

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Дубовенкова Анастасия Александровна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности составления повествовательных рассказов и пересказов с
явным и скрытым смыслом у обучающихся 3-их классов с лёгкой
умственной отсталостью

Направление подготовки / специальность: 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы: Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о.Зав. кафедрой Беляева О.Л.

_____ (дата, подпись)

Руководитель доцент, к. п. н. Мамаева А. В

Дата защиты _____

Обучающийся Дубовенкова А.А.

_____ (дата, подпись)

Оценка _____ (прописью)

Красноярск, 2019

Содержание

Введение	4
Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы развития связной речи у детей с легкой умственной отсталостью.....	8
1.1 Развитие связной речи в норме в онтогенезе.	8
1.2 Особенности связной речи у детей с легкой умственной отсталостью.	13
1.3 Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений связной речи у детей с легкой умственной отсталостью.	18
Выводы по 1 главе.....	24
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	25
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.	25
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.	33
Выводы по 2 главе.....	69
Заключение	71
Список использованных источников	73
Приложение 1.....	77
Приложение 2.....	78
Приложение 3.....	79
Приложение 4.....	80
Приложение 5.....	81
Приложение 6.....	82
Приложение 7.....	83
Приложение 8.....	83

Приложение 9.	84
Приложение 10.	85
Приложение 11.	86
Приложение 12.	87
Приложение 13.	88
Приложение 14.	89
Приложение 15.	90
Приложение 16.	91
Приложение 17.	92
Приложение 18.	92
Приложение 19.	93

Введение

Актуальность исследования. Проблема обучения детей с лёгкой умственной отсталостью не теряет своей актуальности. У таких детей наблюдается нарушение связной речи. Это важный показатель развития ребенка, а потому данной проблеме уделяется в современной педагогике и психологии значительное внимание – в том числе и в коррекционных разделах. Так, у детей с умственной отсталостью обнаруживаются нарушения в речевом развитии – в частности, выраженные дефекты связной речи имеют 40-60% детей с нарушением интеллекта [15]. На фоне несформированности в той или иной степени операций речевой деятельности наблюдается слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении. Значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлены и недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной, так и семантической сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной речью.

Проблема изучения связной речи у младших школьников изучалась В.К. Воробьевой, В.П. Глуховым, Р.Е. Левиной, Е.М. Т.А. Ткаченко и др. Актуальность и значимость проблемы нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется, прежде всего, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка. Не прекращается поиск эффективных коррекционных методик в работе над развитием связной речи детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Полезно исследовать потенциал

составления повествовательных рассказов и пересказов школьниками с легкой умственной отсталостью.

Объект исследования – связная монологическая речь у детей с лёгкой умственной отсталостью.

Предмет исследования – особенности связной монологической речи у обучающихся младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью.

Гипотеза – мы предполагаем, что обучающиеся 3-их классов с лёгкой умственной отсталостью являются полиморфной группой в плане сформированности смысловой адекватности, самостоятельности составления и программирования повествовательных рассказов и пересказов с явным и скрытым смыслом, их лексико-грамматического оформления, выявленные особенности позволят нам составить дифференцированные методические рекомендации.

Цель работы – выявить и сравнить особенности и уровни сформированности составления повествовательных рассказов и пересказов с явным и скрытым смыслом у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью.

Проблема исследования заключается в ответе на вопрос: «Каковы особенности и уровни сформированности у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости»

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой исследования нами были сформулированы следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью;

2. Выявить особенности и уровни сформированности смысловой адекватности, программирования и самостоятельности составления

повествовательных рассказов и пересказов с явным и скрытым смыслом, их лексико-грамматического оформления;

3. Составить дифференцированные методические рекомендации по развитию связной речи у детей с лёгкой умственной отсталостью на основе выявленных особенностей.

Методологической и теоретической основой исследования является положения общей специальной педагогики и психологии:

- о единстве основных закономерностей развития аномальных и нормальных детей (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Л. Лурия и др.)
- о понимании речи как сложной системы, структурные компоненты которой тесно взаимосвязаны.

Методы исследования – в соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись методы:

- теоретические: теоретический анализ научной литературы по изучаемой проблеме, учебных программ образовательного учреждения; интерпретации, систематизация, классификация, сравнение, количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.
- эмпирические методы: педагогическое наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент.

Теоретическая значимость: исследования обусловлены тем, что уточнены и дополнены научные сведения об особенностях сформированности связной монологической речи как у детей с лёгкой умственной отсталостью, так и у детей с нормой развития.

Практическая значимость: исследования заключается в том, что позволяет нам увидеть точную и детальную картину о нарушении связной речи у данных категорий детей. Результаты исследования позволят построить поэтапную и эффективную коррекционно-развивающую работу для детей с легкой умственной отсталостью, которая будет практически важна не только для учителей – логопедов, но и для педагогов, работающих с

детьми. Позволят максимально точно и четко сформулировать планируемые результаты и дифференцированно определить содержание логопедической работы в рабочих программах коррекционных курсов по развитию речи, что является одним из требований федеральных государственных образовательных стандартов

Организация исследования. Исследование было организовано в три этапа:

I. Сентябрь – ноябрь: анализ литературы по проблеме исследования, определение содержания констатирующего эксперимента, подбор заданий для диагностического комплекса.

II. Ноябрь: констатирующий эксперимент и его анализ

III. Март – апрель: составление методических рекомендаций, обобщение результатов исследования, оформление работы.

Исследование проводилось на базе КГБО «Красноярской школе №5» и МКОУ «Шиверской школе №12». Для проведения эксперименты была сформирована экспериментальная и контрольная группа, в состав группы вошли 10 обучающихся младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью и 10 обучающихся младшего школьного возраста с нормой развития.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников, работа проиллюстрирована 8 гистограммами, 16 рисунками и 19 приложениями.

Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы развития связной речи у детей с легкой умственной отсталостью.

1.1 Развитие связной речи в норме в онтогенезе.

Связной речью называется развернутое, правильно грамматически оформленное, законченное смысловое и эмоциональное высказывание, которое состоит из цепочки закономерно связанных предложений [8]. Мы говорим о том, что человек владеет связной речью, если он способен в полном объеме передать окружающим содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ. Владение достаточным уровнем развития связной речи крайне важно для детей – в частности, для дошкольников и младших школьников: дети с плохо развитой связной речью часто оказываются неуспевающими, а любое нарушение речи может отразиться на поведении и деятельности ребенка.

Проблема связной речи разрабатывалась многими отечественными учеными: А.М. Бородич, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Е.И. Тихеевой, К.Д. Ушинским, Д.Б. Элькониным и пр. Так, С.Л. Рубинштейн отмечал: «Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понята на основе ее собственного предметного содержания. Для того, чтобы ее понять, нет необходимости специально учитывать ту частную ситуацию, в которой она произносится; все в ней понятно для другого из самого контекста речи: это контекстуальная речь» [22]. Связную речь отличают содержательность, логичность, последовательность, организованность и, как можно отметить из определения С.Л. Рубинштейна, контекстность. Сходную точку зрения имеет Ф.А. Сохин, который называл связную речь содержательной, логичной, последовательной, достаточно хорошо понятной самой по себе, не требующей дополнительных вопросов и уточнений [24]. Выше представлены скорее психологические точки зрения на характеристики

связной речи, помимо которых существует и педагогические. Так, А.М. Бородич указывает на то, что связная речь, описываемая как ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивает общение и взаимопонимание людей [4], и полагает, что «развитие связной речи детей – одна из главных задач детского сада». Е.И. Тихеева также описывает то, что связная речь развивается целенаправленным воздействием взрослого на речь ребенка – в частности, педагог рекомендует читать и рассказывать детям литературные тексты, специальные дидактические рассказы и пр. [25]

Вышесказанное приводит нас к мысли о том, что способность человека к связной речи не дается ему априори – она формируется по мере развития ребенка. В норме развитие связной речи у детей происходит поэтапно совместно с формированием мышления, деятельности и общения; этот процесс обуславливается усложнением детской деятельности и форм общения с окружающими людьми. Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» [6] основным вопросом ставил соотношение речи и мышления. Переход от мысли к речи представляет собой сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздание в словах.

Основы будущей связной речи при нормальном развитии ребенка закладываются на первом году жизни; на этот процесс определяющим образом влияет непосредственное эмоциональное общение. Появляются первые, крайне примитивные пробы активной речи детей, однако, безусловно, они еще не являются связными. Данный этап – преимущественно довербальный, поскольку ребенок еще не понимает речи окружающих его людей; лишь в его конце возникает непосредственно речь ребенка. Следующий этап возникает в начале второго года жизни ребенка и характеризуется появлением первых осмысленных слов (как правило, желаний и потребностей ребенка, а затем уже обозначений предметов). Постепенно слова грамматически оформляются, появляются первые предложения. Третий год жизни характеризуется значительным усилением

темпа развития речи – в него включаются развитие понимания речи, собственной активной речи, резкое возрастание словарного запаса, усложнение структуры предложений, появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желания и потребности ребенка.

Именно в этом возрасте (в 2-3 года) и появляются элементы связной речи в высказываниях нормально развивающихся детей; но связная речь у детей данного возраста только начинается развиваться – она все еще ситуативна, преимущественно экспрессивна, содержит в себе много ошибок при построении предложений, определении действий, качеств и пр. Ребенок уже способен понимать речь, становится более активен в речевой деятельности; здесь происходит резкий рост словарного запаса, усложнение структуры предложений. Ребенок начинает пользоваться первоначальной формой речи – диалогической, которая связана сначала с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества в совместной предметной деятельности. Диалогическая речь является ярким проявлением коммуникативной функции языка, первичной естественной формой языкового общения, которая состоит из обмена высказываниями. Связная диалогическая речь выполняет важнейшие социальные функции:

- установление ребенком связей с окружающими людьми;
- определение и регулирование нормы поведения в обществе;
- содействие развитию социальных отношений у детей;
- привлечение внимания другого к общей игре, занятию, установление контакта с ним.

Мы можем сделать вывод о том, что основной функцией связной речи все же является коммуникативная функция, осуществляемая в двух основных формах: диалоге и монологе [21]. Отметим, что диалог и монолог отличаются мотивами. Монолог стимулируется внутренними мотивами. Содержание и языковые средства, используемые в монологе, выбирает сам говорящий. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и

внешними мотивами, например, ситуацией, в которой происходит диалог, репликами собеседника. [3]

После трех лет происходит овладение ребенком внутренней речью. Речь для него начинает выступать не только как средство общения, но и, к примеру, средство познания: речь позволяет расширять свое представление об окружающем мире, о предметах и явлениях действительности и их отношениях, ребенку, позволяет усваивать новые слова и новые грамматические формы. У младших дошкольников нормальное развитие связной речи происходит поэтапно вместе с преобразованием мышления, деятельности и общения [10].

С 4 лет детям становятся доступны определенные виды монологической речи, в частности – описание (характеристика предмета в статике) и повествование (связный рассказ о каких-либо событиях). Отметим, что монологическая речь как сложный для детей вид деятельности, его освоение требует умения планировать свою речь, выбирать соответствующую замыслу языковую форму. В этом возрасте еще более существенно увеличивается объем активного словаря; ребенок уже способен употреблять прилагательные, наречия, делать первые выводы, умозаключения. С 5–6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический и синтаксический строй языка.

Появляются новые виды монологической речи:

- рассуждение (логическое изложение материала в форме доказательства);
- пересказ (осмысленное воспроизведение литературного образца в устной речи);
- рассказ (самостоятельное развернутое изложение ребенком определенного содержания).

В старшем дошкольном возрасте заметно снижается ситуативность речи. Однако полноценное овладение детьми монологической речью возможно только в условиях целенаправленного обучения. [29]

Мы пришли к выводу о том, что в старшем дошкольном возрасте у ребёнка появляются способности к не только ситуативной, но и контекстной речи (т.е. речь понятна сама по себе). Определим их различия: ситуативная речь имеет взаимосвязь с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах, а в контекстной речи ее содержание понятно из самого контекста [27, 30]. Важно отметить при этом зависимость связности речи у ребенка данного возраста от многих условий – например, от задач и условий общения. Так, А.Л. Леушина экспериментально доказала, что, если ребенок пересказывает какой-либо текст, то его речь более последовательна, развернута, а если рассказывает что-либо из своего опыта, то речь становится более ситуативной и экспрессивной [20]. З.М. Истомина выявила зависимость речи дошкольника от содержания и условий общения: в ситуации, когда материал хорошо известен слушателю, ребенок не старается давать развернутые высказывания; а, если ребенок передает неизвестный для слушателя материал, то он мобилизует силы на решение коммуникативной задачи и дает полное, последовательное изложение [12]. О.С. Ушакова отмечает значимость речевой среды для успешности развития связной речи у детей: так, разнообразный словарь, грамматические конструкции, выразительные средства речи окружающих благотворно влияют на речь ребенка [28].

К концу старшего дошкольного возраста уровень развития связной речи достигает того уровня, когда она становится полноценным орудием общения и мышления: к моменту поступления в школу связная речь у детей, не имеющих речевых патологий, развита достаточно хорошо. Дети старшего дошкольного возраста относительно свободно пользуются структурой сложного (сложносочиненного и сложноподчиненного) предложения, могут

без дополнительных опросов составлять пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – связной речью.

Становление связной речи у нормально развивающихся детей – достаточно сложный процесс, который впрочем при наличии отклонения от нормы еще больше усложняется, усугубляется. Ранее мы неоднократно отмечали связь связной речи с мышлением ребенка, ведь связная речь представляет собой не просто последовательность слова и предложений, это последовательность связанных между собой мыслей, выраженных точно и выстроенных верно. В связи с этим целесообразно рассмотреть проблему развития связной речи детей, имеющих интеллектуальные нарушения.

1.2 Особенности связной речи у детей с легкой умственной отсталостью.

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что связная речь – сложная форма речевой деятельности. Становление и развитие связной монологической речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью легкой степени исследовали такие выдающиеся отечественные ученые, как А.К. Аксенова, Н.Ю. Борякова, М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Н.И. Серебрякова, Е.С. Слепович и др., которые сходятся во мнении о том, что особенности познавательной деятельности, психофизическое развитие обучающихся данной категории затрудняют овладение ими речевой функцией и определяют своеобразие их речевого развития [14]. Так, в исследовании А.К. Аксеновой отмечено, что речь умственно отсталых детей обладает некоторыми особенностями: позднее начало развития, слабый рост пассивного и особенно активного словаря, неправильное усвоение значений слов, неспособность оперировать словом в самостоятельной речевой деятельности [1].

Таким образом, следствием наличия у ребенка умственной отсталости является определенное недоразвитие высших форм познавательной деятельности, поверхностность и конкретность мышления, незрелость эмоционально-волевой сферы, нарушение словесной регуляции поведения, а также замедленное речевое развитие в целом и его качественное своеобразие. В статье Е.А. Косых и О.В. Форат приводятся такие статистические данные: «выраженные дефекты связной речи имеют 40– 60% детей с нарушением интеллекта» [15, с. 150]. Как мы отмечали в предыдущем параграфе, речь – это наиболее ранняя функция, которая бурно развивается в первые годы жизни ребенка; интеллектуальные нарушения влекут за собой нарушение речи (данная зависимость является, как правило, прямой: от тяжести нарушения интеллекта зависима тяжесть нарушения речи). Так, связная речь детей с умственной отсталостью примитивна и бедна как по своему внешнему выражению, так и по содержанию. Речевые расстройства оказывают на психическое развитие умственно отсталого ребенка и на эффективность его обучения, развития, социализации отрицательное влияние. [2]

Теоретический анализ по проблеме особенностей связной речи у детей с легкой умственной отсталостью показал, что нарушения связной речи у таких детей носят системный характер. На фоне несформированности в той или иной степени операций речевой деятельности наблюдается слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении. У детей с умственной отсталостью недоразвиты основные компоненты языковой системы – фонетико-фонематический, лексический, грамматический, недостаточно сформированы как произносительная, так и семантическая стороны речи. Наличие у отмеченных выше детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной речью. [2, 15, 26]

Наиболее проста для ребенка с умственной отсталостью вопросно-ответная форма общения, ситуативная речь; а специальные задания педагога представляют для них серьезную сложность. Так, проблему связной речи детей с умственной отсталостью исследовала Р.И. Лалаева. Результатами ее исследований стали выводы об обусловленности особенностей устных связных высказываний умственно отсталых детей формой связных высказываний, характером заданий, которые педагог предлагает ребенку (это может быть самостоятельный рассказ на заданную тему, рассказ по серии сюжетных картинок, пересказ и т.д.), степенью самостоятельности при выполнении этих заданий смыслового программирования [17-19].

Детям с легкой умственной отсталостью легче сделать пересказ текста, что составить свой (т.е. составить рассказ). При пересказе не предполагается подробное раскрытие заданной темы, самостоятельное создание сюжета, определение последовательности событий. Большая роль при пересказе уделяется запоминанию содержания текста (т.е. мнемическим процессам). Однако акцентируем внимание и на том, что «детям с легкой умственной отсталостью легче сделать пересказ», что не говорит о том, что им дается это легко. Для пересказов текстов таких детей характерны пропуск многих важных частей рассказа, упрощенная передача его содержания. Пересказы детей показывают, что они не понимают временных, причинно-следственных, пространственных отношений, которые представлены в рассказе. Неточность знаний и представлений, случайность ассоциаций подтверждают разнообразные добавления в пересказы. [2]

Е.С. Слепович анализирует способность детей с умственной отсталостью к составлению рассказов по сюжетной картинке – они вызывают особую трудность, поскольку в них речевая деятельность тесным образом связана со специфической деятельностью восприятия детей. Дети с умственной отсталостью тяжело переводят зрительное впечатление в

словесную форму, а потому особенностями рассказов по сюжетной картинке являются [23]:

- более низкий уровень рассказов по сюжетной картинке детей с умственной отсталостью в сравнении с рассказами нормально развивающихся детей;
- быстрое соскальзывание с одной заданной темы на другую, более легкую и знакомую для ребенка;
- привнесение в рассказ инертных стереотипов и различных побочных ассоциаций;
- частое повторение каких-либо одинаковых слов, фраз;
- постоянное возвращение к высказанной ранее мысли.
- отсутствие последовательности, четкости изложения, акцент на поверхностные, внешние впечатления, отрывочность смысловых развернутых высказываний детей с умственной отсталостью.

Исследования Л.В. Занкова и М.Ф. Гнездилова впрочем показали, что число слов в рассказах по серии сюжетных иллюстраций у умственно отсталых детей в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему [9]; т.е. многое в речевом развитии детей с умственной отсталостью относительно – рассказы по сюжетным картинкам вызывают у таких ребят сложность, однако такой вид задания дается им легче, чем составление тематических рассказов.

Итак, для детей с легкой умственной отсталостью тяжело дается самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания; также им сложно воспроизводить тексты по образцу. Е.С. Слепович выделяет такие особенности в построении высказывания детей нарушением интеллекта – им крайне сложно планировать и развертывать речевое сообщение. Дети массово совершают ошибки при грамматическом оформлении речевого сообщения. По мере увеличения

объема речевого сообщения повышается частота разнообразных аграмматизмов. [23]

Е.С. Слепович выделяет и такую причину нарушений формирования связной речи у детей с легкой умственной отсталостью – это быстрая истощаемость и слабость их речевой деятельности, а также особенности мотивации. Дело в том, что потребности в познании окружающего мира, в общении с другими людьми определяют мотивы речевой деятельности ребенка; в то время, как данная потребность у детей с умственной отсталостью резко снижена: ее характеризует отсутствие интереса к усвоению новых знаний, расширению кругозора. Они быстро прекращают разговор, не желают говорить, предпочитают играть молча, общаются в процессе игры довольно редко. Однако любое побуждение к дальнейшему общению (например, похвала, побуждение типа «думай», «вспомни, что ты еще хотел сказать») имеют положительное воздействие – может увеличиться объем высказывания [23]. Такой вывод из исследований Е.С. Слепович связан с недостаточной сформированностью волевой сферы детей с легкой умственной отсталостью. Необходимо внешнее влияние и мотивирование (как правило, педагогическое) на ребенка, чтобы у него возникла заинтересованность к теме высказывания, что станет причиной для изменения и вида связных высказываний, повышения их детальности и связности, возрастания числа слов в предложении, пр.

Мы можем сделать вывод о том, что у детей с легкой умственной отсталостью отмечается недоразвитие или несформированность связной речи, которое оказывает отрицательное влияние на обучение, развитие и социализацию ребенка. Как отмечает Д.П. Кудрявская, «овладение речью – это способ познания действительности. Чем полнее усваивается богатство языка, чем свободнее человек пользуется ими, тем лучше он познает сложные связи в природе и обществе» [16]. В связи с этим крайне актуальной

и практически значимой становится проблема диагностики и коррекции связной речи у детей с легкой умственной отсталостью.

1.3 Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений связной речи у детей с легкой умственной отсталостью.

Логопедическая работа по преодолению нарушений связной речи у детей с легкой умственной отсталостью включает в себя диагностический и коррекционный этапы. Причем первый этап является основой для определения содержания второго: именно результаты диагностики позволяют определить наиболее подходящие для ребенка методы и системы коррекционной помощи.

Одним из общепринятых подходов для диагностики связной речи является подход изучения диалогической и монологической речи. При этом для обследования монологической речи традиционными являются методика Р.И. Лалаевой (задание по составлению рассказа с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога) и смежные с ней: как правило, это задания на составление рассказа, пересказа, сочинение сказки и пр. (как правило, в методиках выделяются критерии оценки монологической речи: например, логическая последовательность, лексико-грамматическое оформление, самостоятельность выполнения и пр.).

Также диагностическими методами выступают:

- Составление описательного рассказа по впечатлению (по памяти);
- Составление описательного рассказа с опорой на объект или по картинке;
- Составление повествовательного рассказа по впечатлению;
- Составление повествовательного рассказа по сюжетной картинке;

– Составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок и пр.

Сходные диагностические задания предлагает использовать В.П. Глухов, который предлагает осуществлять наблюдение за речью детей в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности. К вышеперечисленным заданиям он добавляет сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания.

Для диагностики диалогической речи также может быть использована методика Р.И. Лалаевой (исследование диалогической связной речи с опорой на серию сюжетных картинок). При анализе ответов детей проводится по следующим критериям (содержание диалога, диалогические отношения, средства общения, коммуникативно-семантический тип высказывания, способы общения), а так же использование соответствующих показателей и характеристик уровней сформированности диалогической речи, предложенные в работе А.Г. Арушановой.

Задание по составлению рассказа по серии сюжетных картинок (5 картинок) лежит в основе методики исследования связной речи у младших школьников Т.А. Фотековой; также автор предлагает использовать метод пересказа прослушанного текста. Стоит обратить внимание на т.н. пакет диагностических методик изучения диалогической речи Н.И. Левшиной, который вносит разнообразие в вышеперечисленные методики, - в него включены методы наблюдения, беседы и пр.

Отметим, что в литературе, как правило, представлены не авторские методики (за исключением Р.И. Лалаевой, А.Г. Арушановой и других перечисленных авторов), и они зачастую повторяют друг друга. Так, типичными заданиями для диагностики монологической речи являются задания на составление рассказа, пересказа, сочинение сказки и пр. – они достаточно подобны друг другу. Тот же вывод справедлив и для методик

диагностики диалогической речи – оценивается участие детей в диалоге по различным критериям.

Важно сделать акцент и на том, что для разработки диагностических методик, используемых в целях обследования связной речи детей с легкой степенью умственной отсталости, используют базовые методики диагностики связной речи, адаптируя их. Адаптация может заключаться в:

- использовании методик, подходящих более младшему возрасту (например, О.Г. Балдина, учитель начальных классов, разработала методику обследования связной речи у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, в основе которой лежит методика В.П. Глухова «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием»);

- адаптации и инструкция наглядного материала для диагностики – так, наглядный материал для обследования должен подбираться в соответствии с возрастом учащихся, их индивидуальными возможностями и способностями, а так же учитывается характер и мера оказываемой помощи.

Вслед за диагностической работой следует коррекционная, развивающая, базирующаяся на результатах первой. Коррекционная работа также многокомпонентна, разнонаправленна. В нее может быть включено проведение простых артикуляционных упражнений с опорой на картинки, ведение работы по обогащению словарного запаса с помощью развивающих игр, работы над ударением в словах, над интонацией звука в предложении и пр. Однако мы сделаем акцент на работе именно со связным текстом. Прежде всего, важно понимать, что коррекционная работа начинается с работы над диалогической речью, затем перетекает в работу над монологической речью.

В логопедии достаточно полно охарактеризовано содержание работы по развитию связной речи учащихся: определены конкретные знания, умения и навыки учащихся (В.А. Звегинцев, И.Я. Лернер, М.Р. Львов и др.). Названы и описаны этапы работы по развитию связной речи учащихся

(Т.А. Ладыженская, М.Р.Львов, М.С.Соловейчик, Г.С.Щеголева и др.), рассмотрены различные упражнения.

Вопрос о задачах работы по развитию связной речи учащихся наиболее полно освещён в трудах М.Р. Львова:

1. Первая задача заключается в обеспечении полноценной речевой среды, что предполагает восприятие образцовой речи взрослых, чтение отобранных учителем и родителями книг и т.д.

2. Вторая задача заключается в специальном создании речевых ситуаций, определяющих мотивацию собственной речи учащихся. Необходимо развивать интересы, потребности и возможности самостоятельной речи школьников, обеспечивать речевую практику учащихся.

3. Третья задача заключается в ведении работы по развитию речи в системе, на различных уровнях.

Р.И. Лалаева полагает, что система работы по формированию связной речи должна строиться с учетом самостоятельности при планировании серий развернутых высказываний [17]. Существует алгоритм (последовательность) работы со связным текстом (рис. 1):



Рисунок 1. Алгоритм работы со связным текстом с детьми с легкой умственной отсталостью

Таким образом, в коррекционной работе со связным текстом с детьми с легкой умственной отсталостью основной упор делается на составление повествовательных рассказов в различных вариациях, что делает крайне схожими диагностический и коррекционный этап работы с детьми с легкой умственной отсталостью.

Подобное мнение имеет Т.А. Ткаченко: дети составляют рассказ, опираясь на демонстрируемое действие, на серию сюжетных картинок, на сравнение предметов и пр. В.К. Воробьева [5] предлагает использовать практические игровые методы в целях развития связной речи (в частности, игры на установление правильного положения сюжетных картинок с последующим составлением рассказа или его фрагмента, игры на поиск недостающего элемента ситуации среди предложенных картинок), а также предметно-графические схемы, тренировочные упражнения, постановка проблемной ситуации, затем – простые и сложные речевые упражнения.

Такой подход значительно отличается от вышеперечисленных (Р.И. Лалаева, Т.А. Ткаченко) – тем, что работа с текстом не стоит на первом месте. Навык связной речи как бы развивается через маленькие операции, тренируемые в играх, схемах, упражнениях.

Таким образом, как диагностические, так и коррекционные методики развития связной речи младших школьников с легкой умственной отсталостью разнообразны, требуют внимательного рассмотрения для определения потенциальной эффективности в работе с конкретной группой детей.

Выводы по 1 главе

Значение связной речи для развития ребенка очень велико. Она выполняет коммуникативную функцию, выражаясь в диалогической и монологической речи. Связная речь развивается в онтогенезе, а наличие отклонения от нормы в развитии ребенка, как правило, накладывает отпечаток на развитие речи в том числе. Связная речь связана с мышлением ребенка, ведь связная речь представляет собой не просто последовательность слова и предложений, это последовательность связанных между собой мыслей, выраженных точно и выстроенных верно. Так, у детей с умственной отсталостью, как правило, отмечается недоразвитие или несформированность связной речи, которое оказывает отрицательное влияние на обучение, развитие и социализацию ребенка. В связи с этим крайне актуальной и практически значимой становится проблема диагностики и коррекции связной речи у детей с легкой умственной отсталостью.

Логопедическая работа с нарушениями связной речи у детей с легкой умственной отсталостью включает в себя диагностический и коррекционный этапы. Причем первый этап является основой для определения содержания второго: именно результаты диагностики позволяют определить наиболее подходящие для ребенка методы и системы коррекционной помощи.

В качестве диагностической методики важно отметить комплексную методику Р.И. Лалаевой, в качестве коррекционных – методики В.К. Воробьевой, Р.И. Лалаевой, Т.А. Ткаченко. Анализ показал, что как диагностические, так и коррекционные методики развития связной речи младших школьников с легкой умственной отсталостью разнообразны, требуют внимательного рассмотрения для определения потенциальной эффективности в работе с конкретной группой детей.

Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.

2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности составления повествовательных рассказов и пересказов по серии сюжетных картин у обучающихся 3-их классов с лёгкой степенью умственной отсталостью.

Констатирующий эксперимент проводился на базе двух образовательных учреждений. Экспериментальная группа была сформирована на базе *Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярской школе №5»*. В школе №5 функционирует 31 комплект классов. Из них 12 классов – для учащихся с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости, 3 класса – для учащихся со сложным дефектом, 1 группа профессиональной подготовки, 15 классов – для учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости. Учащиеся с лёгкой умственной отсталостью обучаются по АООП вариант 1, обучение проводится в отдельных классах. Контрольная группа была сформирована на базе *Муниципального казённого общеобразовательного учреждения «Шиверской школы №12»*. Дети контрольной группы обучаются по ФГОС НОО.

В эксперименте принимали участие двадцать обучающихся третьего класса, из них в составе экспериментальной группы: 70% мальчиков (7 испытуемых) и 30% девочек (3 испытуемых), в составе контрольной группы: 60% мальчиков (6 испытуемых) и 40% девочек (4 испытуемых).

При комплектовании групп нами учитывались:

Возраст (9-10 лет);

Характер дефекта (экспериментальная группа - лёгкая умственная отсталость и системное недоразвитие речи; контрольная группа – норма развития).

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 обучающихся и контрольная группа из 10 обучающихся.

На основе наблюдения за детьми, бесед с педагогами, изучения психолого-педагогической и медицинской документации были получены следующие данные об испытуемых.

100% детей (10 испытуемых) экспериментальной группы имеют лёгкую умственную отсталость. Анамнестические данные детей свидетельствуют о наличии различных отклонений в перинатальный период.

У 100% детей (10 испытуемых) зрение и слух соответствуют норме. У 100% детей (10 испытуемых) стойкое нарушение интеллекта.

Со стороны познавательной деятельности отмечаются следующие особенности: у 100% детей (10 испытуемых) в связи с повышенной утомляемостью, плохой концентрацией внимания снижена работоспособность. Дети отвлекаются на посторонние предметы, плохо включаются в работу, им требуется стимулирующая и организационная помощь педагога. У 70% детей (7 испытуемых) нарушена речеслуховая память, им требуется повторять задания для запоминания материала. У 30% детей (3 испытуемых) замедлена скорость протекания мыслительных операций. У 40% детей (4 испытуемых) наблюдается двигательная расторможенность. У 60% детей (6 испытуемых) наблюдается двигательная заторможенность.

На основании заключения городской ПМПК все дети обучаются по ФГОС для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по варианту 1. Все дети посещают индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия. Логопедическое заключение:

системное недоразвитие речи, из них у 40% детей (4 испытуемых) системное недоразвитие речи осложнено дизартрией.

В составе контрольной группы 100% детей (10 испытуемых) имеют норму развития. Анамнестические данные детей свидетельствуют об отсутствии различных отклонений в перинатальный период.

У всех испытуемых 100% детей (10 испытуемых) зрение и слух соответствуют норме.

Со стороны познавательной деятельности отмечаются следующие особенности: у 100% детей (10 испытуемых) высокая работоспособность, дети сосредоточены на занятии, хорошо включаются в работу, иногда требуется стимулирующая и организационная помощь педагога. У 40% детей (4 испытуемых) наблюдается двигательная расторможенность, но это им не мешает в усвоении рабочей программы. Все дети обучаются по основной общеобразовательной программе. Отметки по русскому языку и чтению отметки 4 и 5 имеют 60% детей (6 испытуемых), 40% детей (4 испытуемых) имеют оценку 3, но программу усваивают.

Для проведения констатирующего эксперимента мы использовали общепринятые в логопедии методы обследования связной речи (Воробьёвой В.К., Глухова В.П., Лалаевой Р.И.) и бальную оценку, предложенную Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной [5].

Обследование проводилось с каждым ребёнком индивидуально.

Авторский вклад заключался в:

- определении общей схемы исследования;
- подборе стимульного материала в соответствии с задачами эксперимента и особенностями испытуемых;
- адаптации картинного материала.

Констатирующий эксперимент включал четыре серии заданий, по два задания в каждой серии:

1 Серия заданий:

1. Составление повествовательного рассказа по серии из пяти сюжетных картинок с явным смыслом.

2. Составление повествовательного рассказа по серии из пяти сюжетных картинок со скрытым смыслом.

2 Серия заданий:

1. Составление повествовательного рассказа по серии из трёх сюжетных картинок с явным смыслом.

2. Составление повествовательного рассказа по серии из трёх сюжетных картинок со скрытым смыслом.

3 Серия заданий:

1. Составление повествовательного рассказа из одной сюжетной картинки с явным смыслом.

3. Составление повествовательного рассказа из одной сюжетной картинки со скрытым смыслом.

4 Серия заданий:

1. Составление повествовательного пересказа с явным смыслом.

2. Составление повествовательного пересказа со скрытым смыслом.

Задание 1.1. Составление повествовательного рассказа по серии из пяти сюжетных картинок с явным смыслом.

Инструкция: «Разложи картинки по порядку, что было сначала и что было потом. Составь (придумай) рассказ».

Стимульный материал: 5 картинок «С чего начинается утро» (см. Приложение 1).

Задание 1.2. Составление повествовательного рассказа по серии из пяти сюжетных картинок со скрытым смыслом.

Инструкция: «Разложи картинки по порядку, что было сначала и что было потом. Составь (придумай) рассказ».

Стимульный материал: 5 картинок «Щенок» (см. Приложение 2).

Задание 2.1. Составление повествовательного рассказа по серии из трёх сюжетных картинок с явным смыслом.

Инструкция: «Разложи картинки по порядку, что было сначала и что было потом. Составь (придумай) рассказ».

Стимульный материал: 3 картинки «Снеговик» (см. Приложение 3).

Задание 2.2. Составление повествовательного рассказа по серии из трёх сюжетных картинок со скрытым смыслом.

Инструкция: «Разложи картинки по порядку, что было сначала и что было потом. Составь (придумай) рассказ».

Стимульный материал: 3 картинки «Черепаша и лягушки» (см. Приложение 4).

Задание 3.1. Составление повествовательного рассказа из одной сюжетной картинки со скрытым смыслом.

Инструкция:

1. «Посмотри на картинку и составь рассказ»;

2. «Давай вместе разберем картинку», задаём вопросы: Какое время года изображено? Кто изображен на картине? Что делают дети? Какое настроение у детей?;

3. Просим рассказ после разбора с вопросами: «Расскажи ещё раз, что на картинке»;

4. «Давай на этой картинке всё разложим по порядку, про кого ты сперва будешь рассказывать, про кого потом расскажешь, а про кого в конце расскажешь? А теперь подумай, а что было раньше (до этой картинки)? А как ты думаешь, чем вся эта история закончится?»

5. «А теперь послушай как рассказывать, сперва расскажи что было до этого, потом расскажи про всю эту картинку по порядку, а потом расскажи чем вся эта история закончилась».

Стимульный материал: 1 картинка «зимние забавы» (см. Приложение 5).

Задание 3.2. Составление повествовательного рассказа из одной сюжетной картинки с явным смыслом.

Инструкция:

1. «Посмотри на картинку и составь рассказ»;

2. «Давай вместе разберем картинку», задаём вопросы: Что делает мужчина? Какого мальчика он ругает? За что? А как ты думаешь, кто разбил окно? А почему ты так думаешь?

3. Просим рассказ после разбора с вопросами: «Расскажи ещё раз, что на картинке»;

4. «Давай на этой картинке всё разложим по порядку, про кого ты сперва будешь рассказывать, про кого потом расскажешь, а про кого в конце расскажешь? А теперь подумай, а что было раньше (до этой картинки)? А как ты думаешь, чем вся эта история закончится?»

5. «А теперь послушай как рассказывать, сперва расскажи что было до этого, потом расскажи про всю эту картинку по порядку, а потом расскажи чем вся эта история закончилась».

Стимульный материал: 1 картинка «Разбитое окно» (см. Приложение б).

Задание 4.1. Составление повествовательного пересказа с явным смыслом.

Инструкция:

1. «Послушай рассказ внимательно и приготовься пересказывать»;

2. Задаём вопросы на понимание: Кого дети слепили из снега? Сколько они сделали комков? Что прилепили бабе? Что воткнули ей в руки? Что сделали потом? Что надели бабе на голову?

3. «А сейчас я ещё раз прочту текст, а ты приготовься его пересказать»

Стимульный материал: рассказ «Снежная баба» (см. Приложение 7).

Задание 4.2. Составление повествовательного пересказа со скрытым смыслом.

Инструкция:

1. «Послушай рассказ внимательно и приготовься пересказывать»;
2. Задаём вопросы на понимание: Почему муравей чуть не утонул? Кто спас муравья? Как голубка спасла муравья? Как муравей спас голубку? Почему муравей спас голубку? Чему учит эта басня?

3. «А сейчас я ещё раз прочту текст, а ты приготовься его пересказать»

Стимульный материал: рассказ «Муравей и голубка» (см. Приложение 8).

Оценка проводилась по следующим критериям:

1. Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения;
2. Критерий возможности программирования текста;
3. Критерий грамматического оформления;
4. Критерий лексического оформления.

Критерии оценки состояния связной речи:

1 Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения

3 балла — правильный и самостоятельный пересказ (рассказ), верное понимание смысла происходящего;

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

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

0 баллов — искажение ситуации при пересказе (рассказе), неадекватное толкование смысла даже в условиях помощи.

2 Критерий возможности программирования текста

3 балла — пересказ (рассказ) содержит все основные смысловые звенья в правильной последовательности, между ними имеются связи, нет трудностей переключения;

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

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

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

3 Критерий грамматического оформления

3 балла — пересказ (рассказ) оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

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

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

0 баллов — множественные аграмматизмы.

4 Критерий лексического оформления

3 балла — адекватное использование вербальных средств;

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

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

0 баллов — далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждой серии и каждому заданию.

Суммировав результаты по всем критериям, нами условно были выделены 5 уровней успешности по каждому заданию:

высокий уровень – 11-12 баллов;

выше среднего – 9-10 баллов;

средний уровень – 6-8 баллов;

ниже среднего – 3-5 баллов;

низкий уровень – 2 балла и ниже.

Результаты выполнения задания 1.1 по первой серии констатирующего эксперимента представлены в таблице 1 (см. приложение 9) и гистограмме 1 (рис. 2).

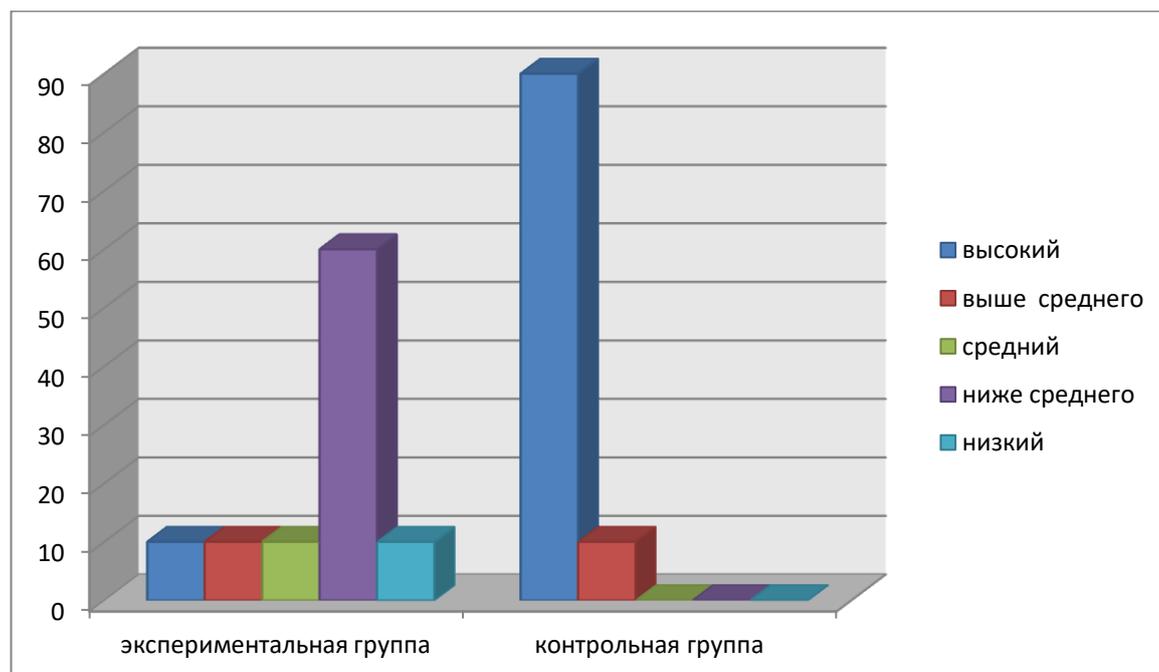


Рисунок 2. Распределение на группы в зависимости от уровня сформированности умения составлять рассказ с явным смыслом по серии из пяти картинок (%).

Как мы можем видеть из гистограммы, между испытуемыми экспериментальной и контрольной группами выявлены значительные отличия. В задании на составление повествовательного рассказа с явным смыслом, в экспериментальной группе высокий уровень продемонстрировали – 10% испытуемых (1 чел.), уровень выше среднего – 10% испытуемых (1 чел.), средний уровень продемонстрировали – 10% испытуемых (1 чел.), уровень ниже среднего – 60% (6 чел.) и низкий уровень – 10% (1 чел.).

А в контрольной группе не выявлено среднего и ниже уровней. Высокий уровень продемонстрировали – 90% испытуемых (9 чел.) и уровень выше среднего – 10% испытуемых (1 чел.).

В экспериментальной группе значительные сложности испытуемые продемонстрировали по всем критериям заданий.

По критерию смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания 10% испытуемых (1 чел.) получили 0 баллов, испытуемый не смог составить рассказ даже в условиях помощи. 40% (4 чел.) получили 1 балл, правильно составили рассказ с буквальным пониманием смысла. 20% испытуемых (2 чел.) получили 2 балла, неточно описали ситуацию, но справились с организующей помощью. 30% испытуемых (3 чел.) получили 3 балла, самостоятельно составили повествовательный рассказ.

По критерию программирования текста 10% испытуемых (1 чел.) получили 0 баллов, не смогли построить связный текст даже в условиях помощи. 70% (7 чел.) набрали 1 балл, в рассказах присутствует тенденция к фрагментарности текста, например, Дима В. составил рассказ: «Мальчик

проснулся, мальчик умывался, мальчик пошел в школу». 10% (1 чел.) получили 2 балла, пропускают отдельные смысловые звенья или повторяют однотипные связующие элементы, например: «поэтому умылся, потом оделся, потом поел...». 10% (1 чел.) набрали 3 балла, смогли передать основной смысл серии картинок в правильной последовательности, например Ахмад И. составил рассказ: «Петя встал, пошёл умываться, после умываться пошёл одеваться, потом пошёл покушал пирожок и молоко и потом пошёл в школу».

По критерию грамматического оформления текста 20% испытуемых (2 чел.) набрали 0 баллов, присутствуют множественные аграмматизмы, например: «Умываться голову. Пить с молоком есть. Мальчик надевается на покушанью, еще одеваться, еще идет и свободен». 40% (4 чел.) набрали 1 балл, наблюдаются единичные не грубые аграмматизмы, например, Артём П. составил рассказ: «Мальчик встает. А мальчик умывает зубы. А мальчик кушает, а мальчик идёт в школу. А мальчик одевается». 40% (4 чел.) набрали 2 балла, оформили рассказ грамматически правильно, но однообразно, например Ахмад И. составил рассказ: «Петя встал, пошёл умываться, после умываться пошёл одеваться, потом пошёл покушал пирожок и молоко и потом пошёл в школу».

По критерию лексического оформления 10% испытуемых (1 чел.) набрали 0 баллов, не возможность составить рассказ. 60% (6 чел.) получили 1 балл, в их рассказах присутствует выраженная бедность словаря. 30% (3 чел.) получили 3 балла, адекватно использовали вербальные средства, например рассказ Саши В.: «Я проснулся, пошёл умылся, сел позавтракал, оделся и пошёл в школу».

В контрольной группе испытуемые продемонстрировали высокий уровень сформированности составления повествовательного рассказа по серии из пяти картинок с явным смыслом. По критерию смысловой адекватности, самостоятельности и лексического оформления – 100%

испытуемых (10 чел.) получили 3 балла, правильно и последовательно разложили серию картинок, составили логичный, последовательный, развернутый рассказ, используя связующие элементы. Так, например, Алсу А. составила рассказ: «Мальчик проснулся, пошёл чистить зубы и умываться. Потом пошёл в спальню и переоделся, потом пошёл на кухню покушать. Когда он покушал, оделся и пошёл в школу». По критерию программирования текста – 90% (9 чел.) получили 3 балла и 10% (1 чел.) получили 2 балла. По критерию грамматического оформления – 80% (8 чел.) получили 2 балла, рассказ оформили грамматически верно, но однообразно, 20% (2 чел.) получили 3 балла.

Результаты выполнения задания 1.2 по первой серии констатирующего эксперимента представлены в таблице 2 (см. приложение 10) и гистограмме 2 (рис. 3).

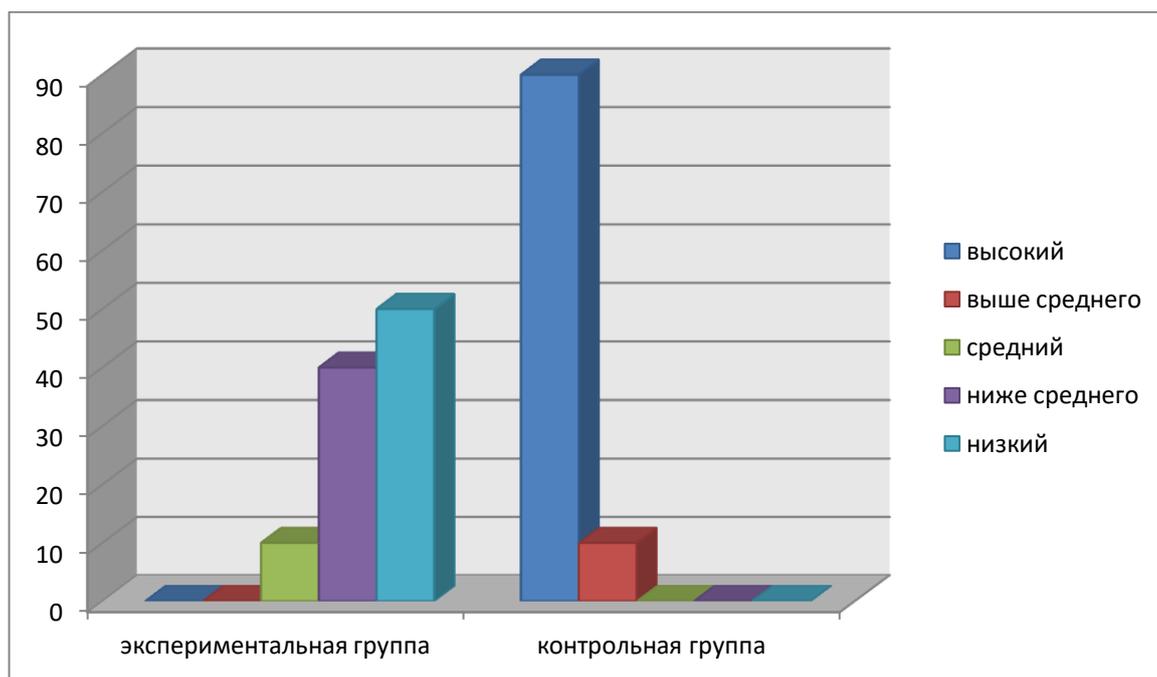


Рисунок 3. Распределение на группы в зависимости от уровня сформированности составлять рассказ со скрытым смыслом из пяти картинок (%).

Из данной гистограммы мы наблюдаем значительные отличия между экспериментальной и контрольной группами. Низкий уровень продемонстрировали 50% испытуемый (5 чел.), 40% испытуемых (4 чел.) показали уровень ниже среднего и лишь 10% испытуемых (1 чел.) продемонстрировал средний уровень.

Контрольная группа показала только высокие результаты. 90% испытуемых (9 чел.) продемонстрировали высокий уровень и уровень выше среднего показали 10% испытуемых (1 чел.).

В задании по серии из пяти картин со скрытым смыслом экспериментальная группа показала низкие результаты по всем критериям. Наиболее плохие результаты по критерию смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания – 70% испытуемых (7 чел.) получили 0 баллов, 20% (2 чел.) получили 1 балл и 10% (1 чел.) получили 2 балла. А так же значительные трудности были при грамматическом оформлении текста. 50 % испытуемых (5 чел.) набрали 0 баллов, в их рассказах наблюдаются множественные аграмматизмы, например, Дима В. составил рассказ: «Собака и уронила кружку. Мальчик и упала кружку, потом собака ушёл на улицу, потому что он холодно и грустно». 50% (5 чел.) получили 1 балл, в рассказах единичные не грубые аграмматизмы, например: «..потому что собака грустно».

По критерию программирования текста 40% испытуемых (4 чел.) получили 0 баллов, не смогли простроить связный логичный рассказ. 30% (3 чел.) получили 1 балл, в рассказе присутствует фрагментарность текста, например: «Мальчик разбил кружку, а потом собаку выгнали». 30% (3 чел.) получили 2 балла, пропускали отдельные смысловые звенья, например рассказ Саши В.: «Моя мама выгнала из дома собачку, я смотрю в окошко и вижу как собачка мерзнет. Собачка встала на задние лапы и тьякала. Мама запустила собачку и собачка заболела».

По критерию лексического оформления 30% испытуемых (3 чел.) получили 0 баллов, неадекватное использование вербальных средств. 50% (5 чел.) получили 1 балл, рассказы не распространённые. 20% (2 чел.) получили 2 балла, в рассказах поиск слов с использованием непродуктивной лексики, например: «Он собака лежала спала, а Дима уронил кружку и разбился».

И так, трудности возникли по всем критериям.

В контрольной группе испытуемые хорошо справились с заданием по всем критериям. По критерию смысловой адекватности, самостоятельности и лексического оформления 100% испытуемых (10 чел.) набрали максимальные 3 балла. Правильно и самостоятельно составили рассказы, поняли скрытый смысл и смогли его объяснить, например Вика А. составила рассказ: «Собака лежала на коврикe. Я из рук выронил чашку, потом она разбилась. И чтобы меня не нарутали, спёр всё на собаку. Мама собаку выгнала на улицу. Собака просилась домой, потом села в сугроб, а я на нее смотрел из окна». По критерию возможности программирования текста – 90% (9 чел.) получили 3 балла. 10% (1 чел.) получили 2 балла, при программировании текста у испытуемых присутствует фрагментарность текста, например Саша А. составил рассказ: «Мальчик уронил чашку, разбил. Мальчик сказал, что собака разбила. Мама его выгнала, потом собака скреблась в дверь. А мальчик смотрел на нее в окно». По критерию грамматического оформления – 40% (4 чел.) получили 2 балла, 60% (6 чел.) получили 3 балла.

Результаты выполнения задания 2.1 по второй серии констатирующего эксперимента представлены в таблице 3 (см. приложение 11) и гистограмме 3 (рис. 4).

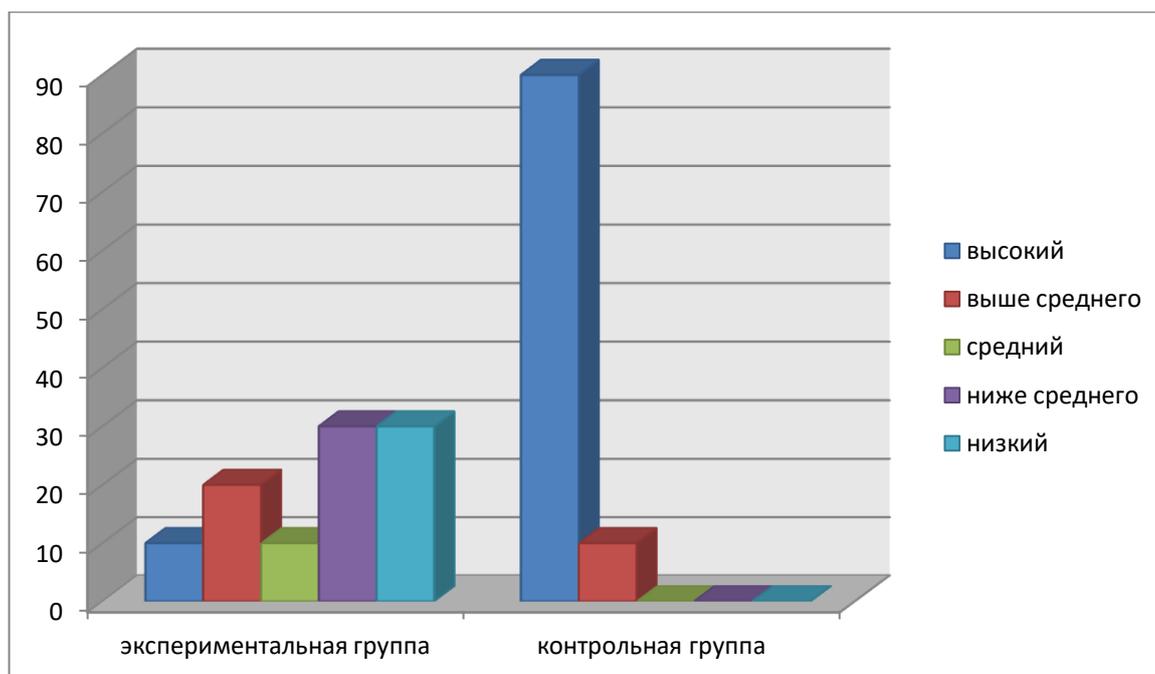


Рисунок 4. Распределение на группы в зависимости от уровня сформированности составлять рассказ с явным смыслом из трёх картинок (%).

В данной гистограмме мы наблюдаем, что в экспериментальной группе испытуемые распределились по всем уровням успешности. 10% испытуемых (3 чел.) продемонстрировали высокий уровень успешности, 20% испытуемых (2 чел.) показали уровень выше среднего, 10% испытуемых (1 чел.) продемонстрировал средний уровень, и по 30% испытуемых (6 чел.) показали уровень ниже среднего и низкий уровень успешности.

Испытуемые контрольной группы показали хорошие результаты. Высокий уровень успешности продемонстрировали – 90% испытуемых (9 чел.) и уровень выше среднего – 10% испытуемых (1 чел.).

Испытуемые экспериментальной группы испытывали значительные сложности в задании по критерию грамматического оформления. Больше половины испытуемых – 60% (6 чел.) получили 0 баллов, допустили в своих рассказах множественные аграмматизмы, например рассказ Ивана К.: «Мальчик девочки они раскатали шариком большим и слепили здесь, и еще

снеговика и ротик глазками, морковь ведро. Они всех слепили». 10% испытуемых (1 чел.) получили 1 балл, в рассказах единичные не грубые аграмматизмы, например: «Девочка скатали ком большой, потом маленький ком». 30% испытуемых (3 чел.) получили 2 балла, оформили рассказ грамматически правильно, но с нарушением порядка слов, например рассказ Ульяны Ш.: «Жил был Дима и Маша, они хотели слепить снежу. Они слепили голову, потом тело, шапку, морковку, глаза и рот. Потом они починили и обрадовались».

По критерию программирования текста испытуемые также испытывают трудности в задании. 20% испытуемых (2 чел.) получили 0 баллов, им требуются наводящие вопросы для составления рассказа. 60% испытуемых (6 чел.) получили 1 балл, невозможность построения связного текста даже в условиях помощи, например рассказ Ильи Н.: «Лепят, лепят, лепят снеговика». Лишь 10% испытуемых (1 чел.) получили 2 балла и 10 % (1 чел.) получили 3 балла – рассказ содержит основные смысловые звенья, например Ахмад И. составил рассказ: «Ваня и Саша пошли лепить снеговика, взяли большой круг, потом средний, потом маленький и получился снеговик, добавили ведро, нос, улыбку и глаза».

По критерию смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания испытуемые также испытывают трудности. 30% испытуемых (3 чел.) получили 0 баллов, в рассказе неадекватное толкование смысла. 20% испытуемых (2 чел.) получили 1 балл, смогли составить рассказ в условиях помощи. Всего 10% испытуемых (1 чел.) получили 2 балла, и 40 % (4 чел.) получили 3 балла, самостоятельно разложили серию и составили повествовательный рассказ.

По критерию лексического оформления 10% испытуемых (1 чел.) получили 0 баллов, далекие вербальные парафазии. 60% испытуемых (6 чел.) получили 1 балл, выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены, например рассказ Елизаветы Р.: «Они пошли катать, потом

поставили на большой, а потом снеговик». Всего 30% испытуемых (3 чел.) получили 3 балла, в рассказе адекватное использование вербальных средств, например рассказ Саши В.: «Мы сегодня сделали большой ком и ещё два, поставили друг на друга и получился у нас снеговик».

Как мы видим, значительные трудности возникли по критерию грамматического оформления.

Испытуемые контрольной группы получили максимальные баллы по всем критериям. По критерию смысловой адекватности, самостоятельности выполнения и лексического оформления текста – 100% испытуемых (10 чел.) получили 3 балла. По критерию программирования текста 90% (9 чел.) получили 3 балла и 10% (1 чел) получили 2 балла. По критерию грамматического оформления 40% (4 чел.) получили 2 балла и 60% (6 чел.) получили 3 балла. Затруднений ни у кого не возникло.

Результаты выполнения задания 2.2 по второй серии констатирующего эксперимента представлены в таблице 4 (см. приложение 12) и гистограмме 4 (рис. 5).

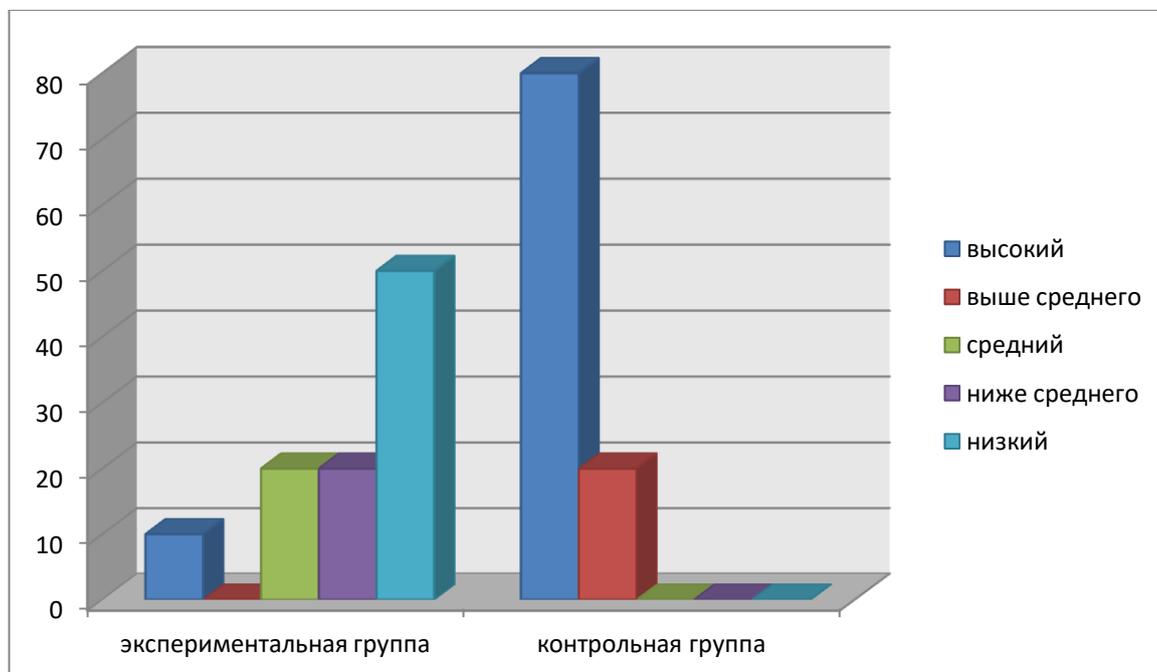


Рисунок 5. Распределение на группы в зависимости от уровня сформированности составлять рассказ со скрытым смыслом из трёх картинок (%).

В данной гистограмме мы видим, что контрольная группа справилась с заданиями успешней, чем экспериментальная группа. В экспериментальной группе 50% испытуемых (5 чел.) продемонстрировали низкий уровень успешности, по 20% испытуемых (4 чел.) показали низкий и ниже среднего уровень, лишь 10% испытуемых (1 чел.) показали высокий уровень.

В контрольной группе высокий уровень продемонстрировали – 80% испытуемых (8 чел.) и 20% испытуемых (2 чел.) показали уровень выше среднего.

Значительные трудности испытуемые экспериментальной группы испытывают по критерию смысловой адекватности, самостоятельности и программированию текста.

По критерию грамматического оформления 40% (4 чел.) получили 0 баллов, испытуемые допустили в своих рассказах множественные аграмматизмы, например: «Лягушка сидят, а лягушка увидели черепаха». 50% испытуемых (5 чел.) получили 1 балл, в рассказах единичные не грубые аграмматизмы, например: «Черепаша встал и посмотрела». 10% испытуемых (1 чел.) получили 2 балла, оформили рассказ грамматически правильно, но с нарушением порядка слов, например рассказ Саши В.: «Две лягушки шли под водой и увидели какой-то ящик, они сели на него и вылезла какая-то голова, это оказалась черепаха».

По критерию программирования текста испытуемые также испытывают трудности в задании. 50% испытуемых (5 чел.) получили 0 баллов, им требуются наводящие вопросы для составления рассказа. 20% испытуемых (2 чел.) получили 1 балл, не смогли построить связной текст даже в условиях помощи, например рассказ Артёма П.: «Лягушка напала на

черепаху страшную. А лягушки сидят на черепахе. А лягушки мешки и палки». Лишь 20% испытуемых (2 чел.) получили 2 балла и 10 % (1 чел.) получили 3 балла – рассказ содержит основные смысловые звенья, например Ульяна Ш. составила рассказ: «Жил был Дима и Катя, они хотели путешествовать, но устали домой хотели. Увидели камень, хотели отдохнуть, потом увидели что там вдруг поднял голову, руки, ноги, лапки и поднялся голова. Потом их отряхнула».

По критерию смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания 60% испытуемых (6 чел.) получили 0 баллов, в рассказе неадекватное толкование смысла. 20% испытуемых (2 чел.) получили 1 балл, смогли составить рассказ в условиях помощи. 10% испытуемых (1 чел.) получили 2 балла, и 10 % (1 чел.) получили 3 балла, самостоятельно разложили серию и составили повествовательный рассказ.

По критерию лексического оформления 30% испытуемых (3 чел.) получили 0 баллов, далекие вербальные парафазии. 40% испытуемых (4 чел.) получили 1 балл, в рассказах выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены. Всего 10% испытуемых (1 чел.) получили 2 балла, 20% испытуемых (2 чел.) получили 3 балла, в рассказах адекватное использование вербальных средств с единичными словесными заменами, например рассказ Ахмада И.: «Пошли лягушата в болото, увидели черепаху, потом сели на неё, черепаха пополз, потом когда черепаха увидел, встала, один лягушонок упал, второй упал и еще мешок упал».

В контрольной группе по критерию смысловой адекватности, самостоятельности выполнения и лексического оформления текста – 100% испытуемых (10 чел.) получили максимальные 3 балла. По критерию грамматического оформления – 70% (7 чел.) получили 2 балла и 30% (3 чел.) получили 3 балла, затруднения проявились в однообразных рассказах, например рассказ Богдана В.: «Лягушки захотели жить в другом месте и увидели как будто камень, они сели, а это оказалась черепаха. Они сидели, а

черепаха встала и уронила их» и рассказ Богдана П.: «Лягушки шли, шли и хотели отдохнуть, сели на гору, они так подумали что это гора, а оказалось, они сели на черепаху. И черепаха их прогнала». По критерию программирования текста – 80% (8 чел.) получили 3 балла и 20% (2 чел) получили 2 балла.

Результаты выполнения задания 3.1 по третьей серии констатирующего эксперимента представлены в таблице 5 (см. приложение 13) и гистограмме 5 (рис. 6).

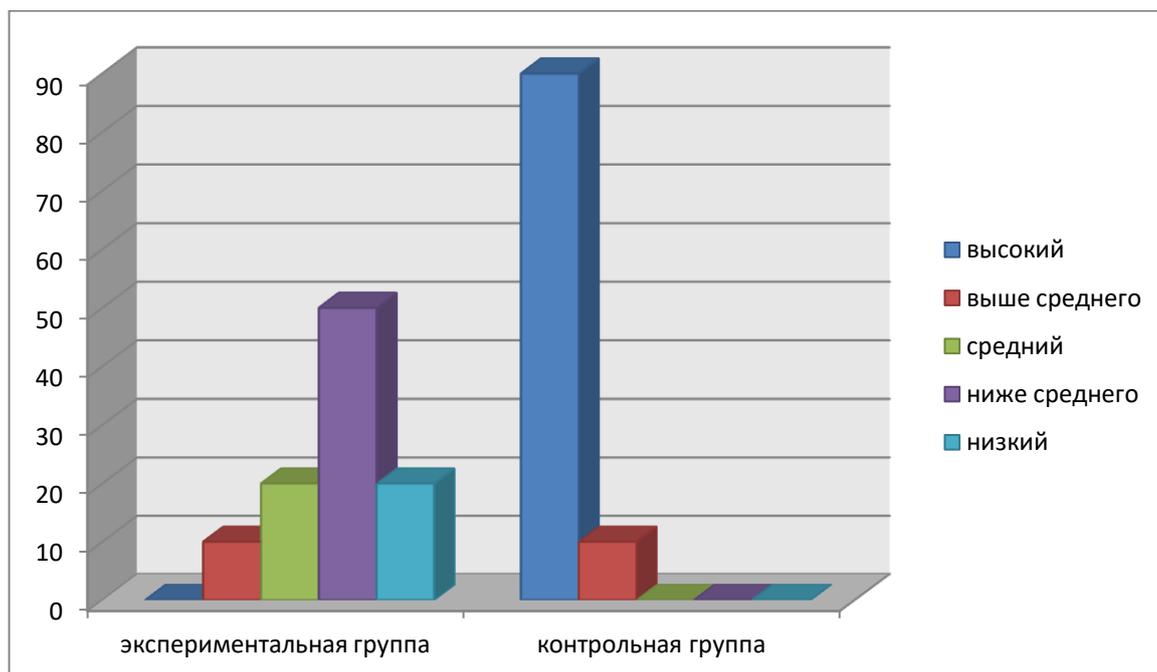


Рисунок 6. Распределение на группы в зависимости от уровня сформированности составлять рассказ с явным смыслом из одной картинки (%).

В данной гистограмме мы видим, что испытуемые экспериментальной группы не достигли высокого уровня успешности. Уровень выше среднего продемонстрировали – 10% испытуемых (1 чел.), средний уровень – 20% испытуемых (2 чел.), уровень ниже среднего – 50% испытуемых (5 чел.) и низкий уровень – 20% испытуемых (2 чел.).

В контрольной группе высокий уровень продемонстрировали – 90% испытуемых (9 чел.) и уровень выше среднего – 10% испытуемых (1 чел.).

Испытуемые экспериментальной группы показали значительные затруднения по критерию грамматического оформления. 80% испытуемых (8 чел.) получили 0 баллов, в рассказах содержатся множественные аграмматизмы, например рассказ Артёма П.: «У нас зима. А мальчики девочки слепили снеговик. Мальчики девочки играют снежками. А мальчики катаются на санках и потом они слепили снеговик». 20% (2 чел.) получили 1 балл, в рассказах наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы, например рассказ Саши В.: «У нас сперва была весна, мы играли. Мы каталась на санках, играли в снежки и сделали снежную бабу».

Также низкие результаты испытуемые продемонстрировали по критерию программирования текста. 20% испытуемых (2 чел.) получили 0 баллов, 60% (6 чел.) получили 1 балл. Затруднения возникли в выделении связующих смысловых звеньев, испытуемые перечисляли события без обобщающей сюжетной линии, например рассказ Димы В.: «Питок. Кидали снежки. Снеговик, лепили. Кидают на снежки и катаются на лыжи. Лепили снеговики». Лишь 10% испытуемых (1 чел.) получили 2 балла, 10% (1 чел.) получили 3 балла, рассказ содержит все основные смысловые звенья, но наблюдаются неоправданные повторы однотипных связующих элементов, например: «У нас зима. А мальчики девочки слепили снеговик. А потом мальчики девочки играют снежками. А потом мальчики катаются на санках и потом они слепили снеговик».

Наиболее лучше испытуемые показали результат по критерию лексического оформления. 20% испытуемых (2 чел.) получили 0 баллов, не возможность построения рассказа. 30% (3 чел.) получили 1 балл, в рассказах искажение звукового состава слова, например: «Игрили в догоняшки. На сонках». 40% (4 чел.) получили 2 балла, в рассказах единичные близкие

словесные замены. 10% (1 чел.) получили 3 балла, адекватное использование вербальных средств.

По критерию смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания – 20% испытуемых (2 чел.) получили 0 баллов, не смогли даже в условиях помощи составить рассказ. 30% (3 чел.) получили 1 балл, смогли составить связный рассказ после уточняющих вопросов. 30% (3 чел.) получили 2 балла и 20% (2 чел.) получили 3 балла, составили рассказ самостоятельно с использованием вербальных средств, например рассказ Ахмада И.: «На улице была зима и ребята лепили снеговика, играли в снежки и катались на санках. Снеговика сделали большое, потом нос, потом глаза, улыбочку, потом руки, потом пуговицы, потом шарф и лопатку и шляпа лежала. Другие ребята играли в снежки. Еще ребята катались на санках».

Испытуемые контрольной группы справились с заданием отлично. По критерию смысловой адекватности, самостоятельности выполнения и лексического оформления текста – 100% испытуемых (10 чел.) получили 3 балла. По критерию программирования текста 90% (9 чел.) получили 3 балла и 10% (1 чел) получили 2 балла. По критерию грамматического оформления 50% (5 чел.) получили 2 балла и 50% (5 чел.) получили 3 балла. Затруднений ни у кого не возникло.

Результаты выполнения задания 3.2 по третьей серии констатирующего эксперимента представлены в таблице 6 (см. приложение 14) и гистограмме 6 (рис. 7).

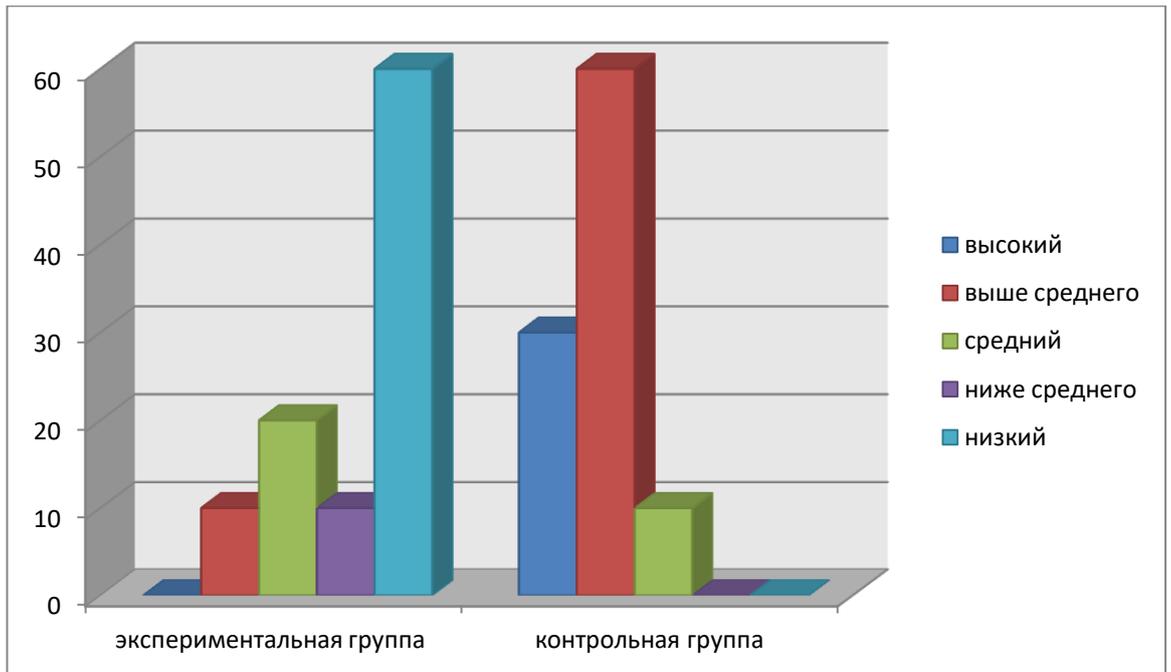


Рисунок 7. Распределение на группы в зависимости от уровня сформированности составлять рассказ со скрытым смыслом из одной картинки (%).

В данной гистограмме видно, что испытуемые экспериментальной группы показали 50% (5 чел.) низкий результат, 10% (1 чел.) уровень ниже среднего, 20% (2 чел.) средний уровень, 10% (1 чел.) показали уровень выше среднего, что свидетельствует о том, что испытуемые с данным заданием справились намного хуже, чем с заданием 3.1.

У испытуемых контрольной группы возникли не большие затруднения, нежели с заданием 3.1. высокий уровень продемонстрировали – 30% испытуемых (3 чел.), средний уровень – 60% (6 чел.), уровень ниже среднего 10% (1 чел.).

У испытуемых экспериментальной группы значительные затруднения возникли по критерию грамматического оформления текста – 80% испытуемых (8 чел.) получили 0 баллов, 20% (2 чел.) получили 1 балл. Испытуемые при составлении рассказа допустили множественные аграмматизмы, например рассказ Артёма П.: «А мальчик спрятался за деревом. А девочка папа наругалась на него, что мальчик спрятался, что ему

в школу не идти. А папа рассердился на мальчика, он улыбается что ему не идти в школу».

Низкие результаты испытуемые продемонстрировали по критерию смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания. 60% (6 чел.) получили 0 баллов и 10% (1 чел.) получили 1 балл, при составлении рассказа, испытуемые описали ситуацию с буквальным пониманием смысла даже после уточняющих вопросов, например рассказ Димы В.: «Пидок. Девочка кидала снежока, «ты что наделала в окно, его же можно разбить, ая-яй-яя-яй, ах как тебе не стыдно? Надо поставить в угол мальчика» и девочку в угол. Питоок». 20% испытуемых (2 чел.) получили 2 балла, 10% (1 чел.) получили 3 балла, не точное описание ситуации в рассказах с верными ответами на вопросы.

По критерию программирования текста – 20% испытуемых (2 чел.) получили 0 баллов, не смогли составить связный рассказ даже в условиях помощи. 60% испытуемых (6 чел.) получили 1 балл, что свидетельствует о затруднении в построении связного текста, например рассказ Ивана К.: «Первое что кто кидал снежоками шариками, а кто сломал окно и разломали стекло. Дальше что мальчик говорил что он его наругала, сломали окно. Мальчик что он кидал снежинкой». 10% испытуемых (1 чел.) получили 2 балла и 10% (1 чел.) получили 3 балла, составили связный текст с пропуском смысловых звеньев, например рассказ Ахмада И.: «Мальчик пришёл после школы в этот дом, а потом кинул, а потом спрятался. И снежок летел прямо попал, а в окно упали стекла, а одно окно было целое...».

По критерию лексического оформления – 20% испытуемых (2 чел.) получили 0 баллов. 50% (5 чел.) получили 1 балл, что говорит о бедности словаря и неоднократных вербальных заменах, например рассказ Елизаветы Р.: «Мальчик разбил окно. Мужчина ругает мальчика. Мужчина ругает мальчика, а потом он разбил окно». 20% испытуемых (2 чел.) получили 2 балла и 10% (1 чел.) получили 3 балла, в рассказах присутствуют единичные

близкие словесные замены, например рассказ Ульяны Ш.: «Жил был Стен. Увидел, что там кто-то разбил окна, говорил «кто это сделал?. Говорит Саша это Дима вот, неет, это не я. Саша это правда?», да-да я видел как он снежками кинул и сказал что я, вы остались без окон. Потом наказал его так, вечером я позвоню твоей маме Вике, что мне заплатила окна. Потом ушёл, а Дима остался, а Саша захихикал, что остался без денег за покупку едой. Конец».

Испытуемые контрольной группы испытывают небольшие затруднения в самостоятельности и смысловой адекватности выполнения задания – 70% испытуемых (7 чел.) получили 2 балла и 30% (3 чел.) получили 3 балла, в единичных случаях искажают ситуацию, но в целом верно понимают смысл происходящего, например рассказ Лёши А.: «Мальчики пришли играть в снежки, один мальчик нечаянно разбил окно, вышел хозяин дома и наругал мальчика, который не разбивал окно. Мальчик, который разбил окно спрятался за дерево и подглядывал». По критерию программирования текста – 70% (7 чел.) получили 2 балла и 30% (3 чел.) получили 3 балла, рассказ связный последовательный, но встречаются неоправданные повторы однотипных связующих элементов. По критерию грамматического оформления – 60% испытуемых (6 чел.) получили 2 балла и 40% (4 чел.) получили 3 балла, рассказы оформлены грамматически правильно, но однообразно, например рассказ Саши А.: «Два мальчика играли в снежки, потом они попали в окошко, вышел дяденька и начал ругать мальчика, а другой мальчик спрятался и не признал свою вино, что он попал в окошко. Это мальчик не виноват и потом этого мальчика наказали, позвонили его родителям». По критерию лексического оформления – 100% испытуемых (10 чел.) получили 3 балла.

Результаты выполнения задания 4.1 по четвёртой серии констатирующего эксперимента представлены в таблице 7 (см. приложение 15) и гистограмме 7 (рис. 8).

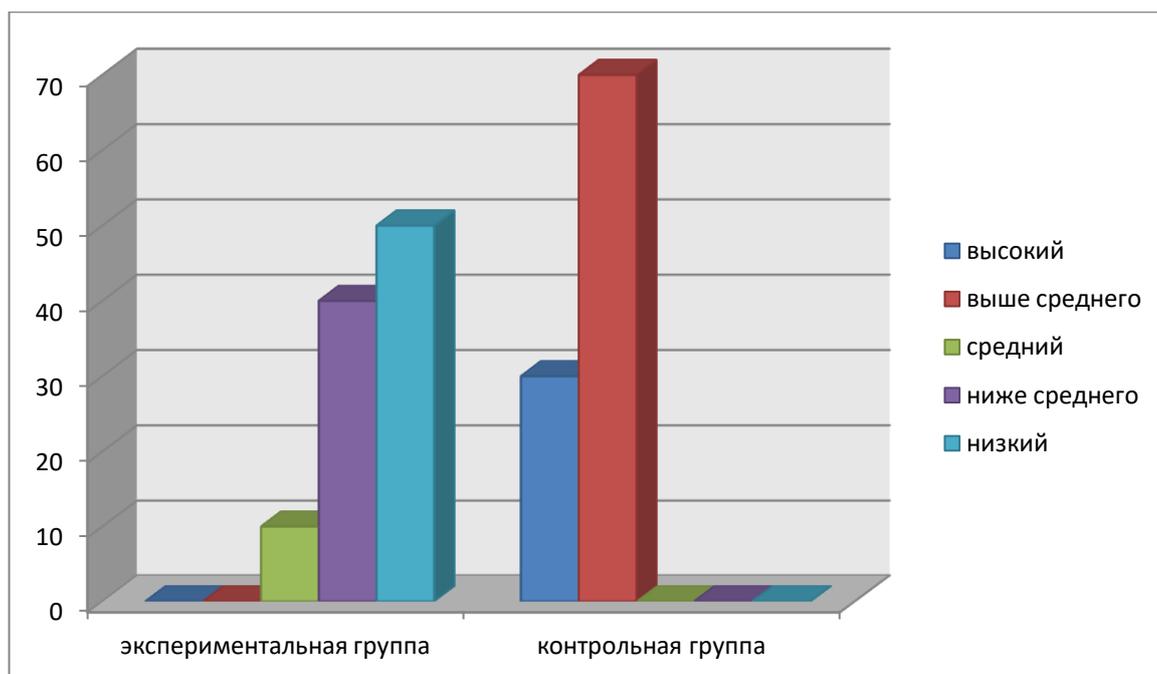


Рисунок 8. Распределение на группы в зависимости от уровня сформированности составлять пересказ с явным смыслом (%).

Как видно из гистограммы, испытуемые экспериментальной группы не достигли высокого и выше среднего уровней. Средний уровень продемонстрировали – 10% испытуемых (1 чел.), уровень ниже среднего – 40% (4 чел.), низкий уровень – 50% испытуемых (5 чел.).

Испытуемые контрольной группы продемонстрировали высокий уровень – 30% (3 чел.) и уровень выше среднего – 70% (7 чел.).

При составлении повествовательного пересказа с явным смыслом, испытуемые экспериментальной группы испытывают затруднения по всем четырём критериям, ни кто не получил максимальные 3 балла.

По критерию смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания 60% испытуемых (6 чел.) получили 0 баллов, 30% (3 чел.) получили 1 балл. При пересказе испытуемые искажали ситуацию даже после уточняющих вопросов, например пересказ Елизаветы Р.: «Шапку одели потом. Потом там шапку, там метлу, руки делали морковку». 10% испытуемых (1 чел.) получил 2 балла за данное задание. Испытуемый

правильно описал ситуацию после уточняющих вопросов, пересказ Саши В.: «Что они слепили два комка больших, потом приделали ей руки, воткнули метлу, потом они сделали ей на голову надели шапку и сделали нос и глаза».

По критерию программирования текста 50% (5 чел.) испытуемых получили 0 баллов, не смогли построить связный текст даже после уточняющих вопросов. 50% испытуемых (5 чел.) получили 1 балл, для построения текста понадобились уточняющие вопросы, например пересказ Севы Ч. После уточняющих вопросов: «Два кома, потом руки, потом глаза, потом шапка, метлу».

По критерию грамматического оформления 50% испытуемых (5 чел.) получили 0 баллов, допустили множественные аграмматизмы, например пересказ Артёма П.: «Они слепили снежную бабу и потом им глаза и потом снежную бабу дали метлу и шапку надели и руки ещё и шарф». 50% испытуемых (5 чел.) получили 1 балл, пересказ составили с единичными не грубыми аграмматизмами, например пересказ Ахмада И.: «Мы слепили два кома. Потом сделали руки из палок, потом глаза. А потом ведро и получились снежная баба».

По критерию лексического оформления 50% испытуемых (5 чел.) получили 0 баллов и 40% испытуемых (4 чел.) получили 1 балл, в их пересказах выраженная бедность словаря или вербальные замены. Только 10% испытуемых (1 чел.) получил 2 балла, долгий поиск слов с использованием непродуктивной лексики.

Испытуемые контрольной группы по всем критериям получили максимальные 2-3 балла. Не большие затруднения возникли по критерию грамматического оформления – 80% испытуемых (8 чел.) получили 2 балла и 20% (2 чел.) получили 3 балла. Пересказ оформлен грамматически правильно, но однообразно с пропуском отдельных смысловых звеньев, например рассказ Алины С.: «Они построили два комка, положили друг на друга. Сделали руки, в руки дали метлу. Сделали глаза, рот и нос. Наверх

шапку». По критерию смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания – 70% испытуемых (7 чел.) получили 2 балла и 30% (3 чел.) получили 3 балла. Самостоятельно составили пересказ после уточняющих вопросов. По критерию программирования текста – 50% испытуемых (5 чел.) получили 2 балла и 50% (5 чел.) получили 3 балла. Пересказ оформлен в правильной последовательности, но имеется пропуск смысловых звеньев, например: «Мы слепили два огромных кома. Положили друг на дружку. Прилепили ей руки, положили к ней метлу и надели на голову шапку». По критерию лексического оформления 100% испытуемых (10 чел.) получили 3 балла.

Результаты выполнения задания 4.2 по четвёртой серии констатирующего эксперимента представлены в таблице 8 (см. приложение 16) и гистограмме 8 (рис. 9).

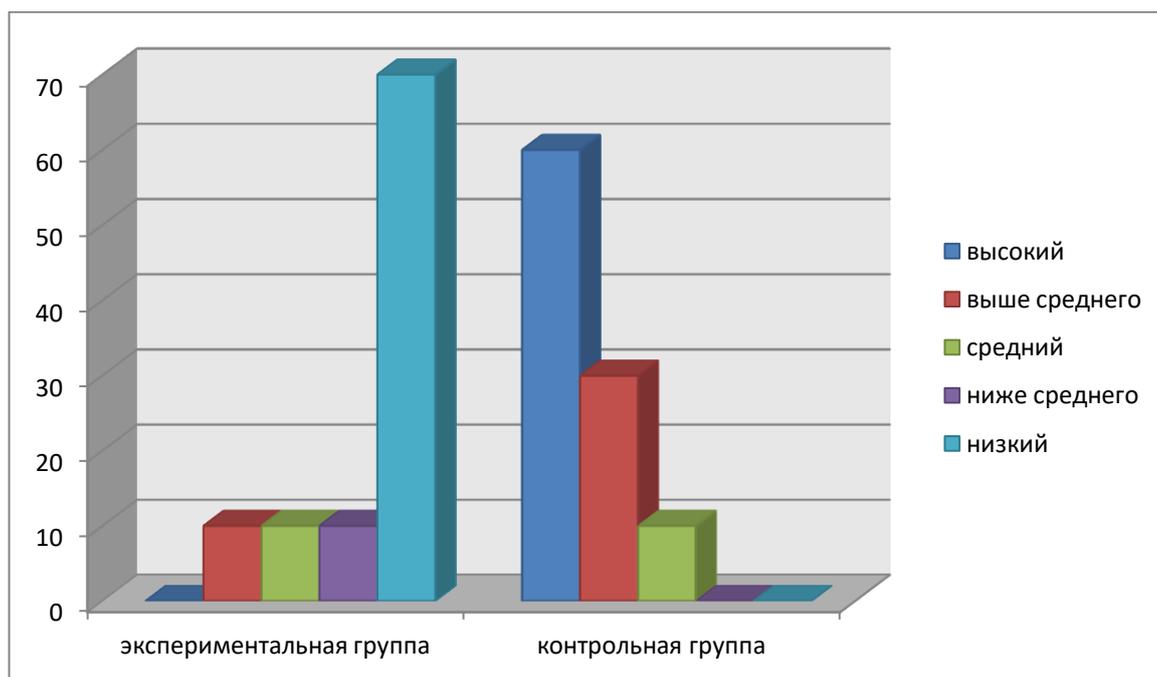


Рисунок 9. Распределение на группы в зависимости от уровня сформированности составлять пересказ со скрытым смыслом (%).

Как мы видим из данной гистограммы, испытуемые экспериментальной группы не достигли высокого уровня. Уровень выше среднего продемонстрировали – 10% (1 чел.), средний уровень – 10% (1 чел.), уровень ниже среднего – 10% (1 чел.), низкий уровень показали – 70% (7 чел.).

Испытуемые в контрольной группе продемонстрировали высокий уровень – 60% (6 чел.), уровень выше среднего – 30% (3 чел.) и средний уровень – 10% (1 чел.).

Испытуемые экспериментальной группы показали низкие результаты как и в задании 4.1. затруднения возникли по всем критериям.

Так по критерию самостоятельности и смысловой адекватности – 80% испытуемых (8 чел.) набрали 0 баллов, даже в условиях помощи они не сумели пересказать текст со скрытым смыслом. Исключение составили 20% испытуемых (2 чел.), набравших 2 балла, они не точно пересказали текст, но правильно ответили на вопросы, указывающие на скрытый смысл, например рассказ Ульяны Ш.: «Муравей хотел попить, он пошёл попил, чуть не упал. Потом голубка увидела что муравей падает, он взял за ветку, а муравей ложился на ветку, а потом спас его. А дяденька хотел поймать голубку, муравей так зашёл ногу и укусил его, ах как больно и опустил свою сетку. А потом спас голубку».

По критерию программирования текста 60% испытуемых (6 чел.) получили 0 баллов, не справились с заданием. 20% (2 чел.) набрали 1 балл и 20% (2 чел.) получили 2 балла, при самостоятельном пересказе перечисляли события без обобщающей сюжетной линии, например рассказ Ахмада И.: «Голубка летела попить воду, волны поднялись, утонула. Голубка несла ветку, держалась, охотник увидел, поставил сеть, муха подошла к охотнику, укусила, сеть упала, охотник упал, муха улетела».

По критерию грамматического оформления 70% испытуемых (7 чел.) получили 0 баллов, при пересказе допустили множественные аграмматизмы.

20% (2 чел.) получили 1 балл и 10% (1 чел.) получили 2 балла, пересказали текст с нарушением порядка слов, допуская не грубые аграмматизмы, например рассказ Саши В.: «Он муравей пришёл на ручей пить и волна ему чуть не потопила, голубка увидела что он тонет и сбросила ему ветку, а муравей сел на ветку и спасся. Муравей подполз к нему и укусил его за ногу. Охотник поставил сети и хотел поймать голубку, голубка вспорхнула и улетела. Охотник ахнул и уронил сеть».

По критерию лексического оформления 40% испытуемых (4 чел.) набрали 0 баллов. 50% испытуемых (5 чел.) получили 1 балл, в их пересказе наблюдается выраженная бедность словаря, например пересказ Артёма П.: «Про муравья. Его съели и потом охотник его за ногу укусил. Его съели охотника, муравей его за ногу укусил. А голубка спасла его, муравья. А потом его спасла и всё». 10% испытуемых (1 чел.) получили 2 балла.

Испытуемые контрольной группы получили максимальные 2-3 балла по каждому критерию, за исключением 10% испытуемых (1 чел.) получили 1 балл по критерию смысловой адекватности и лексическому оформлению, испытуемый не совсем понял скрытый смысл текста и не смог адекватно его пересказать, в пересказе наблюдается выраженная бедность словаря, так пересказ составил Денис Л.: «Муравей подошёл к ручью пить. А голубка потом увидела, что он тонет, а охотник поставил сеть. Голубка полетела. Сеть у охотника упала, голубка улетела и спаслась».

Нами сопоставлены результаты составления рассказов и пересказов с явным и скрытым смыслом в экспериментальной группе. Для сопоставления результатов нами были суммированы баллы за все задания с явным смыслом и суммированы все баллы за все задания со скрытым смыслом. Результаты представлены в таблице 9 (см. приложение 17).

У 70% испытуемых (7 чел.) в заданиях с явным смыслом показатели значительно выше, чем в заданиях со скрытым смыслом. Для этих детей будем подбирать задания сначала на развитие явного смысла, затем

скрытого. И 30% испытуемых (3 чел.) продемонстрировали примерное совпадение в баллах на разницу в 1-3 балла. Для этих детей критерий с явным и скрытым смыслом не является значимым.

Как мы видим, в сериях заданий с явным смыслом испытуемые справлялись лучше, что не противоречит нашей гипотезе. В серии заданий со скрытым смыслом испытуемые испытывали значительные затруднения. Рассказы и пересказы сводились к называнию отдельных предметов и действующих лиц, изображенных на картинках. В процессе выполнения задания испытуемые нуждались в стимулирующей помощи в виде дополнительных вопросов по содержанию изображенного на картинках события. После стимулирующей помощи испытуемые составляли фрагментарные рассказы и пересказы с пропуском связующих элементов.

Нами также были сопоставлены результаты выполнения заданий между сериями. Для этого нами суммировались отдельно баллы по заданиям в каждой серии в отдельности. Результаты сопоставления представлены в таблице 10 (см. приложение 18).

Как видно из таблицы группа испытуемых оказалась полиморфной в зависимости от наглядности. Для 80% испытуемых (8 чел.) пересказ оказался значительно сложнее, испытуемые не смогли составить связный пересказ даже после дополнительных вопросов и стимулирующей помощи. Их пересказы состояли из двух-трех простых предложений. Предложения были синтаксически не связаны и грамматически неверно оформлены, для этих испытуемых опора в виде картинки оказывает значительную помощь. При этом 20% испытуемых (2 чел.) пересказ составили лучше, но также требуется опора в виде картинки в других заданиях. 50% испытуемых (5 чел.) лучше справились с серией заданий из 5 картинок, некоторым испытуемым понадобилась дополнительная помощь в виде вопросов и опорных слов. 50% испытуемых (5 чел.) лучше справились с серией заданий из 3 картинок, в выполнении данного задания затруднения возникали в

единичных случаях, в сериях со скрытым смыслом. 30% испытуемых (3 чел.) лучше справились с серией заданий из 1 картинки, так как серия картинок их дезориентирует.

Таким образом, выявленные особенности позволяют нам определить последовательность работы:

- I. Серия заданий из 1 картинки; серия заданий из 3 картинок; серия заданий из 5 картинок; пересказ
- II. Серия заданий из 3 картинок ; серия заданий из 5 картинок; серия заданий из 3 картинок; пересказ
- III. Серия заданий из 5 картинок; серия заданий из 1 картинке ; серия заданий из 1 картинке; пересказ

Этапы будут выделяться у разных групп испытуемых дифференцировано.

Также нами были проанализированы результаты сформированности различных критериев. Для этого нами суммировались отдельно баллы по каждому критерию. Результаты представлены в таблице 11 (см. приложение 19).

Грубее у испытуемых нарушен критерий грамматического оформления текста. Наибольшие грамматические сложности испытуемые продемонстрировали во всех сериях заданий. Недоразвитие грамматического строя речи проявляется в наличии аграмматизмов (например, Иван К.: «Встал на солнце, на часы времени»); неправильном употреблении падежных форм (например, Сева Ч.: «спал собака»); в нарушении использования предложно-падежных конструкций, которые выражаются в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний (например, Дима В.: «папа с мамой лепили снеговики»).

Также у испытуемых экспериментальной группы возникают затруднения по критерию смысловой адекватности, самостоятельности выполнения и программирования текста. Наибольшие затруднения

испытуемые продемонстрировали в сериях заданий со скрытым смыслом. Сложности проявляются в неточном описании ситуации с буквальным пониманием смысла истории, требуется стимулирующая помощь в виде дополнительных уточняющих вопросов. В рассказах и пересказах некоторых испытуемых присутствует тенденция к фрагментарности текста, перечислению событий без обобщающей сюжетной линии. Стереотипность оформления не допускает составить развёрнутый повествовательный рассказ (пересказ).

Относительно сформирован критерий лексического оформления текста. Наибольшее затруднения по данному критерию испытуемые продемонстрировали в четвёртой серии заданий, где требовалось составить пересказ с явным и скрытым смыслом. Затруднения проявляются в поиске слов (выраженная бедность словаря), в неоднократных вербальных заменах, например пересказ Елизаветы Р.: «Муравей пить, потом он там хотел тянуть».

На основе анализа всех критериев мы выделили 2 группы испытуемых:

1 группа с относительно благоприятной перспективой – по критерию смысловой адекватности и самостоятельности выполнения набирали баллы от 13 до 18, по критерию возможности программирования текста набирали баллы от 12 до 18, по критерию грамматического оформления набирали баллы от 8 до 12, по критерию лексического оформления набирали баллы от 17 до 19.

2 группа с выраженными трудностями – по критерию смысловой адекватности и самостоятельности выполнения набирали баллы от 1 до 7, по критерию возможности программирования текста набирали баллы от 1 до 8, по критерию грамматического оформления набирали баллы от 1 до 4, по критерию лексического оформления набирали баллы от 1 до 9.

Выявленные особенности позволяют нам определить основные направления логопедической работы. Следовательно, работу по

формированию связной монологической речи мы будем проводить по критериям:

Накопление, уточнение и активизация словаря;

Развитие грамматического строя речи;

Развитие программирования, смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания.

Результаты эксперимента доказывают необходимость поиска более эффективных форм, приемов работы, направленных на формирование монологической речи у детей с лёгкой умственной отсталостью.

2.3 Методические рекомендации по коррекции нарушений связной монологической речи у детей 3-их классов с лёгкой умственной отсталостью.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента, нами определены основные принципы и содержание логопедической работы по развитию связной монологической речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью.

В качестве ведущих мы предлагаем опираться на следующие специальные принципы логопедического воздействия и общедидактические принципы:

1. Принцип системности – Принцип системного подхода предполагает взаимодействие различных компонентов речи: звуковой стороны речи, лексико-грамматического строя. Опираясь на данный принцип при составлении методических рекомендаций, мы охватили все стороны речи и связали их в один комплекс.

2. Принцип поэтапности – Принцип поэтапного подхода предполагает работу от простого к сложному. Так как мы выявили, что наибольшие затруднения дети испытывают в рассказах со скрытым смыслом, то стоит

начать с составления рассказов с явным смыслом, чтобы закрепить умение раскладывать картинки в верном порядке и составлять простые предложения. Затем постепенно усложнять задачу, вводить скрытый смысл и составлять сложные распространённые предложения с опорой на картинку и без опоры.

3. Дифференцированный принцип – Данный принцип позволил нам с учётом выявленных особенностей подобрать дифференцированные задания в зависимости от того, с каким типом наглядности испытуемые справлялись лучше:

Последовательность работы		
1	2	3
Серия заданий из 1 картинки	Серия заданий из 3 картинок	Серия заданий из 5 картинок
Серия заданий из 3 картинок	Серия заданий из 5 картинок	Серия заданий из 3 картинок
Серия заданий из 5 картинок	Серия заданий из 1 картинки	Серия заданий из 1 картинки
пересказ	пересказ	пересказ

Общедидактические принципы: доступность, наглядность в виде сюжетных картинок, прочность, индивидуальный подход.

На основании результатов констатирующего эксперимента нами выделены основные направления работы:

1. Накопление, уточнение и активизация словаря;
2. Развитие грамматического строя речи;
3. Развитие программирования, смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания.

Данные направления работы единые для всех групп обучающихся, но их содержание и приемы работы определяются дифференцированно в зависимости от степени выраженности нарушения.

По каждому направлению нами предложены игры и упражнения для детей с относительно благоприятной перспективой и с выраженными сложностями.

1. Игры для накопления, уточнения и активизации словаря:

1 группа с относительно благоприятной перспективой:

Задание 1.1 Инструкция: «Ребята, давайте сыграем в магазин «Мебель»».

Логопед предлагает ребёнку купить мебель в магазине и описать её, не называя. Продавец должен по описанию угадать, что хочет приобрести покупатель. Например: Я хочу купить предмет мебели. Он сделан из дерева и обит тканью коричневого цвета. У него есть спинка, подлокотники и мягкое сиденье. В нём удобно сидеть и ещё в нём можно читать книжку. Он предназначен для гостиной.

Задание 1.2 Инструкция: «Ребята, ответьте на мои вопросы: «Если часто идет дождь, небо затянулось тучами, дует холодный ветер, то какими словами можно сказать про осень, какая она?» (Пасмурная, дождливая, холодная.) А если так: «Если осенью голубое небо, светит солнце, ещё тепло, на деревьях еще не опавшие листья, то, как можно сказать про осень, какая она?» (Солнечная, теплая, золотая, ясная.)

Задание 1.3 Инструкция: «Ребята, я прочитаю вам два предложения, а вы внимательно прослушайте: «Река бежит», «Мальчик бежит». Какое слово повторяется? Давайте попробуем его заменить. «Река бежит» - как сказать по – другому?» (Течёт, журчит, льётся.) Ко второму словосочетанию такие ответы: «Несётся, торопится, летит».

Задание 1.4 «Что было бы..?» - «Ребята, поиграем в интересную игру: «Что было бы?». Я начну, а продолжать будет каждый из вас. Слушайте: «Что было бы, если бы вдруг погасло электричество во всем городе?».

Дети высказывают предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные. К первым относятся предположения: «Стало бы темно»,

«Нельзя было бы играть», «Нельзя читать, рисовать» и т. д., которые дети высказывают исходя из своего опыта. Более содержательные ответы: «Заводы не могли бы работать – например, выпекать хлеб», «Остановились бы трамваи, троллейбусы, и люди опоздали бы на работу» и т. д.

2 группа с выраженными трудностями:

Задание 1.1 Логопед показывает двух кукол (неодинаковых) и спрашивает: «Что у них одинаковое, а что разное? Чем ещё куклы отличаются друг от друга?».

Задание 1.2 Инструкция: «Скажи по-другому». «Заяц трусливый. Как можно про него сказать по-другому? Можно сказать боязливый?.. А пугливый можно сказать про зайца?... Да, про зайца можно сказать, что он трусливый, боязливый, пугливый. Это слова, близкие по смыслу, слова – друзья».

Задание 1.3 Работа с антонимами: «Что бывает глубоким? А что бывает мелким?», «Что может быть трудным? А что может быть легким?» и т.п.

Задание 1.4 «Ассоциации». Логопед бросает мяч ребенку и называет какой-либо конкретный признак предмета: «Красный». Ребенок ловит мяч, добавляет слово, обозначающее предмет, обладающий этим признаком (мак), и возвращает мяч взрослому. Аналогично: тяжелый – грузовик; колючий – еж, холодный – снег, высокий – человек, стеклянный – стакан.

2. Игры для развития грамматического строя речи:

1 группа с относительно благоприятной перспективой:

Задание 2.1. У детей предметные картинки (девочка, мяч, дом, парк, качели). Логопед начинает: «Это Маша, она пообедала и решила поиграть». Продолжает ребенок, у которого на картинке мяч, например: «Маша взяла мяч и стала подбрасывать его вверх».

Задание 2.2 «Закончи предложение»:

- Маленькая Настя скатилась с горки на санках, хотя ... (ей было страшно).

- Тане подарили куклу, потому что...

- Мы пошли гулять на улицу, когда...

Задание 2.3 «Ответь на вопросы» - «Ребята, ответьте полным предложением на вопросы:

- Почему птицы осенью улетают на юг?

- Когда можно переходить улицу?

- Для чего нужен пылесос?

- Зачем Миша пошел в библиотеку?

Задание 2.4 «Он начинает – она продолжает». «Ребята, давайте составим длинное предложение. Я начну: «У нас во дворе есть красивая клумба, и...». Маша, продолжай: «... и на ней расцвела роза, и...». Петя, продолжай за Машей: «... и к ней подошли ребята...» и т.д.

2 группа с выраженными трудностями:

Задание 2.1 Упражнение «Собрать предложение из слов» (девочка, петь, песня, красивая) – «Ребята, у меня есть четыре слова, и если их правильно составить – то получится предложение. Это слова «девочка», «петь», «песня», «красивая». Как Вы думаете – какое слово используем первым? Что делает девочка? Что поет девочка? Какую песню поет девочка? Как получится целое предложение?».

Задание 2.2 Логопед выставляет схемы и предлагает составлять предложение из двух слов: «ворона», «воробей», «сорока», «каркает», «чирикает», «стрекочет». Добавляется еще одна схема и вводя слова – какая? Добавляется еще слово (работа по схеме): например, «серый воробей чирикает на ветке».

Задание 2.3 Инструкция: «Ребята, послушайте предложение: «Оля читает бабушке». Каждый из вас по очереди добавляет одно слово в предложение – например, Оля читает бабушке письмо => Оля громко читает бабушке письмо => Оля громко читает бабушке новое письмо и т.д.» Логопед помогает наводящими вопросами – Как? Что? Какой? Какая?

Задание 2.4 Инструкция: «Ребята, посмотрите на картинки – на них изображены кисточки и краски. Можем ли вы составить такое предложение, в котором будет и слово «кисточки», и слово «краски»? Давайте попробуем!».

3. Игры для развития программирования, смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания:

1 группа с относительно благоприятной перспективой:

«Задания со скрытым смыслом»:

Задание 3.1 «Рассмотри картинку (рис. 10). Что ты видишь на картинке? Как ты считаешь, что здесь произошло до этого момента, а что потом?».

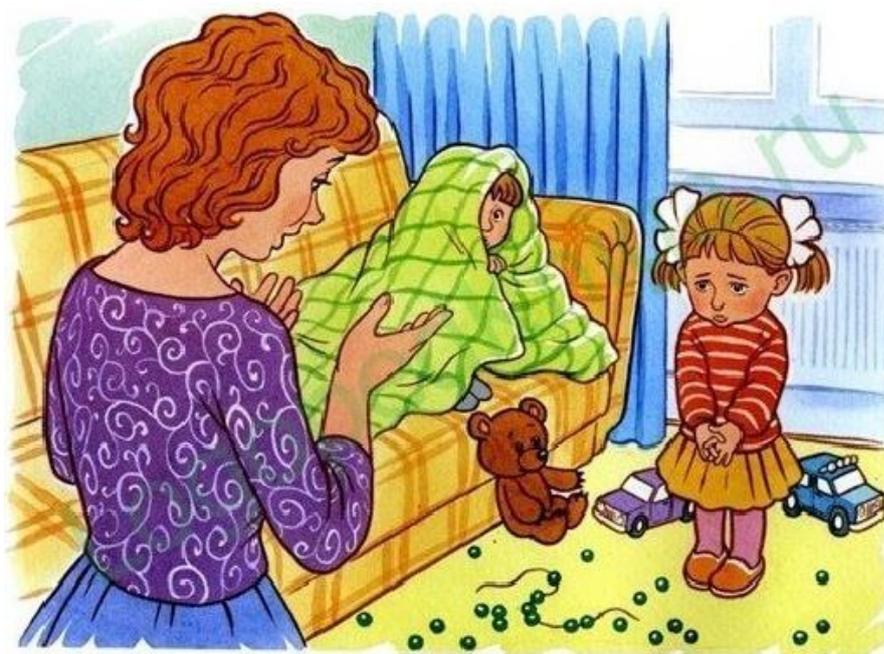


Рисунок 10. Стимульный материал к заданию 3.1

Задание 3.2 «Рассмотри картинки (рис. 11). Что ты видишь на картинке? Как ты считаешь, какое действие произошло первым, какое – вторым, а какое третьим?».

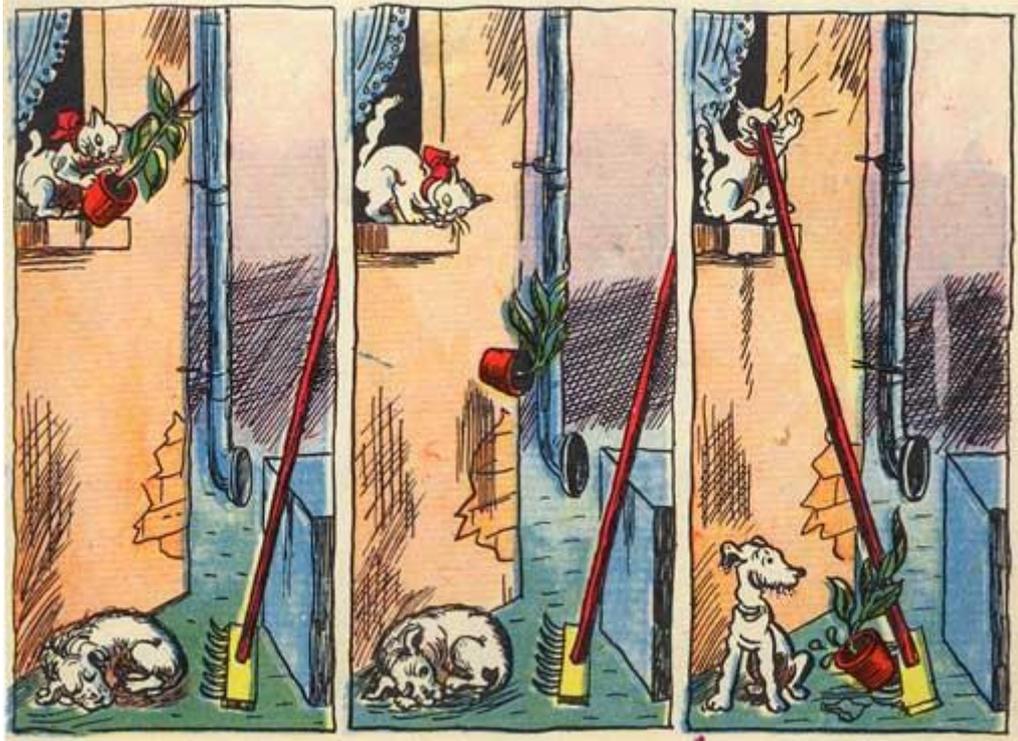


Рисунок 11. Стимульный материал к заданию 3.2

Задание 3.3 «Рассмотри картинки (рис. 12). Что ты видишь на картинках? Составь предложение по каждой картинке – что на ней происходит? Как ты считаешь, какое действие произошло первым, какое – вторым? Что было затем? А затем?».

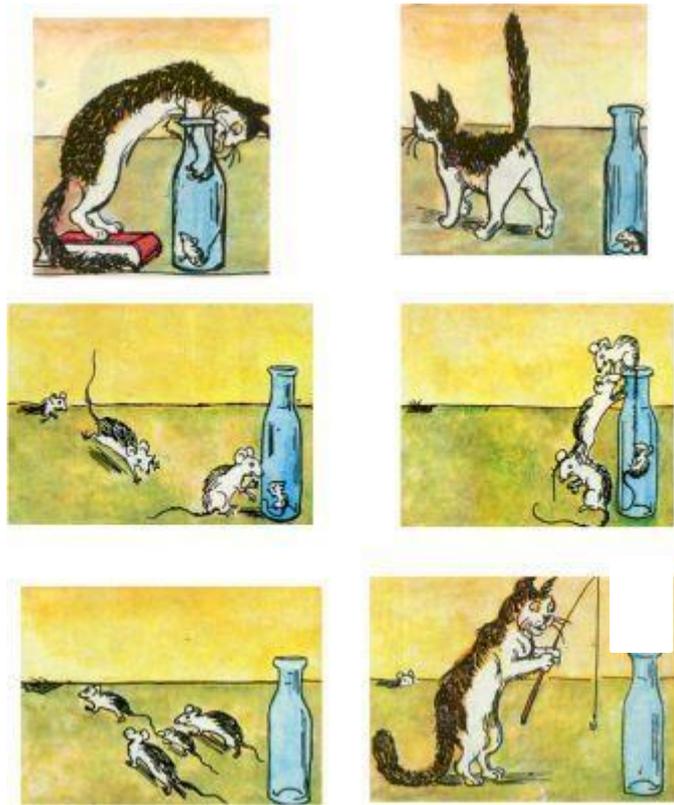


Рисунок 12. Стимульный материал к заданию 3.3

Задание 3.4 Инструкция: «послушай рассказ внимательно и приготовься пересказывать».

Добрая утка

Утка с утятами, курица с цыплятами пошли гулять. Шли-шли к речке пришли. Утка с утятами умеют плавать, а курица с цыплятами не умеют. Что делать? Думали- думали и придумали! Речку переплыли ровно в полминутки: цыплёнок на утёнке, цыплёнок на утёнке, а курица на утке!

Вопросы на понимание:

1. Куда пошли гулять утка с утятами курица с цыплятами?
2. Что умеет делать утка с утятами?
3. Чего не умеет делать курица с цыплятами?
4. Что придумали птицы?
5. Почему про утку сказали добрая?
6. Птицы переплыли речку в полминутки, что это значит?

2 группа с выраженными трудностями:

№1 «Задания с явным смыслом»:

Задание 3.1 «Рассмотри картинку (рис. 13). Что ты видишь на картинке? Как ты считаешь, что здесь произошло до этого момента, а что потом?».



Рисунок 13. Стимульный материал к заданию 3.1

Задание 3.2 «Рассмотри картинки (рис. 14). Что ты видишь на картинке? Как ты считаешь, какое действие произошло первым, какое – вторым, а какое третьим?».



Рисунок 14. Стимульный материал к заданию 3.2

Задание 3.3 «Рассмотри картинки (рис. 15). Что ты видишь на картинках? Составь предложение по каждой картинке – что на ней происходит? Как ты считаешь, какое действие произошло первым, какое – вторым? Что было затем? А затем?».



Рисунок 15. Стимульный материал к заданию 3.3

Задание 3.4 Инструкция: «послушай рассказ внимательно и приготовься пересказывать».

Осень.

Осенью небо пасмурное, затянуто тяжёлыми тучами. Солнце почти не выглядывает из-за туч. Дуют холодные пронизывающие ветры. Деревья и кусты стоят голые. Облетел их зелёный наряд. Трава пожелтела и засохла. Кругом лужи и грязь.

Вопросы на понимание:

1. Какое сейчас время года?
2. Какое осенью небо?

3. Чем оно затянуто?
4. Что сказано про солнце?
5. А ветры какие дуют?
6. Что стало осенью с травой?

№2 «Задания со скрытым смыслом»:

Задание 3.1: Инструкция: «Рассмотри картинки (рис. 16):



Рисунок 16. Стимульный материал к заданию № 3.1

«Составь предложение про каждую картинку».

Задание 3.2 «Подумай, какой процесс изображен на этих картинках? Обрати внимание на действия мужчины».

Задание 3.3 «Если составить эти картинки правильно, то получится познавательный рассказ. Подумай, какая картинка может быть первой?»

Задание 3.4 «Правильно, садовник выкопал ямку. Что он должен сделать дальше? Что нужно сделать после того, как садовник посадил растение? А потом что мы видим?».

Выводы по 2 главе

При проведении констатирующего эксперимента нами были определены следующие серии заданий: составление повествовательных рассказов по серии сюжетных картин и повествовательных пересказов с явным и скрытым смыслом, по следующим критериям: смысловой адекватности и самостоятельности, возможности программирования текста, грамматического и лексического оформления.

На основе данных критериев мы выявили следующие особенности: нарушение всех компонентов языка у умственно отсталых обучающихся затрудняет формирование связной речи. Эти трудности усугубляются рядом других недостатков: слабостью осмысления материала, недопониманием логики событий, нарушением временных связей, соскальзыванием с темы, ведущим к образованию побочных ассоциаций, быстрой истощаемостью мотивов к речи. Поэтому необходимо проводить коррекционную работу, направленную на развитие связной речи.

В связи с выше сказанным мы определили следующие направления и дифференцированные виды заданий. Все виды заданий осуществляются на каждом занятии дифференцировано, необходимо добиваться их качественного выполнения. На каждом занятии необходимо добиваться, чтобы дети понимали логику и умели применить этот навык в нужной ситуации. Обращать внимание на правильность грамматических и лексических категорий, правильное согласование и употребление определенных конструкций.

Развитие связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью должно быть теснейшим образом связано с развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования. Каждая из операций порождения связного высказывания сначала формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях,

постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текст.

Заключение

Проанализировав разные литературные источники, мы видим, что нарушения речи у умственно отсталых детей являются сложным дефектом, и охватывают практически все уровни речевой деятельности. Речевое развитие детей со стойким выраженным снижением познавательной деятельности, возникшим на основе органического поражения центральной нервной системы.

У умственно отсталых детей в младшем школьном возрасте отмечается недоразвитие всех сторон речи: смысловой, лексико-грамматической, звуковой, также бедностью словаря. Таким образом, нарушение речи у детей с легкой степенью умственной отсталости носит системный характер, оказываются нарушенными все компоненты речи, такие как фонематический слух, звукопроизношение, лексико-грамматический строй и связная речь.

Связная речь - наиболее сложная форма речевой деятельности, которая отличается особыми признаками, носит системный характер последовательного изложения информации, представляет из себя развернутое высказывание. Недостатки формирования связной речи обусловлены непониманием логики событий, нарушением временных связей, невозможностью программирования текста, соскальзыванием с темы, быстрой истощаемостью. Развитие связной речи у данной категории детей, как и развитие других компонентов речи, осуществляется замедленными темпами и отличается характерными качественными особенностями. Недостатки и отставание становления устной речи детей с умственной отсталостью приводят к трудностям овладения всей школьной программой, затрудняет коммуникацию детей и отрицательно влияет на личностные качества, поэтому необходимо проводить коррекционную работу по формированию связной речи.

Формирование и развитие связной речи у учащихся с легкой степенью умственной отсталости происходит в процессе коррекционно-

педагогического воздействия путем комплексной, систематической и дифференцированной работы. Структура дефекта учащихся с легкой степенью умственной отсталости определяет необходимость проводить в системе логопедической коррекции специальные занятия по развитию связной речи. Основная задача занятий по развитию связной речи учащихся состоит в том, что бы научить детей свободно и правильно выражать свои мысли.

Проведенный констатирующий эксперимент и его анализ позволил разработать дифференцированные методические рекомендации по развитию связной речи у детей с легкой степенью умственной отсталости. Подобранные задания позволяют формировать и совершенствовать связную монологическую речь учащихся с легкой степенью умственной отсталости.

Список использованных источников

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русского языка в спец. (кор.) школе: учебник /А.К. Аксенова. – М.: Гуман.изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Антонова, Е.П. Развитие устной связной речи у младших школьников с умственной отсталостью на уроках чтения / Е.П. Антонова // Вопросы педагогики. – 2016. – № 12. – С. 10-14.
3. Баранова, Г.А. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста средствами игровой деятельности / Г.А. Баранова, В.Ю. Солонинкина // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2018. – № 3. – С. 108-111.
4. Бородич, А.М. Методика развития речи детей : учебное пособие / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 254 с.
5. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М.: Астрель, 2006. – 160 с.
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2007. – 350 с.
7. Елкина, Н.В. Психологические аспекты развития связной речи у детей дошкольного возраста / Н.В. Елкина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1. – С. 142-147.
8. Жулина, Е.В. К вопросу о развитии связной речи в условиях дизонтогенеза / Е.В. Жулина, С.Е. Аргунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-10. – С. 173-179.
9. Занков, Л.В. Некоторые вопросы развития личности умственно отсталых школьников на первых этапах обучения / Л.В. Занков. – М. : Изд-во «АПН РСФСР». – 307 с.

10. Зарубина, Н.Д. Методика обучения связной речи / Н.Д. Зарубина. – М.: Русский язык, 2002. – 108 с.
11. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А.Г. Зикеев. – М.: Академия, 2007. – 200 с.
12. Истомина, З.М. Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте / З.М. Истомина // Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 14.
13. Калинина, К.М. Взгляды исследователей на развитие связной речи у детей дошкольного возраста в онтогенезе / К.М. Калинина // Теоретические и методологические проблемы современного образования. – 2014. – С. 79-80.
14. Клейко, А.Ю. Проблема изучения связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью / А.Ю. Клейко // Современные тенденции исследования в системе образования детей с ОВЗ. – 2018. – С. 52-54.
15. Косых, Е.А. К проблеме связной письменной речи обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка / Е.А. Косых, О.В. Форат // Педагогическое образование на Алтае. – 2017. – № 1. – С. 150-152.
16. Кудрявская, Д.П. Специфические особенности связной речи школьников с интеллектуальными нарушениями / Д.П. Кудрявская // Символ науки. – 2016. – №12-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsificheskie-osobennosti-svyaznoy-rechi-shkolnikov-s-intellektualnymi-narusheniyami>.
17. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – С. 112–129.
18. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М., 2004. – 72 с.

19. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2003. – 304 с.
20. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольников / А.М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1941. – Т. 30. – С. 27-71.
21. Минеева, Ю.В. Инновационные формы работы по речевому развитию у дошкольников / Ю.В. Минеева, З. Салихова, Н.И. Левшина // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №.7-2. – С. 35-37.
22. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учебник / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2013. – 705 с.
23. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития : книга для учителя / Е.С. Слепович. – М., 1989. – 64 с.
24. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – М. : МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002.
25. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста / Е.И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1967. – 213 с.
26. Ткачева, В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. – М. : Издательство «Книголюб», 2007. – 144 с.
27. Ткаченко, Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша / Т.А. Ткаченко. – М. : Эксмо, 2008. – 136 с.
28. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240 с.
29. Чобот, Ж.П. Особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ж.П. Чобот // ВЕСНИК

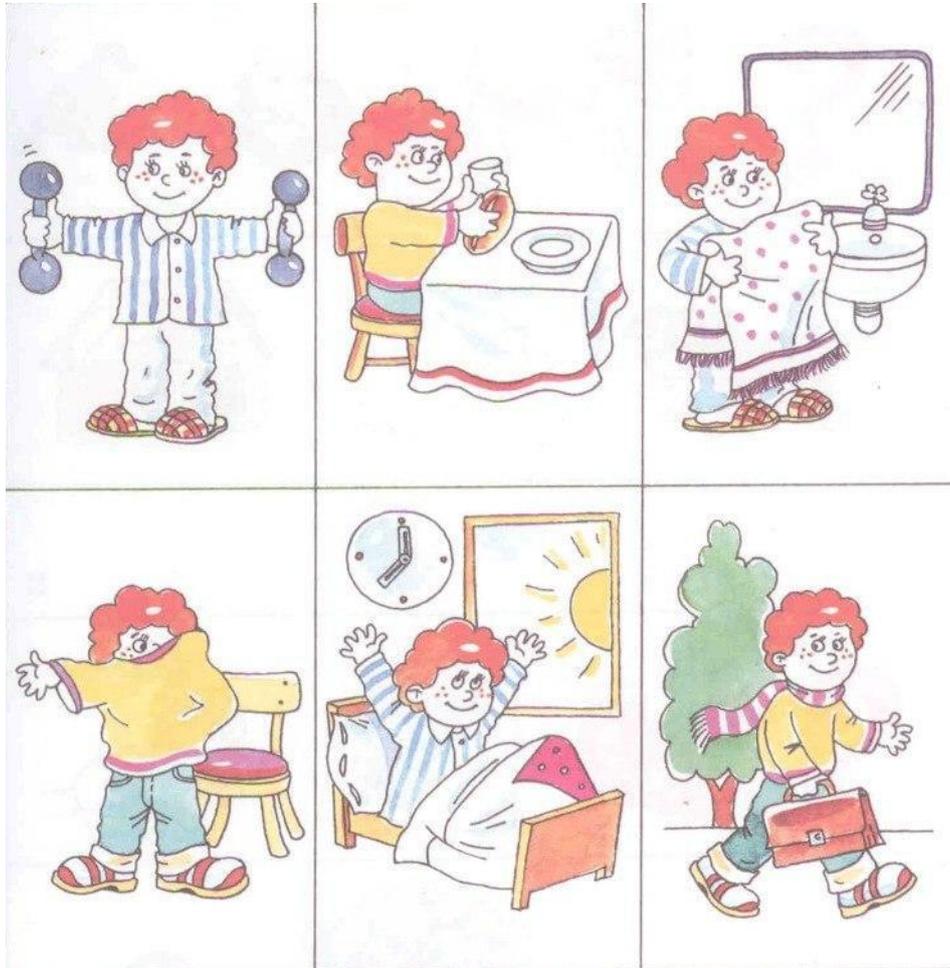
ВІЦЕБСКАГА ДЗЯРЖАЙНАГА УНІВЕРСІТЭТА. – 2012. – Т. 3 № 69. – С. 119-122.

30. Шмоткина, А.И. Понятие «связная речь» и ее развитие в дошкольном возрасте / А.И. Шмоткина, Е.А. Тоцакова // Педагогический опыт: от теории к практике. – 2018. – С. 330-332.

Приложение 1.

Материал для обследования

Задание 1.1. Составление повествовательного рассказа с явным смыслом «С чего начинается утро».



Приложение 2.

Материал для обследования

Задание 1.2. Составление повествовательного рассказа со скрытым смыслом «Щенок».



Приложение 3.

Материал для обследования

Задание 2.1. Составление повествовательного рассказа с явным смыслом «Снеговик».



Приложение 4.

Материал для обследования

Задание 2.2. Составление повествовательного рассказа со скрытым смыслом «Черепаха и лягушки».



Приложение 5.

Материал для обследования

Задание 3.1. Составление повествовательного рассказа с явным смыслом «Зимние забавы».



Приложение 6.

Материал для обследования

Задание 3.2. Составление повествовательного рассказа со скрытым смыслом «Разбитое окно».



Приложение 7.

Материал для обследования

Задание 4.1. Составление повествовательного рассказа с явным смыслом «Снежная баба».

СНЕЖНАЯ БАБА.

Мы слепили во дворе два огромных снежных кома. Положили ком на ком. Затем прилепили снежной бабе руки. Воткнули в руки ей метлу. Потом мы сделали ей глаза, рот и нос. На голову бабе надели шапку.

Приложение 8.

Материал для обследования

Задание 4.2. Составление повествовательного рассказа с явным смыслом «Муравей и голубка».

МУРАВЕЙ И ГОЛУБКА

Муравей пришёл к ручью пить. Волна набежала и чуть его не потопила. Голубка несла ветку; она увидела — муравей тонет и бросила ему ветку. Муравей сел на ветку и спасся. Потом охотник расставил сеть и хотел поймать голубку. Муравей подполз к охотнику и укусил его за ногу. Охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

Приложение 9.

Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.

Составление повествовательного рассказа с явным смыслом из пяти картинок.

Ф.И.	Экспериментальная группа					Ф.И.	Контрольная группа				
	Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого		Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого
Саша В.	3	1	2	3	8	Лёша А.	3	3	2	3	11
Ахмад И.	3	3	2	3	11	Денис Л.	3	3	2	3	11
Дима В.	1	1	1	1	4	Саша А.	3	2	2	3	10
Иван К.	2	1	0	1	4	Алсу А.	3	3	2	3	11
Елизавета Р.	1	1	2	1	5	Данил Г.	3	3	3	3	12
Сева Ч.	2	1	1	1	5	Богдан В.	3	3	2	3	11
Илья Н.	1	1	1	1	4	Алина С.	3	3	2	3	11
Ульяна Ш.	3	2	2	3	10	Вика А.	3	3	3	3	12
Артём П.	1	1	1	1	4	Богдан П.	3	3	2	3	11
Елена Т.	1	0	1	0	2	Влада Л.	3	3	2	3	11

Приложение 10.

Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.

Составление повествовательного рассказа со скрытым смыслом из пяти картинок.

Ф.И.	Экспериментальная группа					Ф.И.	Контрольная группа				
	Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого		Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого
Саша В.	0	2	1	2	5	Лёша А.	3	3	3	3	12
Ахмад И.	1	2	1	1	5	Денис Л.	3	3	3	3	12
Дима В.	0	0	0	0	0	Саша А.	3	2	2	3	9
Иван К.	0	1	1	1	3	Алсу А.	3	3	3	3	12
Елизавета Р.	1	1	1	1	4	Данил Г.	3	3	3	3	12
Сева Ч.	0	0	0	1	1	Богдан В.	3	3	2	3	11
Илья Н.	0	0	0	0	0	Алина С.	3	3	2	3	11
Ульяна Ш.	2	2	1	2	7	Вика А.	3	3	3	3	12
Артём П.	0	1	0	1	2	Богдан П.	3	3	2	3	11
Елена Т.	0	1	0	0	1	Влада Л.	3	3	3	3	12

Приложение 11.

Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.

Составление повествовательного рассказа с явным смыслом из трёх картинок.

Ф.И.	Экспериментальная группа					Ф.И.	Контрольная группа				
	Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого		Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого
Саша В.	3	1	2	3	9	Лёша А.	3	3	3	3	12
Ахмад И.	3	3	2	3	11	Денис Л.	3	3	3	3	12
Дима В.	1	1	0	1	3	Саша А.	3	2	2	3	9
Иван К.	2	1	0	1	4	Алсу А.	3	3	3	3	12
Елизавета Р.	1	1	0	1	3	Данил Г.	3	3	3	3	12
Сева Ч.	3	1	1	1	6	Богдан В.	3	3	2	3	11
Илья Н.	0	0	0	1	1	Алина С.	3	3	2	3	11
Ульяна Ш.	3	2	2	3	10	Вика А.	3	3	3	3	12
Артём П.	0	1	0	1	2	Богдан П.	3	3	2	3	11
Елена Т.	1	0	0	1	2	Влада Л.	3	3	3	3	12

Приложение 12.

Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.

Составление повествовательного рассказа со скрытым смыслом из трёх картинок.

Ф.И.	Экспериментальная группа					Ф.И.	Контрольная группа				
	Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого		Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого
Саша В.	3	3	2	3	11	Лёша А.	3	3	3	3	12
Ахмад И.	1	2	1	2	6	Денис Л.	3	3	2	3	11
Дима В.	0	0	0	0	0	Саша А.	3	2	2	3	10
Иван К.	0	1	1	1	3	Алсу А.	3	3	2	3	11
Елизавета Р.	0	0	0	1	1	Данил Г.	3	3	3	3	12
Сева Ч.	0	0	1	1	2	Богдан В.	3	2	2	3	10
Илья Н.	0	0	1	0	1	Алина С.	3	3	2	3	11
Ульяна Ш.	2	2	1	3	8	Вика А.	3	3	3	3	12
Артём П.	1	1	0	1	3	Богдан П.	3	3	2	3	11
Елена Т.	0	0	0	1	1	Влада Л.	3	3	2	3	11

Приложение 13.

Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.

Составление повествовательного рассказа с явным смыслом из одной картинки.

Ф.И.	Экспериментальная группа					Ф.И.	Контрольная группа				
	Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого		Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого
Саша В.	2	1	1	2	6	Лёша А.	3	3	2	3	11
Ахмад И.	3	3	1	3	10	Денис Л.	3	3	2	3	11
Дима В.	2	1	0	2	5	Саша А.	3	2	2	3	9
Иван К.	1	1	0	1	3	Алсу А.	3	3	3	3	12
Елизавета Р.	2	1	0	1	4	Данил Г.	3	3	3	3	12
Сева Ч.	1	1	0	1	3	Богдан В.	3	3	3	3	12
Илья Н.	0	1	0	1	2	Алина С.	3	3	2	3	11
Ульяна Ш.	1	1	0	2	4	Вика А.	3	3	3	3	12
Артём П.	3	2	0	2	7	Богдан П.	3	3	2	3	11
Елена Т.	0	0	0	1	1	Влада Л.	3	3	3	3	12

Приложение 14.

Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.

Составление повествовательного рассказа со скрытым смыслом из одной картинки.

Ф.И.	Экспериментальная группа					Ф.И.	Контрольная группа				
	Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого		Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого
Саша В.	3	1	1	2	7	Лёша А.	2	2	2	3	9
Ахмад И.	2	3	1	3	9	Денис Л.	3	3	2	3	11
Дима В.	0	1	0	1	2	Саша А.	2	2	2	3	9
Иван К.	0	1	0	1	2	Алсу А.	2	2	3	3	10
Елизавета Р.	0	1	0	1	2	Данил Г.	3	3	3	3	12
Сева Ч.	0	1	0	1	2	Богдан В.	2	3	3	3	11
Илья Н.	0	1	0	0	1	Алина С.	2	2	2	3	9
Ульяна Ш.	2	2	0	2	6	Вика А.	2	2	3	3	8
Артём П.	1	1	0	1	3	Богдан П.	2	2	2	3	9
Елена Т.	0	0	0	1	1	Влада Л.	3	2	2	3	10

Приложение 15.

Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.

Составление повествовательного пересказа с явным смыслом.

Ф.И.	Экспериментальная группа					Ф.И.	Контрольная группа				
	Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого		Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого
Саша В.	2	1	1	2	6	Лёша А.	2	2	2	3	9
Ахмад И.	0	1	1	1	3	Денис Л.	2	2	2	3	9
Дима В.	0	0	0	0	0	Саша А.	2	2	2	3	9
Иван К.	0	0	0	0	0	Алсу А.	3	3	2	3	11
Елизавета Р.	0	0	0	0	0	Данил Г.	3	3	3	3	12
Сева Ч.	1	1	1	1	4	Богдан В.	2	3	2	3	10
Илья Н.	0	0	0	0	0	Алина С.	2	3	2	3	10
Ульяна Ш.	1	1	1	1	4	Вика А.	3	3	3	3	12
Артём П.	1	1	1	1	4	Богдан П.	2	2	2	3	9
Елена Т.	0	0	0	0	0	Влада Л.	2	2	2	3	9

Приложение 16.

Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.

Составление повествовательного пересказа со скрытым смыслом.

Ф.И.	Экспериментальная группа					Ф.И.	Контрольная группа				
	Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого		Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	итого
Саша В.	2	2	2	2	9	Лёша А.	2	2	2	3	9
Ахмад И.	0	1	1	1	3	Денис Л.	1	2	2	1	6
Дима В.	0	0	0	1	1	Саша А.	3	3	2	3	11
Иван К.	0	1	0	1	2	Алсу А.	3	3	2	3	11
Елизавета Р.	0	0	0	0	0	Данил Г.	3	3	2	3	11
Сева Ч.	0	0	0	0	0	Богдан В.	3	3	3	3	12
Илья Н.	0	0	0	0	0	Алина С.	2	2	2	3	9
Ульяна Ш.	2	2	1	1	6	Вика А.	3	3	3	3	12
Артём П.	0	0	0	1	1	Богдан П.	2	2	3	3	10
Елена Т.	0	0	0	0	0	Влада Л.	3	3	3	3	12

Приложение 17.

**Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.
Сопоставленные результаты составления рассказов и пересказов с
явным и скрытым смыслом в экспериментальной группе.**

Ф.И.	Явный смысл	Скрытый смысл
	Все серии заданий	Все серии заданий
Саша В.	29	32
Ахмад И.	35	23
Дима В.	12	3
Иван К.	11	10
Елизавета Р.	12	7
Сева Ч.	18	5
Илья Н.	5	1
Ульяна Ш.	28	27
Артём П.	17	9
Елена Т.	6	3

Приложение 18.

**Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.
Результаты выполнения между сериями заданий в
экспериментальной группе.**

Ф.И.	Серии заданий			
	Серия из 5 картинок	Серия из 3 картинок	Серия из 1 картинки	пересказ
Саша В.	13	20	13	15
Ахмад И.	16	17	19	6
Дима В.	4	3	7	1
Иван К.	7	7	5	2
Елизавета Р.	9	4	6	0
Сева Ч.	6	8	5	4
Илья Н.	4	2	0	0
Ульяна Ш.	17	18	10	10
Артём П.	6	5	10	5
Елена Т.	3	3	2	0

Приложение 19.

Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента.

Результаты сформированности различных критериев в экспериментальной группе.

группы	Ф.И.	Экспериментальная группа			
		Критерии смысловой адекватности и самостоятельности выполнения	Критерий возможности программирования текста	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления
1 гр.	Саша В.	18	12	12	19
	Ахмад И.	13	18	10	17
	Ульяна Ш.	16	14	8	17
2 гр.	Иван К.	5	7	2	7
	Елизавета Р.	5	5	3	6
	Сева Ч.	7	5	4	7
	Илья Н.	1	1	2	2
	Дима В.	4	4	1	6
	Артём П.	7	8	2	9
	Елена Т.	2	1	1	4

