым обратиться к сформулированным А. Р. Маллером и Г. В. Цикототребованиям к методике обучения детей с нарушением интеллекта:

1. Использование игровой формы как доминирующей. Авторами игра рассматривается не только как развлечение и отдых, но и как средство обучения и коррекции.

2. Детальное расчленение материала на простейшие элементы при сохранении его систематичности и логики построения. Обучение ведется по каждому элементу, и лишь затем части объединяются в целое, а дети подводятся к обобщению.

3. Постепенное увеличение доли самостоятельности обучающихся: переход от речевой деятельности по подражанию к деятельности по образцу, по визуальному плану, речевой инструкции, которая должна быть четко сформулирована.

4. Частая смена видов деятельности на занятии, привлечение внимания детей к новым видам деятельности в целях удерживания его на необходимое время.

5. Большая повторяемость материала; применение его в новых ситуациях.

6. Индивидуальная и дифференцированная работа на занятии.

Ребенок выполняет задание, соответствующее его возможностям, с использованием необходимой помощи педагога. Обязательна эмоциональная положительная оценка педагога малейших достижений ребенка.

Логопедическая работа по формированию навыков составления описательных рассказов младшими школьниками с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени реализуется параллельно в четырех **направлениях:**

- Расширение и активизация словаря;
- Развитие грамматического строя речи: понимания и употребления грамматических конструкций;
- Развитие умения строить развернутые предложения;
- Развитие умения строить связное высказывание.

Логопедическая работа по развитию навыка составления описательных рассказов у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени будет строиться по общим направлениям, но содержание работы будет иметь свою специфику для каждой из категорий детей. Данная специфика будет заключаться в подборе стимульного и речевого материала, а также в наличии пропедевтического этапа для обучающихся с умственной отсталостью.

Мы предлагаем вести работу по формированию навыков составления описательных рассказов у младших школьников изучаемой категории поэтапно:

Пропедевтический этап (для обучающихся, имеющих умственную отсталость);

1 этап. Обучение умению выделять качественные характеристики предметов (явлений);

2 этап. Обучение умению самостоятельно выделять качества предмета (явления) по вопросам педагога;

3 этап. Обучение описанию предметов (явлений) с опорой на наглядную модель (картинно-графический план, схему) и вопросы педагога;

4 этап. Обучение самостоятельному описанию предметов (явлений) по наглядной модели высказывания.

Рассмотрим подробнее каждый из этапов работы:

Пропедевтический этап (для обучающихся, имеющих умственную отсталость).

Целью данного этапа является развитие у обучающихся целенаправленного сенсорного восприятия и элементарного анализа воспринимаемого предмета. На пропедевтическом этапе младших школьников с умственной отсталостью учат обследовать предметы (рассматривать, ощупывать, надавливать, нюхать, называть). С детьми проводятся подготовительные упражнения, которые направлены на усвоение сенсорных эталонов, обучение умению вычленять свойства предмета. Например, упражнения: «Собери бусы», «Составь узор», «Разукрась картинку», «Наложь заплатки», «Собери предмет из геометрических фигур», «Найди друзей (по цвету, форме, размеру)», «Узнай по запаху (по вкусу)» и т.д. С помощью подготовительных упражнений обучающиеся с умственной отсталостью учатся определять форму, цвет, размер, вкус, запах и другие отличительные признаки предметов. Помимо этого, на пропедевтическом этапе проводится работа, направленная на обучение детей умению составлять предложения и словосочетания с опорой на зрительное, тактильное, вкусовое восприятие. Например, упражнения «Дополни предложение», «Угадай загадку», «Чудесный мешочек», «Подбери «сладкие» слова, «синие» слова», «Скажи наоборот». Педагогом используются такие приемы как сюрпризное появление предметов, загадки, потешки, стихотворное предъявление речевого материала.

Таким образом, занятиям по обучению младших школьников с умственной отсталостью навыкам описания предметов предшествуют занятия по их рассматриванию, на которых обучающиеся учатся выделять признаки предметов, овладевают соответствующим словарем.

1 этап. Обучение умению выделять качественные характеристики

предметов (явлений). На данном этапе педагог обращает внимание на существенные признаки предметов, привлекая детей к рассматриванию, ощупыванию предметов. Педагог задает вопросы о предмете (явлении), который необходимо описать, и сам отвечает на них. Например: «Лимон какого цвета? Лимон жёлтый. Какой лимон по форме? Лимон овальный по форме. А какой лимон на вкус? и т.д.». На первом этапе сочетаются два способа обучения младших школьников: вопросы педагога и речевой образец.

Образец подсказывает обучающимся примерное содержание, последовательность и структуру рассказа, облегчает лексический отбор, а также выбор грамматических форм. То есть образец показывает детям примерный результат, которого они должны достичь. Поэтому он должен быть доступным, кратким, интересным и выразительным.

Анализ образца рассказа привлекает внимание обучающихся к последовательности, к структуре рассказа. Сначала педагог сам поясняет, с чего лучше начинать рассказ, о чем нужно говорить потом и чем нужно завершить рассказ-описание. Постепенно к анализу рассказа привлекаются дети.

2 этап. Обучение умению самостоятельно выделять качества предмета (явления) по вопросам педагога. На данном этапе активизируется словарь и речевая активность детей. Теперь на вопросы педагога отвечают школьники. На данном этапе используются вопросы наводящего и подсказывающего характера. Предлагается следующий алгоритм составления описательного рассказа:

1. Рассматривание предмета;
2. Вопросы педагога, касающиеся свойств предмета;
3. Образец рассказа (педагог);
4. Рассказ сильного ребенка по вопросам педагога;
5. Рассказы нескольких обучающихся по вопросам педагога.

Педагог поощряет самостоятельность младших школьников при составлении рассказов, но на начальных этапах обучения допускается и

буквальное подражание образцу педагога.

Помимо этого, педагогом используется разновидность образца описательного рассказа – частичный образец, когда задано начало предложения, а детям необходимо его продолжить. В процессе коллективного описания предмета выбираются наиболее интересные высказывания детей и объединяются в единый описательный рассказ. Педагог воспроизводит рассказ целиком, дополняя его своими фразами. Затем рассказ повторяют обучающиеся. Ценность данного приема состоит в том, что он позволяет наглядно представить младшим школьникам с ЗПР и умственной отсталостью весь механизм составления связного описательного текста, активизировать речевую деятельность всех обучающихся.

3 этап. Обучение описанию предметов (явлений) с опорой на наглядную модель (картинно-графический план, схему) и вопросы педагога. На данном этапе используется такой способ обучения, как образец действия, который позволяет увеличить долю самостоятельности детей в процессе обучения навыкам составления описательного рассказа, так как образец предъявляется в виде наглядной модели. Сначала обучающимися осваивается картинно-графический план, включающий в себя изображения предметов и графические символы. Затем осуществляется постепенный переход к описанию предметов или явлений при помощи схематичных изображений и символов (опорных схем). По данным наглядным моделям с помощью наводящих вопросов педагога дети составляют описательные рассказы. Варианты наглядных моделей различаются в зависимости от того, к какой группе предметов принадлежит описываемый предмет.

В качестве элементов наглядной модели высказывания могут выступать:

- Предметные картинки;
- Силуэтные изображения предметов;
- Геометрические фигуры;
- Контрастная рамка (прием фрагментарного рассказывания, когда младшие школьники сначала составляют рассказы об отдельных фрагментах

картины, а затем объединяют их в единый описательный рассказ).

На данном этапе предлагается следующий алгоритм составления описательного рассказа:

1. Рассматривание предмета;
2. Вопросы педагога;
3. Образец рассказа педагога по наглядной модели (визуальному плану);
4. Рассказы детей по наглядной модели и опорным вопросам педагога;
5. Совместный анализ рассказов детей.

На данном этапе работы широко используются сравнительные **описания**, когда одновременно описываются два объекта в сравнении друг с другом. Педагог обучает младших школьников умению составлять сложносочиненные предложения с союзами «а», «и». Например: «Яблоко сладкое, а лимон кислый. Демисезонную куртку носят осенью, и кожаные перчатки тоже носят осенью».

Сначала педагог учит детей составлять сравнительные описательные рассказы одних предметов с контрастными признаками, основанные на поэтапном сопоставлении их однозначных признаков (например, сначала по цвету, затем по величине, форме, материалу, деталям). Затем выбираются предметы с менее выраженными отличительными признаками.

4 этап. Обучение самостоятельному описанию предметов (явлений) по наглядной модели высказывания. На последнем этапе вопросы педагога исключаются, а наглядный образец остается. Дети, опираясь на наглядную модель рассказа, самостоятельно составляют описательные рассказы. Помимо этого, ограничиваются возможности обследования детьми описываемых предметов: объемные предметы предъявляются на расстоянии от школьников либо предъявляются изображения предметов на картинках.

Обеспечение мотивации к составлению описательных рассказов на всех этапах работы производится посредством игровых ситуаций. Усложнение речевой деятельности от этапа к этапу осуществляется через:

- ограничение возможности обследовать описываемый предмет;

- переход от описания объемных объектов к описанию объектов по изображению;

- переход от описания предметов с небольшим количеством элементов к описанию предметов с большим количеством деталей;

- переход от описания предметов к описанию явлений.

В зависимости от этапа формирования навыка составления описательного рассказа и тематического плана логопедических занятий в процессе работы используются различные виды наглядного материала:

- натуральные предметы;

- муляжи;

- игрушки;

- предметные картинки;

- сюжетные картинки;

- наглядные модели (картинно-графические планы, схемы для описания предметов и явлений, относящихся к одной тематической группе. Например, «Игрушки», «Овощи, фрукты, ягоды», «Животные», «Птицы», «Посуда», «Одежда», «Времена года» и т.д.).

Работа по обучению младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени навыкам составления описательных рассказов включает в себя следующие виды занятий:

1. Составление описательного рассказа об игрушке;
2. Составление описательного рассказа о натуральных предметах;
3. Составление описательного рассказа по предметной картине;
4. Составление описательного рассказа по сюжетной картине;
5. Составление описательного рассказа по пейзажной картине.

Ниже, в таблице 1, разграничено содержание коррекционной работы с младшими школьниками с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени в рамках каждого из этапов работы.

Таблица 1 – Содержание работы по формированию навыков составления описательных рассказов у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени

Этап	Содержание работы с обучающимися с умственной отсталостью	Содержание работы с обучающимися с ЗПР
Пропедевтический	Обучение умению вычленять свойства предмета, уточнение сенсорных эталонов. Обучение умению составлять предложения и словосочетания с опорой на зрительное, тактильное, вкусовое восприятие.	Не предусматривается
1 этап	Обучение умению называть качественные характеристики предметов <i>по образцу педагога</i> . Лексический материал по темам: «Игрушки», «Овощи», «Фрукты», «Домашние животные», «Домашние птицы», «Лесные звери», «Посуда», «Мебель», «Одежда и обувь», «Времена года». Для описания	Обучение умению называть качественные характеристики предметов <i>по образцу инвектирующим вопросам педагога</i> . Лексический материал по темам: «Овощи», «Фрукты», «Домашние животные и птицы», «Лесные звери», «Животные жарких стран», «Посуда», «Мебель», «Одежда, обувь и аксессуары», «Времена года», «Природные

	используются предметы с ярко выраженными характеристиками (например, вкус: сладкий, горький, кислый; форма: круглая, треугольная и т.п.)	явления». Для описания используются предметы как с ярко выраженными характеристиками, так и с менее выраженными (например, вкус: сладковатый, безвкусный; форма: овальная, вытянутая и т.п.)
2 этап	Обучение умению самостоятельно выделять качества предмета по наводящим и подсказывающим вопросам педагога . После ответов на вопросы педагог демонстрирует образец рассказа целиком .	Обучение умению самостоятельно выделять качества предмета по наводящим вопросам педагога . После ответов на вопросы педагог дает частичный образец рассказа .
3 этап	Обучение описанию предметов (явлений) с опорой на наглядную модель (картинный план, схему) и вопросы педагога. Длительное время используются развернутые визуальные планы высказываний с	Обучение описанию предметов (явлений) с опорой на наглядную модель (картинно-графический план, схему) и вопросы педагога. Осуществляется быстрый переход от развернутых картинно-графических

	реалистичным изображением предметов.	планов к схематичным визуальным моделям высказываний.
4 этап	Обучение самостоятельному описанию предметов (явлений) по наглядной модели высказывания, допускаются наводящие вопросы педагога. Виды занятий: составление описательных рассказов об игрушках, натуральных предметах, рассказов по предметным и простым сюжетным картинам.	Обучение самостоятельному описанию предметов (явлений) по наглядной модели высказывания, вопросы педагога исключаются. Виды занятий: составление описательных рассказов об игрушках, натуральных предметах, рассказов по предметным, сюжетным и пейзажным картинам.

Программа коррекционного курса «Развитие связной описательной речи» представлена в приложении В.

В заключение необходимо отметить, что успешность коррекционно-педагогической работы по формированию связной описательной речи у младших школьников, имеющих ЗПР и умственной отсталость, зависит от ряда условий, а именно: применения в работе индивидуального и дифференцированного подхода, снижения темпа обучения, структурной простоты содержания занятий, повторности в обучении, самостоятельности и активности ребенка в процессе обучения, а также закрепления приобретенных на занятиях навыков в условиях повседневной жизни.

Таким образом, нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось изучение особенностей связной описательной речи у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.

С целью диагностики игровой деятельности у детей рассматриваемой категории нами была составлена методика, основой которой послужили методики изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста (В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, Е.М. Струниной, О.С. Ушаковой), методические рекомендации обследования детей младшего школьного возраста А.В. Мамаевой, которые адаптированы нами для изучения детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью легкой степени. Адаптация методик констатирующего эксперимента предполагала адаптацию речевого материала, а также адаптацию требований к процедуре обследования и заключалась в следующем: уменьшении количества заданий, что обусловлено целью констатирующего эксперимента; упрощении инструкции; оказании различных видов в ходе обследования. Помимо этого, для количественной оценки результатов диагностики по каждому заданию методики нами была разработана оценочная шкала.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами было выявлено, что группа детей младшего школьного возраста с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени является полиморфной в плане сформированности связной описательной речи. На основании результатов обследования нами были выделены 3 уровня развития связной описательной речи, присущие детям с ЗПР: средний (16,7%); ниже среднего (50%); низкий (33,3%). Младшие школьники с умственной отсталостью показали низкий уровень сформированности связной описательной речи (100%).

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций с целью формирования навыков составления описательных рассказов у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени.

Нами были разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию навыков составления описательных рассказов младших школьников с задержкой психического развития и умственной отсталостью легкой степени, включающие принципы, требования, направления и содержание работы.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты не исчерпывают всех вопросов, связанных с развитием связной описательной речи у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени и нуждаются в подтверждении на большем количестве испытуемых. Помимо этого требуется апробация предложенных нами методических рекомендаций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что владение монологической речью играет большую роль в личностном и социальном развитии ребенка. Становление связной монологической речи – это сложный и длительный процесс, который происходит постепенно в ходе развития мышления и тесно связан с овладением ребенком различными видами предметной и познавательной деятельности и формами общения со взрослыми и сверстниками.

Становление связной монологической речи у младших школьников с нарушением интеллекта происходит замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями, что обусловлено недоразвитием всех компонентов и функций речевой системы. Наибольшее влияние на овладение детьми монологической речью оказывает сформированность лексико-грамматического строя, а также развитие диалогической речи.

Гораздо чаще у младших школьников с интеллектуальными нарушениями страдают те формы монологической речи, которые требуют от них большей самостоятельности и более высокого уровня владения лексико-грамматическими категориями. В связи с этим особые трудности у детей рассматриваемой категории вызывает составление описательных рассказов, что говорит о необходимости проведения специальной коррекционной работы по обучению младших школьников с нарушением интеллекта составлению описательных рассказов.

Большинство имеющихся в литературе разработок направлено на развитие описательной речи у детей с сохранным интеллектом. При всем многообразии методов и приемов работы по развитию речи детей с нарушением интеллекта представляется недостаточно целостная картина

логопедической работы по формированию навыка составления описательных рассказов у младших школьников данной категории.

С целью изучения особенностей связной описательной речи у обучающихся 2-3 классов, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени, нами была составлена методика, основой которой послужили методики изучения связной речи детей старшего дошкольного возраста (В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, Е.М. Струниной, О.С. Ушаковой), методические рекомендации обследования детей младшего школьного возраста А.В. Мамаевой. Данные методики были адаптированы нами для изучения детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью легкой степени. Адаптация методик заключалась в упрощении речевого материала, а также адаптации требований к процедуре обследования детей с нарушением интеллекта.

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2» города Назарово Красноярского края. Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две экспериментальные группы: 6 обучающихся с задержкой психического развития, 6 обучающихся с умственной отсталостью легкой степени. Возраст обучающихся 8-10 лет.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами было выявлено, что обучающиеся 2-3 классов с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени демонстрируют недостаточную сформированность связной описательной речи. Большинство обучающихся 2-3 классов с ЗПР (50 %) показали уровень сформированности связной описательной речи ниже среднего. Все обучающиеся с умственной отсталостью легкой степени показали низкий уровень.

Особенностями связной описательной речи обучающихся 2-3 классов с ЗПР являются: недостаточная связность высказывания; не всегда правильное грамматическое оформление высказываний; краткость, незавершенность

рассказов; недостаточная смысловая целостность; пропуск связующих элементов; редкое употребление слов-признаков в самостоятельной речи; наличие в активном словаре лишь простейших признаков (цвет, величина); низкий уровень самостоятельности при составлении рассказа.

Особенностями связной описательной речи обучающихся 2-3 классов с умственной отсталостью легкой степени являются: отсутствие связности высказывания; пропуски смысловых звеньев; отсутствие связующих элементов; краткость, незавершенность рассказов; соскальзывание с темы рассказа; преобладание в речи аграмматичных предложений; бедное лексическое наполнение; скудный словарь признаков; трудности актуализации слов; необходимость в визуальной опоре; низкий уровень самостоятельности при составлении рассказа, необходимость в массивной помощи взрослого (организующей, стимулирующей, обучающей).

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций по формированию навыков составления описательных рассказов у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени. Данные рекомендации включают в себя принципы, требования, направления и содержание логопедической работы. При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы Р.И. Маллера, Г.В. Цикото, И.Н. Садовниковой, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Е.С. Слепович. Мы предлагаем проводить логопедическую работу по развитию навыка составления описательных рассказов у младших школьников, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени, по общим направлениям. Но в то же время содержание работы имеет свою специфику для каждой из категорий детей. Данная специфика заключается в подборе стимульного и речевого материала, а также в наличии пропедевтического этапа для обучающихся с умственной отсталостью.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты не исчерпывают всех вопросов, связанных с развитием связной описательной речи у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени и нуждаются в подтверждении на большем количестве испытуемых. Помимо этого требуется апробация предложенных нами методических рекомендаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксёнова А.К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках/А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская// Дефектология. – 1987. – №6. – с. 32-43.
2. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб.пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений/ М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
3. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения: книга для педагогов/ А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 286 с.
4. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса/ Т.В. Ахутина М.: ЛКИ, 2008 – 224 с.
5. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие/ Д.И. Бойков. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
6. Болотова Т.В. Логопедическая работа по развитию связной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта/ Т.В. Болотова// Развитие личности как стратегия современной системы образования материалы Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 381-385.
7. Большева Т. В. Учимся по сказке. Развитие речи и мышления дошкольников с помощью мнемотехники/ Т.В. Большева. – М.: Детство-Пресс, 2005. – 96 с.
8. Бородич А.М. Методика развития речи детей: учеб.пособие для студ. пед. ин-тов/ А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
9. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие/ Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.

10. Боскис Р.Л. Речь и развитие аномальных детей/ Р.Л. Боскис, Р.Е. Левина // Основы обучения и развития аномальных детей. М., 1965. – С. 154-168.
11. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой/ Н.Ф. Виноградова. – М.: Просвещение, 1982. – 111 с.
12. Волкова Л.С. Логопедия/ Под ред. Волковой Л.С. – М.: Владос, 2009. – 547 с.
13. Воронкова В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог.ф-тов пед. ин-тов/ В.В. Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
14. Ворсина Е.А. Особенности связной речи детей с нарушениями интеллекта/ Е.А. Ворсина, Л.А. Ястребова// Актуальные проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-методических трудов. Армавир. – 2015. – С. 20-23.
15. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи/ В.К. Воробьева. – М.: Сфера, 2009. – 324 с.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь. - Собр. соч. в 6 т. – Т.2./ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 340 с.
17. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников/ О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
18. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи/ А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-пресс, 2007. – 472 с.
19. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада / В.В. Гербова – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 142 с.
20. Гербова В.В. Составление описательных рассказов (к методике обучения старших дошкольников описательным рассказам)/ В.В. Гербова//Дошкольное воспитание. – 1981. – № 9. – С.28-34.

21. Глухов, В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи / В.П. Глухов // Логопедия. – 2015. – Т.2. – № 3. С.13-24.
22. Глухов В.П. Психолингвистический подход к исследованию особенностей онтогенеза речевой деятельности у детей с системным недоразвитием речи/ В.П. Глухов// Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. Материалы IV Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 86-93.
23. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием/ В.П. Глухов. – М.:АРКТИ, 2002 –144с.
24. Гнездилов М.Ф. Обучение русскому языку в начальных классах вспомогательной школы/ М.Ф, Гнездилов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 101 с.
25. Гнездилов М.Ф. Развитие речи умственно отсталых учащихся в процессе обучения // Труды научной сессии по дефектологии. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 87-92.
26. Гнездилов М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / М. Ф. Гнездилов. М.: Учпедгиз,1967. – 245 с.
27. Данилкина Г. И. Особенности обучения русскому языку во вспомогательной школе/ Г.И. Данилкина. – Ленинград: ЛГПИ, 1979. – 68 с.
28. Дементьева А.М. Методика обучения рассказыванию в детском саду А.М, Дементьева. – М.: Учпедгиз, 1963. – 54 с.
29. Дмитриева Л.И. Формирование словаря у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (начальные классы): Учебное пособие/ Л.И. Дмитриева. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 128 с.

30. Дульнев Г.М. Об усвоении учащимися вспомогательной школы словарного состава родного языка/ Г.М. Дульнев// Учебно-воспитательная работа в специальных школах. М. – 1952. – Вып. 4. – С. 49-58.
31. Дьяченко О.М. Психологические особенности развития дошкольников/ О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. – М.: Эксмо, 2009. – 176 с.
32. Егорова А.В. Особенности познавательного и речевого развития младших школьников с легкой степенью умственной отсталости/ А.В. Егорова//Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 3-10.
33. Езикеева В.А. О художественном восприятии иллюстраций детьми старшего дошкольного возраста/ В.А. Езикеева //Дошкольное воспитание. –1956. – С.6-12.
34. Ефименкова Л.Н. Формирование связной речи у детей – олигофренов/ Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Педагогика, 1970. – 230с.
35. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации/ Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 156 с.
36. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка/ Занков Л. В. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939.
37. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи/ Н.Д. Зарубина. – М.: Русский язык, 1977. – 48 с.
38. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.Г. Зикеев. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. – 200 с.
39. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Академия, 2001. – 108 с.
40. Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студ. высш. учеб.

- Заведений/ С.В. Зорина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – М., 2003. – 304 с.
41. Зрожевская А. А. Формирование связной описательной речи в средней группе детского сада: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ А.А. Зрожевская. – М., 1986. – 151 с.
42. Ильина С. Ю. Теоретические основы работы по развитию связной речи учащихся с недоразвитием интеллекта / С. Ю. Ильина // Теоретические и прикладные проблемы образования лиц с интеллектуальной недостаточностью. – 2000. – С. 59-61.
43. Кони́на М.М. Роль картинки в обучении родному языку детей старшего дошкольного возраста/ М.М. Кони́на// Известия Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – С. 145-176.
44. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию/ Э.П. Короткова – М., 1982. – 154 с.
45. Крылова Е. В. Развитие связной речи у учащихся с задержкой психического развития в условиях общего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Е.В. Крылова. – СПб., 2008. – 209 с.
46. Кузнецова, Г.В. Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников/ Г.В. Кузнецова// Дефектология. – 1976. – №3.
47. Курицина А.М. Формирование связной речи у детей 6-7 лет / А.М. Курицина// Дефектология. –1998.–№2.– С. 42-49.
48. Лаврик М. С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ М.С. Лаврик. – М., 1997. – 18 с.
49. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах/ Р. И. Лалаева. – М.: Владос, 2001. – 222 с.
50. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников: учеб пособие / Р. И. Лалаева. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 70 с.

51. Лалаева Р.И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников/ Р.И. Лалаева// Принципы и методы логопедической работы. – 1984. – 16-33с.
52. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности/ А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 2011. – 367 с.
53. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации)/ Н.И. Лепская. – М.: Филол. фак. МГУ, 1997. – 151 с.
54. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника// Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста./ Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 1999. – 560с.
55. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики/ А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2006. – 287 с.
56. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка/ М.И. Лисина.– Воронеж: Модэк, 1997. – 384 с.
57. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
58. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников/ М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
59. Люблинская, А.А. Воспитателю о развитии ребенка / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 2012. – 525с.
60. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция/ Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
61. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях/ С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
62. Нажмитдинова Б.С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта/ Б.С. Нажмитдинова// Международный журнал гуманитарных и естественных наук. –2016. – № 2. – С. 46-49.

63. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. (Описание, повествование, рассуждение)/ О.А. Нечаева. – М.: Просвещение, 1986. – 140 с.
64. Нодельман В.И. Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьников / В.И. Нодельман // Дефектология. – 2008. – №6. – С. 5-13.
65. Основы специальной психологии: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева; Под ред. Л.В. Кузнецовой. — М.: Академия, 2002. — 480 с.
66. Пестрикова Я.А. Особенности формирования навыков связной речи у детей с нарушениями интеллекта/ Я.А. Пестрикова, И.Ю. Лебеденко// Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: традиции и новации: сборник научно-методических трудов. –Армавир. – 2014. – С. 58-65.
67. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы/ В.Г. Петрова. – М.: Педагогика, 2007. – 730 с.
68. Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка/ С.В. Плотникова М.: Флинта, 2011. – 224 с.
69. Симонова И. А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития/ И.А. Симонова // Дефектология. – 1974. – № 3. – С. 18-24.
70. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя/ Е.С. Слепович. – Мн.: Народная асвета, 1989. – 64 с.
71. Смольникова Н.Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Н.Г. Смольникова. – М., 1986. – 23 с.
72. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста/ Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 2012. – 275 с.

73. Специальная психология: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева; Под ред. В.И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Академия, 2005. — 464 с.
74. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников/ Н.А. Стародубова – М.: Академия, 2012. – 256 с.
75. Тихеева Е.И. Развитие речи детей/ Е.И. Тихеева.–М.: Просвещение, 1981. – 111 с.
76. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь: формирование и развитие связной речи у дошкольников 4-6 лет/ Т.А. Ткаченко. – М: Ювента, 2007. – 24 с.
77. Ткаченко Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов. Приложение к пособиям «Учим говорить правильно»/ Т.А. Ткаченко. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 16 с.
78. Туманова Т.В. Совершенствование связной речи: Учеб-метод. Пособие/ Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева. – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 80 с.
79. Ушакова О.С. Влияние словарной работы на связность речи/ О.С. Ушакова, Е.М. Струнина// Дошкольное воспитание. – 1981. – № 2.
80. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста/ О.С. Ушакова, Е.М. Струнина – М.: ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
81. Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста/ Л.П. Федоренко. М.: Просвещение, 1984. – 115 с.
82. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста/ Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
83. Флерина Е.А. Развитие речи/ Е.А. Флерина// Дошкольная педагогика, 1946. – С. 167-177.
84. Фрумкина З.М. Психоллингвистика/ З.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2011. – 320 с.
85. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ С.Н. Цейтлин. – М: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

86. Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика/ А.М. Шахнарович. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1999. –165 с.
87. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/ Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
88. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте// Избр. псих.труды/ Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
89. Saphier J.D. The relation of perceptual motor skills to learning and school success//J.OfLearning Disabilities. -1973. – Vol. 6. - №9. – P. 56-65.
90. Ramelhart D. E. Understanding and summarization brief stories // Basic processes in reading: perceptions and comprehension. New Jersey. 1977. –P. 265-303.

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение А**

Таблица 2 – Анамнестические данные обучающихся 2-3 классов, имеющих
ЗПР и умственную отсталость легкой степени

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Диагноз
1	Алина	8 лет	Умственная отсталость легкой степени
2	Андрей	9 лет	ЗПР
3	Валентин	9 лет	ЗПР
4	Даниил	10 лет	Умственная отсталость легкой степени
5	Дарья	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
6	Егор	10 лет	Умственная отсталость легкой степени
7	Екатерина	8 лет	ЗПР
8	Иван	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
9	Максим	9 лет	ЗПР
10	Никита	9 лет	ЗПР
11	Роман	9 лет	Умственная отсталость легкой степени
12	Юлия	9 лет	ЗПР

Приложение Б

Протокол обследования связной описательной речи у младших школьников с ЗПР и умственной отсталостью легкой степени

Имя ребенка, класс _____

Задание 1. Составление рассказа об игрушке

Рассказ ребенка: _____

Связность высказывания, наличие структурных частей рассказа

Описываемые признаки _____

Вид оказываемой помощи _____

Задание 2. Составление рассказа о празднике

Рассказ ребенка: _____

Соответствие рассказа заданной теме _____

Связность высказывания, последовательность, наличие структурных частей рассказа

Описываемые

признаки _____

Грамматическое оформление

Вид оказываемой

помощи _____

Задание 3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок

Рассказ ребенка: _____

Правильность в установлении последовательности событий _____

Соответствие рассказа изображенной ситуации _____

Связность высказывания, последовательность, наличие структурных частей рассказа

Описание героев и обстановки _____

Грамматическое оформление _____

Вид оказываемой помощи _____

Задание 4. Составление рассказа по сюжетной картине

Рассказ ребенка: _____

Соответствие рассказа изображенной ситуации _____

Связность высказывания, последовательность, наличие структурных частей рассказа

Описание героев и обстановки _____

Грамматическое оформление

Вид оказываемой помощи _____

Задание 5. Пересказ рассказа по серии сюжетных картин

Соответствие рассказа изображенной ситуации _____

Связность высказывания, последовательность, наличие структурных частей рассказа

Описание героев и обстановки _____

Грамматическое оформление _____

Вид оказываемой помощи _____

ПриложениеВ

Программа коррекционного курса «Развитие связной описательной речи»

І. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель курса: развитие связной описательной речи у обучающихся 2 классов, имеющих ЗПР и умственную отсталость легкой степени, способствующее социальной адаптации, познавательному и личностному развитию детей.

Нормативно-правовое обеспечение коррекционного курса

Программа коррекционного курса «Развитие связной описательной речи» составлена на основе следующих нормативных документов:

- Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- Основной адаптированной общеобразовательной программы.

Характеристика коррекционного курса

Данный коррекционный курс направлен на:

- обогащение и активизацию словаря обучающихся;
- развитие и совершенствование грамматического строя речи;
- развитие умения строить развернутые предложения;
- развитие умения строить связное высказывание;
- развитие коммуникативной функции речи.

Описание места коррекционного курса

Коррекционный курс «Развитие связной описательной речи» является элементом коррекционно-развивающей области и реализуется в рамках внеурочной деятельности в форме специально организованных занятий, с

учетом актуального состояния здоровья воспитанников и социального заказа родителей. Проводятся учителем-логопедом в рамках внеурочной деятельности.

Содержание программы составлено с учетом результатов логопедического обследования обучающихся. Организационный период, предшествующий началу систематических логопедических занятий, рассчитан на первые 2 недели учебного года.

Форма организации занятий – подгрупповые занятия.

Частота занятий составляет 1 раз в неделю. Продолжительность проведения – 30-40 минут.

Логопедические занятия с детьми проводятся после учебных занятий (уроков) в соответствии с режимом дня и с учетом школьной нагрузки обучающихся. Логопед ведет работу в тесном контакте с учителями, воспитателями, дефектологами, психологами и медицинскими работниками, а также вовлекает родителей в речевую работу с детьми.

Прохождение данного курса тесно связано с содержанием коррекционного курса «Логопедические занятия», а также пронизывает содержание всех образовательных областей. В рамках коррекционного курса «Логопедические занятия» осуществляется формирование и развитие различных видов устной речи, обогащение и развитие словаря, уточнение значения слова, развитие лексической системности, формирование семантических полей, развитие и совершенствование грамматического строя речи. Данные речевые умения закрепляются и совершенствуются на занятиях коррекционного курса «Развитие связной описательной речи».

Планируемые результаты освоения коррекционного курса

К целевым ориентирам программы данного коррекционного курса относятся следующие характеристики возможных достижений ребенка:

- проявляет заинтересованность по отношению к окружающим предметам и явлениям;

- усваивает значения новых слов по результатам наблюдения за предметами и явлениями окружающей действительности;
- умеет выделять качественные характеристики предметов и явлений самостоятельно или по вопросам педагога;
- умеет подбирать слова с противоположным и сходным значением;
- правильно употребляет грамматические формы слов;
- умеет строить простые распространенные предложения, предложения с однородными членами, простые виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений;
- умеет пользоваться схемами-алгоритмами для составления описательных рассказов;
- самостоятельно (с опорой на наглядную модель высказывания) составляет последовательный, логичный описательный рассказ, в котором присутствуют основные структурные части;
- использует при составлении описательного рассказа предметную, предикативную, адъективную лексику.

Система оценки достижения планируемых результатов

Во время прохождения программы коррекционного курса предусмотрены:

- входящая диагностика;
- текущий мониторинг;
- итоговая диагностика.

Входящая и итоговая диагностика осуществляются на индивидуальных логопедических занятиях по протоколу логопедического обследования.

Текущий мониторинг осуществляется путем наблюдения за успехами детей в овладении навыками составления описательного рассказа, за качеством лексико-грамматического оформления связных высказываний.

II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

Программа имеет три раздела, которые тесно связаны между собой и реализуются параллельно:

1. Расширение и активизация словаря;
2. Развитие грамматического строя речи;
3. Развитие умения строить связное высказывание описательного характера.

1. Расширение и активизация словаря.

- Расширение объема и уточнение предметного, предикативного и адъективного словаря импрессивной речи. Усвоение значения новых слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающей действительности.

- Активизация пассивного словаря.

- Обучение детей умению подбирать слова с *противоположным* (*яркий-тусклый, мокрый-сухой, солнечный-пасмурный*) и *сходным* (*лохматый-мохнатый-пушистый, вкусный-аппетитный, красивое-прекрасное*) смыслом.

- Обучение детей использованию качественных прилагательных (*молодой, синий, большой, ароматный*).

- Обучение детей использованию относительных прилагательных (*деревянный, стеклянный, железный, тканевый, апельсиновый, овощной*).

2. Развитие грамматического строя речи.

- Развитие понимания предложно-падежных конструкций.

- Совершенствование навыков употребления форм единственного и множественного числа.

- Обучение детей употреблению в экспрессивной речи качественных прилагательных, образованных с помощью суффиксов *-еньк-, -ив-, -чив-, -лив-, -оват-* (*серенький, улыбчивый, дождливый, красноватый*).

- Совершенствование навыка образования слов с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

- Развитие навыка употребления притяжательных прилагательных, образованных с помощью суффиксов *-ин-, -и-* и относительных

прилагательных с суффиксами –ов-, -ев-, -ан-, -енн.

- Обучение правильному употреблению притяжательных прилагательных с суффиксом -и- (*медвежий, волчий*).

- Обучение употреблению сравнительной и превосходной степени прилагательных.

- Развитие умения строить грамматически правильные развернутые предложения.

3. Развитие умения строить связное высказывание описательного характера.

- Обучение умению выделять качественные характеристики предметов и явлений.

- Обучение детей умению слушать рассказ педагога, анализировать его структуру.

- Обучение детей рассказыванию по образцу педагога.

- Обучение детей умению строить связное, логичное и последовательное высказывание, включающее в себя основные структурные части (начало, середина, конец), связующие элементы.

- Обучение детей умению описывать предметы и явления с опорой на наглядную модель высказывания (картинный план, силуэтные изображения, картинно-графическую схему) и вопросы педагога.

- Обучение детей умению составлять сравнительные описательные рассказы одних предметов с контрастными признаками, основанные на поэтапном сопоставлении их однозначных признаков (цвет, величина, форма, материал, детали).

- Обучение детей умению составлять сравнительные описательные рассказы одних предметов с менее выраженными отличительными признаками.

- Обучение детей умению составлять описательные рассказы об игрушках и натуральных предметах, а также описательные рассказы по предметным, сюжетным и пейзажным картинам.

III. ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

№	Дата	Тема	Словарь	Грамматический строй	Связная речь
1		Входящая диагностика			
2					
3		Дидактическая игра «Какой? Какая? Какое? Какие?»	Подбор заданных слов-признаков к предметам	Согласование прилагательных с существительными мужского. Женского и среднего рода	Составление предложений по предметным картинкам
4		Игрушки	Подбор слов-признаков к предметам <i>Существительные:</i> мяч, кубик, зайчик, мишка, пирамидка, юла. <i>Глаголы:</i> бросать, играть, катать, кружить, кормить, ухаживать, строить, собирать,	Обучение употреблению существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Согласование местоимений <i>мой, моя,</i>	Развитие умения выделять отличительные признаки предметов: составлять загадки с опорой на эти признаки.

			<p>убирать.</p> <p><i>Прилагательные:</i> круглый, квадратный, большой, маленький, милый, пушистый, быстрый, яркий, твердый, мягкий, резиновый, пластмассовый, деревянный, плюшевый.</p>	<p><i>моё, мои с</i></p> <p>существительными</p>	
5		Учебные принадлежности	<p>Подбор слов-признаков к предметам</p> <p><i>Существительные:</i> линейка, ручка, карандаш, ластик, тетрадь, картон, ножницы, клей</p> <p><i>Глаголы:</i> чертить, писать, рисовать, измерять, стирать, листать, резать, вырезать, клеить</p>	<p>Совершенствования навыка изменения существительных по числам.</p> <p>Согласование существительных с местоимениями <i>он, она, оно, они.</i></p> <p>Развитие навыка правильного построения</p>	<p>Развитие умения выделять отличительные признаки предметов. Составление предложений с однородными членами (прилагательными).</p>

			<i>Прилагательные:</i> прямой, кривой, длинный, короткий, толстый, тонкий, твердый, острый, липкий, жидкий	предложений.	
6		Овощи	<p>Подбор слов-признаков к предметам</p> <p><i>Существительные:</i> капуста, морковь, свекла, картофель, репа, лук, чеснок, кабачок, баклажан, помидор, огурец, огород, урожай, овощи.</p> <p><i>Глаголы:</i> собирать, поливать, мыть, готовить, резать, заготавливать, консервировать.</p> <p><i>Прилагательные:</i> сочный, вкусный, полезный, горький, хрустящий, мягкий, крепкий, гладкий, прилагательные,</p>	<p>Согласование прилагательных с существительными мужского и женского рода.</p> <p>Различение и употребление существительных единственного и множественного числа (игра «Один-много»).</p> <p>Развитие навыка правильного построения предложения.</p>	<p>Знакомство с наглядной схемой составления описательного рассказа (картинно-графическим планом). Пересказ описательного рассказа с опорой на предметно-графический план и вопросы педагога</p>

			обозначающие цвет, форму, величину.		
7		Антонимы	Подбор антонимов к словам. Сладкий-горький, мягкий-твердый, тонкий-толстый, большой-маленький, длинный-короткий, гладкий-шершавый	Согласование прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода. Развитие умения составлять сложносочиненные предложения с союзом <i>а</i> (<i>линейка длинная, а карандаш короткий</i>)	Развитие умения выделять отличительные признаки предметов. Совершенствование умения составлять предложения с однородными членами
8		Синонимы	Подбор синонимов к словам. Твердый-крепкий, лохматый-мохнатый-пушистый, вкусный-аппетитный, красивый-прекрасный-милый-	Согласование прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода.	Развитие умения выделять отличительные признаки предметов. Совершенствование умения составлять предложения с

			прелестный.		однородными членами
9		Овощи. Помидор и лук	<p>Подбор антонимов и синонимов к названиям овощей</p> <p><i>Прилагательные:</i> круглый, сочный, твердый, мягкий, горький, сладкий, желтый, красный, гладкий, шероховатый, большой, маленький, полезный, томатный, луковый.</p>	<p>Совершенствование умения составлять сложносочиненные предложения с союзом <i>а</i>.</p> <p>Согласование прилагательных с существительными мужского рода</p>	<p>Пересказ сравнительного рассказа описательного характера с опорой на предметно-графический план и вопросы педагога</p>
10		Овощи. Капуста и морковь	<p>Подбор антонимов и синонимов к названиям овощей.</p> <p><i>Прилагательные:</i> круглый, треугольный, вытянутый, оранжевый, зеленый, большой, огромный,</p>	<p>Совершенствование умения составлять сложносочиненные предложения с союзом <i>а</i>.</p> <p>Согласование прилагательных с существительными</p>	<p>Составление сравнительного рассказа описательного характера с опорой на предметно-графический план и вопросы педагога</p>

			маленький, полезный, сладкий, морковный, капустный.	женского рода	
11		Фрукты	<p>Подбор слов-признаков к предметам</p> <p><i>Существительные:</i> яблоко, апельсин, банан, груша, лимон, мандарин, фрукты, сад, дерево, урожай, компот, сок</p> <p><i>Глаголы:</i> собирать, срывать, резать, чистить, варить, угощать.</p> <p><i>Прилагательные:</i> спелый, сочный, сладкий, кислый, ароматный, прилагательные, обозначающие цвет, форму, величину.</p>	<p>Согласование существительных с местоимениями <i>он, она, оно, они.</i></p> <p>Совершенствование умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.</p> <p>Развитие умения употреблять предложно-падежные конструкции с предлогами <i>на, под, за, в (на дереве, под</i></p>	<p>Составление плана пересказа.</p> <p>Пересказ рассказа описательного характера с опорой на картинно-графический план.</p>

				<i>кустом, в тарелке)</i>	
12		Фрукты. Груша и лимон	<p>Подбор антонимов и синонимов</p> <p><i>Прилагательные:</i> желтый, сладкий, кислый, сочный, спелый, ароматный, овальный, треугольный</p>	<p>Совершенствование умения составлять сложносочиненные предложения с союзом <i>а</i>.</p> <p>Согласование прилагательных с существительными мужского и женского рода</p>	Составление сравнительного рассказа описательного характера с опорой на картинно-графический план
13		Деревья, кусты	<p><i>Существительные:</i> дерево, куст, елка, береза, дуб, рябина, ствол, ветка, листва, хвоя.</p> <p><i>Глаголы:</i> растет, висит, цветет, опадает, зеленеет, колыхается</p> <p><i>Прилагательные:</i> хвойное, лиственное, высокий, низкий, толстый, тонкий, березовый,</p>	<p>Образование родственных слов (<i>лист, листва, лиственный</i>)</p> <p>Образование сложноподчиненных предложений с придаточными причины (<i>из-за того, что; потому</i></p>	Составление описательного рассказа с опорой на картинно-графический план и вопросы педагога

			рябиновый, дубовый, прилагательные, обозначающие цвет.	<i>что</i>). Совершенствование умения употреблять существительные с уменьшительно- ласкательными суффиксами.	
14		Осень	Подбор слов-признаков к явлению <i>Существительные:</i> дождь, туча, грязь, слякоть, ветер, листопад, осадки, осень, сентябрь, октябрь, ноябрь <i>Глаголы:</i> льет, моросит, капает, дует, опадают, летят, кружатся. <i>Прилагательные:</i> осенний, дождливый, хмурый, теплый, грибной, холодный,	Совершенствование умения согласовывать прилагательные с существительными мужского, женского и среднего рода в единственном и множественном числе. Развитие навыка правильного построения предложений с	Развитие умения составлять последовательное, логичное связное высказывание описательного характера с использованием связующих элементов Творческий пересказ текста описательного характера по заданному началу рассказа с опорой на картинно- графический план и вопросы

			разноцветные, золотая, ранняя, поздняя.	однородными членами.	педагога
15		Одежда	<p><i>Существительные:</i> свитер, брюки, куртка, шуба, пальто, платье, юбка, сарафан, шорты, футболка, рубашка, майка, блузка, пиджак, трико, колготки, рукав, воротник, манжет, подол, карман, одежда.</p> <p><i>Глаголы:</i> приставочные формы глагола одевать, носить, ухаживать, чистить, гладить, зашивать, стирать.</p> <p><i>Прилагательные:</i> демисезонная, детская, взрослая, теплая, легкая, нарядная, праздничная,</p>	<p>Образование существительных множественного числа в Родительном падеже.</p> <p>Согласование прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода.</p> <p>Образование сравнительной степени прилагательный (длиннее, наряднее, теплее).</p>	Составление описательного рассказа с опорой на картинно-графический план

			уличная, школьная, длинная, короткая, цветная, кожаная, тканевая, меховая, драповое.		
16		Обувь	<p><i>Существительные:</i> кроссовки, кеды, ботинки, тапочки, шлепки, туфли, босоножки, сапоги, валенки, обувь, шнурки, язычок, подошва, застежка.</p> <p><i>Глаголы:</i> завязывать, шнуровать, застегивать, надевать, снимать, чистить, носить, протирать, ремонтировать.</p> <p><i>Прилагательные:</i> демисезонная, зимняя, летняя, женская, мужская, детская, красивая, блестящая, гладкая,</p>	<p>Согласование прилагательных с существительными мужского и женского рода.</p> <p>Изменение существительных по падежам.</p>	Составление описательного рассказа с опорой на картинно-графический план

			резиновые, кожаные, тканевые, удобная, спортивная.		
17		Зима. Зимние забавы.	<p>Подбор слов-признаков к явлению</p> <p><i>Существительные:</i> снег, снегопад, снеговик, снежок, вьюга, метель, мороз, забавы, санки, лыжи, коньки, крепость, ком, клюшка, шайба, каток, лед, иней, спячка</p> <p><i>Глаголы:</i> хрустеть, катать, бросать, метет, завывает, кружится, забивать, строить</p> <p><i>Прилагательные:</i> лютый, суровый, морозный, холодный, снежный, ледяной, веселый,</p>	<p>Словообразование сложных слов (<i>снежок, снежок, ледокол</i>).</p> <p>Употребление имен существительных в форме Дательного падежа («Кому что нужно?»)</p>	<p>Развитие умения составлять последовательное, логичное связное высказывание описательного характера с использованием связующих элементов</p> <p>Составление описательного рассказа с опорой на картинно-графический план и вопросы педагога</p>

			забавный, санный, деревянный, зимний, крепкий, хрупкий, тонкий.		
18		Зима в картинах русских художников	<i>Прилагательные:</i> заснеженный, пушистый, холодный, замерзший, белоснежный.	Согласование прилагательных с существительными. Развитие умения строить грамматически правильные предложения.	Составление описательного рассказа по пейзажной картине И.И. Шишкина «Зима». Развитие связности, цельности, последовательности высказывания.
19		Домашние животные	<i>Существительные:</i> названия домашних животных и их детенышей, названия частей тела, стадо, ферма, пастух, конюшня, сено, луг, корм, овес, творог, молоко, кефир, кумыс, сметана, ряженка, сыр	Образование названий детенышей животных. Образование существительных в Родительном падеже мн. числа с уменьшительно-ласкательными	Составление описательного рассказа с опорой на картинно-графический план

			<p><i>Глаголы:</i> пасутся, скачет, сторожит, бодает, кусается, царапает, лягает, перевозит, глаголы, обозначающие голоса животных.</p> <p><i>Прилагательные:</i> лохматый, пушистый, косматый, пятнистый, гнедой, вороной, рогатый, сильный, ловкий, быстрый, зубастый, осторожный, острые</p>	<p>суффиксами (<i>много козлят</i>)</p> <p>Образование притяжательных прилагательных мужского и женского рода (<i>игра «Чей хвост?»</i>)</p>	
20		Домашние птицы	<p><i>Существительные:</i> названия домашних птиц и их детенышей, курятник, пруд, ряска, птицеферма, яйцо, перо, клюв, гребень, шпоры, перепонки.</p> <p><i>Глаголы:</i> щиплют, клюют,</p>	<p>Образование Родительного падежа существительных со значением отсутствия (<i>«Нет чего?»</i>, <i>«Что спрятано»</i>, <i>«Чего не хватает?»</i>).</p>	Составление описательного рассказа с опорой на картинно-графический план и силуэтные изображения.

			<p>поет, глаголы, обозначающие голоса птиц.</p> <p><i>Прилагательные:</i> петушиный, куриный, утиный, цветной, задиристый</p>	<p>Согласование существительного с числительным.</p> <p>Развитие навыка построения простых распространенных предложений.</p>	
21		Лесные звери	<p><i>Существительные:</i> волк, лиса, медведь, заяц, еж, белка, лось, животные, хвост, мех, шерсть, клыки, рога, лапы, иголки, когти, берлога, логово, нора, дупло, спячка.</p> <p><i>Глаголы:</i> прыгать, бегать, запасаться, прятаться, колоться, бродить, зимовать, добывать, подстергать, охотиться, подкрадываться, выть, рычать,</p>	<p>Образование существительных с помощью увеличительных суффиксов (<i>еж-ежище, волк-волчище</i>).</p> <p>Согласование прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода.</p>	Составление сравнительного описательного рассказа с опорой на картинно-графический план (медведь и заяц, белка и лиса)

			<p>пищать, реветь.</p> <p><i>Прилагательные:</i> косматый, пушистый, голодный, колючий, трусливый, неуклюжий, косолапый, косой, ловкий, хищный, осторожный, хитрый, запасливый, прилагательные, обозначающие цвет и величину.</p>	<p>Совершенствование умения составлять сложносочиненные предложения с союзом <i>а</i>.</p>	
22		<p>Животные жарких стран и животные Севера</p>	<p><i>Существительные:</i> жираф, лев, тигр, обезьяна, бегемот, носорог, зебра, слон, белый медведь, морж, тюлень, олень, мох, грива, полосы, шерсть, хобот, ноздри, клыки, пасть, водопой, Африка, Антарктида, Северный полюс.</p> <p><i>Глаголы:</i> добывать, ловить, кривляться, рычать, топтать,</p>	<p>Развитие умения строить грамматически правильные развернутые предложения.</p> <p>Совершенствование умения составлять сложносочиненные предложения с союзом <i>а</i>.</p> <p>Согласование</p>	<p>Составление сравнительного описательного рассказа с опорой на картинно-графический план</p>

			жевать, срывать, плавать, защищаться, охотиться, питаться. <i>Прилагательные:</i> жаркий, холодный, грозный, хищный, травоядный, ленивый, неторопливый, быстрый, грациозный, полосатый, пятнистый, крупный, громадный.	прилагательных с существительными мужского и женского рода.	
23		Посуда	<i>Существительные:</i> кастрюля, сковорода, тарелка, блюдец, чайник, кружка, стакан, поварешка, ложка, вилка, нож, сахарница, хлебница, салатница, посуда, орнамент, узор, крышка, носик, донышко, ручка.	Употребление существительных в форме творительного падежа (<i>резать ножом, наливать поварешкой</i>). Образование существительных с помощью	Составление описательного рассказа с опорой на картинно-графический план

		<p><i>Глаголы:</i> готовить, варить, жарить, мыть, накрывать, наливать, насыпать, накладывать, разбить.</p> <p><i>Прилагательные:</i> кухонная, столовая, чайная, металлическая, деревянная, эмалированная, стеклянная, глубокая, мелкая, острый.</p>	<p>уменьшительно-ласкательных суффиксов (<i>чашка – чашечка</i>).</p> <p>Образование множественного числа существительных формы винительного и родительного падежа (<i>стакан – стаканы – стаканов</i>).</p> <p>Образование существительных с помощью суффикса -<i>ниц</i>- со значением вместилища (<i>хлебница, сахарница, салатница</i>).</p>	
24	Мебель	<i>Существительные:</i> шкаф,	Согласование	Составление описательного

			<p>тумба, стол, кровать, диван, кресло, софа, табурет, этажерка, гарнитур, столяр, спинка, подлокотники, столешница, ножки, полки, мебель.</p> <p><i>Глаголы:</i> расставить, отдыхать, раскладывать, хранить, чинить, протирать, изготавливать.</p> <p><i>Прилагательные:</i> удобный, мягкий, пружинный, вместительный, высокий, деревянный, металлический, пластмассовый, кожаный, тканевый, классический, современный, кухонный, журнальный, кофейный, обеденный, узкий,</p>	<p>числительных с существительными.</p> <p>Обучение правильному употреблению предлогов <i>в, под, на, у, к, за, из, между.</i></p> <p>Образование относительных прилагательных</p> <p>Образование существительных Родительного падежа (<i>Какой части нет у мебели?</i>)</p>	<p>рассказа с опорой на картинно-графический план</p>
--	--	--	--	--	---

			широкий, детский, дубовый.		
25		Весна. Признаки весны	<p>Подбор слов-признаков к явлению</p> <p><i>Существительные:</i> весна, март, апрель, май, ручей, подснежник, капель, почки, проталины, лужи, ледоход, оттепель, грач, скворец, тепло.</p> <p><i>Глаголы:</i> пришла, наступила, сошел, тает, капает, звенит, журчит, пробивается, цветет, поет, трещит, пробуждается, проклевывается, набухают, просыхает.</p> <p><i>Прилагательные:</i> ранняя, поздняя, долгожданная, теплая, ласковая, шумная,</p>	<p>Согласование прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода.</p> <p>Употребление глаголов совершенного и несовершенного вида (Что делал? Что делаю?, Что сделал? Что сделаю?).</p> <p>Составление предложений с предлогами <i>на, с, в, от, возле, под, из-под.</i></p>	Составление описательного рассказа с опорой на картинно-графический план

			радостная, клейкий, белоснежный, весенний, душистый, ароматный, грязный.		
26		Весна. Весенние дела	<i>Существительные:</i> скворечник, рассада, подкорм, саженцы, кораблик. <i>Глаголы:</i> копать, садить, срывать, обрезать, запускать, сколотить, кормить. <i>Прилагательные:</i> трудолюбивый, деревянный, сытый, быстрый, мокрый, свежий.	Составление сложноподчиненных предложений с союзом <i>потому что</i> (<i>Снег тает, потому что. Звенит капель, потому что</i>)	Составление описательного рассказа по сюжетной картине «Весна пришла» с опорой на картинно- графический план
27		Осень и весна	Подбор схожих и различных признаков к явлениям <i>Прилагательные:</i> весенний, осенний, яркое, тусклое,	Совершенствование умения составлять сложносочиненные предложения с союзом <i>а</i> .	Составление сравнительного рассказа описательного характера с опорой на картинно-графический план

			слабое, мокрая, теплая, демисезонная, запасаются, просыпаются, улетают, прилетают	Согласование прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода. Развитие умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции	и вопросы педагога
28		Транспорт	<i>Существительные:</i> автобус, трамвай, троллейбус, электричка, поезд, самолет, вертолет, автомобиль, такси, мотоцикл, мопед, грузовик, корабль, катер, яхта, кабина, кузов, салон, руль, фары, вагон, пропеллер, трап, якорь, парус, топливо, бензин, рельсы, шоссе,	Образование существительных префиксальным способом. Образование относительных прилагательных.	Составление описательного рассказа с опорой на картинно-графический план

			<p>трасса, аэропорт, пристань, гараж.</p> <p><i>Глаголы:</i> ездит, мчится, бежит, взлетает, летит, плывет, приземляется, отчаливает, отплывает.</p> <p><i>Прилагательные:</i> городской, пассажирский, наземный, воздушный, водный, грузовой, милицейская, пожарная, быстрый.</p>		
29		Бытовые приборы	<p><i>Существительные:</i></p> <p>электричество, электроприборы, холодильник, пылесос, блендер, мультиварка, утюг, электрочайник, электропечь, стиральная машина, фен,</p>	<p>Согласование прилагательных с существительными мужского и женского рода</p> <p>Употребление предложно-падежных</p>	<p>Составление описательного рассказа с опорой на картинно-графический план</p>

			розетка, шнур, вилка. <i>Глаголы:</i> включать, выключать, работать, гудеть, убирать, готовить, помогать, гладить, замораживать, размораживать, пылесосить, стирать, сушить. <i>Прилагательные:</i> электрический, двухкамерный, полезный, удобный, моющий, опасный, многофункциональный.	конструкций	
30		Насекомые	<i>Существительные:</i> оса, пчела, шмель, муха, комар, шершень, бабочка, кузнечик, муравей, жук, гусеница, личинка, кокон, улей, муравейник, крыло, жало, усики, рой, яйца, насекомые.	Употребление существительных в Родительном падеже («Узнай, чье крылышко»). Образование притяжательных	Составление описательного рассказа с опорой на картинно-графический план

			<p><i>Глаголы:</i> летать, ползать, жалить, строить, собирать, жужжать, звенеть, кусать.</p> <p><i>Прилагательные:</i> трудолюбивый, легкая, яркая, полосатая, маленький, вредный, красивый, полезный, мохнатый.</p>	прилагательных.	
31		Лето	<p><i>Существительные:</i> лето, солнце, жара, прохлада, тень, листва, цветы, растения, зелень, поляна, луг, шезлонг, сачок, игры.</p> <p><i>Глаголы:</i> купаться, загорать, отдыхать, нюхать, цвести, прятаться, наслаждаться.</p> <p><i>Прилагательные:</i> летний, солнечный, жаркий, знойный, прохладный, ясное, голубое,</p>	<p>Употребление существительных в Творительном падеже («Скажи, чем?»).</p> <p>Изменение глаголов по лицам и числам.</p> <p>Образование наречий от прилагательных.</p>	Составление описательного рассказа по сюжетной картине «Лето» с опорой на картинно-графический план

			загорелый.		
32	Лето в картинах русских художников	<p><i>Существительные:</i> цветы, кусты, рябина, трава, луг, поляна, облака, река, поток, тень.</p> <p><i>Глаголы:</i> бежит, светит, благоухает, цветет, питает, пьет, колышется.</p> <p><i>Прилагательные:</i> ароматный, нежный, сочная, зеленая, тонкая, быстрая, влажная, свежая, голубая, прозрачная, глубокая, пушистые, воздушные, легкие, ватные, лиственные, мелкие.</p>	<p>Составление распространенных сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.</p> <p>Согласование прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода.</p>	Составление описательного рассказа по пейзажной картине А.А. Рылова «Полевая рябинка» с использованием приема контрастной рамки	
33		Итоговая диагностика			
34					

IV. ОПИСАНИЕ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Игрушки, предметы, муляжи;
2. Дидактические настольные игры;
3. Наглядные модели высказывания (картинный план, схемы-алгоритмы, силуэтные изображения);
4. Предметные, сюжетные, пейзажные картины.