

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
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики


БУДНИКОВА АННА КОНСТАНТИНОВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Сравнительное изучение особенностей развития связной
монологической речи у младших школьников с легкой умственной
отсталостью и нормальным развитием

Направление подготовки 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия


ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

03.06.2019 

(дата, подпись)

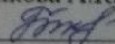
Руководитель доцент к.п.н. Брюховских Л.А.

24.05.2019 

(дата, подпись)

Дата защиты

Обучающийся Будникова А.К.

24.05.19 

(дата, подпись)

Оценка

_____ (прописью)

Красноярск, 2019

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
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

БУДНИКОВА АННА КОНСТАНТИНОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Сравнительное изучение особенностей развития связной
монологической речи у младших школьников с легкой умственной
отсталостью и нормальным развитием

Направление подготовки 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

_____ (дата, подпись)

Руководитель доцент к.п.н. Брюховских Л.А.

_____ (дата, подпись)

Дата защиты _____

Обучающийся Будникова А.К.

_____ (дата, подпись)

Оценка

_____ (прописью)

Красноярск, 2019

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы изучения связной речи у младших школьников.....	8
1.1. Понятие связной речи в научных исследованиях.....	8
1.2. Развитие связной речи в онтогенезе.....	17
1.3. Особенности связной речи и обзор методик ее обследования и коррекции.....	26
Глава II. Исследование особенностей связной речи у младших школьников....	
.....	38
2.1. Цели, задачи, методики и организация исследования; характеристика младших школьников, участвовавших в эксперименте.....	38
2.2. Анализ результатов исследования связной речи у младших школьников.....	46
2.3. Методические рекомендации по развитию связной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	56
Заключение.....	62
Список литературы.....	65
Приложение.....	71

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Проблема развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта является одной из важнейших в специальной педагогике и психологии. Это обусловлено той ролью, которую речь занимает в жизни человека, как основное средство коммуникации. Данная проблема является актуальной, так как, несформированность или недоразвитие связной речи отмечается практически у всех детей с нарушением интеллекта и оказывает отрицательное влияние на развитие, воспитание, обучение и социализацию ребенка в обществе. Своевременная целенаправленная работа по развитию связной речи будет способствовать развитию мышления, усвоения школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации детей данной категории.

С введением ФГОС НОО наиболее актуальной в методике преподавания стала проблема развития речи младших школьников. По данным ведущих исследователей (Е.А. Ворсина, И.С. Исмаилова, Д.П. Кудрявская, Л.А. Ястребова и др.) у детей с нарушением интеллекта нарушен как план содержания, так и план выражения связного текста. Развитие связной речи младших школьников представлены в трудах таких исследователей: Выготского Л.С., Львова М.Р., Леонтьева А.А., Запорожец И.В. и т.д.

Своевременная целенаправленная работа по развитию связной речи будет способствовать развитию мышления, усвоения школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации детей данной категории.

Сегодня как никогда для педагога особенно важно пробудить интерес к звучащему слову, научить детей почувствовать его истинный вкус и назначение. Несомненно, процесс этот длительный и кропотливый,

требующий определенной организации, системы, методической смекалки и выдумки, практического опыта.

Речь - это форма существования языка, его воплощения, реализация. Под речью понимают использование человеком языковых богатств в жизненных ситуациях, результат процесса формулирования и передачи мысли средствами языка. Речь отдельного говорящего обладает особенностями произношения, лексики, структуры предложений. Таким образом, речь конкретна и индивидуальна.

Речь детей формируется не только в процессе занятий, на неё может оказывать воздействие окружающая среда (диалектное окружение, жаргонная речь и т. п.). Речевые ошибки учащихся устраняются в процессе словарной работы, занятий по грамматике, занятий по формированию навыков развёрнутой связной речи.

В связи с этим система работы учителя-логопеда должна учитывать поэтапность формирования основных операций порождения связного текста. Учитывая психологические особенности школьника с нарушением интеллекта, а также, структуру процесса порождения связных высказываний. Развитие связной речи должно осуществляться в следующей последовательности: анализ наглядной ситуации, выделение главного и существенного, основного и второстепенного; развитие умения располагать смысловые компоненты в заданной последовательности (например, сюжетные картинки); развитие способности удерживать смысловую программу в памяти; перекодировка каждого элемента смысловой программы в языковую форму.

Так же в работе по развитию связной речи необходимо учитывать последовательность перехода от ситуативной к контекстной речи. В связи с этим отработка операций порождения связного текста осуществляется сначала на ситуативной речи, а затем на контекстной. Так, сначала

предлагается пересказ по серии сюжетных картинок, затем по сюжетной картинке, а в дальнейшем – пересказ текста без наглядности.

Вышеизложенная информация предопределила выбор темы представленного исследования: «Сравнительное изучение особенностей развития связной монологической речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости и нормальным развитием».

Цель исследования – изучение особенностей связной монологической речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью и с нормальным развитием.

Объект исследования – связная монологическая речь у младших школьников.

Предмет исследования – особенности связной монологической речи у младших школьников.

Выдвинута **гипотеза** о том, что связная монологическая речь детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью и нормальным развитием имеет разные особенности развития: у умственно отсталых детей проявляются неоднократные расстройства связности изложения, единичные смысловые несоответствия; расстройство связности повествования, пропуски определенных моментов действия, не отображение основных качеств предмета; отсутствие логического порядка; У детей с нормой развития: неточность словаря, нарушена связь слов в предложении, наблюдаются аграмматизмы.

Задачи исследования:

1. Проанализировать состояние проблемы изучения связной речи у младших школьников.
2. Определить цели, задачи, методы, определить методики и организацию исследования.
3. Проведение экспериментального исследования и анализирование результатов исследования связной речи у старших дошкольников.

4. Составить методические рекомендации.

Методологическую основу исследования составили: культурно-историческая теория Л. С. Выготского об основных закономерностях развития умственно отсталого ребёнка, концепция детской речи Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, А. Р. Лурия, научные взгляды ученых об особенностях развития речи у детей с нарушениями устной речи (НУР) и умственной отсталостью (А.Н. Леонтьев, А. Н. Гвоздев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, М.Р. Феофанов) и др.

Методы исследования: теоретические – анализ лингвистической, психолого-педагогической, логопедической литературы, обобщение; эмпирические - проведение констатирующего эксперимента, обработка и анализ результатов.

Теоретическая значимость исследования: уточнены имеющиеся представления о развитии связной речи в онтогенезе; определены условия и содержание психолого-педагогического сопровождения детей с легкой степенью умственной отсталости в работе по развитию связной монологической речи; подобран и апробирован набор методик для изучения развития связной речи у обучающихся начальных классов с легкой степенью умственной отсталости.

Практическая значимость исследования: на практике реализован комплекс психолого-педагогических мероприятий; материалы исследования могут использоваться на уроках учителей начальных классов, на занятиях логопеда, психолога и дефектолога.

База исследования: КГБОУ «Красноярская школа №5». В исследовании приняли участие обучающиеся 2 и 3 класса (10 человек),

МБОУ «Средняя школа № 95» - обучающиеся 2 и 3 класса (10 человек).

Организация исследования (этапы):

I. Анализ и изучение литературы.

II. Определение методики исследования связной монологической речи у младших школьников.

III. Проведение констатирующего эксперимента на базе КГБОУ «Красноярская школа №5».

IV. Анализ и обобщение экспериментальных данных.

V. Выявление количественных и качественных особенностей связной монологической речи у младших школьников.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Глава 1. Теоретические основы изучения связной речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости и нормой развития

1.1. Понятие связной речи в научных исследованиях

Проблеме становления речевой деятельности учащихся всегда уделялось большое внимание. В настоящее время установлены общие тенденции речевого развития младших школьников, обоснованы идеи развития речи на межпредметном уровне, раскрыты проблемы речевого общения, определены возможные пути формирования языковой компетенции школьников, а также представлен анализ монологической и диалогической форм речевых высказываний, выявлены психологические особенности формирования связной устной и письменной речи младших школьников. Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности.

Связная речь – высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Л.С. Выготский). Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе.

Из всех знаний и умений самым важным, самым необходимым для жизненной деятельности является умение ясно, понятно, красиво говорить на своем языке. Всю свою жизнь человек совершенствует речь, овладевает богатством языка. Чем полнее усваивается богатство языка, чем свободнее человек пользуется им, тем успешнее он познает сложные связи в природе и обществе. Для ребенка достаточный уровень речевого развития – залог успешного обучения. Содержание образования на современном этапе характеризуется усилением внимания к проблеме развития связной устной и

письменной речи школьников. Речь учеников отличается ограниченным запасом слов, трудностью связного высказывания и общения. Эти школьники испытывают трудности по всем учебным предметам с самых первых дней обучения. Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А.Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

Исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания. Следовательно, основная задача работы по развитию связной речи на уроках литературного чтения состоит в том, чтобы научить детей свободно и правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Переход на новые образовательные стандарты кардинально изменяет облик современной школы.

Главное отличие современного Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в том, что он ориентирует школу на реализацию лично ориентированного подхода в образовании. Следовательно, процесс обучения должен включать в себя не просто усвоение системы знаний, умений и компетенций, но и создание условий, обеспечивающих развитие личности ученика.

Проблема личности является предметом изучения многих наук, отражающих многообразие проявлений индивида в природе и обществе. Так, в философии проблема личности – это прежде всего вопрос о том, какое место занимает человек в мире, причём не только актуальное, в настоящем времени, но и возможное в будущем, т.е. чем человек может стать, может ли он «сделать» себя самого, создать свою собственную жизнь. [8; с.54].

Н.Д. Зарубина утверждает, что связная речь является логическим порядком слов и предложений, это логический порядок обусловленных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в верно изложенных

предложениях. Дети обучаются мыслить, учась говорить, они также совершенствуют собственную речевую деятельность [16].

С точки зрения И.А. Зимней, связная речь – смысловое подробное речевое высказывание, которое обеспечивает процесс коммуникации и взаимопонимание индивидов [17].

Е.А. Барина подчеркивает, что связная речь – это такая речевая деятельность, которая отображает все значительные компоненты собственного предметного содержания. Речевая деятельность может быть несвязной по двум факторам: 1) потому, что данные связи не осмысленны и не представлены идеи говорящего; 2) потому, что данные связи не обнаружены соответствующим образом в его речевой деятельности [6].

А.В. Текучев связную речь рассматривает как всякую единицу речевой деятельности, которая входит в состав речевых частей являющихся организованной по законам логики и грамматического компонента данного языка, неделимое единое. В соответствии с этим всякое самостоятельное конкретное предложение следует рассматривать как одну из видов связной речевой деятельности [43].

А.М. Бородич заявляет, что в методике развития речи понятие «связная речь» используется в нескольких значениях:

- процесс, активность говорящего человека;
- продукт, итог данной деятельности, контент, речевое высказывание;
- наименование раздела работы по развитию речи [8].

В педагогике школа изучается как особый социальный институт, который включает в себя многослойное взаимодействие различных систем, влияющих на становление личности: сама личность, группа, сообщество, способное создать условия для самопознания, самопрезентации, идентификации личности подрастающего человека. Таким образом, современный подход в образовании сориентирован на развитие личности: «интеллектуальной», «мобильной», «самостоятельной», «рефлексивной» и т.п.

Младший школьный возраст – особый период, когда происходит интенсивное развитие психики ребёнка благодаря учению – ведущему виду деятельности. По мнению отечественных учёных Л.С. Выготского, Н.Ф.Талызиной, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др., в период младшего школьного возраста главная задача состоит в том, чтобы научить ребёнка учиться самостоятельно. От этого будет зависеть не столько эффективность учебного процесса, сколько развитие личности ребёнка в целом. Л.С. Выготский подчёркивал, что процесс психического развития состоит в системной перестройке структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, т.е. уровнем развития обобщений [5; с.40].

Современная педагогическая наука и практика активно ищут инновационные подходы, формы и методы работы, связывая их с разносторонним развитием младших школьников. Основанием для этого служат новые запросы общества, которые отражены в ФГОС начального общего образования (НОО) и ФГОС для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (Вариант 1).

Только наименование результатов освоения основной образовательной программы НОО: предметные, метапредметные и личностные – свидетельствует о целостном понимании процесса и результатов образования.

Очевидно, что развитие личностных качеств учащихся должно происходить в рамках учебной и внеучебной деятельности. Особый интерес в этом контексте представляют русский язык и литература – дисциплины, в которых гармонично сочетаются возможности всех составляющих: – сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека (предметные);

- овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач (предметные);
- использование знаково-символических средств представления информации для решения учебных и практических задач (метапредметные);
- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера (метапредметные);
- готовность слушать собеседника и вести диалог, признавать возможность существования различных точек зрения и право каждого иметь свою, излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий (личностные);
- принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения (личностные) и др.

Для реализации этих задач необходимо, чтобы младший школьник достиг определённого уровня культуры, чтобы у него были сформированы умения высказывать и корректно отстаивать свою точку зрения, вести диалог и быть открытым к взаимодействию с окружающими его людьми [6, с. 120]. Одновременно этот подход формирует и субъектную позицию учащегося в образовании.

Описание связной речи и ее специфики рассматривается в работах многих исследователей (В.Б. Апухтин, Е.А. Барина, Н.Ф. Виноградова, Н.Д. Зарубина, Н.И. Кузина, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, Е.Н. Смольникова, О.С. Ушакова и др.) [2; 6; 10; 16; 26; 27; 28; 40; 45].

А.А. Леонтьев упоминает о том, что связная речь – это сочетание тематически интегрированных отрывков речи, расположенных в тесной взаимосвязи и являющихся неделимым смысловым и структурным целым [28].

С точки зрения Т.А. Ладыженской, связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложениями [27].

Диалогическая речь – первичная по происхождению форма речевой деятельности. Имея достаточно выраженную социальную нацеленность, она служит потребностям непосредственного процесса коммуникации. Диалог как форма речевой деятельности включает в себя реплики, цепи логически связанных вербальных реакций; он реализуется в виде чередующихся друг с другом обращений, вопросов и ответов, либо в виде беседы 2-ух или нескольких участников процесса коммуникации.

Диалогическая речь базируется на общности восприятия собеседников, общности ситуации, познание такого, о чем идет речевая деятельность. В разговоре, вместе с речевыми средствами звучащей речевой деятельности, огромное значение имеют невербальные составляющие – жест, мимика, в частности средства интонационной выразительности. Описанные отличительные черты устанавливают тенденцию вербальных высказываний. Структура разговора имеет грамматическую неполноту, опускание определенных частей грамматически подробного речевого высказывания, присутствие повтора лексических частей в смежных репликах, использование стереотипических конструкций разговорного стиля. Простые формы разговора не требуют составления программы речевого высказывания (Е.А. Брызгунова, Т.Г. Винокур и др.)[9; 11].

По мнению Е.В. Коротаевой, педагоги, которые активно используют на уроках учебные диалоги, отмечают, что

– диалоговое обучение способствует воспитанию толерантной личности; такая форма познания привлекательна для всех субъектов в обучении; происходит активизация мыслительной деятельности; личность учится не только отстаивать своё мнение, но и слушать других и т.п.;

– данный подход развивает как личностные, так и групповые, социально ориентированные качества: сплочённость, готовность к сотрудничеству, доверие, взаимоуважение и внимание друг к другу;

– диалог является универсальным методом обучения, поскольку может реализоваться на различных ступенях обучения с различными категориями обучающихся;

– систематически реализуемый учебный диалог формирует пространство субъект-субъектного обучения, которое является основным ориентиром в гуманистически ориентированном образовательном процессе и т.д.» [8, с. 135].

Формируя у ученика способность думать, размышлять и предъявлять плод собственных размышлений, образование выполняет важную задачу общества – развитие коммуникации и взаимодействия между индивидами.

Одним из средств достижения этой цели служит диалог.

По выражению О.С. Ушаковой, монологическая речь рассматривается как связная речь 1-го лица, коммуникативная цель которой заключается в сообщении о каких-то фактах, явлениях окружающего мира. Монолог является более трудной формой речевой деятельности, которая служит для целенаправленной передачи сведений [45].

Н.П. Ерастов убедительно доказывает, что к главным свойствам монологической речи относятся: односторонняя и непрерывная тенденция речевого высказывания, преднамеренность, подробность, логический порядок изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное использование неречевых средств передачи сведений [14]. Отличительной чертой данной формы речевой деятельности является ее содержание, которое заблаговременно задано и заранее планируется. Сравнивая монологическую и диалогическую форму речи, А.А. Леонтьев особенно вычленяет такие свойства монологической речи, как условная подробность, большая преднамеренность и программированность.

Нередко «говорящий планирует либо программирует любое отдельное речевое высказывание в единой целое». Являясь особенным видом речи, монологическая речь различается особенностями реализации вербальных процессов. В ней употребляются и обобщаются такие составляющие речевой функциональной системы, как лексика, методы выражения грамматических связей, формо- и словообразующие, в частности синтаксические средства. Кроме того, в ней осуществляется план речевого высказывания в виде последовательного, связного, целенаправленно спланированного изложения.

Осуществление связного подробного речевого высказывания подразумевает удерживание в памяти составленной программы на целый период вербального сообщения, задействование всех видов контроля за действием речевой деятельности с опорой на слуховое и на зрительное восприятие. В отличие от диалога, монологическая речь наиболее контекстна и рассматривается в наиболее совершенной форме, с кропотливым отбором адекватных лексических средств и внедрением различных, в частности трудных, синтаксических конструкций. Логический порядок, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важными свойствами монологической речи, которые вытекают из ее контекстной и непрерывной тенденции [32].

О.А. Нечаева классифицирует следующие виды устной монологической речи как «функционально-смысловые» типы. В период старшего дошкольного возраста главными видами, в которых реализуется монологическая речь, являются описание, повествование и простые рассуждения.

1) Описание – известие о фактах реальности, которая заключается в отношениях одновременности. Оно рассматривается как сравнительно подробную речевую характеристику предмета, явления, отражение его главных параметров или свойств, данных «в статическом состоянии».

2) Повествование – известие о фактах, которые находятся в отношениях логического порядка. В повествовании описывается о каком-то событии, которое разворачивается во времени, обладает «динамикой». Подробное монологическое речевое высказывание обладает композиционной структурой: вступлением, основной частью, заключением.

3) Рассуждение – особенный вид речевого высказывания, которые отражают причинно-следственные отношения каких-то сведений. В структуру монолога-рассуждения включается: начальный тезис, аргументирующая часть и выводы. Рассуждение формируется из цепи суждений, которые образуют умозаключения [38].

По словам Н.Ф. Оборы, вычленяются такие параметры связности устной речи: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, ассоциация между частями долями предложения и завершенность смыслового речевого высказывания мысли говорящего. В лингвистике для описания связной подробной речевой деятельности используется категория «текст». К главным его признакам, «понимание которых необходимо для разработки способа развития связной речи», относятся: тематическое, смысловое и структурное целостность, грамматическая связность [39].

Таким образом, связная речь - это более трудная форма речевой деятельности. Она имеет тенденцию последовательного систематического подробного изложения. Главной функцией связной речи является коммуникативная, которая реализуется в 2-ух главных формах – диалоге и монологе. Связная речь неотделима от мира идей: связность речи – это связность идей. В связной речи отображается логика мышления, способность осознать воспринимаемое и проявить его в верной, точной, логичной речевой деятельности.

1.2. Развитие связной речи в онтогенезе

Становление связной речи в онтогенезе исследовали такие ученые как: С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Н.А. Стародубова, А.В. Ушакова, С.Н. Цейтлин [41; 43; 45; 48;44; 47].

С.Н. Цейтлин в работе «Язык и ребенок» упоминает, что словарный запас, грамматические формы речевой деятельности – все это средства, абстрактно, выделенные компоненты либо моменты речевой деятельности. Главным моментом в формировании речевой деятельности детей является все перестраивающееся и совершенствующееся способность использовать речь как средство процесса коммуникации. В зависимости от конфигурации форм этого процесса коммуникации меняются и формы речевой деятельности.

Включенные в непосредственный процесс общения с близкими людьми определенные речевые высказывания, просьбы, вопросы и ответы вливаются в разговорную диалогическую форму. Вследствие этого возникает необходимость изложить, отобразив его в вербальном плане, наиболее либо наименее широкое смысловое единое, предназначенное и для стороннего слушателя и ему понятное. Тогда формируется связная речь, способность передать мысль в связном вербальном построении.

В возрасте одного года у детей формируется база предстоящей связной речи в ходе эмоциональной коммуникации общения со взрослыми людьми. У детей данного возраста формируется осмысление речевой деятельности окружающих людей. На базе осмысливания, у детей формируется активная речевая деятельность, дошкольники начинают повторять звукосочетания.

В возрасте от 1,5 до 2 лет у дошкольников возникают первые осознанные слова, они проявляют желания и потребности. Связная речь дошкольников имеет ситуативную, диалогическую тенденцию. Представляет либо ответы на вопросы взрослого человека, либо вопросы к взрослым людям в результате сложностей в деятельности, либо требование в связи с

необходимостью удовлетворить физические потребности, либо вопросы любопытства, при изучении новых предметов. Дети могут задавать вопросы и отвечать одним словом, которое имеет тенденцию предложения.

В возрасте от 2,5 до 3 лет слова дошкольников имеют смысл целого предложения, предложения способны включать 2-3, слова. У детей возникают верно грамматически оформленные предложения. Разговор со взрослыми людьми наиболее привлекателен, чем обсуждение басни, дети прослушивают вопросы взрослого человека, отвечают на них, стараются поддерживать разговор – задают вопросы, демонстрируют игрушки, одежду, чтобы процесс коммуникации продолжился. Все виды диалога, которые сформировались в этом возрасте: зов, просьба, апелляция, веление, запрещение. Глаголы употребляются постоянно в повелительном наклонении.

В возрасте от 3 до 4 лет у детей осуществляется активизация словаря, увеличивается лексический состав слов и усложняется конструкция предложений, дети употребляют диалогическую речь. В игровой деятельности появляются новые виды речевой деятельности: речь-сообщение; речь-инструкция; монологическая и контекстная речевая деятельность. В данном возрасте диалогическая речь имеет свои особенности: дети осуществляют процесс общения между двумя людьми, а если присоединяется третий человек, то один из предыдущих выходит, это обусловлено неспособностью распределять интерес между тремя и более собеседниками. У детей отсутствуют параллельные речевые высказывания, т. е. диалог имеет абсолютно последовательный вопрос-ответ на одну тему. Вопросы и ответы детей достаточно конкретные без вспомогательных сведений. Особенности навыков пересказа детей данного возраста заключаются в умении завершать предложения начатые взрослым человеком.

В возрасте от 4 до 5 лет у детей реализуется переход от ситуативной к контекстной речи. Дети данного возраста активно вступают в беседу,

участвуют в разговоре, способны осуществлять пересказ сказки, составить рассказ по игрушкам, иллюстрациям. Дети 4-5 лет не могут верно задавать вопросы, хотя достаточно свободно вступают в разговор со взрослыми людьми. Для описательных рассказов детей этого возраста характерны следующие особенности: 1) непоследовательность, 2) не знание как начать и завершить речевое высказывание, 3) описание игрушки, ни разу не обозначив ее, применяя лишь местоимения, 4) употребление простых предложений, 5) все описательные рассказы укладываются приблизительно в пять предложений.

Дети в возрасте от 5 до 6 лет активно принимают участие в разговоре. Дошкольники данного возраста могут отвечать на вопросы полными предложениями, формулировать верно вопросы. Для детей данного возраста характерно освоение следующих типов рассказа: повествования, описание, рассуждение с опорой на иллюстративный материал. У них возрастает число сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. В разговоре со взрослым человеком ощущают себя совсем свободно, даже получают наслаждение, проявляют инициативу, дают собственные темы для беседы. У детей 5-6 лет обнаруживаются такие особенности в развитии диалога: неспособность верно составлять предложения, выслушивать собеседника, задавать вопросы, абстракция от поставленного вопроса, неумелое внедрение обращения, добавления, согласия, отказа. Описательные рассказы детей 6-7 лет включают в себя шесть-семь предложений. Для повествовательных рассказов детей данного возраста характерна следующая специфика: 1) сложности в установлении темы рассказа, 2) непоследовательность рассказов, 3) потеря целых смысловых частей, 4) недостаточность описания героев и природы, 5) использование простых предложений. Для детей 6-7 лет свойственны следующие особенности рассуждений: имеют вынужденную тенденцию; краткие доказательства до 1-2 аргументов [42].

А.М. Леушина в своей работе «Развитие связной речи у дошкольника» утверждает, что формирование связной речи имеет важнейшее значение в ходе формирования речи детей дошкольного возраста, которая проходит три этапа:

Первый этап - довербальный. Довербальный этап осуществляется в течение первого года жизни. На данном этапе в ходе довербальной коммуникации с окружающими людьми формируются предпосылки формирования речевой деятельности: дети не могут произносить, но у них складываются условия, которые обеспечивают усвоение речевой деятельности. В качестве условий формирования речевой деятельности выделяются следующие: 1) создание избирательной восприимчивости к речи окружающих людей, 2) наиболее узкое различение дифференцировки вербальных влияний действий в отличие от других звуков. При этом появляется чувствительность к фонематическим особенностям звучащей речевой деятельности. Первая стадия формирования речевой деятельности заканчивается осознанием детьми простых речевых высказываний взрослого человека, возникновением пассивной речевой деятельности.

Второй этап - переход ребенка к активной речевой деятельности. Данный этап осуществляется приблизительно в два года. Дети начинают воспроизводить первые слова и простые фразы, у них формируется фонематический слух. Огромную роль в усвоении детьми речевой деятельности и для нормального темпа ее формирования на 1-2 стадиях наблюдаются следующие условия процесса коммуникации со взрослыми людьми: эмоциональное общение между взрослым и ребенком, деловое сотрудничество между ними и насыщенность процесса коммуникации вербальными компонентами.

Третий этап - формирование речевой деятельности как основного средства процесса коммуникации. В речевой деятельности детей более точно отражаются его намерения, излагается содержание и общая суть отражаемых

событий. Осуществляется расширение словарного запаса, осложнение грамматических конструкций, становится отчетливее звукопроизношение. Кроме того, лексическое и грамматическое оформление речи у детей зависит от условий их процесса коммуникации с окружающими людьми. Дети осваивают из слышимой ими речевой деятельности лишь то, что нужно для стоящих перед ними задач коммуникации. В период старшего дошкольного возраста формирование представлений детей и развитие общих понятий является базой для становления мыслительной деятельности [33].

Как указывает Н.П. Берлиной, в диалогической речи дети дают довольно четкие, короткие либо развернутые ответы согласно вопросу. В конкретной степени имеет место быть способности формулировать вопросы, давать подходящие речевые высказывания, исправлять и добавлять ответ другого ребенка. У них возникает способность логически и правильно строить описательный и сюжетный рассказы на определенную тему. Вместе с тем, дети старшего дошкольного возраста нуждаются в предшествующем эталоне педагога. У детей слабо сформирована способность излагать в рассказе собственное эмоциональное отношение к описываемым предметам либо явлениям.

Четкая речевая деятельность является нормой для ребенка пяти лет в будничной жизни и в процессе специально организованных занятий с ним. У дошкольников формируется слуховое восприятие и фонематический слух. Дети способны дифференцировать конкретные группы фонем, вычленять из группы слов, фраз слова, в которых обнаруживаются данные фонемы. Дети употребляют в собственной речевой деятельности средства интонационной выразительности: способны читать стихотворения обидно, забавно, празднично. Вместе с тем, дошкольники данного возраста обладают повествовательной, вопросительной и восклицательной интонациями [4].

Л.В. Грабаровская, Е.С. Симонова утверждают, что дети старшего дошкольного возраста могут контролировать громкость голоса в разных

житейских ситуациях: громко отвечать на занятиях, тихо говорить в публичных местах, дружественных разговорах и др. Они могут использовать темп речевой деятельности: произносить в замедленном и быстром темпе, а равномерно при определенных ситуациях. У детей в возрасте пяти лет сформировано вербальное дыхание: они способны протяжно воспроизводить гласные и согласные фонемы.

В период старшего дошкольного возраста дети делают первые пробы преднамеренного применения грамматических средств и разбора грамматических сведений. В данном возрасте они активно занимаются словотворчеством, словоизменением и словообразованием, в которых обнаруживается большое количество неологизмов, усваивают синтаксическую сторону речевой деятельности [12].

Прием сопоставления и сравнения похожих и разных предметов прочно вступает в жизнь дошкольников и способствует им делать обобщения, и вычленять из них основные. Дети используют обобщающие слова, делают группировку предметов по родовому признаку. У них формируется смысловой компонент речевой деятельности: возникают обобщающие слова, синонимы, антонимы, оттенки значений слов, осуществляется отбор четких, пригодных выражений, использование слов в различных значениях, внедрение имен прилагательных, антонимов. Дети дошкольного возраста достаточно хорошо осознают прочитанное, отвечают на вопросы по содержанию и могут осуществить рассказ, короткие рассказы, могут сконструировать рассказ по серии иллюстраций, изложив завязку, кульминацию и развязку. Вместе с тем, они способны представить действия, предшествовавшие и последующее изображенному на иллюстрации.

Ф.А. Сохин утверждает, что старшие дошкольники способны отдать описать игрушки, сконструировать сюжетный рассказ об одной или нескольких игрушках, представить рассказ - инсценировку по комплекту игрушек. В ходе формирования связной речи дошкольники начинают активно

использовать разные типы связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями речевого высказывания, соблюдая при этом его структуру [41].

В возрасте шести лет у ребенка улучшается связная, монологическая речевая деятельность. Он способен самостоятельно рассказать содержание короткой сказки, рассказа, мультфильма и передать события, свидетелем которых он был. Ребенок может описать события ближайших и прошедших дней.

Как указывает Н.В. Елкина, Л.П. Федоренко, в данном возрасте, ребенок может уже без помощи взрослого рассмотреть содержание иллюстрации, если на ней представлены предметы, которые ему достаточно хорошо знакомы. При построении рассказа по картинке ребенок нередко акцентирует собственное внимание на базовых элементах, а дополнительные, не очень важные обычно пропускает [13; 31].

С точки зрения Л.Г. Парамоновой, в возрасте семи лет речевая деятельность ребенка становится наиболее правильной в рамках структуры, достаточно полной, логически точной. При пересказах, описательных рассказах обнаруживается ясность изложения, законченность высказываний. В данном возрасте ребенок способен без помощи взрослого рассказывать об игрушках, предметах, описывать содержание картинки, пересказывать короткое художественное произведение, продемонстрированный фильм. Он может самостоятельно придумать сказку, рассказ, достаточно полно описать о своих впечатлениях и чувствах. Ребенок может рассказать содержание иллюстрации по памяти, описать что нарисовано и рассказать ситуации, которые способны произойти до либо после изображенного [40].

По выражению Н. Мироновой, в ходе вербальной коммуникации ребенок использует простые и сложные предложения. Для связи простых предложений он употребляет соединительные, противительные и разделительные союзы, редко в сложных предложениях использует

причастные и деепричастные обороты. В данном возрасте ребенок верно применяет между собой слова, использует падежные окончания [37].

Согласно исследованиям К.В. Кузьминой, Я.И. Мельниченко, Л.Ш. Сайфуллиной, к периоду поступления ребенка в школу он свободно применяет монологическую речь: может описать о пережитых событиях, передать содержание сказки, рассказа, рассказать об окружающих предметах, проанализировать содержание иллюстрации, некоторые явления окружающего мира. Все вышеизложенное предоставляет возможность ребенку при поступлении в школу благополучно овладеть учебной программой.

Ход овладения речью не завершается для ребенка в дошкольном возрасте. Пополнение словаря, развитие грамматически верной речи, формирования умения проявлять свои мысли, увлекательно и эмоционально окрашено рассказывать содержание художественного произведения будут продолжаться в ходе школьного обучения и в ходе всей жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста [28].

Таким образом, формирование связной речи осуществляет достаточно продолжительный, непростой путь и к моменту поступления в школу связная речь дошкольников с нормальным речевым развитием имеет довольно высокий уровень сформированности: они обладают огромным словарным запасом, усвоили навыки словообразования и словоизменения. К данному промежутку времени развивается верное произношение звуков, подготовленность к фонетическому анализу и синтезу. Старшие дошкольники достаточно хорошо используют структуру сложного предложения. Дети старшего дошкольного возраста способны осуществлять пересказ знакомой сказки, короткий текст, стихотворение; построить рассказ по иллюстрации и серии сюжетных иллюстраций; описать увиденное либо услышанное; полемизировать, анализировать, высказывать личное мировоззрение, доказывать.

1.3. Особенности связной речи и обзор методик ее обследования

В работах многих авторов (Е.В.Бочарова,Е.А. Ворсина, И.С. Исмаилова,Е.А. Пестова,Л.А. Ястребова и др.) отмечается, что становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. Они длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной и ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию у этих детей является очень трудным и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы. В процессе порождения связных высказываний умственно отсталые школьники нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая проявляется либо в виде вопросов, либо в подсказке. Особенно трудной для этих детей является контекстная форма речи. Ситуативная речь, т. е. с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию, осуществляется ими гораздо легче [6; 10; 20].

Е.А. Ефименко, С.А.Мусихина,А.А. Пухова,А.А. Сосновских упоминают о том, что немаловажную роль в недоразвитии связной речи играет недостаточная сформированность диалога. Диалогическая речь, как известно, предшествует развитию монологической речи и подготавливает ее развитие. Умственно отсталые дети часто не осознают необходимости ясно и четко передавать содержание какого-либо события, т. е. они не ориентируются на собеседника.

Связные высказывания мало развернуты, фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными его частями. Связные тексты часто состоят из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, и характеризуются краткостью и сжатостью изложения [15].

По мнению Г.Г. Логаничевой, одной из причин задержки формирования связной речи детей с нарушением интеллекта является то, что

их речевая активность очень слаба и довольно быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне, конкретизация и развитие рассказа осуществляются самим ребенком. В связи с этим недостаточность волевой сферы этих детей играет определенную отрицательную роль в нарушении протекания связных речевых высказываний. В тех случаях, когда у детей появляется интерес к теме рассказа, меняется и характер связных высказываний, они становятся более развернутыми и связными, увеличивается количество слов в предложении. Таким образом, в характере связных высказываний большую роль играет мотивация [35].

А.А. Меметова утверждает, что особенности связных высказываний у детей с нарушением интеллекта во многом определяются и характером заданий, формой связных высказываний. Более легко, чем самостоятельный рассказ, осуществляется у умственно отсталых детей пересказ. Но и их пересказ имеет ряд особенностей. Так, они пропускают многие важные части текста, передают содержание упрощенно. Обнаруживается непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений. На основе случайных ассоциаций они добавляют события, детали, которые отсутствуют в тексте [31].

Относительно простой формой вербального общения, служащей передаче информации, а также оказывающей эмоциональное воздействие на человека, нередко побуждающей его к практической деятельности, является диалогическая (разговорная) речь. Диалог возникает как следствие потребности субъектов выразить свои чувства, мысли, желания. Диалог продолжается лишь в том случае, если он поддерживается обоими собеседниками, без этого условия он прекращается.

По выражению Т.Н. Степановой, диалогическая речь, с которой дети с нарушением интеллекта приходят в школу, ни в коей мере не является полноценной. Потребность в общении у них снижена, побуждения к речи

быстро исчерпываются. Необходимо специально подчеркнуть исключительную значимость мотивационной основы для возникновения и поддержания диалога, важность появления у детей с нарушением интеллекта потребности в коммуникации, желания о чем-то узнать, чем-то поделиться, о чем-то рассказать. Положительный эмоциональный фон необходимо сохранять собеседнику на всем протяжении вербального общения. Ребенок должен чувствовать, что все то, о чем он спрашивает и говорит, не безразлично собеседнику и вызывает у него интерес. При таких условиях диалог будет происходить не формально, послужит основой для дальнейшего общения [44].

С точек зрения Л.А. Лошкаревой, А.В. Останиной инертность, инактивность, несформированность интересов, особенно присущие ученикам младшего школьного возраста, проявляются в том, что они сами редко задают вопросы. Многие дети с нарушением интеллекта избегают быть инициаторами диалога. Вместо обращения к учителю, они нередко пользуются выразительными жестами, не говоря ни слова, показывают ему свои работы, дотрагиваются до руки, привлекая к себе его внимание. Речевая активность детей с нарушением интеллекта совсем падает, когда они вынуждены общаться с незнакомым взрослым. Исключение составляют возбудимые дети и дети преимущественными нарушениями лобных долей мозга. Но и они вместо вопросов довольствуются репликами по поводу того, что попадает в поле их зрения, или механически повторяют отдельные предложения [30].

Д.П. Кудрявская сообщает, что у детей с нарушением интеллекта потребности в общении не слишком велики. Им, как и всем детям с нарушением интеллекта, свойственна безынициативность. Однако дети с нарушением интеллекта уже обладают довольно большим запасом разнообразных знаний. Их словарь вполне достаточен для бесед на простые темы. Дети с нарушением интеллекта умеют строить предложения, в том

числе и вопросительные. База для того, чтобы участвовать в диалоге, у них есть, но чувство неловкости, испытываемое ими перед собеседником, особенно если им оказывается малознакомое лицо, мешает начать разговор. Можно наблюдать, например, как напряженно чувствуют себя учащиеся в школьной библиотеке. Вместо того, чтобы обратиться к библиотекарю с просьбой, они просто говорят: «Книгу»,- или безо всяких пояснений произносят ее название и только. Если учащиеся видят человека впервые, то из-за испытываемого ими чувства неловкости они, спрашивая о чем-либо, смотрят в сторону, говорят тихо или, напротив, слишком громко. Их вопросы звучат односложно и неточно, часто бывают построены неправильно. (Например: во время экскурсии на почту многие из них долго не решаются войти в помещение. Войдя, некоторое время стоят молча, а затем уходят, ничего не узнав. Те же, кто вступают в беседу с работником почты, могут, отправляя письмо, задать вопрос: «Какой индекс?» – не сообщая, в какой город — это письмо должно быть доставлено) [25].

Само начало диалога, инициатива его возникновения затрудняет детей с нарушением интеллекта, поэтому особую важность имеет создание эмоционально-благоприятной обстановки, стимулирующей детям задавать вопросы.

По исследованиям З.Ш. Кдрасовой, диалог возможен только при условии, если каждый из участвующих в нем слушает друг друга и откликается на реплики собеседника. Значит, ребенку с нарушением интеллекта нужно постоянно следить за мыслью собеседника. Эта задача для детей с нарушением интеллекта нелегка. Свойственная им недостаточность мыслительной деятельности затрудняет понимание услышанного, косность и инертность психических процессов не позволяют достаточно быстро реагировать на услышанное. Неустойчивость и слабая концентрация внимания детей с нарушением интеллекта мешают им воспринимать чужую речь. Не слушая говорящего собеседника, ученик смотрит по сторонам,

вертит что-нибудь в руках и имеет такой вид, как будто он не участвует в разговоре, а находится в помещении случайно. Такое поведение не способствует поддержанию беседы [19].

А.В. Кубасов, А.А. Невьянцева констатируют, что затруднения, возникающие у таких детей при участии в диалоге, связаны и с тем, что каждый из собеседников в процессе развертывания беседы неоднократно переходит с позиции говорящего на позицию слушающего. Продолжая диалог, ребенок должен быстро изменять характер своего участия в нем высказывание должно сменяться слушанием и наоборот. Свойственные детям с нарушением интеллекта инертность нервных процессов и замедленность ответных реакций на воздействия осложняют подобные переходы. Поэтому детям с нарушением интеллекта часто не отвечают на обращения взрослого или товарища и не поддерживают начавшуюся беседу.

Переход от участия в разговоре к самостоятельному более или менее развернутому высказыванию осуществляется у детей с нарушением интеллекта очень нелегко. Детям с нарушением интеллекта длительное время задерживается на таком этапе, когда их речь уже не является только ответами на вопросы, но еще не представляет собой целого рассказа. В этот период школьники нуждаются в помощи взрослого, которая в одних случаях может иметь форму вопроса, в других - педагог сам продолжает оборвавшееся высказывание ребенка до определенного момента с тем, чтобы ученик закончил начатое изложение материала [24].

Согласно исследованиям Т.Н. Степановой, трудности, которые возникают у детей с нарушением интеллекта при овладении монологической речью, обусловлены рядом причин. Определенное значение имеет недостаточная сформированность диалога. Кроме того, дети долго не понимают необходимости словесного воссоздания ясной картины происходившего и последовательного, логического описания событий. Дети как бы исходят из того, что их слушателям известны все обстоятельства

происходившего. Их высказывания фрагментарны, бедны деталями, не развернуты и не представляют собой единого целого [44].

О.Ф. Коробкова считает, что дети с нарушением интеллекта не прибегают к монологической речи еще и потому, что их речевая активность слаба и быстро исчерпывается. Они испытывают большие затруднения при составлении рассказа на западную тему. Дошкольники далеко не всегда берутся за выполнение задания или же ограничиваются односложными ответами. Причину такого поведения детей следует искать не столько в дефекте их общего речевого развития, сколько в недостаточности волевой сферы компонентов.

Привлекая наглядные средства, конкретизирующие предложенную тему, повышающие интерес к ней, можно изменить отношение школьников к заданию и соответственно характер его выполнения. Имея перед глазами яркую сюжетную картину, а тем более серию картин, учащиеся охотнее откликаются на предложение взрослого рассказать о понятных, знакомых им событиях и делают это с определенным успехом [23].

По мере обучения требование педагога составить рассказ на предложенную тему начинает служить для детей с нарушением интеллекта все более действенным побуждением. Тем не менее, у детей с нарушением интеллекта рассказы по картинам более развернуты, чем рассказы на заданную тему.

Е.А. Ворсина, Л.А. Ястребова утверждают, что у некоторых детей с нарушением интеллекта встречаются дети с формально развитой речью, обладающие неплохой вербальной памятью. Не вникая в содержание услышанного и не имея возможности его осмыслить, такие ученики запоминают, а затем воспроизводят отдельные высказывания окружающих, отрывки из радио- и телепередач и другой словесный материал. Создается иллюзия того, что они владеют монологической речью, однако это впечатление ошибочно, в чем можно убедиться, вслушавшись в то, что ни

говорят. Их болтовня обычно бессвязна и слабо соотносится с заданной темой [10].

Дети передают содержание текста упрощенно и несовершенно. Они пытаются изложить события так, как они запомнились, а если нарушают их последовательность, то делают это непреднамеренно и, как правило, вопреки логике. Изменения в построении повествования свидетельствует о непонимании причинно-следственных, временных и других отношений, содержащихся в тексте, и о недостаточности прочном сохранении в памяти отдельных фрагментов воспринятого. Вопросы взрослого, требующие выборочного пересказа, обычно не достигают своей цели даже в старших классах.

По словам И.С. Исмаиловой, своеобразие пересказов, выполняемых детьми с нарушением интеллекта, в многочисленных привнесениях. Они возникают у школьников на основе ассоциаций, вызываемых отдельными словами, носят случайный характер и изменяют пересказываемый текст, нередко искажают его. Привнесения, как правило, неадекватные, встречаются особенно часто, если речь о событиях или явлениях, недостаточно понятных детям с нарушением интеллекта. Так, пересказывая тексты исторического содержания, школьники обычно объединяют во времени события, отдаленные друг от друга многими десятилетиями, основываясь на их относительном сходстве. Дети с нарушением интеллекта, относящиеся к числу возбудимых, в своих рассказах склонны к привнесениям. Будучи импульсивными, легко отвлекаемыми, они быстро теряют цель и вместо того, чтобы пересказывать определенный текст, начинают говорить обо всем, что всплывает у них в памяти по ассоциации с темой. В пересказах заторможенных детей с нарушением интеллекта такого рода привнесения встречаются значительно реже [20].

Дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта воспроизводят текст более точно. Однако если материал усложняется, то

число привнесений, изменений и неточностей резко возрастает. Дети по-разному реагируют на различные виды оказываемой им помощи. Так, некоторые из них точнее и подробнее передают содержание текста, если учитель задает им последовательный ряд наводящих вопросов. Для других больший эффект дает наличие наглядности: картины или серии сюжетных картин, изображающих последовательность происходящих событий.

Е.В. Бочарова, Е.А. Пестова считают, что словесное оформление пересказов, особенно у детей с нарушением интеллекта, весьма несовершенно и имеет многие черты, присущие ситуативной (диалогической) речи. Дети с нарушением интеллекта пользуются преимущественно простыми, далеко не всегда правильно построенными и законченными предложениями. Словарь их беден. Наблюдаются многократное, назойливое повторение одних и тех же слов, неадекватные замены имен существительных личными и указательными местоимениями [6].

Особенности устных связных высказываний у детей с умственной отсталостью, как пишут Е.А. Ефименко, С.А. Мусихина, А.А. Пухова А.А. Сосновских, во многом определяются формой связных высказываний, характером заданий (самостоятельный рассказ на заданную тему, рассказ по серии сюжетных картинок, пересказ и т. д.), степенью самостоятельности при выполнении этих заданий смыслового программирования [15].

Пересказ для детей с нарушением интеллекта более доступен, чем рассказ. Пересказ не предполагает подробного раскрытия заданной темы, самостоятельного создания сюжета, определения последовательности событий. Большую роль при пересказе играет запоминание содержания текста. Но и пересказы детей интересующей нас категории имеют целый ряд особенностей. Дети пропускают многие важные части рассказа, передают упрощенно его содержание. В пересказах обнаруживается непонимание младшими школьниками временных, причинно-следственных,

пространственных отношений, которые представлены в рассказе. Характерны для пересказов разнообразные добавления, что обусловлено неточностью знаний и представлений, случайными ассоциациями.

Рассказы по сюжетной картинке, как объясняет Г.Г. Логаничева, трудны младшим школьникам с умственной отсталостью, так как при таком словесном описании речевая деятельность теснейшим образом связана со специфической деятельностью восприятия детей. Так как у обучающихся с умственной отсталостью наблюдаются значительные трудности при переводе зрительного впечатления в словесную форму, то рассказы по сюжетной картинке могут быть охарактеризованы определёнными особенностями [34].

Для рассказов детей с нарушением интеллекта характерно быстрое соскальзывание с одной заданной темы на другую, более лёгкую и знакомую для ребёнка; привнесение в рассказ инертных стереотипов и различных побочных ассоциаций; частое повторение каких-либо одинаковых слов, фраз; постоянное возвращение к высказанной ранее мысли. Смысловые развёрнутые высказывания детей с умственной отсталостью отличаются и отсутствием последовательности, чёткости изложения, акцентом на поверхностные, внешние впечатления, отрывочностью, а не на причинноследственное взаимоотношение действующих лиц. Таким детям труднее всего даются самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но отставание заметно и в воспроизведении текстов по образцу от развивающихся нормально сверстников. Особенности в построении высказывания, по мнению Д.П. Кудрявской, характерные для детей с нарушением интеллекта, - результат трудностей в планировании и развёртывании речевого сообщения. Анализ высказываний интересующей нас категории детей свидетельствует о большом числе сбоев в грамматическом оформлении речевого сообщения. Чем больше его объём, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы [26].

Охарактеризуем более подробно уроки формирования новых знаний, которые должны способствовать системному изучению речевого этикета. Главная цель уроков этого типа - дать учащимся теоретические сведения по речевому этикету, по культуре речевого общения. На данных занятиях необходимо сформировать лингвистические, экстралингвистические, языковые и коммуникативные знания по речевому этикету.

К лингвистическим знаниям относятся:

1. Термины и обозначаемые ими понятия (языковые клише, шаблоны, стереотипы; синонимы; релятивы и пр.);
2. Нормы произношения и правописания отдельных формул русского речевого этикета.

В экстралингвистический блок входят:

1. Термины и обозначаемые ими понятия (вежливость; этика; этикет; речевая ситуация).
2. Сведения о национально-культурной специфике речевого этикета; о невербальных средствах этикетного общения; о компонентах речевой ситуации и о их влиянии на выбор этикетных средств.

Языковой материал составляют конкретные слова и выражения (формулы, формы) русского речевого этикета следующих тематических групп: 1) обращение и привлечение внимания; 2) приветствие; 3) знакомство; 4) приглашение; 5) просьба; 6) согласие и отказ на приглашение и просьбу; 7) извинение; 8) жалоба; 9) утешение, сочувствие, соболезнование; 10) комплимент, одобрение; 11) неодобрение, упрек; 12) поздравление, пожелание; 13) благодарность; 14) прощание.

В коммуникативный блок включаются:

1. Термины и обозначаемые ими понятия (речевая деятельность; речевые действия; стратегия и тактика речевого общения; культура речевого общения; речевой этикет; этикетные формулы).
2. Нормы речевого поведения в этикетных ситуациях.

3. Правила речевого поведения для говорящего и для слушающего.

Существует несколько разновидностей урока формирования новых знаний по речевому этикету: 1) урок усвоения понятий и теоретических сведений о русском речевом этикете; 2) урок ознакомления с нормами и правилами речевого поведения в этикетных ситуациях; 3) урок презентации тематических групп этикетных слов и выражений; 4) комбинированный урок.

Основными структурными компонентами являются:

1. Определение целей и задач урока, мотивация учения.
2. Актуализация опорных знаний.
3. Изучение новых сведений применительно к конкретной ситуации общения, сообщение правил -инструкций совершения учебных действий.
4. Применение знаний на практике:
 - а) выполнение упражнений;
 - б) решение коммуникативно-ситуативных задач, предложенных учителем;
 - в) самостоятельное составление речевых задач и их решение;
 - г) проигрывание учащимися определенных ситуаций общения.
5. Подведение итогов урока.
6. Домашнее задание.

Как видно из приведенной структуры, на уроках этого типа значительное место отводится выполнению упражнений и задач, позволяющих закрепить полученные знания и совершенствовать этикетные умения обучающихся.

Практика показывает, что только обучение речевому этикету в системе позволяет сформировать у школьников этическую компетентность, научить их коммуникативно целесообразному взаимодействию с окружающими людьми в процессе речевого общения.

Выводы по первой главе

Связная речь – это сложное целое, которое представляет собой две и более группы предложений, которые подчиняются одной теме. Они имеют четкую структуру и специальные языковые средства, которые служат для связи предложений друг с другом. В ней находят отражение и логика мышления, и умение осмысливать воспринимаемое, и умение выразить это в правильной, четкой, логичной речи. Наиболее важными текстовыми категориями являются смысловая цельность и связность.

Формирование связной речи – это целенаправленная и последовательная педагогическая работа, предполагающая использование различных педагогических методов и собственные речевые упражнения ребенка.

Развитие связной речи проходит долгий, сложный путь. К 6 годам связная речь детей, не имеющих речевой патологии, развита достаточно хорошо: они имеют большой словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения, сформировано правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Обучающиеся могут пересказать знакомую сказку, короткий текст, стихотворение; составлять рассказ по картине и серии сюжетных картинок; рассказывать об увиденном или услышанном; спорить, рассуждать, высказывать собственное мнение, убеждать.

Становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. Они длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной и ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию у этих детей является очень трудным и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы.

Глава II. Исследование особенностей связной речи у младших школьников с умственной отсталостью и нормой развития

2.1. Цель, задачи, методики и организация исследования

Целью констатирующего эксперимента является выявление особенностей связной монологической речи у младших школьников с нормальным развитием и с лёгкой умственной отсталостью.

В соответствии с целью, были определены следующие задачи:

1. Определение методики исследования связной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью.
2. Проведение констатирующего эксперимента.
3. Анализ и обобщение экспериментальных данных.
4. Выявление количественных и качественных особенностей связной речи у младших школьников с нормальным развитием и лёгкой умственной отсталостью.

Исследование проводилось на базе КГБОУ «Красноярская школа №5» и МБОУ «Средняя школа № 95». В исследовании принимало участие 10 младших школьников с лёгкой умственной отсталостью и 10 школьников с нормальным развитием (См. Приложение 1).

Критериями отбора в экспериментальные группы были: возраст; заключение ПМПК, нормальное развитие.

Констатирующее исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе проводился отбор детей в экспериментальную и контрольную группы. Изучались анамнезы, истории развития детей обеих групп, психолого-педагогические характеристики. Проводилось традиционное логопедическое обследование.

На втором этапе осуществлялось экспериментальное исследование по разработанной методике. Обследование каждого ребёнка проводилось

индивидуально в процессе семи специально организованных занятий, продолжительностью тридцать минут каждое. Результаты обследования фиксировались в индивидуальных протоколах, которые позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

На третьем этапе констатирующего исследования осуществлялся качественный анализ экспериментальных данных и их математическая обработка, после чего результаты исследования были обобщены и на их основе были сформулированы выводы, обосновывающие направления и содержание логопедической работы по развитию связной речи у младших школьников с нормальным развитием и лёгкой умственной отсталостью.

Для диагностики связной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью была использована методика В.П. Глухова [13].

Авторский вклад заключается в адаптации методики для детей с легкой умственной отсталостью. Мы несколько изменили критерии оценивания и упростили балльную систему оценки.

Данная методика включала в себя диагностические пробы, направленные на: пересказ текста; составление рассказа по иллюстрации, либо серии сюжетных иллюстраций; составление рассказа-описания; продолжение рассказа по определенному началу.

В отборе методики исследования связной речи мы руководствовались такими критериями как:

- соотношение речевого высказывания теме;
- присутствие точной структуры речевого высказывания – правило, середина, конец;
- внедрение различных средств связи между предложениями и частями речевого высказывания;
- внедрение средств выразительности: в описаниях – определений, сравнений; в повествованиях – разговора героев, частей описания и др.;
- особенность в отборе речевых средств.

Диагностическая проба № 1. Пересказ текста.

Цель: исследование умений детей строить короткий по объему и простой по структуре литературный текст.

Материалом для изучения служит сказка «Теремок» (см. Приложение 3).

Ход выполнения: «Сейчас я прочитаю тебе сказку, а ты пристально ее послушай и приготовься рассказать». Потом прочитывается литературный текст. После чтения текста дается инструкция: «А теперь расскажи, что ты запомнил. Сказка именуется...(Теремок)».

Параметры оценок:

Высокая степень – 4 балла. Пересказ составлен без помощи других; в нем излагается содержание текста, соблюдается связность и логический порядок изложения. Используются различные речевые средства согласно тексту произведения. При пересказе соблюдаются грамматические нормы русского языка. Или пересказ осуществлен с поддержкой (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью излагается содержание текста. Обнаруживаются определенные расстройства связного повторения текста. Отсутствие художественно-стилистических частей; единичные расстройства структуры предложений.

Средняя степень – 2 балла. Применяются наводящие вопросы. Обнаруживаются пропуски определенных моментов действия либо целого фрагмента, неоднократные расстройства связности изложения, единичные смысловые несоответствия.

Низкая степень – 1 балл. Пересказ осуществлен по наводящим вопросам. Обнаруживаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Страдает логический порядок изложения. Или по содержанию дает ответ коротко на определенные вопросы.

Диагностическая проба № 2. Составление рассказа по серии сюжетных иллюстраций.

Цель: исследование умения построить связный сюжетный рассказ на базе наглядного материала.

Материалом для исследования служит серия сюжетных иллюстраций «Ежик и яблоки» по М.М. Алексеевой (см. Приложение 4).

Ход выполнения: «Рассмотри внимательно иллюстрации и дай ответы на вопросы».

1-я иллюстрация

- Что ты видишь на этой иллюстрации?
- Какие деревья здесь растут?
- Как называется место, где растут яблони?
- Кто изображен на иллюстрации?
- Что делает ежик?

При этом одновременно реализуется различение вопросов с вопросительными словами «кто», «что». Применяются слова: «собирает», «сгребает», «куча».

2-я иллюстрация

- Что сделал ежик?
- Куда залез ежик?
- Где лежат яблоки?
- Где сидит ежик?

3-я иллюстрация

- Что сделал ежик?
- Как спрыгнул ежик?
- Куда упал ежик?

4-я иллюстрация

- Что изображено на этой иллюстрации?
- Куда пошел ежик?

- Почему яблоки лежат на земле?
- Какое время года изображено на иллюстрациях?
- Когда созревают яблоки?

Параметры оценок:

Высокая степень – 4 балла. Самостоятельно составлен логичный рассказ, довольно полно и правильно отображающий изображенный сюжет. Соблюдается логический порядок в передаче событий и ассоциация между фрагментами-эпизодами. Рассказ составлен согласно грамматическим нормам родного языка. Или рассказ составлен с поддержкой. Достаточно полно отражено содержание иллюстраций. Обнаруживаются значительные расстройства связности повествования, единичные ошибки в составлении фраз.

Средняя степень – 2 балла. Страдает связность повествования. Обнаруживаются пропуски нескольких моментов действия, определенные смысловые несоответствия.

Низкая степень – 1 балл. Рассказ составлен с помощью логопеда. Обнаруживается пропуск немаловажных моментов действия и цельных фрагментов, что приводит к смысловому соотношению рассказа изображенному сюжету. Отмечаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на иллюстрациях. Или по содержанию дает ответ коротко на определенные вопросы.

Диагностическая проба № 3. Составление описательного рассказа.

Цель: исследование полноты и точности отражения в рассказе главных качеств предмета, наличие логико-смысловой организации сообщения.

Материалом для исследования служит кукла Петрушка(см. Приложение 5).

Ход выполнения: Ребенку предлагалось в процессе нескольких минут внимательно рассмотреть куклу Петрушку, а потом составить о нем рассказ по этому вопросному плану: Расскажи об этом сказочном персонаже:

- Как его зовут?
- Какой он по величине?
- Назови главные части тела?
- Скажи, из чего он сделан?
- Во что одет?
- Что у него на голове ?

Параметры оценок:

Высокая степень – 4 балла. В описательном рассказе описаны все базисные свойства предмета, представлено указание на его функции либо назначение, соблюдается последовательность в описании признаков предмета. Или описательный рассказ довольно информативен, в нем наблюдается логическая завершенность, отражена большая часть основных качеств предмета.

Средняя степень – 2 балла. Описательный рассказ построен при помощи логопеда и конкретных побуждающих и наводящих вопросов, мало информативен, в нем не описаны некие значительные признаки предмета.

Низкая степень – 1 балл. Описательный рассказ составлен при помощи логопеда, повторных наводящих вопросов, указаний на подробности предмета; отображение предмета не показывает многих его немаловажных качеств признаков; не отмечается какой-либо логически связанной последовательности. Или по содержанию дает ответ коротко на определенные вопросы.

Диагностическая проба № 4. Продолжение рассказа по определенному началу.

Цель: исследование умения детей в реализации поставленной вербальной и креативной задачи, в способности применять при составлении рассказа предложенный текстовой и иллюстративный материал.

Материалом для исследования служит текст: «Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля

возвращался домой из школы. Он шел по лесной тропинке. Вот он вышел на опушку и увидел домики своей деревни. Вдруг из-за деревьев выскочили четыре больших волка. Коля бросил портфель и быстро влез на дерево. Волки окружили дерево и, щелкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его...» (см. Приложение б).

Ход выполнения: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ и продемонстрирую иллюстрации. А ты внимательно слушай рассказ и приготовься его пересказать. Рассказ называется «Коля и волки». Потом выкладывается первая иллюстрация и читается соответствующий отрывок текста. Далее выкладывается вторая иллюстрация. После разбора содержания иллюстрации дважды прочитывается текст незаконченного рассказа и предлагается придумать его продолжение. Иллюстрации не убираются.

Параметры оценок:

Высокая степень – 4 балла. Проба осуществлена в виде грамматически верно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенного рисунка, полно и точно отображающей ее сюжетной содержание. Фразы составлены с учетом сюжетного содержания всех предложенных иллюстраций, представляет собой по смыслу, грамматически верно оформленное, довольно информативное речевое высказывание. Или фраза по смыслу подходит содержанию пробы, но обнаруживается один из перечисленных нарушений: малая информативность; наблюдаются ошибки в использовании словоформ; расстройство последовательности слов в словосочетаниях; долгие паузы с поиском подходящего слова.

Средняя степень – 2 балла. Речевое высказывание построено путем вспомогательного вопроса, указывающего на реализуемое субъектом действие. Ребенок не способен построить речевое высказывание с внедрением всех 3-х иллюстраций.

Низкая степень – 1 балл. Посторение фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на иллюстрации. Ребенок верно

именует изображенные на иллюстрациях предметы, но построить речевое высказывание с их внедрением не способен. Или по содержанию малыш дает ответ коротко на определенные вопросы.

Степень сформированности связной речи:

12-16 баллов – высокая степень.

6-11 баллов – средняя степень.

1-5 баллов – низкая степень.

2.2. Анализ результатов исследования связной речи у младших школьников с нормальным развитием и лёгкой умственной отсталостью

В результате проведенного исследования, полученные данные были систематизированы, проведен количественный и качественный анализ результатов. Количественные данные о состоянии сформированности пересказа у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью представлен на рисунке 2.1. Количественные данные о состоянии сформированности пересказа у младших школьников с нормальным развитием 2.2.

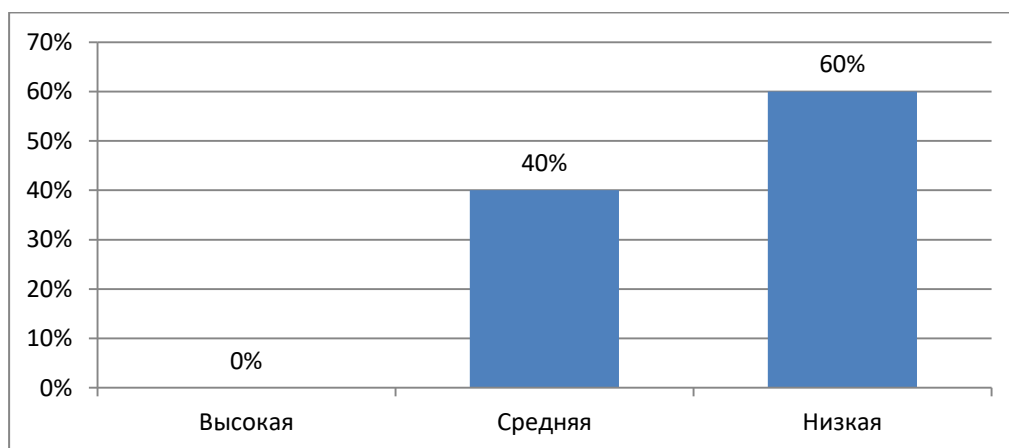


Рисунок 2.1. Степени сформированности пересказа у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью

Анализ результатов исследования показывает, что при воспроизведения литературного текста 40 % детей составляли пересказ при помощи вспомогательных вопросов, в котором диагностированы пропуски определенных моментов действия либо целого отрывка, неоднократные расстройства связности изложения, единичные смысловые несоответствия. (Галя У.: «Мышка видит ... теремок и заселяется присоединяются: лягушка, зайка, лиса, волк, а вот медведь ..., и ... ломается. ... строят новый, большущий терем и живут в нем»). 60 % детей осуществили пересказ по дополнительным вопросам. У детей

диагностированы пропуски частей текста, смысловые ошибки, расстройство логического порядка изложения. Так же школьники давали короткие ответы на определенные вопросы по содержанию литературного текста.

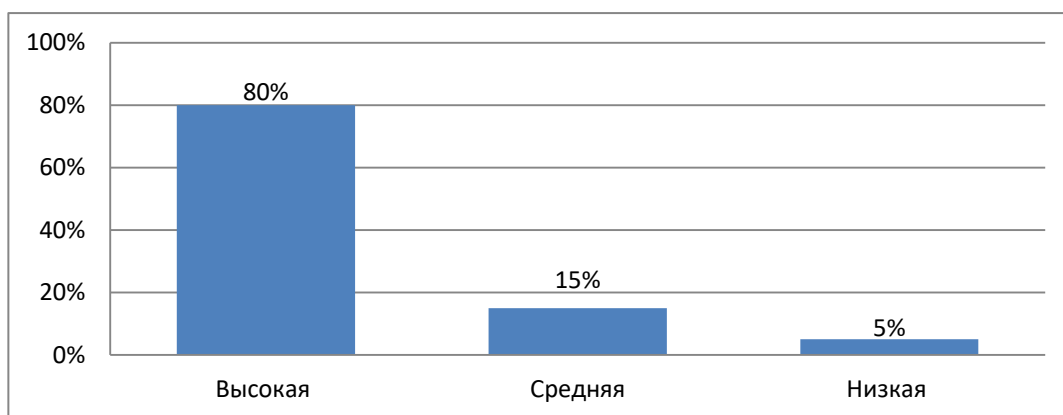


Рисунок 2.2. Количественные данные о состоянии сформированности пересказа у младших школьников с нормальным развитием

Анализ результатов исследования показывает, что при воспроизведения литературного текста дети данной группы показали высокие показатели - 80% детей составляли подробный пересказ без помощи педагога. При пересказе воспринятого на слух текста дети чаще, чем при самостоятельном составлении рассказа, допускали вербальные замены. У детей диагностированы небольшие пропуски частей текста, смысловые ошибки. 15% школьников давали короткие ответы на определенные вопросы по содержанию литературного текста. И лишь 5 % было трудно воспроизвести текст.

Количественные данные о состоянии сформированности составления рассказа по серии сюжетных иллюстраций у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью представлен на рисунке 2.3.

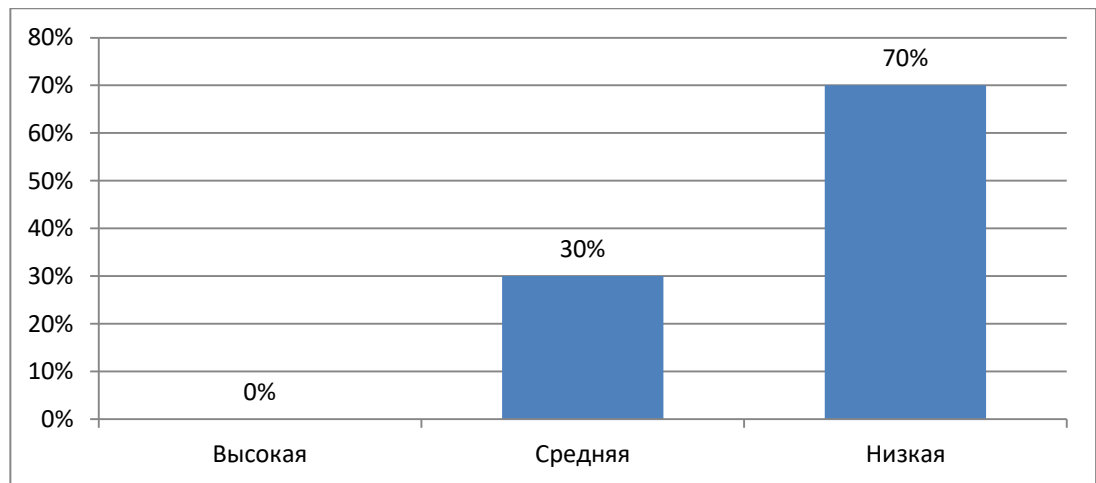


Рисунок 2.3 Степени сформированности составления рассказа по серии сюжетных иллюстраций у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью

Анализ результатов исследования составления рассказа по серии сюжетных иллюстраций были получены следующие результаты. Во многих ситуациях рассказы 30 % детей были построены, в которых наблюдалось расстройство связности повествования, пропуски определенных моментов действия, смысловые несоответствия. 70 % детей составили рассказ при помощи вспомогательных вопросов. У них выявлены пропуски основных моментов действия и целых отрывков, что нарушало смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Вместе с тем, рассказ детей подменялся перечислением действий, представленных на иллюстрациях, у детей наблюдались смысловые ошибки (*Игорь О.: «Ежик жил ... Погулять. Шел... яблоки лежат ... Захотелось ему яблоки ... Яблоки в кучку... Залез .. и прыгнул... Яблоки .. на колючки. ... ежик радостный ...»*). Так же для учащихся характерны короткие ответы на определенные вопросы по составлению рассказа по серии сюжетных иллюстраций.

Количественные данные о состоянии сформированности составления рассказа по серии сюжетных иллюстраций у младших школьников с нормальным развитием представлен на рисунке 2.4.

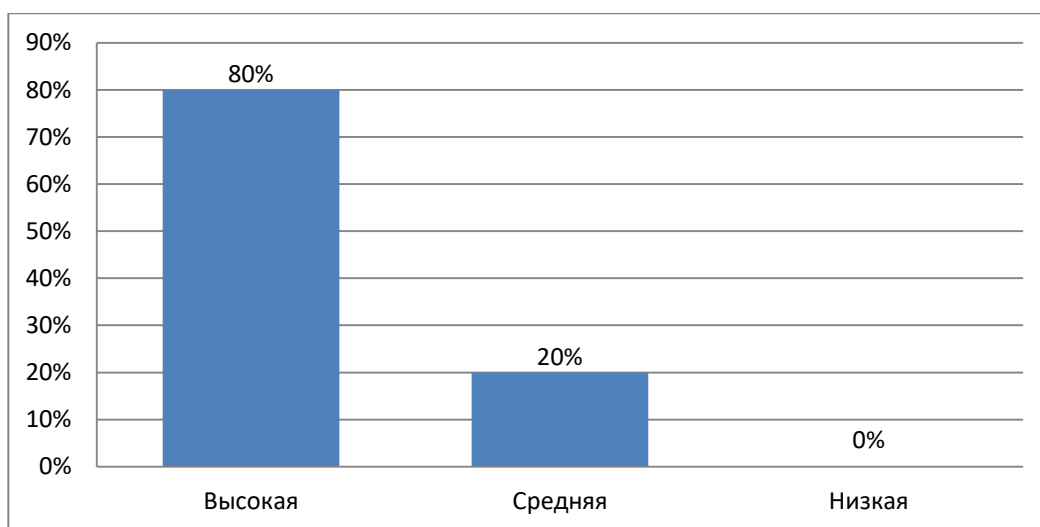


Рисунок 2.4 Степени сформированности составления рассказа по серии сюжетных иллюстраций у младших школьников с нормальным развитием

Анализ результатов исследования составления рассказа по серии сюжетных иллюстраций были получены следующие результаты. В 80 % пересказы детей были построены в соответствии к смысловому сюжету. Дети составляли рассказ при помощи вспомогательных вопросов. Очевидно, что при пересказе детям сложнее удержать в памяти текст и воспроизвести конкретное слово, использованное автором. Поэтому, составляя пересказ, они чаще заменяют слово из текста другим словом, близким по семантическому признаку. И лишь в 20% наблюдались пропуски определенных моментов действия, смысловые несоответствия, но в целом это не нарушало смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету.

Количественные данные о состоянии сформированности составления описательного рассказа у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью представлен на рисунке 2.5.

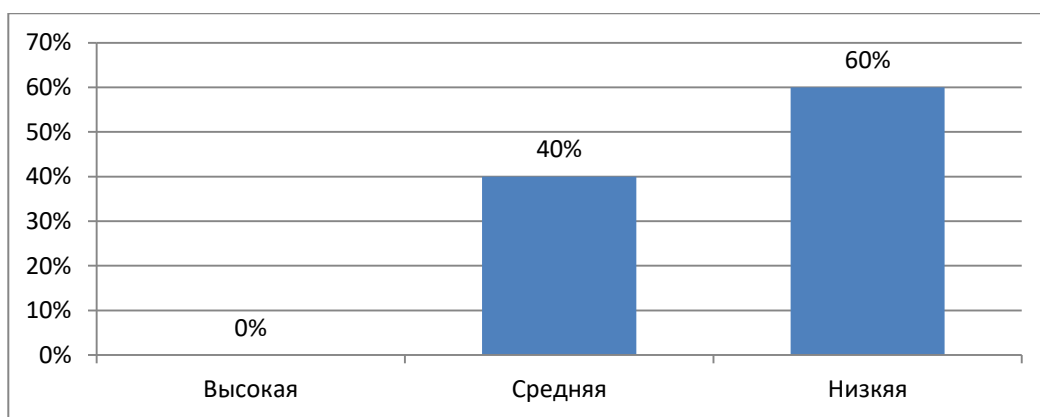


Рисунок 2.5. Степени сформированности составления описательного рассказа у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью

Анализ результатов исследования составления описательного рассказа 40% детей применяли помощь в виде вспомогательных вопросов, что вызывает недостаточную информативность, отсутствие некоторых основных признаков предмета. 60% детей составили рассказ при помощи вспомогательных вопросов, указаний на детали предмета. Для описательного рассказа школьников характерны следующие особенности: не отображение основных качеств предмета; отсутствие логического порядка (*Ваня К.: «Петрушка – это кукла. ...большие руки и голова, глаза и нос. Петрушка .. красная рубаша, широкие штаны и колпак»*). Некоторая часть школьников давали короткие ответы на определенные вопросы по составлению описательного рассказа.

Данные по степени сформированности составления описательного рассказа у младших школьников с нормальным развитием представлены в рис. 2.6.

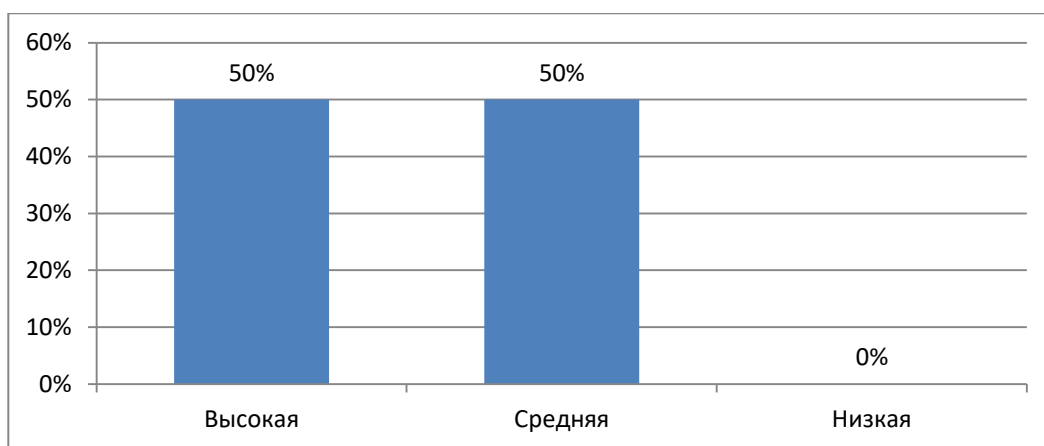


Рисунок 2.7. Степени сформированности составления описательного рассказа у младших школьников с нормальным развитием

Итак, школьники с нормальным развитием показали следующие результаты: 50% составили описательный рассказ без помощи взрослых. Их речь была логична и последовательна. 50% понадобились подсказки преподавателя, но подсказки были лишь в виде наводящих вопросов. Так же у детей отмечались грамматические ошибки, но рассказ в целом получался. Среди грамматических ошибок при составлении рассказа мы выделили: а) неправильное согласование прилагательных с существительными в падеже; б) неправильное согласование числительных с существительными; в) ошибки в использовании предлогов – замены; г) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа.

Количественные данные о состоянии сформированности составления рассказа с элементами творчества у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью представлен на рисунке 2.8.

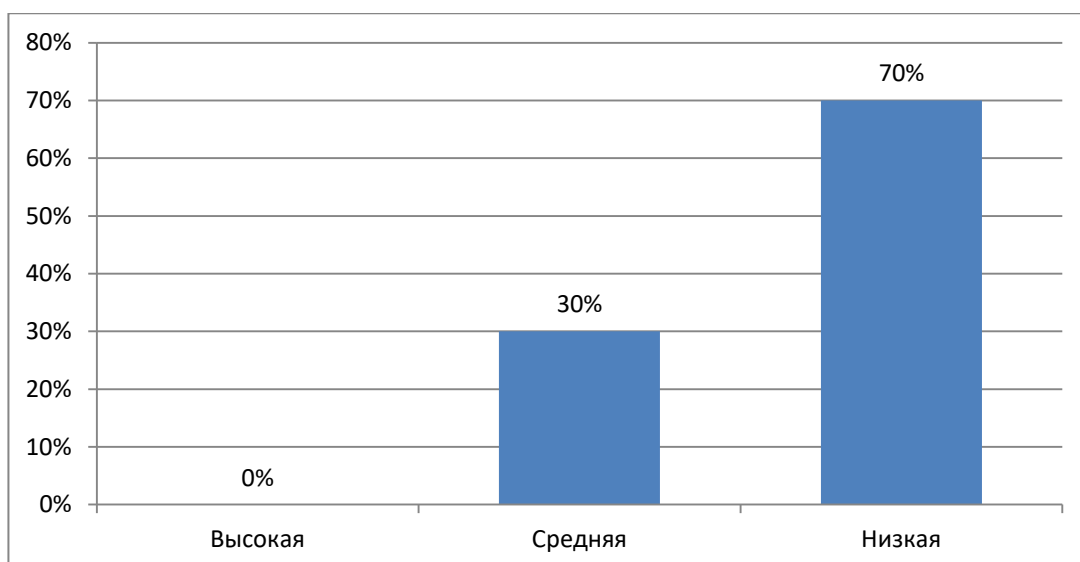


Рисунок 2.8. Степени сформированности составления рассказа с элементами творчества у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью

Анализ результатов исследования составления рассказа с элементами креативности 30 % детей применяли стимулирующую помощь логопеда в виде указания на реализуемое субъектом действие. Испытуемые не способны были построить речевое высказывание с применением всех трех иллюстраций, несмотря на оказываемую помощь. 70 % детей построили фразы, которые подменяли перечислением предметов, изображенных на иллюстрации. Кроме того, дети верно обозначали изображенные на иллюстрациях предметы, но могли сконструировать речевое высказывание с их применением (*Борис М.: «Коля учился в школе. ... лес. Коля шел по ...тропинке зимой. ...вышел ... и ...домики деревни. ... выскочили волки. ...бросил портфель и залез на дерево. Волки глядели Схватили его...»*). Для учащихся характерны короткие ответы на определенные вопросы по составлению рассказа с элементами креативности.

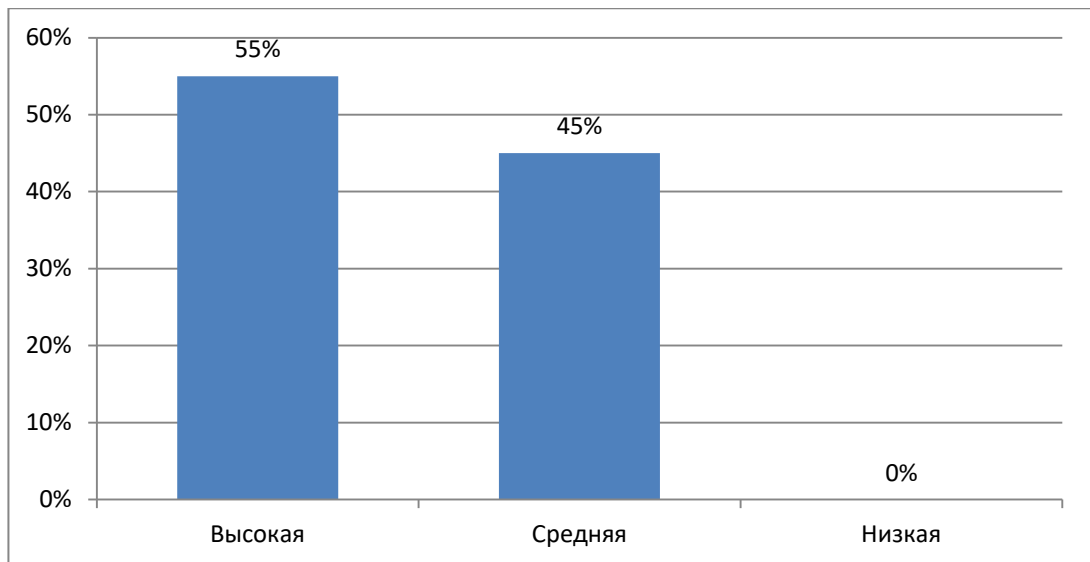


Рисунок 2.9. Степени сформированности составления рассказа с элементами творчества у младших школьников с нормальным развитием

Что касается другой группы обучающихся, анализируя степени сформированности составления рассказа с элементами творчества у младших школьников с нормальным развитием, пришли к выводу, что большая часть этой группы детей 55% при составлении рассказа использовали собственный словарный запас, а 45% чаще, чем при составлении рассказа, заменяли значимые слова с конкретным значением местоимениями, т.е. трудности выбора соответствующего тексту слова компенсируются использованием местоимений. Воспроизвести длинный текст по заданной программе проще, чем самостоятельно составить развернутый рассказ, даже при наличии наглядной опоры.

Количественные данные о состоянии сформированности связной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью представлен на рисунке 2.10

Количественные данные о состоянии сформированности связной речи у младших школьников с нормальным развитием представлен на рисунке 2.11

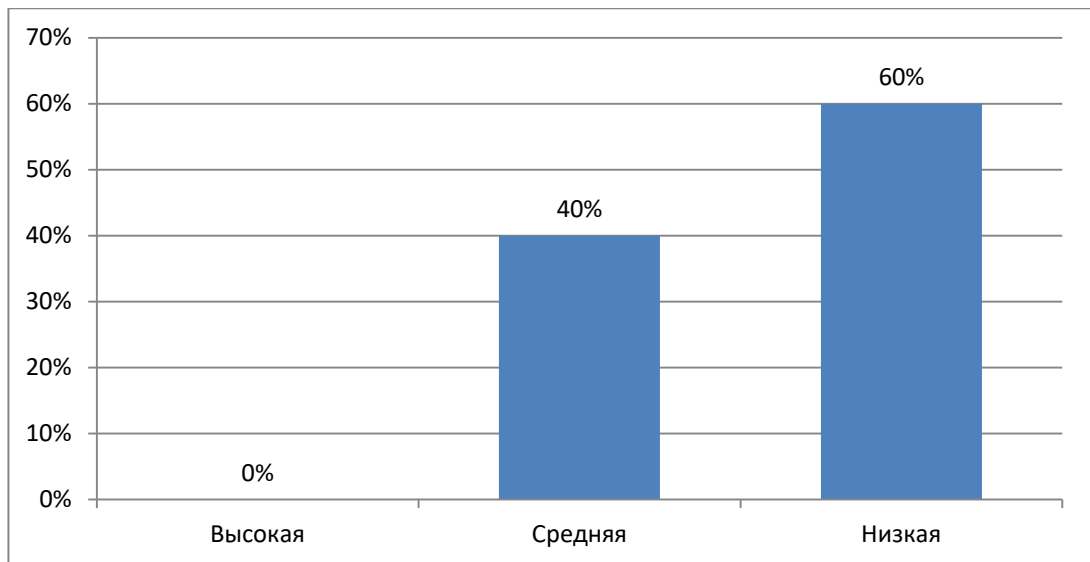


Рисунок 2.10. Степени сформированности связной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью

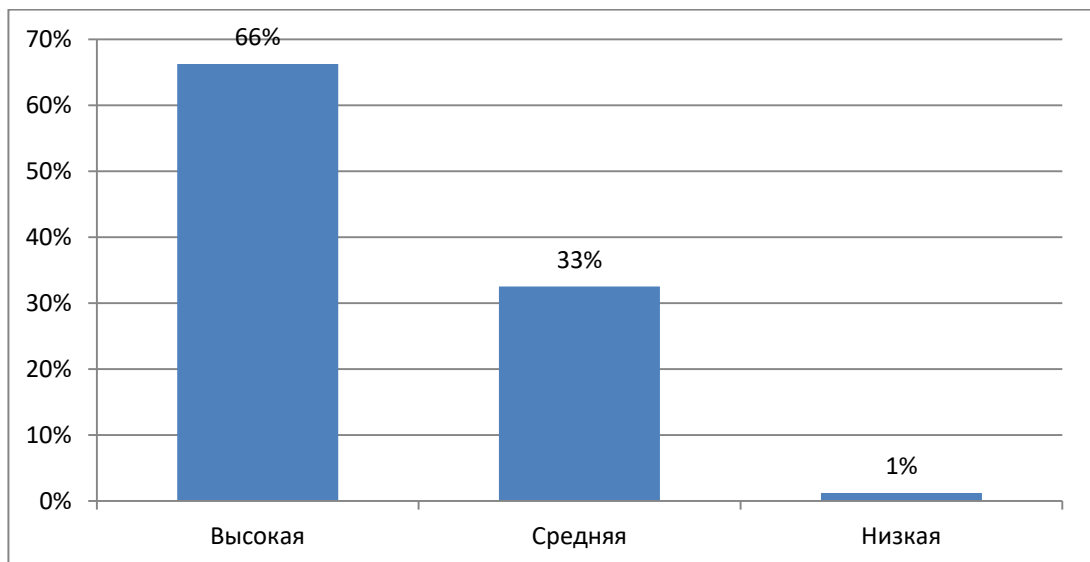


Рисунок 2.10. Степени сформированности связной речи у младших школьников с нормальным развитием

Итак, по результатам констатирующего эксперимента были выявлены следующие степени сформированности связной речи.

У младших школьников с нормальным развитием была выявлена низкая степень сформированности связной речи лишь у 1%. Средняя степень

сформированности составляет 33% и высокая составляет большую часть обучающихся - 66%.

У обучающихся с легкой умственной отсталостью среднюю степень сформированности связной речи показали 35% детей (Алла П., Галя У., Игорь Г., Линара Г.). В эту группу вошли школьники, которые строили описательный рассказ, состоящий из двух частей. Предложения испытуемых связывались при помощи местоимений, речевого повтора. Рассказы школьников характеризовались достаточной развернутостью и логическим порядком. У испытуемых обнаруживалось отсутствие развернутых характеристик времени и места действия, действующих лиц, но тема раскрывалась полностью. Вместе с тем, у детей наблюдалось отсутствие одной структурной части, при наличии главной.

Низкая степень сформированности связной речи продемонстрировали 65 % детей (Борис М., Ваня К., Дарина Ш., Никита Ц., Олеся Ц., Юра Г.). При воспроизведении текста эти дети перечисляли определенные признаки либо действия нарушали логический порядок в изложении событий. У них имелись ошибки в построении текста, в тексте словесный материал частично либо полностью не соответствовал теме.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью имеются значительные нарушения связной речи: невыделение смысловых звеньев, искажения смысла, пропуск огромного числа смысловых звеньев, нераскрытие временных и причинно-следственных отношений, фрагментарное воспроизведение ситуации без определения их взаимоотношений, отсутствие смысловой целостности, краткость и незаконченность рассказа. Полученные результаты говорят о необходимости проведения целенаправленной и систематической логопедической работы по развитию связной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью.

2.3. Методические рекомендации по развитию связной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью

Опираясь на полученные результаты исследования, мы разработали методические рекомендации. Методические рекомендации дифференцированы. Дифференцировка заключается в определении условий, методов, степени сложности, самостоятельности, использования наглядного материала.

Для того чтобы занятия по развитию связной речи были продуктивными, нужно соблюдать некоторые требования по организации этих занятий:

1. Необходимо создать соответствующие условия, чтобы вызвать у учащихся потребность говорить. Дети должны быть заинтересованы в изучаемом материале. В процессе работы должна присутствовать не только интеллектуальная сфера ребенка, но и эмоциональная.

2. В младших классах работа над логикой высказывания должна быть результатом четкой организации предметной деятельности.

3. Организация языковой основы для высказывания. Решение этой задачи предполагает, что школьники, во-первых, приобретают необходимый словарь и осваивают синтаксические структуры для выражения мыслей по теме и, во-вторых, овладевают специальными языковыми средствами, которые обеспечивают объединение синтаксических единиц в целое. Это требование реализуется с помощью словарной работы, построения предложений с усвоенными словами, ответов на вопросы двумя-тремя предложениями, которые по образцу или напоминанию учителя связываются личными и указательными местоимениями, местоименными наречиями, одними и теми же видовременными формами глагола и др.

4. Постановка цели высказывания. Направление, по которому строится рассказ.

5. Организация высказывания с помощью плана (словесный, схематический, картинный и т.д.).

6. Многократное повторение.

При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы таких авторов как С.Ю. Ильина, Аксёнова А.К. [1].

В процессе работы над связной речью, как показали исследования С. Ю. Ильиной, умственно отсталые учащиеся оказываются в состоянии на практическом уровне освоить некоторые законы построения связной речи.

Учащиеся приобретают следующие умения:

- отличать связное высказывание от набора отдельных предложений;
- определять тему высказывания;
- выделять идею высказывания;
- соотносить заглавие и содержание текста;
- выбирать среди данных заголовков наиболее соответствующий теме или идее, самостоятельно озаглавливать текст;
- находить части текста, относящиеся к вступлению, основному содержанию и заключению;
- устанавливать количество информационных единиц в каждой структурной части текста;
- определять границы предложений и порядок следования предложений в тексте и в каждой его структурной единице;
- устанавливать логическую связь между частями текста и предложениями;
- находить некоторые средства межфразовой связи, а затем и использовать их.

Одним из методов развития связной речи является составление рассказа по серии сюжетных иллюстраций. Трудность правильного прослеживания обучающимися основных моментов развития сюжета проще

всего преодолеть, если начать работу с составления рассказа по серии сюжетных картин, расположенных в той последовательности, в какой происходили события. В самом простом случае здесь можно ограничиться составлением одного предложения по каждой из расположенных в нужном порядке картинок. При этом сначала берется не более трех картинок, чтобы ребенку было легко определить их последовательность. Например, 1-я картинка: дети нашли в лесу ежика. 2-я картинка: они посадили его в корзинку и понесли домой. 3-я картинка: дома они накормили его молоком. Эти три предложения, расположенные в нужной последовательности, по сути, представляют собой небольшой связный рассказ, состоящим из нескольких предложений. Количество сюжетных картинок в серии постепенно увеличивается, и описание каждой картинки становится более подробным, состоящим из нескольких предложений.

Сравнительная легкость составления рассказа по серии сюжетных картинок объясняется тем, что уже сами по себе картинки, расположенные в правильной последовательности, являются для ребенка наглядным планом рассказа, не позволяющим ему пропускать какие-либо события или менять их местами. При этом важно приучать ребенка самому раскладывать картинки в нужной последовательности, что почти равносильно самостоятельному составлению плана рассказа.

Первое время дети могут раскладывать картинки не в том порядке. В этих случаях нужно помогать им вопросами, направленными на установление временных и причинно-следственных связей. Развитию у ребенка понимания причинно-следственных связей также будет способствовать работа, например, с такой простейшей серией из трех картинок: дети загорают на берегу реки; идет сильный дождь; дети бегут домой. Если разложить эти картинки в другой последовательности, то сразу нарушается логика событий – зачем детям прекращать свой отдых у реки и убежать домой до начала дождя? В ходе упражнений можно специально

предлагать ему картинки, разложенные в неправильной последовательности, просить его найти ошибку и исправить ее.

В итоге составления рассказов по сериям картинок ребенок должен усвоить, что рассказы нужно строить в строгом соответствии с последовательностью расположения картинок.

По существу ребенок рассказывает о содержании каждой сюжетной картинки из серии, связывая их в один рассказ. Дети учатся рассказывать в определенной последовательности, логически связывая одно событие с другим, овладевают структурой повествования, в котором есть начало, середина, конец.

Выводы по второй главе

С целью изучения состояния связной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью и детьми с нормальным развитием нами было проведено констатирующее исследование на базе КГБОУ «Красноярская школа №5» и МБОУ «Средняя школа № 95». В исследовании принимало участие 10 младших школьников с лёгкой умственной отсталостью. Исследование связной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью проходило по следующим разделам: пересказ текста; составление рассказа по картинке или серии сюжетных иллюстраций; составление описательного рассказа; продолжение рассказа по определенному началу.

У детей, не имеющих отклонения показали, что

1. Изученные в ходе проведенного исследования показатели уровня развития связной речи у младших школьников зависят от вида выполняемого задания.

2. Пересказ воспринятого на слух текста для детей оказался более сложным заданием, чем составление рассказа по серии сюжетных картинок.

3. При составлении пересказа готового текста у детей младшего школьного возраста более ярко проявляются различные лексические и грамматические трудности: большее количество вербальных замен и более высокий индекс прономинализации, большое количество стереотипно построенных грамматических конструкций.

4. Длина текста у всех детей при пересказе достоверно больше, чем при составлении рассказа, следовательно, для детей изучаемых возрастных периодов воспроизведение более длинного текста по заданной программе оказывается более лёгким заданием, чем самостоятельное составление рассказа.

5. Диагностика речевых нарушений детей младшего школьного возраста должна опираться на данные, полученные в ходе популяционных исследований.

В то же время анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у младших школьников с легкой умственной отсталостью наблюдается несформированность связной речи.

- Исследование пересказа текста. Детям были свойственны пропуски определенных моментов действия либо целого отрывка, неоднократные расстройства связности изложения, единичные смысловые несоответствия.

- Исследование составления рассказа по серии сюжетных иллюстраций. У детей диагностировано расстройство связности повествования, пропуски нескольких моментов действия, определенные смысловые несоответствия.

- Исследование составления описательного рассказа. Для детей характерно составление описательного рассказа при помощи определенных вопросов, в котором обнаруживается недостаточная информативностью, отсутствие существенных признаков предмета.

- Исследование продолжения рассказа по определенному началу. Дети не могли построить фразу с применением всех трех иллюстраций.

Вышеизложенные особенности детей младших школьников свидетельствуют о необходимости целенаправленной логопедической работы по развитию связной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщенный анализ специальной литературы и результатов проведенного экспериментального исследования позволяет сделать следующее заключение.

1. Связная речь является особой сложной формой коммуникации. У младших школьников данная форма самостоятельно не развивается. При пересказе и рассказе дошкольники данной испытывают сложности при построении фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют главную нить содержания, путают события, испытывают трудности в основной мысли, не завершают фразы. Такая речь беспорядочна, бедна выразительностью оформления.

2. С целью выявления уровня сформированности связной речи у младших школьников был организован констатирующий эксперимент на базе КГБОУ «Красноярская школа №5» и МБОУ «Средняя школа № 95». В исследовании принимало участие 10 младших школьников с лёгкой умственной отсталостью и 10 детей без отклонений в развитии .

3. На базе осуществленных заданий этого эксперимента мы получили результаты, которые дают возможность сделать вывод о том, что у 50 % детей обнаруживалась средняя степень сформированности связной речи. В эту группу вошли школьники, которые составляли рассказ-описание, состоящий из двух частей (возможно отсутствие начала или конца). Предложения испытуемых связывались при помощи местоимений, лексического повтора. Рассказы школьников характеризовались достаточной подробностью и последовательностью. У испытуемых обнаруживалось отсутствие подробных характеристик времени и места действия, действующих лиц, но тема раскрывалась полностью. Вместе с тем, у детей наблюдалось отсутствие одной структурной части, при наличии основной – собственно доказательства. Низкая степень сформированности связной речи

продемонстрировали 50 % детей. При воспроизведении текста эти дети перечисляли отдельные признаки или действия нарушали последовательность в изложении событий. У них имелись ошибки в построении композиции текста, в тексте речевой материал частично или полностью не соответствовал теме.

4. Проведенное исследование доказало необходимость работы по развитию связной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью. Развитие связной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью служит нужным условием эффективности обучения ребенка в школе. Это связано с постоянно возрастающим значением чтения как особого вида деятельности, который обеспечивает общеобразовательную подготовку человека, активизирует формирование его интеллектуальной сферы, совершенствует личность.

Полученные данные о состоянии связной речи у детей свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы.

Контрольный эксперимент показал следующую динамику развития связной речи:

1. Высокий уровень показали – 46% детей. У этих детей все параметры связной речи находятся на высоком уровне. Они содержательно, логично, точно и последовательно излагают свои мысли, в речи используют как простые, так и сложные предложения. Речь оформлена грамматически правильно.

Средний уровень был обнаружен у 54% детей. В большинстве случаев у детей страдала содержательность и богатство связной речи. Предложение использовали простые, но правильные по грамматическому оформлению.

Низкий уровень не был обнаружен у детей.

2. Намного лучше стали показатели по параметрам у всех детей. Они научились передать содержание готового литературного текста и собственного рассказа; логично выстраивать свое высказывание; в речи

использовались не только существительные и глаголы, но и прилагательные, наречия.

3. Таким образом, проведенный контрольный эксперимент по исследованию особенностей связной речи у детей, позволил выделить следующее:

- дети могут логично выстраивать предложения, но у некоторых детей еще нарушается последовательность слов;

- дети могут устанавливать логично – смысловые отношения между предметами, изображенными на картинках;

- при пересказе устанавливают причинно – следственные связи и достаточно хорошо составляют предложения;

- практически отсутствуют грамматические ошибки;

- самостоятельно составляют рассказ – описание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов . -- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с. - (Коррекционная педагогика).
2. Апухтин В.Б. О смысловой структуре связного текста (в связи с обучением порождению текстов на иностранном языке / В.Б. Апухтин // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. – М. : Просвещение, 2006. – С 112-122.
3. Архипова Е.В. Проблемы речевого развития младших школьников: Автореферат докторской диссертации.— М.,1998.
4. Бобровская Г.В. Обогащение словаря младших школьников / Г.В. Бобровская// Начальная школа – 2012-№:6.- С.76- 80
5. Бобровская Г.В.Активизация словаря младших школьников/ Г.В.Бобровская // Начальная школа – 2013- № 4- С.47- 52.
6. Барина Е.А. Лингвистические основы методики развития связной речи / Е.А. Барина. – СПб.: Акцидент, 2011. – 453 с.
7. Берлина Н.П. Развитие связной речи у старших дошкольников / Н.П. Берлина // Начальная школа + до и после. – 2012. – № 7. – С.67-70.
8. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2014. – 288 с.
9. Брызгунова Е.А. Диалог / Е.А. Брызгунова // Русский язык. Энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 2009. – С. 74-75.
10. Виноградова Н.Ф. Формирование связной речи / Н.Ф. Виноградова // Подготовительная к школе группа в детском саду / под ред. М.В. Залужской. – М.: Просвещение, 2015. – С. 88-90.
11. Винокур Т.Г. Диалог / Т.Г. Винокур // Русский язык; Энциклопедия / гл. Ред. Ю.Н. Караулов. – М.: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 1998. – С. 119-120.

12. Грабаровская Л.В. Особенности развития связной речи у дошкольников / Л.В. Грабаровская, Е.С. Симонова // Научные исследования: теория, методика и практика: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, 2018. – С. 75-76.

13. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2012. – 144 с.

14. Елкина Н.В. Формирование связной речи у детей пятого года жизни / Н.В. Елкина. – М. : Просвещение, 2009. – 143 с.

15. Ерастов Н.П. Культура связной речи / Н.П. Ерастов. – Ярославль: Академия развития, 2012. – 345 с.

16. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи / Н.Д. Зарубина. – М.: Русский язык, 1997. – 308 с.

17. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И.А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М. : Просвещение, 2006. – С. 5-33.

18. Исмаилова И.С. Особенности связной устной речи при составлении рассказов по картине у младших школьников с нарушениями зрения и интеллекта / И.С. Исмаилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 12. – № 33. – С. 342-348.

19. Кдрасова З.Ш. Технология развития связной монологической речи младших школьников с умственной отсталостью / З.Ш. Кдрасова // Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования сборник научных статей Международной научно-практической конференции [Электронный ресурс]. Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2018. – С. 74-79.

20. Коренева А.В. Коммуникативно-ситуативные задачи как средство обучения речевой деятельности [Текст] / А.В. Коренева. – Мурманск : Изд-во МОИПКРО, 2005. – 118 с.
21. Коренева А.В. Обучение речевому этикету в школе [Текст] / А.В. Коренева, Л.А. Коренева. – Мурманск : Пазори, 1997. – 108 с.
22. Коренева А.В. Речевой этикет и культура педагогического общения [Текст]: Учебная программа и методические рекомендации для работников образования – слушателей курсов повышения квалификации / А.В. Коренева, Л.А. Коренева. – Мурманск : Пазори, 2012. – 60 с.
23. Коренева А.В. Речевой этикет: Дидактический материал [Текст] : пособие для учителя / А.В. Коренева. – Мурманск : МОИПКРО, Пазори, 2012. – 56 с.
24. Кубасов А.В. Развитие связной речи у учащихся 2-3 классов специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида на уроках русского языка / А.В. Кубасов, А.А. Невьянцева // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Научные редакторы И. А. Филатова, О. Г. Нугаева, 2014. – С. 115-116.
25. Кудрявская Д.П. Специфические особенности связной речи школьников с интеллектуальными нарушениями / Д.П. Кудрявская // Символ науки. – 2016. – № 12. – С. 208-213.
26. Кузьмина К.В. Развитие связной речи старших дошкольников / К.В. Кузьмина, Я.И. Мельниченко, Л.Ш. Сайфуллина // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: материалы X Междунар. Науч.–практ. Конф. (Чебоксары, 19 март 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – № 1. – С. 192–195.

27. Ладыженская Т.А. Связная речь / Т.А. Ладыженская // Методика развития речи на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 2010. – 345 с.
28. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста / А.А. Леонтьев // Лингвистика текста. – М.: Просвещение, 2013. – Ч. 1. – С. 168 - 172.
29. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника / А.М. Леушина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.:Издательский центр «Академия», 1999. – 560 с.
30. Лошкарева Л.А. Развитие связной речи у младших школьников с умственной отсталостью / Л.А. Лошкарева, А.В. Останина // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства Материалы научно-практической конференции. Под редакцией Г.С. Чесноковой, Е.В. Ушаковой, 2018. – С. 173-175.
31. Меметова А.А. Развитие связной речи у младших школьников с умственной отсталостью на уроках русского языка специальных (коррекционных) общеобразовательных школы VIII вида / А.А. Меметова // Профессиональная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: материалы научно-практической конференции. Сборник статей . Под общей редакцией И.В. Андрусёвой, 2017. – С. 130-131.
32. Миронова Н. Как учить дошкольника связной монологической речи / Н. Миронова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 9. – С. 111-116.
33. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О.А. Нечаева. – Улан-Удэ.: Бурятское книжное изд-во, 2014. – 235 с.
34. Парамонова, Л.Г. Воспитание связной речи у детей: методическое пособие / Л.Г. Парамонова. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 176 с.

35. Плигин, А.А. Учить младших школьников учиться / А.А. Плигин // Начальная школа. – 2007. – № 11. – С. 33–36.
36. Логаничева Г.Г. Развитие связной речи учащихся УЧАЩИХСЯ специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида / Г.Г. Логаничева // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии материалы IX Международной научно-практической конференции, 2015. – С. 143-144.
37. Рубинштейн С.Л. Развитие связной речи / С.Л. Рубинштейн // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.:Издательский центр «Академия», 1999. – 560 с.
38. Русский язык и культура речи: Учебник (под ред.проф. В.И.Максимова.-М: Гардарики,2000.-413с
39. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
40. Смольникова Н.Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников: дисс. Канд. Пед. Наук / Н.Г. Смольникова. – М., 2006. – 156 с.
41. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 2009. – 224 с.
42. СтародубоваН.А.Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. – М:Изд. Центр «Академия», 2007. — 256 с.
43. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 2011. – 345 с.
44. Степанова Т.Н. Особенности монологической речи старших дошкольников с умственной отсталостью / Т.Н. Степанова // Педагогическое

образование: история, современность, перспективы Сборник статей по материалам VIII-ой международной научно-практической конференции. Составитель Е.В. Иванов, 2016. – С. 219-222.

45. Ушакова О.С. Развитие связной речи / О.С. Ушакова // Психологические вопросы развития речи в детском саду. – М.: Просвещение, 2007. – 265 с.

46. Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста: пособие для учащихся дошкольных пед. училищ / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 2012. – 239 с.

47. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок / С.Н. Цейтлин. – М:Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

48. Филичева Т.Е. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. — М., 1999.

Приложение 1

Список детей с легкой отсталостью , принимающих участие в эксперименте

№п/п	Имя ребенка	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Алла П.	8 лет	F-70
2.	Борис М.	9 лет	F-70
3.	Ваня К.	8 лет	F-70
4.	Галя У.	9 лет	F-70
5.	Дарина Ш.	8 лет	F-70
6.	Игорь О.	8 лет	F-70
7.	Линара Г.	9 лет	F-70
8.	Никита Ц.	9 лет	F-70
9.	Олеся Д.	8 лет	F-70
10.	Юра Г.	9 лет	F-70

Список детей с нормальным развитием , принимающих участие в эксперименте

№ п/п	Имя ребенка	Возраст
1.	Игорь	8 лет
2.	Вероника	8 лет
3.	Оксана.	9 лет
4.	Саша	8 лет
5.	Иван	8 лет
6.	Игорь	8 лет
7.	Ева	8 лет
8.	Света	9 лет
9.	Артур	8 лет
10.	Юра Г.	9 лет

Приложение 2

Результаты исследования связной речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью

№ п/п	Имя ребенка	Номер пробы				Ср. балл	Уровень
		1	2	3	4		
1.	Алла П.	2	2	2	2	2,0	средний
2.	Борис М.	1	1	0	1	1,0	низкий
3.	Ваня К.	1	1	2	1	1,2	низкий
4.	Галя У.	2	2	1	2	1,7	средний
5.	Дарина Ш.	1	0	1	1	0,7	низкий
6.	Игорь О.	2	1	2	1	1,5	средний
7.	Линара Г.	2	2	2	2	2,0	средний
8.	Никита Ц.	0	1	0	1	0,5	низкий
9.	Олеся Д.	1	1	1	0	1,2	низкий
10.	Юра Г.	0	1	0	1	0,5	низкий

Результаты исследования связной речи у младших школьников с нормальным развитием

№ п/п	Имя ребенка	Номер пробы				Ср. балл	Уровень
		1	2	3	4		
1.	Игорь	2	2	2	2	2,0	средний
2.	Вероника	3	4	3	3	3,25	высокий
3.	Оксана	4	4	4	4	4	высокий
4.	Саша	3	4	4	4	3,75	высокий
5.	Иван	0	2	2	1	1,25	низкий
6.	Игорь	2	3	2	2	2,25	средний
7.	Ева	1	0	4	4	2,25	средний

8.	Света	4	4	4	4	4	высокий
9.	Артур	3	4	4	2	3,25	высокий
10.	Егор	4	4	4	4	4	высокий

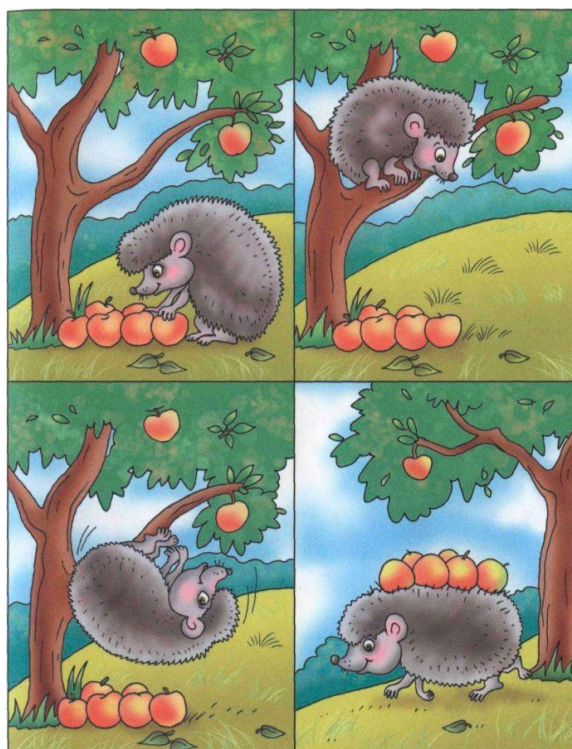
Уровень сформированности связной речи у детей с нормой развития

Уровни сформированности связной речи	%
Высокая степень	66,25%
Средняя степень	32,5%
Низкая степень	1,25%

Приложение 3

Стоял в поле пустой теремок. Каждый, кто пробежал мимо, спрашивал: Терем-теремок! Кто в тереме живет? Первой там поселилась мышка-норушка. Она пригласила жить лягушку-квакушку, потом они позвали зайчика-побегайчика и других зверей. Жили дружно, пели песни. И медведя пригласили с собой жить, да только не влез он в теремок. Сел на крышу, тут-то теремок и развалился. Жители теремка тогда построили новый, еще лучше прежнего!

Приложение 4



Приложение 5



Приложение 6

«Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шел по лесной тропинке. Вот он вышел на опушку и увидел домики своей деревни. Вдруг из-за деревьев выскочили четыре больших волка. Коля бросил портфель и

быстро влез на дерево. Волки окружили дерево и, щелкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его...»