

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

Антонова Наталья Евгеньевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Сравнительный анализ сформированности продуктивных и репродуктивных видов связной монологической речи младших школьников с общим недоразвитием речи и легкой умственной отсталостью

направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа «Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой
коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Беляева О.Л.
« _____ » _____ 2017 г.
Руководитель магистерской программы
_____ Коновалова Е.Ю.
« _____ » _____ 2017 г.
Научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Мамаева А. В.
« _____ » _____ 2017 г.
Обучающийся Антонова Н. Е.
« _____ » _____ 2017 г.

Красноярск 2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Изучение психолого – педагогической литературы по проблеме исследования.....	7
1.1.Основные сущностные характеристики понятия связная речь.....	7
1.2.Развитие связной речи в онтогенезе.....	13
1.3.Особенности развития связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой умственной отсталости	17
1.4. Обзор методик диагностики и коррекции связной монологической речи у детей младшего школьного возраста	24
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ	30
2.1.Организация и методика констатирующего эксперимента	30
2.2.Анализ результатов констатирующего эксперимента	40
2.3.Методические рекомендации по коррекции связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой умственной отсталостью.....	66
Заключение	86
Список литературы	90

Введение

Актуальность исследования. За последние годы отмечена тенденция к увеличению количества детей, как с общим недоразвитием речи, так и с легкой умственной отсталостью. Как у детей с общим недоразвитием речи, так и у детей с умственной отсталостью наблюдаются нарушения связной речи. У обеих категории можно отметить стойкие трудности не только порождения речевого высказывания, но и понимания текстовых сообщений. (Воробьева, Мамаева, Шевченко) [5, 25]

Сформированная связная речь - важнейшее условие успешности обучения ребенка в школе, поэтому сформированность такого компонента обеспечит ребенку возможность целостного восприятия, отражение и воспроизведение воплощающей в речи информации. Не сформированность или недоразвитие связной речи оказывает отрицательное влияние на развитие обучения и социализацию ребенка в целом.

В коррекционной логопедической работе с данной категорией детей, сформированная связная речь - это конечная цель всего коррекционного процесса, требующая длительной, кропотливой работы логопеда, учителя и родителей ребенка, следовательно, необходимы дифференцированные методические рекомендации, позволяющие педагогам систематизировать, поэтапно и эффективно построить коррекционно-образовательный процесс.

Особенно актуальны данные рекомендации в условиях инклюзивного образования, когда в образовательных организациях можно встретить разные нозологические группы детей.

Проблема исследования: Изучение особенностей сформированности продуктивных и репродуктивных видов связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня и у детей с легкой умственной отсталостью и на основе результатов исследования составление дифференцированных методических рекомендаций.

Объект исследования: Связная речь

Предмет исследования: особенности продуктивных и репродуктивных видов связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой умственной отсталостью.

Гипотеза исследования: Мы предполагаем, выявить отличия продуктивных и репродуктивных видов связной монологической речи как у детей у детей с общим недоразвитием речи, так и у детей с легкой умственной отсталостью, как на смысловом, так и языковом уровнях и составить дифференцированные методические рекомендации для их коррекции.

Цель исследования: сравнить особенности продуктивных и репродуктивных видов связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой умственной отсталостью.

Задачи исследования:

1. Изучить литературу по проблеме исследования связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой умственной отсталостью;
2. Изучить особенности и уровни сформированности связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой умственной отсталостью;
3. Выявить отличия в нарушении продуктивных и репродуктивных видах связной речи, как на смысловом, так и на языковом уровне;
4. Составить дифференцированные методические рекомендации по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня и у детей с легкой умственной отсталостью.

Теоретико-методологической основой исследования являются положение о развивающей роли обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), положение о единстве и взаимосвязи когнитивного и речевого развития в онтогенезе (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович); теория речевой деятельности (А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина, А.А. Залевская, И.А. Зимняя); психолингвистическая теория текста, рассматривающая

его в единстве двух базовых признаков - целостности и связности (А.А. Леонтьев, Т.М. Дридзе, Л.В. Сахарный и др.); теория о планомерно-поэтапном формировании умственных действий (П. Я. Гальперин).

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

– теоретические: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов, учебных программ образовательных учреждений; анализ медицинской и педагогической документации; систематизация, классификация, сравнение, прогнозирование, планирование, теоретическое моделирование опытно-поисковой работы;

– эмпирические методы: педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент, беседа.

В ходе педагогического эксперимента были использованы методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

Научная новизна: подтверждены и уточнены имеющиеся данные о сформированности продуктивных и репродуктивных видах связной монологической речи младших школьников с общим недоразвитием речи и умственной отсталостью.

Теоретическая значимость: исследования обусловлена тем, что уточнены и дополнены научные сведения об особенностях сформированности связной монологической речи как у детей с общим недоразвитием речи III уровня, так и у детей с легкой умственной отсталостью .

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 как для детей с общим недоразвитием речи, так и 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

Этапы исследования:

I этап (апрель – ноябрь 2016г.) - поисково-теоретический, включает изучение научной литературы по проблеме исследования, были сформулированы гипотеза, задачи, определена цель исследования, разработан план.

2 этап (ноябрь 2016 – февраль 2017г.) - экспериментальный, предусматривает организацию опытно-экспериментальной работы по изучению сформированности связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью умственной отсталости.

3 этап (март - май 2017г.) - обобщающий посвящен завершению опытно - экспериментальной работы и включал анализ и обработку данных, обобщение полученных результатов, формулировку выводов.

База исследования:

1. Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя школа № 22.
2. Краевое государственное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа – интернат № 2»

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в научно-практических конференциях, семинарах краевого уровня (Красноярск, 2017);
- Публикации основных положений в научных журналах (Красноярск 2017)
- Педагогическую деятельность в МБОУ СШ № 22.

По теме магистерской диссертации опубликовано 2 работы (Красноярск 2017).

Структура и объем. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение.

Глава I. ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Основные сущностные характеристики понятия «связная речь»

По мнению Ф.А. Сохина, связная речь - не является просто последовательностью связанных друг с другом мыслей, выраженных точными словами в правильно построенных предложениях. Связная речь включает в себя все актуальные возможности ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития. (Сохин, Ф. А.) [37]

Профессор А.В. Текучева, под связной речью понимает любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательны и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствие с этим каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи.

Связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности. Она характеризуется последовательностью систематичностью развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. Коммуникация осуществляется в двух основных формах – диалогической и монологической. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют разные подходы к их формированию.

В лингвистической и психологической литературе монолог и диалог рассматриваются в противопоставлении. Они отличаются по своей коммуникативной направленности, грамматическому оформлению и психологической природе.

Рассмотрим, что представляет собой монолог и диалог с разных точек зрения.

Лингвисты определяют диалог как форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяют ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказываний (особенно в вопросно-ответной форме диалога, в меньшей степени при смене предложений – реплик), широкое использование внеречевых средств (мимика, жесты), большая роль интонации, разнообразие особых предложений неполного состава (чему способствует не только естественная опора на реплики собеседника, но и обстановка беседы), свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, заранее не подготовленного, преобладание простых предложений, но и характер для разговорной речи вообще.

Монолог в лингвистике – форма речи, обращенная говорящим к самому себе, не рассчитанная на словесную реакцию другого лица. Монологическая речь характеризуется своей развернутостью, что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания, наличием распространенных конструкций, грамматической их оформленностью (Розенталь, Д. Э.) [32].

С точки зрения психологии диалог – это попеременный обмен репликами двух и более людей. Значение диалога для психологии заключается в том, что у ребенка диалог (речь, вызванная взрослым, обращен ко взрослому и непосредственно связанная с действием) представляет собой структурно-генетическую исходную, а затем – в течение жизни человека – универсальную составляющую речевого общения. Каждая реплика диалога – это единица речи индивида – имеет предметную соотнесенность (реплика о чем-то) и социальный характер (обращена к партнеру, регулируется макросоциальными отношениями

между партнерами, онтогенетически предшествуя внутренней речи), накладывает отпечаток на ее структуру и функционирование, а тем самым на сознание в целом.

Монолог с психологической точки зрения рассматривается как речь, произносимая одним человеком, в то время как слушатели только воспринимают речь говорящего, но прямо в ней не участвуют.

В понятийно терминологическом словаре логопеда под редакцией В.И. Селиверстова диалогическая речь обозначается как форма речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора. Данный вид связной речи характеризуется относительной краткостью отдельных высказываний и относительной простотой их синтаксического построения.

Монологическая же речь – это оформление речи, как обращенной, прежде всего к самому себе, не рассчитанной на словесную реакцию собеседника. Данный вид связной речи характеризуется более сложным синтаксическим построением и стремлением охватить более обширное тематическое содержание по сравнению с тем, которое характеризуется обменом репликами в диалоге (Селиверстов, В.И.) [33].

Эти две формы связной речи отличаются и мотивами. Монологическая речь обусловлена внутренними мотивами, говорящий сам выбирает ее содержание и языковые средства. Диалогическая речь подвластна не только внутренним, но и внешним мотивам (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника).

Диалог появляется у ребенка раньше монолога в виде ответа ребенка на обращения взрослого. Первые «ответы» ребенка проявляются в отдельных звукокомплексах, движениях глаз, повороте головы, улыбке. Так же к зарождению диалога можно отнести требования ребенка к удовлетворению его потребностей в питье, еде.

Таким образом, монологическая связная речь является более сложным, организованным видом речи и поэтому требует специально организованного речевого воспитания.

Но нужно отметить то, что монолог и диалог связаны между собой рядом промежуточных форм (например, беседа).

Обучение этим двум видам связной речи имеет центральное значение в коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи, так как формирование монологической связной речи – конечный результат работы по коррекции речи у данной категории детей.

В свою очередь, полноценный, зрелый диалог невозможен без достаточного уровня развития монологической речи.

Лингвисты говорят о том, что для того, чтобы построить связный текст ребенок должен уметь:

- следовать нужной структуре определенного типа текста, с помощью которой можно достичь поставленной цели
- не отклоняться от поставленной темы и главной мысли при построении высказывания
- выбирать подходящие лексические и грамматические средства
- использовать, в зависимости от условий и цели коммуникации, разные функционально-смысловые типы речи
- использовать разнообразные типы связи и разнообразные средства при соединении предложений.

Связная речь подразделяется также на ситуативную и контекстную.

Первой у ребенка появляется ситуативная речь – то есть речь, понятная только в одной, конкретной, наглядной ситуации. (Ребенок требует: «Дядя, дядя, дядя!» и тянет руки к стакану с водой, мы понимаем, что ребенок хочет пить. В данном случае, не видя ситуации невозможно определить что хочет ребенок).

Позже появляется контекстная речь, то есть речь, понятная в отрыве от ситуации (Ребенок говорит: «Я сегодня очень хотел пить и папа дал мне воды»). В данном случае, все понятно об уже прошедшей ситуации (контекстной) - что ребенок хотел пить и был напоен).

Ситуативная речь не пропадает, когда ребенок вырастает, она присутствует и у взрослых, как правило, в диалогах между хорошо знакомыми людьми, когда часть слов заменяется на выразительную мимику, взгляды, жесты.

Исследования Ружской А.Г., Рейнстейн А.Э. доказали, что в общении со сверстниками дети чаще пользуются контекстной речью (более сложной), а в общении со взрослыми – ситуативной речью (простой). Это связано со следующими особенностями:

1. Взрослый воспринимается ребенком как источник удовлетворения естественных потребностей и от взрослого ребенок требует то, что срочно хочет получить, в зависимости от текущей ситуации, то есть обращения к взрослому изначально конкретны. Вместе с тем, взрослый лучше понимает ребенка и чаще догадывается, что ребенок хотел сказать, часто взрослые сами договаривают за ребенком предложения или подсказывают слова, словосочетания. То есть сообразительность взрослых не ставит ребенка перед задачей полностью использовать свои речевые возможности.

2. Сверстник воспринимается дошкольником как «тренажер» для отработки полученных речевых умений и знаний и, именно, на нем ребенок пробует чаще, чем на взрослом употреблять контекстную речь. При этом сверстник еще не очень хорошо умеет расшифровывать обращенную к нему речь и ребенку приходится больше стараться при подборе слов и построении предложений - освоение контекстной речи.

Таким образом, связную речь характеризует:

1. Содержательность (хорошее знание предмета или явления, о котором говорится).
2. Точность (правдвое отображение действительности, правильный подбор слов, наиболее подходящих к данному содержанию).
3. Логичность (последовательное изложение мыслей).
4. Ясность (понятность для окружающих).
5. Правильность, чистота, богатство (разнообразие).

К условиям, улучшающим качество связной речи можно отнести следующие:

1. Возраст собеседника – с ребенком речь более полная, качественная, со взрослым – более свернутая.
2. Возраст ребенка, с которым происходит общение – если ребенок младше, то используются более короткие предложения и более простые слова.
3. Наличие мотива для монологической речи. Если ребенок просто выполняет речевое задание взрослого, речь менее качественна, чем, если ребенок считает, что помогает Незнайке и пр. То есть необходимо эмоционально заинтересовать ребенка в речевых высказываниях или ребенок должен осознавать важность выполнения речевого задания для него или для кого-нибудь.
4. Соответствие темы рассказа возрасту ребенка и его знаниям, опыту. Рассказ о прошедшем новом годе будет более качественным, чем рассказ о выборах президента.
5. Настроение, самочувствие ребенка.
6. Стиль семейного воспитания. У детей, чьи родители предугадывают речь детей или не слушают детей, рассказывающих о событиях дня, монологическая речь развита хуже.

Усвоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время, развитие связной речи способствует тому, что ребенок может использовать отдельные слова и синтаксические конструкции самостоятельно.

Существует несколько видов монолога, мы расставили их по возрастанию сложности:

1. Пересказ текста.
2. Повествовательный рассказ – рассказ с событиями, например о прошедшем празднике, экскурсии, рассказ о событиях по сюжетной картинке (рассказываем не то, что нарисовано, а то, что происходит на картине).
3. Описательный рассказ – описывается картина (предметная или пейзаж), игрушка, явление (время года и прочее).

4. Рассуждение – размышление, почему именно так получилось или что получится, если что-то сделать.
5. Творческий рассказ – окончания сказки или рассказа, придумывание сказки или рассказывания.

Таким образом, в контексте нашего исследования под связной речью мы будем понимать развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно.

1.2. Развитие связной речи в онтогенезе

В научной литературе онтогенез речи уделяется достаточно много внимания. В работах А.Н. Гвоздева, в исследованиях А.А. Леонтьева, Н.Х. Швачкина, В.И. Бельтюкова, Г.Л. Розенгард-Пупко, Д.Б. Эльконина подробно представлено становление речи у детей начиная с самого раннего детства.

Нас, в рамках нашей работы, интересует становление связной речи у детей с нормальным речевым развитием.

По мнению А. Н. Гвоздева, основной коммуникативной единицей речи является предложение, и ребенок овладевает родным языком по мере усвоения предложений, различных по своей структуре.

Начальным этапом в развитии предложения является односоставное предложение (1,8 – 1,10 месяцев).

А.Н. Гвоздев отмечал, что дальнейшее развитие предложения заключается во все большем его усложнении в отношении количества включаемых элементов между собой.

То, как ребенок овладевает смысловой структурой предложения или смысловой программой высказывания напрямую зависит от уровня и характера

его мышления, отражает его возможность устанавливать смысловые связи между явлениями.

Для усвоения предложения ребенок должен овладеть не только его смысловой структурой, но и языковыми средствами ее выражения: наименованием основных элементов ситуации и их сцеплением.

Так, в работах Л.С. Выготского, Д. Пиаже показано, что внешняя сторона речи у ребенка развивается постепенно от слова к сцеплению 2-3 слов, затем к простой фразе и к сцеплению фраз и т.д. В дальнейшем ребенок овладевает соединением 3, 4 и большего количества слов в предложении. Таким образом, связь элементов ситуации и соответствующих им словесных знаков в систему представляет собой специфическую операцию, формирующуюся постепенно и опирающуюся на сукцессивный синтез.

Овладение связным высказыванием обеспечивается также практическим усвоением грамматических средств связи слов в предложении (Соботович, Е.Ф.) [33].

Если обобщить исследования всех авторов, направленные на изучение онтогенеза связной речи, то можно выделить несколько этапов ее становления:

На 1 году жизни закладываются основы будущей связной речи в процессе эмоционального общения со взрослыми. Развивается понимание речи окружающих. На основе понимания начинает развиваться активная речь. Дети начинают подражать звукосочетаниям.

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

2 половина 2 года жизни – слова имеют смысл целого предложения, но и предложения могут состоять из 2 - 3 слов. Появляются грамматически оформленные предложения. Разговор со взрослым более привлекателен, чем слушание сказки, дети с удовольствием слушают вопросы взрослого, отвечают на них, пытаются поддерживать беседу – задают вопросы, показывают игрушки, одежду, чтобы общение продолжилось.

Виды диалога, развитые в данном возрасте: зов, просьба, жалоба, приказ, запрет. Глаголы используются почти всегда в повелительном наклонении.

В 3 года развивается понимание речи. Развивается активная речь, возрастает словарный запас и усложняется структура предложений, используется диалогическая речь. В игре возникают новые виды речи: речь сообщение; речь инструкция; речь монологическая, речь контекстная. Беседу со взрослым дети начинают с удовольствием, но после 2-3-х вопросов, начинают отворачиваться, ерзать на стуле, заявляют, что так не могут говорить и значит не хотят в это играть [40].

Характеристика диалога в данном возрасте: как правило, общаются 2 человека, если присоединяется третий человек, то один из предыдущих выходит, это связано с неумением распределять внимание между 3-мя и более собеседниками. Отсутствуют параллельные высказывания, то есть диалог абсолютно последовательный вопрос-ответ и на одну тему. Если один из детей отвлекается на новую тему, то либо диалог распадается, либо начинают говорить на новую тему, забывая про предыдущую. Вопросы и ответы очень конкретные без дополнительной информации, все точно - про что спросили, про то и получили ответ.

Характеристика пересказа детей данного возраста – способны заканчивать предложения начатые воспитателем. Сказка должна быть хорошо знакома детям. (Посадил дед ... Что? ... Репку. И т.д.)

4 -5 лет – переход от ситуативной к контекстной речи. Активно вступают в разговор, участвуют в беседе, могут пересказать сказку. Составляют рассказ по игрушкам, картинкам. Не умеют правильно формулировать вопросы. Свободно

вступают в беседу со взрослым, смущения не испытывают, общение идет достаточно оживленно.

Характеристика описательных рассказов: непоследовательны, дети не знают как начать и закончить высказывание, могут описывать игрушку, ни разу не назвав её, используя только местоимения (у него, она), используют простые предложения, все описание укладывается в 5 предложений, слов из 17-ти.

5-6 лет (старший дошкольный возраст) – активно участвуют в беседе. Полно отвечают на вопросы, при сосредоточении формулируют правильно вопросы. Осваивают повествование, описание, рассуждение с опорой на наглядный материал. Увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. В беседе со взрослым чувствуют себя совершенно свободно, даже получают удовольствие, проявляют инициативу, предлагают свои темы для разговора. Темы – сложные, может даже сокровенные.

Характеристика диалога в данном возрасте: неумение правильно строить предложения, слушать собеседника, формулировать вопросы, отвлечение от поставленного вопроса, неумелое использование обращения, дополнения, согласия, отказа.

Описательные рассказы состоят примерно из 7 предложений (28-ми слов).

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

Характеристика детских рассуждений: носят вынужденный характер, то есть появляются только если взрослый сомневается в верности высказывания ребенка и требует доказательства, то есть спрашивает «Почему?». Доказательства краткие всего 1-2 аргумента, могут быть не реальными – сказочными, не логичными, очень категоричными (Леонтьев, А.А.) [19].

Таким образом, первые формы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. В

старшем дошкольном возрасте ребенка начинает интенсивно развиваться монологическая речь. К этому времени завершается процесс формирования всех сторон речи, ситуативная речь начинает заменяться контекстной. В 4 года дети могут составить описание и повествование, а на седьмом году жизни – и короткие рассуждения. Но, в любом случае, полное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения.

1.3. Особенности развития связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью умственной отсталости.

В научной литературе приведены данные о том, что ребенок с нормальным речевым развитием к пяти годам должен полностью овладеть всей системой родного языка: уметь пере сказывать знакомые сказки и рассказы, полно излагать свои мысли, говоря при этом связно, используя сложно сочиненные и сложноподчиненные предложения. Он должен правильно произносить все звуки родного языка, легко воспроизводить слова сложной слоговой структуры. Должен верно использовать грамматические формы в своих высказываниях. Его словарный запас должен включать от 4 до 5 тысяч слов.

Дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня весьма отличаются от сверстников с нормальным речевым развитием.

По мнению Н.С. Жуковой, у детей с общим недоразвитием речи понижена способность, как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка. Это, в свою очередь, значительно ограничивает возможности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

Н.С. Жукова указывает на то, что ребенок с общим недоразвитием речи долго не улавливает сходство однотипных речевых ситуаций и длительно обозначает их по-разному. Это приводит к тому, что в речи таких детей длительно существуют предложения грамматически правильно и неправильно оформленные (Жукова, Н.С.)[15].

Е.Ф. Соботович отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи нарушено формирование синтаксической структуры предложения, что проявляется в пропуске членов предложения, в неправильном порядке слов в предложении. Самую большую трудность, по мнению данного автора, для детей с общим недоразвитием речи представляют инвестированные предложения, предложения пассивные, а также сложноподчиненные предложения. Е.Ф. Соботович в своих работах доказывает, что нарушение связного высказывания нарушается у детей с общим недоразвитием речи как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса. На глубинном уровне обнаруживаются трудности овладения семантическими компонентами, трудности организации семантической культуры высказывания. На поверхностном уровне обнаруживаются недостатки грамматических связей между словами, неправильная последовательность слов в предложении (Соботович, Е.Ф.)[35].

Все вышесказанное объясняет тот факт, что свободных высказываниях таких детей преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции (Волкова, Л.С.)[21].

Дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи значительно отстают от своих сверстников по развитию связной монологической речи.

Речь детей бедна и стереотипна, это обусловлено ограниченным словарным запасом, многократным использованием одинаково звучащих слов с различными значениями. Дети правильно понимают логическую взаимосвязь событий, но в своей речи ограничиваются только перечислением действий.

Дети с общим недоразвитием речи совершают ошибки при пересказе, которые заключаются в том, что они ошибаются в передаче логической

последовательности событий, совершают пропуски отдельных звеньев, упускают действующих лиц.

Описательный рассказ практически недоступен, он обычно заменяется перечислением отдельных предметов и их частей. Даже по плану, данному логопедом, такие дети затрудняются составить описание игрушки или какого-либо предмета.

Творческая форма рассказывания у детей с общим недоразвитием речи чаще не сформирована. В редких случаях дети совершают попытки реализовать данную форму связной речи, но это им дается с большим трудом. Часто выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи можно выделить следующие особенности связной речи:

- При выполнении заданий на составление рассказа по серии сюжетных картин, одной картине, заданной теме или даже в беседе, у детей с общим недоразвитием речи отмечается нарушение логической последовательности, чрезмерное внимание к второстепенным деталям, повторение уже рассказанных эпизодов и пропуск основных логических звеньев связного сообщения.

- При рассказывании на свободную тему, составлении рассказа на основе личного опыта, рассказывании с элементами творчества, дети в основном пользуются простыми, часто аграмматичными предложениями.

- Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности при осуществлении планирования своего высказывания и при отборе соответствующих языковых средств.

Для умственно отсталых детей характерным является позднее развитие речи. Отдельные слова очень часто появляются в 2 - 3 года, а фразовой речью эти дети начинают овладевать лишь после 4 - 5 лет. По мнению С. Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи умственно отсталых детей являются "слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах.

В связи с медленно развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не различает звуки речи, не дифференцирует слова, произносимые окружающими, в связи с чем недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих.

Для того чтобы ребенок умел воспроизводить сложный комплекс, осуществляющий артикулирование, необходимо нормальное развитие речевой моторики.

Развитие как общей, так и речевой моторики у умственно отсталых детей протекает замедленно, недифференцированно. В процессе артикуляции звуков у них наблюдается неточность речевых движений, недостаточный их объем, замены, вялость мышечного тонуса, нечеткость кинестетических ощущений.

Становление речи умственно отсталого ребенка осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Он позднее и менее выражено вступает в эмоциональный контакт с матерью. В возрасте около года у него можно наблюдать патологическую реакцию на речь взрослого. Она проявляется в том, что звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью. У них слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи.

Звучащая речь долгий срок слабо интересует умственно отсталых дошкольников. Они недостаточно прислушиваются к ней. Однако они постепенно, кто скорее, кто медленнее, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им реальной помощи и они не посещают специального дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружающими.

Первые малочисленные слова, неточно произносимые, появляются у умственно отсталых дошкольников в 2—3 года или даже в 5 лет. Это преимущественно имена существительные — названия предметов ближайшего окружения и глаголы, обозначающие часто выполняемые действия. Отдельные

дошкольники даже в 5 лет. Пользуются лепетными словами или произносят лишь первый слог нужного слова. Фонетический строй речи почти у всех детей к началу школьного обучения оказывается сформированным далеко не полностью. Исключения встречаются весьма редко.

Старшие дошкольники хотя и с трудом, но пользуются речевым общением. Их затрудняет участие в беседе. Тем более сложным оказываются рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста или словесная передача увиденного или пережитого события. Это удается им сделать лишь при помощи вопросов и подсказок. Однако дети с большим удовольствием смотрят любые телевизионные программы. Хотя они мало что понимают, им нравятся движущиеся на экране фигуры и музыкальное сопровождение.

Речевое развитие осуществляется не только и не столько путем имитации, подражая речи окружающих. В основе овладения речью лежит становление сложных функциональных структур, соответствующих системе языка. Основным условием формирования таких структур является возможность анализа воспринятой речи и последующий синтез, обобщение. Таким образом, развитие речи происходит через усвоение языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических.

В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у этих детей с большим трудом формируются все языковые обобщения, замедленно усваиваются все закономерности языка.

Все указанные факторы определяют как медленный темп усвоения речи, так и качественное недоразвитие всех ее компонентов: фонетико-фонематической стороны, лексики и грамматического строя речи.

У этой категории детей отмечается большая распространенность нарушений фонетической стороны речи (Е. И. Буцкова, М. Ф. Гнездилов, Г. А. Каше, Д. И. Орлова, В. Г. Петрова, М. Е. Хватцев и др.). Так, по данным М. Е. Хватцева, число детей с недостатками речи в первых классах вспомогательной школы достигает 80%, по данным Г. А. Каше, фонетические дефекты встречаются у 65% детей.

Особенно распространенными среди дефектов устной речи являются нарушения звукопроизношения.

Таким образом, дети, имеющие легкую степень умственной отсталости, как правило, овладевают речью самостоятельно в дошкольном возрасте и поступают в школу говорящими. Они общаются со сверстниками, учителями, родителями с помощью устной речи, но нередко прибегают и к жестовой речи. Но, не смотря на то, что речь детей, имеющих интеллектуальную недостаточность, характеризуется общими особенностями, умственно отсталые дети отличаются по уровню речевого развития друг от друга. Это обусловлено тем, что у них разная структура дефекта, разная степень развития специальных языковых способностей, а так же социальное окружение в котором находится ребенок. Дети, с которыми коррекционная работа проводилась до поступления в школу значительно опережают в развитии своих сверстников с которыми не проводилась подобная работа.

Нарушения формирования связной речи обусловлены целым комплексом причин. Наряду с нарушениями познавательной деятельности, немаловажную роль, в недоразвитии связной речи играет недостаточная сформированность диалога. Диалогическая речь предшествует монологической и подготавливает ее развитие. Умственно отсталые дети часто не осознают необходимости ясно и четко передавать содержание, какого либо события так, чтобы оно было понятно собеседнику.

Другая причина заключается в том, что речевая активность данной категории детей очень слаба и быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне, конкретизация и развитие рассказа осуществляются самим ребенком. Недостаточность волевой сферы умственно отсталых детей играет определенную роль в нарушении протекания речевых высказываний. В тех случаях, когда у детей появляется интерес к теме высказывания меняется и характер связных высказываний, они становятся более развернутыми и связными, увеличивается количество слов в предложении. Таким образом, на характер связной речи оказывает влияние и мотивация.

Особенности связных высказываний во многом определяется и характером заданий (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ по представлению и т.д.). Исследования Л.В. Занкова и М.Ф. Гнездилова показали, что количество слов в рассказах по серии сюжетных картинок у умственно отсталых детей в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Авторы объясняют это тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность изображенных событий, их динамику.

Гораздо легче, чем самостоятельный рассказ осуществляется у умственно отсталых детей пересказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета. Подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Однако и в пересказе умственно отсталых школьников есть свои особенности. Дети часто добавляют события, детали которые отсутствовали в рассказе. Эти добавления объясняются случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний.

У умственно отсталых выявляется бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительные, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей.

У умственно отсталых школьников наблюдается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточно сформированными оказываются морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения.

У умственно отсталых детей чрезвычайно бедны и нечетки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении, недостаточно сформирована система грамматических значений. Недоразвитие лексико-грамматического строя речи особенно резко проявляется в связной речи.

Таким образом, у детей с легкой степенью умственной отсталости вследствие интеллектуального недоразвития обнаруживается недоразвитие речи, которое носит системный характер. Поэтому страдают все компоненты речи, в том числе и связная речь ребенка. Отставание начинается еще на невербальном уровне, далее можно заметить как качественные, так и количественные особенности развития связной речи. Страдают как более легкие ее формы, такие как диалог, а вследствие этого и более сложные, такие как монологическая речь, которая так же имеет свои качественные особенности.

1.4. Обзор методик диагностики и коррекции связной монологической речи у детей младшего школьного возраста

Как мы отмечали выше, развитие связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи является конечной целью коррекции речи у данной категории детей.

Рассмотрим методики работы, направленные на диагностику связной речи у детей младшего школьного возраста.

Для определения уровня сформированности связной речи большинство исследователей, таких как Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, О.Е. Грибова, Т.А. Фотекова предлагают следующую структуру обследования:

- составление рассказа по представлению:

- а) повествовательный рассказ;
- б) рассказ-описание

- составление рассказа при помощи внешних опор:

- а) рассказ по сюжетной картинке;
- б) рассказ по серии сюжетных картинок;
- в) описательный рассказ.

- пересказ.

Для обследования связной речи ребенка, О.Е. Грибова указывает на необходимость соблюдения принципа от общего к частному и от простого к сложному. Задания должны даваться в коммуникативно-значимой для ребенка форме. Картинный материал должен быть достаточно реалистичным и не вызывать у ребенка затруднения при узнавании объектов или событий.

Для проведения качественного анализа состояния связной речи по каждому заданию предлагается бальная оценка.

Т.А. Фотекова предлагает бально-уровневую систему оценки в диагностике уровня развития связной речи. Оценка включает в себя следующие критерии:

- смысловой целостности;
- лексико-грамматического оформления высказывания;
- самостоятельности.

По каждому из критериев выставляется бальная оценка по пятибалльной шкале.

В.П. Глухов предлагает уровневую оценку связной речи у детей, которая состоит из четырёх уровней:

- 1 – «хороший» - 4 балла
- 2 – «удовлетворительный» - 3 балла
- 3 – «недостаточный» - 2 балла
- 4 – «низкий» - 1 балл.

Рассмотрим методики логопедической работы, направленные на коррекцию связной речи у детей младшего школьного возраста.

Л.Н. Ефименкова предпринимала попытки систематизировать приемы работы по коррекции речи у детей с общим недоразвитием речи. Коррекционную работу она предлагает разделить на три этапа. Причем, работа по развитию словаря, фразовой речи и формированию связной речи проводится на каждом этапе. Формирование связной речи является основной задачей третьего этапа. Работу Л.Н. Ефименкова предлагает начинать с понятия о слове, о связи слов в предложении. Она предлагает детей с общим недоразвитием речи обучать сначала

подробному, затем выборочному и творческому пересказу. Анализ текста должен быть произведен перед любым видом пересказа. Завершается работа по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи обучением составлению рассказа на основе личного опыта (Ефименкова, Л.Н.) [11].

Т.А. Ткаченко при работе над формированием связной речи у детей с общим недоразвитием речи предлагает использовать наглядные средства, к которым относятся наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнение данный автор рекомендует проводить в порядке возрастающей сложности, параллельно этому постепенно уменьшается наглядность и сокращается план высказывания. Порядок работы по рекомендации Т.А. Ткаченко следующий:

- пересказ рассказа по наглядному действию;
- рассказ по следам наглядного (демонстрируемого) действия;
- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- пересказ рассказа по сюжетной картине;
- рассказ по сюжетной картине.

Особенность системы данного автора заключается в том, что последовательно изменяя этапы обучения, удается сформировать связную речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями (Ткаченко, Т.А.) [40].

В.П. Глухов предлагает поэтапную систему обучения рассказыванию, в результате которой предполагается овладение детьми навыками монологической речи в следующих формах: составление высказывания по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества (Глухов, В.П.) [7].

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина предлагают поэтапно формировать у детей первичные навыки разговорной речи в такой последовательности:

1 этап – построение однословных предложений и предложений их аморфных слов-корней.

2 этап – построение двухсловных предложений с использованием простейших грамматических форм слова.

3 этап – расширение объема предложений. Построение первых сложных предложений.

Авторы предлагают детям в процессе ручной деятельности задавать друг другу вопросы. По их мнению, в процессе диалога закрепляются элементарные формы речи, доступные детям словосочетания.

Затем, предложения, составленные детьми по вопросам, по наглядным действиям, картинкам, объединяют в короткий рассказ и заучивают. В это же время предлагают учить детей составлению рассказов по картине.

По мере накопления словаря, авторы предлагают учить детей сравнивать предметы, различающиеся сначала одним, а затем несколькими признаками. Это дает возможность перейти к обучению описанию.

Затем, после обучения составлению простых предложений рекомендуется переходить к обучению практического употребления сложносочиненных предложений с союзами «а», «и». В этом контексте детей рекомендуют обучать запоминать и передавать в речи последовательность выполняемых действий.

В дальнейшее совершенствование повествовательной формы речи рекомендуют включать обучение составлению разных видов рассказов (по серии картин, по вопросам, на заданную тему, пересказ и др.). Предлагают использовать такие задания, как выборочный рассказ, краткий пересказ, творческое рассказывание (Филичева Т.Б.)[44].

Итак, развитие монологической речи требует сформированности других сторон речи и мыслительных операций у детей. Каждая из рассмотренных методик заслуживает внимания при коррекции у детей общего недоразвития речи. Реализация каждой из рассмотренных методик по развитию связной речи у детей дошкольного возраста будет способствовать повышению уровня речевого

развития детей, помогая не только обеспечить детям полноценное речевое общение, но и в конечном счете подготовить их к обучению в школе.

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования, можно сделать следующие выводы:

- 1) В контексте нашего исследования под связной речью мы будем понимать развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно.
- 2) Первые формы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. В старшем дошкольном возрасте у ребенка начинается интенсивное развитие монологической речи. К этому времени завершается процесс формирования всех сторон речи, ситуативная речь начинает заменяться контекстной. В 4 года дети могут составить описание и повествование, а на седьмом году жизни – и короткие рассуждения. Но, в любом случае, полное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения.
- 3) У детей с общим недоразвитием речи можно выделить следующие особенности связной речи:

- При выполнении заданий на составление рассказа по серии сюжетных картин, одной картине, заданной теме или даже в беседе, у детей с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения логической последовательности, чрезмерное внимание к второстепенным деталям, повторение уже рассказанных эпизодов и пропуск основных логических звеньев связного сообщения.

- При рассказывании на свободную тему, составлении рассказа на основе личного опыта, рассказывании с элементами творчества, дети в основном пользуются простыми, часто аграмматичными предложениями.

- Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности при осуществлении планирования своего высказывания и при отборе соответствующих языковых средств.

А у детей с легкой умственной отсталостью следующие особенности связной речи:

- Вследствие интеллектуального нарушения обнаруживается недоразвитие речи, которое носит системный характер, поэтому страдают все компоненты речи, в том числе и связная речь.

- Особенности связных высказываний во многом зависят от характера задания (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ и т.д.).

- При составлении рассказа по серии сюжетных увеличивается количество слов в 2,5 раза. Это объясняется тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность событий в динамике.

- Гораздо легче, чем составление самостоятельного рассказа протекает работа над пересказами. Это связано с тем, что пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета. Однако, особенностью в построения пересказов будет добавление деталей, отсутствующих в рассказе.

4) Рассмотренные методики по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста способствуют повышению уровня речевого развития детей, помогают не только обеспечить детям полноценное речевое общение, но и на более высоком уровне усваивать программный материал по предметам образовательного цикла.

Глава II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: сравнить особенности продуктивных и репродуктивных видов связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой умственной отсталостью.

Констатирующий эксперимент проводился на базе двух образовательных учреждений: *Муниципальном бюджетном образовательном учреждении средней школе № 22 и в Краевом государственном общеобразовательном учреждении «Красноярской школе – интернате № 2»*.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы 2 экспериментальные группы. В эксперименте принимали участие двадцать детей 7-8 летнего возраста посещающих логопедические занятия, из них в составе первой группы: 50% девочек (5 испытуемых) и 50% мальчиков (5 испытуемых), в составе второй группы 20 % девочек (2 испытуемых) 80% мальчиков (8 испытуемых).

При комплектовании экспериментальных групп нами учитывались следующие критерии:

1. Одинаковая возрастная категория (все дети, участвовавшие в экспериментальной работе, достигли возраста 7- 8 лет);
2. Характер дефекта.

Экспериментальная группа № 1. В состав данной группы вошли дети, имеющие заключение: общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия.

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об испытуемых, вошедших в состав первой группы:

У всех испытуемых 100% (10 испытуемых) логопедическое заключение - ОНР III уровень, дизартрия. Анамнестические данные детей свидетельствуют о наличии различных отклонений в перинатальный период.

Среди неблагоприятных факторов перинатального периода у 10% детей (1 испытуемый) отмечается токсикоз первой половины беременности и у 20% (2 испытуемых) имеется токсикоз, как в первой, так и во второй половине беременности. У 10% (1 испытуемый) в анамнезе зафиксирована угроза выкидыша в первой половине беременности. У 30% (3 испытуемых) кесарево сечение. У 40% (4 испытуемых) в анамнезе не отмечается вредоносных факторов в перинатальный период.

У всех исследуемых 100% детей (10 испытуемых) зрение и слух соответствует норме. У 100% детей (10 испытуемых) интеллект соответствует норме.

Со стороны познавательной деятельности отмечается следующие особенности: у 80 % (8 испытуемых) снижение работоспособности, в связи с повышенной утомляемостью, недостаточная концентрация внимания, т.е. детям трудно сконцентрироваться на одном предмете, отвлекаются на второстепенные предметы, требуется организующая и стимулирующая помощь при выполнении заданий. У 20% детей (2 испытуемых) снижение речеслуховой памяти, детям необходимо потратить больше времени и требуются повторы для запоминания определенного материала. У 60% (6 испытуемых) скорость протекания мыслительных операций замедленна. У 40% детей (4 испытуемых) в норме.

Нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 100% детей (10 испытуемых). У 10% (5 испытуемых) детей отмечается двигательная

расторможенность, импульсивность в деятельности, вспышки агрессии, у 30 % (3 испытуемых) детей отмечается двигательная расторможенность, у 60% детей (6 испытуемых) была зафиксирована двигательная заторможенность.

На основании заключения районной ПМПК дети обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи по варианту 5.1 с первого сентября 2016 года, из них : 80 % (8 испытуемых) посещали дошкольное образовательное учреждение и обучались в группе общеразвивающей направленности, 10% (1 испытуемый) посещал дошкольное образовательное учреждение и обучался в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, 10 % (1 испытуемый) не посещал дошкольное образовательное учреждение. Все дети посещают логопедические занятия, как индивидуальные, так и подгрупповые.

Экспериментальная группа № 1 была создана на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней школе № 22. Школа реализует 4 образовательные программы: «Школа России», «Перспективная начальная школа», «Школа 2100», «Система развивающего обучения по Занкову». 50 % (5 испытуемых) обучаются по программе : «Перспективная начальная школа», 50 % (5 испытуемых) обучаются по программе: «Школа России». Программу по русскому языку и литературному чтению на базовом уровне осваивают 90 % (9 испытуемых), из них 30 % (3 испытуемых) осваивают программу на повышенном уровне и на пониженном 10 % (1 испытуемый).

Экспериментальная группа № 2. В состав данной группы вошли дети, имеющие легкую степень умственной отсталости и системное недоразвитие речи.

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об испытуемых, вошедших в состав второй группы:

100% (10 испытуемых) детей имеют легкую степень умственной отсталости. Анамнестические данные детей свидетельствуют о наличии различных отклонений в перинатальный период.

Среди неблагоприятных факторов перинатального периода у 20% детей (2 испытуемых) отмечается токсикоз первой половины беременности и угроза выкидыша сохранялась на протяжении всего срока беременности, 50% (2 испытуемых) травмы во время беременности на позднем сроке, что повлекло за собой преждевременные роды. У 30% (3 испытуемых) мать переболела краснухой на первом триместре беременности. У 10% (1 испытуемый) ребенок находился в безводном состоянии 10 часов, после чего было произведено кесарево сечение.

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

Со стороны познавательной деятельности отмечается следующие особенности: у 100 % (100 испытуемых) снижение работоспособности, в связи с повышенной утомляемостью, недостаточная концентрация внимания, т.е. детям трудно сконцентрироваться на одном предмете, отвлекаются на второстепенные предметы, требуется организующая и стимулирующая помощь при выполнении заданий. У 100% детей (100 испытуемых) наблюдается снижение речеслуховой памяти, детям необходимо потратить больше времени и требуются повторы для запоминания определенного материала. У 100% (100 испытуемых) скорость протекания мыслительных операций замедленна.

Нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 100% детей (10 испытуемых). У 80% (8 испытуемых) детей отмечается двигательная заторможенность. У 20% (2 испытуемых) отмечается двигательная расторможенность, импульсивность в деятельности.

На основании заключения городской ПМПК все дети обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по варианту 1. 90 %

(9 испытуемых) обучаются по данному варианту стандарта с 1 сентября 2016 г., 10 % (1 испытуемый) с ноября 2016 г. перешел из общеобразовательного класса массовой школы и тоже обучается по первому варианту образовательного стандарта. Все дети посещают логопедические занятия, как индивидуальные, так и подгрупповые.

Экспериментальная группа № 2 была создана на базе *Краевого государственного общеобразовательного учреждения «Красноярской школе – интернате № 2»*. 100 % (10 испытуемых) обучаются по УМК под редакцией Воронковой В.В. Программу предметной области «Язык и речевая практика» осваивают 80% (8 испытуемых), 20 % (2 испытуемых) не справляются с программой.

Для проведения эксперимента была подобрана методика обследования связной речи у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи Воробьевой В.К.[1].

Методика включала 3 блока заданий.

Обследование проводилось с каждым ребенком индивидуально.

1 блок: направлен на выявление **репродуктивных возможностей речи детей.**

На данном этапе диагностики экспериментатор читает детям *Биль* дважды медленно и внятно.

Речевой материал: *Биль* «Два товарища» (см. Приложение 2)

Затем педагог **задаёт вопросы:**

Кто главный герой?

Кого они увидели?

Что с ними произошло?

Чему учит эта басня?

Затем текст читается ещё раз и ребёнку предлагается его пересказать. Если ребёнок не справляется, педагог задаёт наводящие вопросы.

2 блок: направлен на исследование **продуктивных видов связной речи**. Он включает в себя два задания:

2.1. Перед ребёнком выкладываются карточки с изображением серии сюжетных картин (см. Приложение 2), дают время хорошо их рассмотреть. Разбирается каждая картинка отдельно, что на ней нарисовано (это должен делать экспериментатор). Ребенку предлагается самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события.

2.2. Ребенку предлагается составить рассказ по найденной программе. Если ребёнок не справляется, педагог задаёт наводящие вопросы или указывает на картинку которая должна идти дальше.

3 блок: направлен на выявление **особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности**. Он включает в себя 2 задания:

3.1. Экспериментатор предлагает детям составить продолжение рассказа по прочитанному зачину.

Речевой материал: "Однажды жарким летним днём дети пошли купаться на озеро. Вода была такая теплая, прозрачная и освежающая, что детям не хотелось выходить на берег. Ваня нырял, Вера плыла на спине, а Дима и Таня играли с мячом. И вдруг..."

3.2. Детям предлагается самостоятельно выбрать тему и реализовать ее в рассказ (творческое рассказывание) без опоры на заданные элементы содержания (зачин или предметные картинки).

Речевой материал: «Как я провел (а) каникулы».

В.К.Воробьевой были определены следующие критерии для анализа уровня сформированности связной монологической речи детей экспериментальной группы:

1. Полнота и последовательность воспроизведения элементов смысловой программы исходного текста (репродуктивные возможности детей).

2. Продуктивные речевые возможности:

2.1. умение самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам;

2.2. умение реализовать найденную программу в цельное связное сообщение;

3. Построение связного сообщения оценивается следующим образом:

3.1. составление продолжения рассказа по прочитанному зачину;

3.2. особенности создания самостоятельного инициативного связного высказывания

Для определения количественной оценки В.К. Воробьевой были составлены критерии оценки по четырехбалльной шкале.

Критерии оценки состояния связной речи:

1 блок. Полнота и последовательность воспроизведения элементов смысловой программы исходного текста:

1 – смысловая целостность

0 баллов – задание не выполнено

1 балл – пересказ не полный, имеются значительные сокращения, или искажение смысла, или включение посторонней информации

2 балла – смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями

3 балла – воспроизведены все основные смысловые звенья

2 – лексико–грамматическое оформление

0 баллов - пересказ недоступен

1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов

2 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления высказывания, поиск слов, отдельные близкие словесные замены

3 балла – пересказ составлен без нарушений лексико-грамматических норм

3 - самостоятельность

0 баллов – пересказ недоступен даже при постановке наводящих вопросов

1 балл – пересказ по вопросам

2 балла - пересказ после минимальной помощи или после повторного повторения

3 балла – самостоятельный пересказ после первого прочтения

2 блок. Продуктивные речевые возможности

Задание 2.1. Умение самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам:

Самостоятельность в построении связного сообщения по наглядным опорам

0 баллов – отказ от выполнения задания

1 балл - неумение раскладывать картинки в логической последовательности;

2 балла - раскладывает картинки в логической последовательности с помощью логопеда;

3 балла - раскладывает картинки в логической последовательности.

Задание 2.2. Умение реализовывать найденную программу в цельное связное сообщение:

1 - смысловая целостность

0 баллов – отсутствует описание ситуации

1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, или рассказ не завершен

2 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев

3 балла – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности

2 - лексико-грамматическое оформление

0 баллов – рассказ не составлен

1 балл - встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств

2 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность грамматического оформления единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление

3 балла – рассказ грамматически оформлен правильно с адекватным использованием лексических средств

3 блок Построение связного сообщения:

Задание 3.1. Составление продолжения рассказа по прочитанному зачину:

1 - возможности программирования

0 баллов – продолжение рассказа не составляет (задание не выполнено)

1 балл - продолжения зачина мотивированы второстепенными смыслами;

2 балла - заданная тема зачина не развивается, а только адекватно завершается;

3 балла - речевые высказывания, в основе которых замысел, адекватный основной теме зачина.

2 - СМЫСЛОВАЯ ЦЕЛОСТНОСТЬ

0 баллов – отсутствует описание ситуации

1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, или рассказ не завершен

2 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев

3 балла – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности

3 - лексико-грамматическое оформление

0 баллов – рассказ не составлен

1 балл - встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств

2 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность грамматического оформления единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление

3 балла – рассказ грамматически оформлен правильно с адекватным использованием лексических средств

Задание 3.2. Особенности создания замысла самостоятельного инициативного связного высказывания:

1 - возможности построения рассказа

0 баллов - рассказ не составляет

1 балл - сочинения созданные на основе знакомых сюжетов;

2 балла - речевые высказывания, определенные некоторой предметно-тематической общностью нескольких тем;

3 балла - рассказы на основе самостоятельно найденного замысла.

2 - смысловая целостность

0 баллов – отсутствует описание ситуации

1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, или рассказ не завершен

2 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев

3 балла – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности

3- лексико-грамматическое оформление

0 баллов – рассказ не составлен

1 балл - встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, неадекватное использование лексических средств

2 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность грамматического оформления единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление

3 балла – рассказ грамматически оформлен правильно с адекватным использованием лексических средств

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами сопоставлены результаты по каждой серии заданий.

Результаты выполнения первого задания констатирующего эксперимента (полнота и последовательность воспроизведения элементов смысловой

программы исходного текста) представлены в таблице 1 (прил. 1) и гистограмме 1.

Суммировав результаты по всем критериям, нами условно были выделены 4 уровня сформированности репродуктивных возможностей детей:

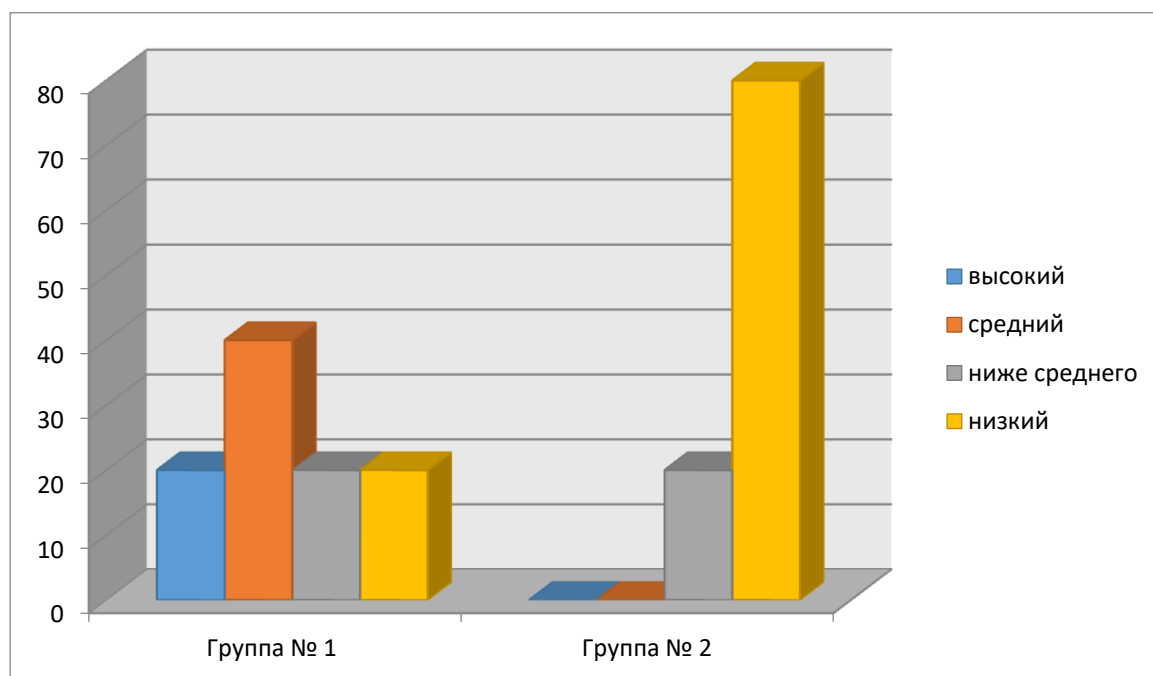
высокий уровень - 8-9 баллов

средний уровень - 6-7 баллов;

ниже среднего – 4-5 баллов;

низкий уровень – 3 балла и ниже

Гистограмма 1. Распределение испытуемых на группы, в зависимости от уровня сформированности репродуктивных возможностей детей (%).



Как видно из гистограммы, между группами выявлены значительные отличия. В экспериментальной группе № 1 высокий уровень продемонстрировали - 20% испытуемых (3 ч.), средний уровень – 40% испытуемых (4 ч.), уровень ниже среднего – 20% испытуемых (3 ч.) и низкий уровень -20% испытуемых (2 ч.) А в экспериментальной группе № 2 не выявлено высокого и среднего уровня. На уровне ниже среднего находится 20% испытуемых (2 ч.), на низком – 80% испытуемых.

Нами был проведен качественный анализ каждого критерия.

Между испытуемыми экспериментальных групп № 1 и № 2 выявлены значительные отличия по всем трем критериям.

У испытуемых экспериментальной группы № 1 по всем трем критериям не выявлено значительных отличий.

По критерию смысловой целостности 3 балла набрали 30% испытуемых (3 ч.), 2 балла – 30% испытуемых (3 ч.), 1 балл – 30% испытуемых и 0 баллов – 10% испытуемых (1 ч.).

Испытуемые, набравшие 3 балла, смогли полностью воспроизвести все основные звенья заданного текста. Пересказ был полный, логичный и последовательный.

Испытуемые, набравшие 2 балла, смогли передать основной смысл басни с небольшими сокращениями. Например, пересказ Валерии П: «Шли два товарища по лесу и напал на них медведь. Один спрятался в деревьях, а другой остался на дороге. Притворился мертвым. Понюхал медведь, ушел. Другой слез с дерева и смеется и спрашивает, что медведь говорил. Плохие те, кто от товарищей убегают в трудную минуту.»

Испытуемые, набравшие 1 балл, продемонстрировали значительные трудности в передаче основного смысла басни, смысл басни искажен, смысловая программа не была передана. Пересказ Георгия С. : «Ну еще помню медведь понюхал, потом другой похихикал. Хли в лес 2 товарища, а тут вышел медведь. Он побежал за зайцем, а один шел – шел и потом на дерево заяц, а потом понюхал и ушел.»

Испытуемые, набравшие 0 баллов, с заданием не справились, рассказывали ранее знакомый им текст. Роберт В. пересказывал серию из мультфильма «Лунтик».

А в экспериментальной группе № 2 по данному критерию испытуемые показали наиболее низкие результаты. Ни один из испытуемых не набрал

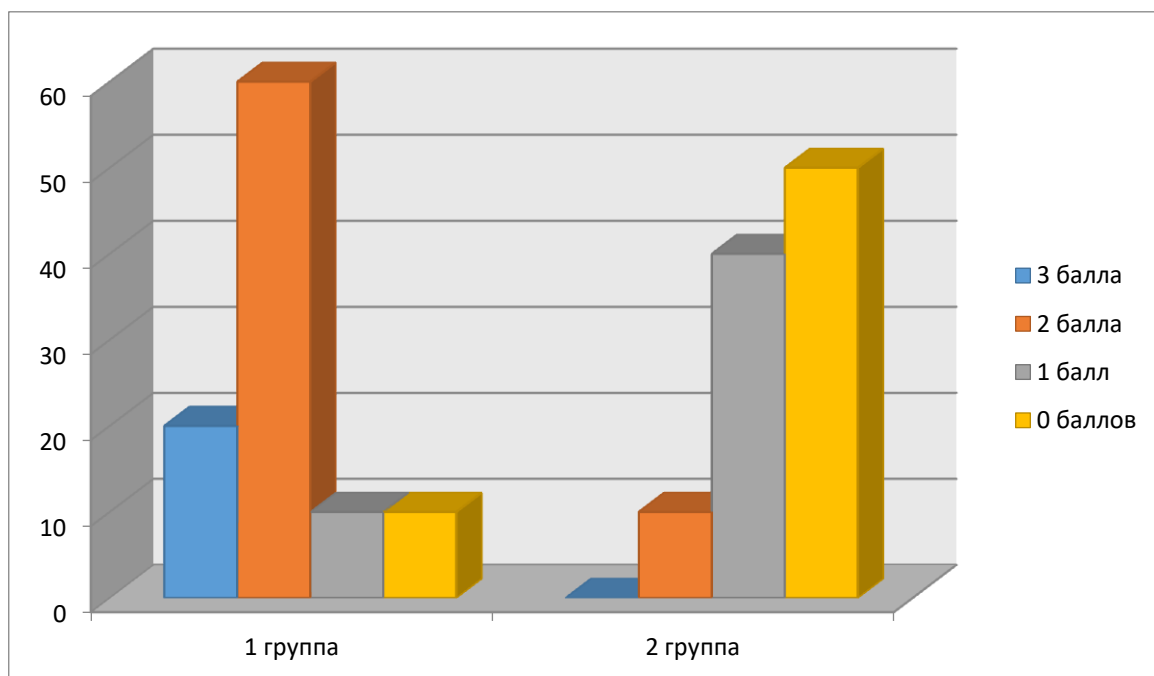
максимальное количество баллов, 1 балл набрали 50% испытуемых и 0 баллов набрали 50% испытуемых.

Испытуемые, набравшие 1 балл, полностью не сумели передать смысловую программу. Предложения не были связаны между собой. Смысл басни не был передан. Например, Денис М. составил такой пересказ: «По улице несли, а на встречу ему медведь.».

Испытуемые, набравшие 0 баллов, не справились с пересказом, ответы на наводящие вопросы не соответствовали прочитанной басне. Ответы Артура Ш.: «...Кто главный герой? Дед. ... Чему учит эта басня? Заниматься, учить примеры.».

Результаты сравнения экспериментальных групп по критерию смысловая целостность представлены в гистограмме 2.

Гистограмма 2. Сравнение экспериментальных групп по критерию смысловой целостности:



По критерию лексико-грамматическое оформление, в экспериментальной группе №1, 3 балла получили – 20% испытуемых (2 ч.), 2 балла - 60%

испытуемых (6 ч), 1 балл - 10% испытуемых (1 ч) и 0 баллов – 10 % испытуемых (1 ч.).

Испытуемые, набравшие 3 балла, смогли простроить полный и развернутый пересказ без нарушения лексико-грамматических норм. Так, например, Никита П смог дословно пересказать басню.

Испытуемые, набравшие 2 балла, воспроизвели басню без аграмматизмов, но прослеживалась стереотипность в оформлении высказывания, повторы слов, близкие словесные замены. Например, пересказ Дианы Н.: «Шли по лесу 2 товарища. Один бросился бежать и спрятался на дерево, а другой упал на снег и притворился мертвым. Медведь подошел и стал нюхать. Когда медведь ушел один слез с дерева и смеется и спрашивает. А что тебе медведь на ухо сказал. Медведь сказал, что убегать от товарищей нельзя.».

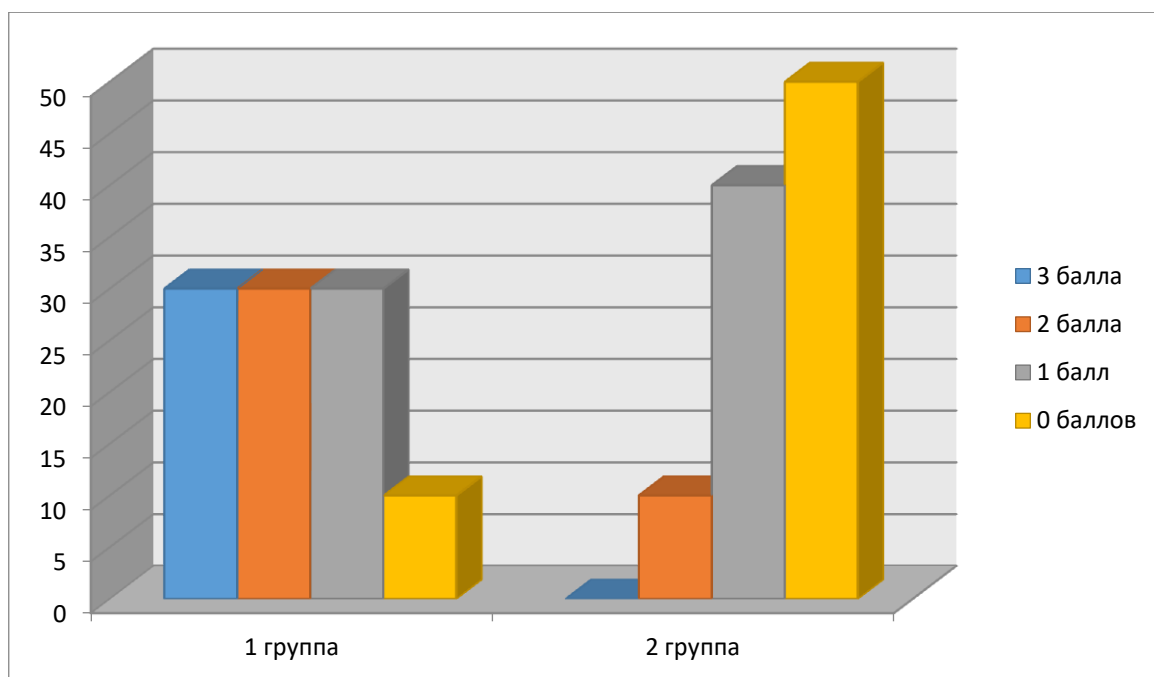
У испытуемых, набравших 1 балл, пересказ составлен с аграмматизмами. Тимур П, составил такой пересказ: «...Они увидели медведя. Один залез на дерево, а другой, не знаю, был на дороге. Притворился мертвым. Он медведь пошел, а он и дышать перестал. Медведь мертвый и ушел, а другой слез, а потом спросил, что медведь на ухо сказал. А нельзя в беде бросать.».

Испытуемые, набравшие 0 баллов, пересказ не составили.

А в экспериментальной группе № 2 по данному критерию испытуемые показали наиболее низкие результаты. Ни один из испытуемых не набрал максимальное количество баллов, 1 балл набрали 40% (4 ч.) испытуемых и 0 баллов набрали 60% испытуемых (6 ч.).

Результаты сравнения экспериментальных групп по критерию лексико-грамматическое оформление, представлены в гистограмме 3.

Гистограмма 3. Сравнение экспериментальных групп по критерию лексико-грамматическое оформление:



Также были выявлены отличия между экспериментальными группами № 1 и № 2 по критерию самостоятельности. Ни один из испытуемых ни набрал по данному критерию 3 балла. Испытуемые первой группы продемонстрировали следующий результат: 2 балла – 80% испытуемых (8ч.), 1 балл - 10% испытуемых (1 ч.) и 0 баллов – 10 % испытуемых (1.ч).

Испытуемые, набравшие 2 балла, испытывали затруднения при пересказе исходного текста с первого раза, смогли пересказать только после повторного прочтения.

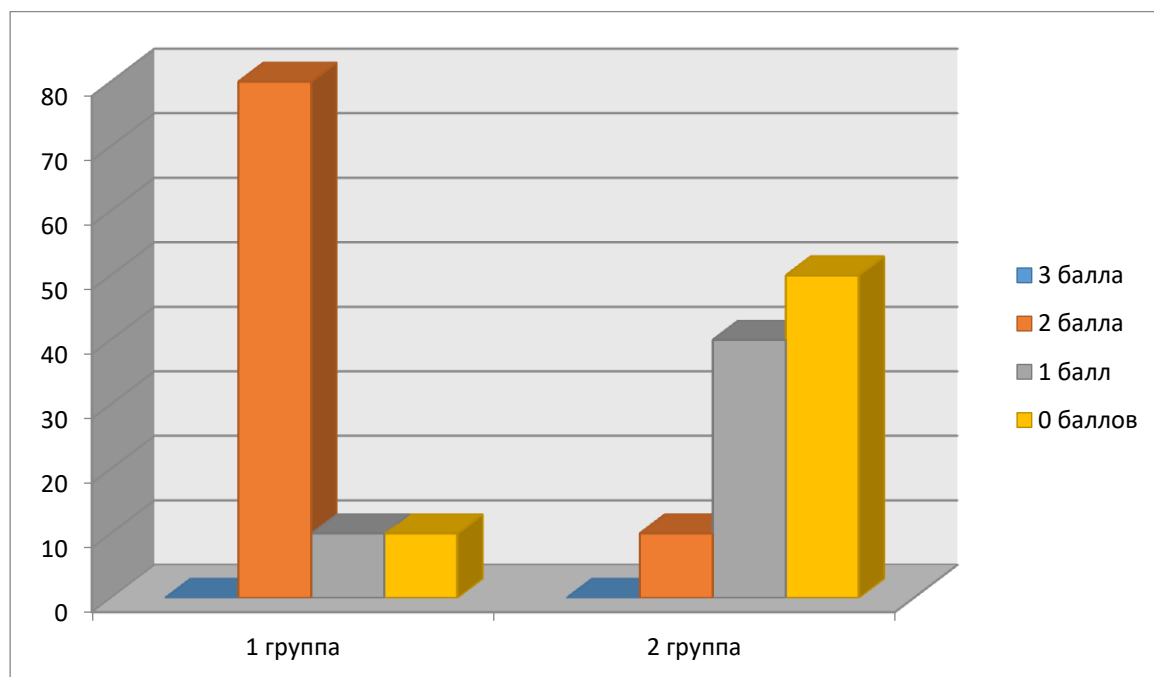
Испытуемые, набравшие 1 балл, испытывали значительные трудности при пересказе, после повторного прочтения басни дети смогли простроить пересказ при помощи наводящих вопросов: «Что потом?», «Что произошло с товарищами?» и т.д.

Испытуемые, набравшие 0 баллов, не смогли пересказать басню даже при постановке наводящих вопросов.

А испытуемые второй экспериментальной группы продемонстрировали следующий результат: 2 балла – 10% испытуемых (1 ч.), 1 балл – 40% испытуемых (4 ч.), 0 баллов – 50 % испытуемых (5 ч.).

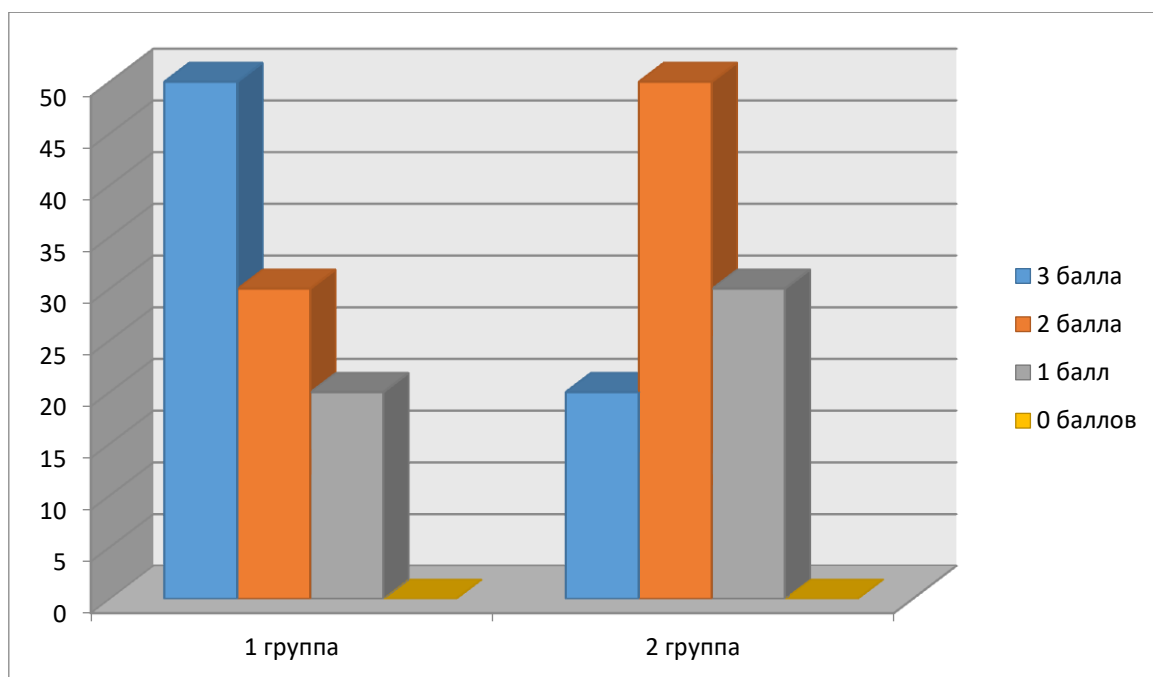
Результаты сравнения экспериментальных групп по критерию самостоятельность представлены в гистограмме 4.

Гистограмма 4. Сравнение экспериментальных групп по критерию самостоятельность.



Результаты выполнения задания 2.1 констатирующего эксперимента (умение самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам) представлены в гистограмме 5, таблице 2 (приложение 1).

Гистограмма 5. Распределение испытуемых на группы, в зависимости от умения самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам(%).



Как видно из гистограммы при выполнении задания 2.1. между испытуемыми двух экспериментальных групп выявлены следующие отличия: в первой экспериментальной группе 3 балла набрали 50% испытуемых (5 ч.), 2 балла – 30% испытуемых (3 ч.), 1 балл – 20% испытуемых (2 ч.), а в экспериментальной группе № 2 3 балла набрали – 20% испытуемых (2 ч.), 2 балла – 50% испытуемых (3 ч.), 1 балл – 30% испытуемых (3 ч.).

Испытуемые, набравшие 3 балла, раскладывали картинки самостоятельно в логической последовательности.

Испытуемые, набравшие 2 балла, после разбора каждой картинки из предложенной серии раскладывали картинки в логической последовательности с помощью педагога, по наводящим вопросам, например: «Что было сначала? Что случилось потом? Что девочки сделали с собачкой?»

Испытуемые, набравшие 1 балл, не смогли разложить картинки в логической последовательности. Например, Роберт В. на инструкцию: «посмотри на картинки, они лежат не правильно, подумай что было в самом начале, что потом, и что в конце разложи картинки по порядку» разложил в той же последовательности, в какой они лежали изначально, следует вывод о том, что ребенок не понимает задание и инструкцию.

Результаты выполнения задания 2.2. констатирующего эксперимента (умение реализовывать найденную программу в цельное связное сообщение) представлены в гистограмме 6, таблице 2 (приложение 1).

Суммировав результаты по всем критериям, нами условно были выделены **4 уровня сформированности умения реализовывать найденную программу в цельное связное сообщение:**

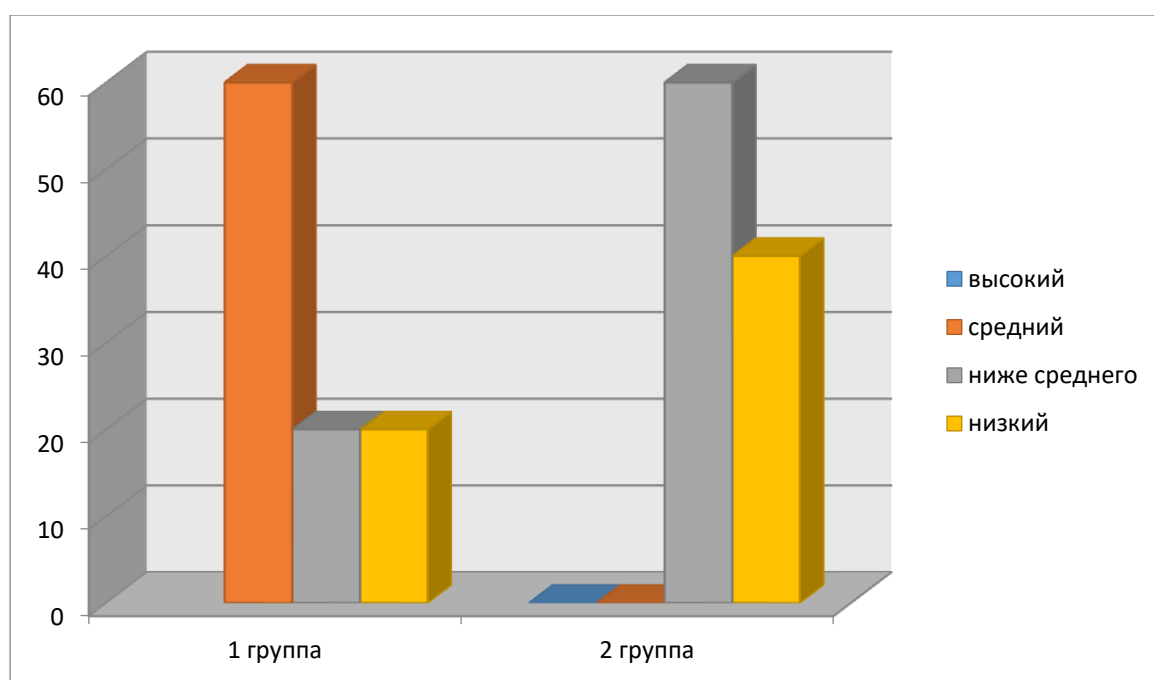
высокий уровень - 6 баллов

средний уровень - 4 -5 баллов;

ниже среднего – 3 -2 баллов;

низкий уровень – ниже 2 баллов

Гистограмма 6. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения реализовывать найденную программу в цельное связное сообщение(%).



Как видно из гистограммы, при выполнении задания 2.2 между испытуемыми экспериментальных групп выявлены значительные отличия. Ни один из испытуемых двух групп не получил максимальное количество баллов по предложенному заданию. В экспериментальной группе № 1 на среднем уровне

находится 60% испытуемых (6 ч.), на уровне ниже среднего 20% испытуемых (2 ч.) и на низком уровне – 20% испытуемых (2ч.), а в экспериментальной группе № 2 высокий и средний уровень не выявлен. На низком уровне находится 60% испытуемых (6 ч.), на низком – 40% испытуемых.

Сопоставив показатели по двум критериям, были выявлены значительные отличия между группами.

У испытуемых экспериментальной группы № 1 по критерию смысловой целостности 3 балла получили 30% испытуемых (3 ч.), 2 балла – 40% испытуемых (4 ч.), 1 балл – 30% испытуемых (3 ч.)

Испытуемые, получившие 3 балла, смогли составить цельный, последовательный, соответствующий ситуации рассказ. Так, Василиса Ч. Составила такой рассказ: «Была весна и решили два друга пустить кораблик. Начали его делать. Потом пошли на улицу искать ручей. Взяли палку, чтобы проверить глубину воды. Потом запустили кораблик. Один побежал за корабликом, поскользнулся и упал.»

Испытуемые, набравшие 2 балла, испытывали, значительны трудности в составлении целостного рассказа. Были допущены небольшие искажения ситуации, отсутствие связующих звеньев. Рассказ Матвея Г.: «Однажды два друга сделали кораблик. Они его посадил и погнались, поскользнулись и упали в лужу. Потом встали и побежали за корабликом и он плыл хорошо.» .

Испытуемые, набравшие 1 балл, продемонстрировали речевые высказывания, созданные на основе случайного расположения картин серии. Роберт В. составил такой рассказ «Мальчик отпустил кораблик, он уплыл. Потом построили новый кораблик и он от них тоже уплыл.». Дети испытывали значительные трудности в передачи смысловой ситуации, в создании целостной картины.

А испытуемые второй экспериментальной группы по данному критерию показали более низкий результат: 3 балла ни набрал ни один из испытуемых, 2

балла набрали 30% испытуемых (3 ч.), 1 балл – 50% испытуемых (5 ч.) и 0 баллов – 20% испытуемых (2 ч.).

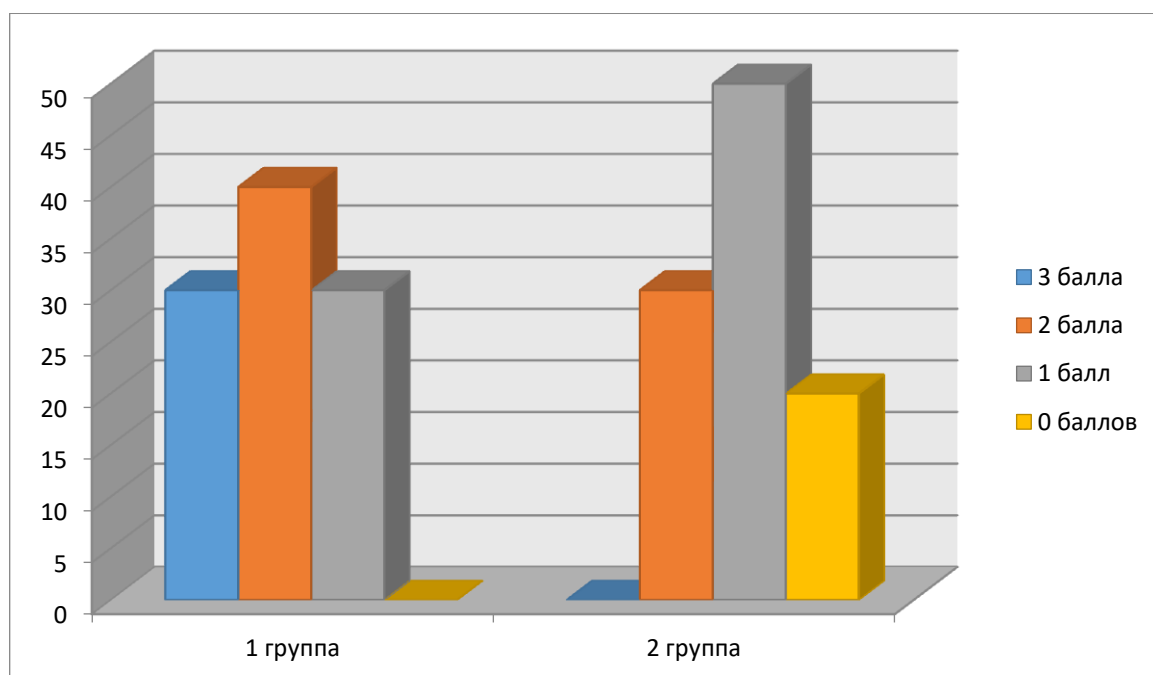
Испытуемые, набравшие 2 балла, допустили незначительные искажения ситуации, отсутствовали связующие звенья между сюжетами картинной серии. Например, рассказ Дениса В.: «Они строили кораблик, потом пошли – пошли на улицу, потом кораблик плыл, а потом мальчики упали, а кораблик уплыл.»

Испытуемые, набравшие 1 балл, продемонстрировали речевые высказывания, созданного на основе случайного расположения картин, существенно искажали смысл рассказа, отсутствовала последовательная связь между высказываниями. Рассказ Дениса М.: «Мальчики чинили кораблик, на речку возили кораблик, запустили, потом он упал, мальчик.»

Испытуемые, набравшие 0 баллов, не смогли раскрыть и описать ситуацию, изображенную на картинах серии.

Результаты сравнения экспериментальных групп по критерию смысловая целостность представлены в гистограмме 7.

Гистограмма 7. Сравнение экспериментальных групп по критерию смысловая целостность.



Так же были выявлены существенные отличия между экспериментальными группами по критерию лексико-грамматическое оформление.

В первой экспериментальной группе получился следующий результат: 3 балла не получил ни один из испытуемых, 2 балла – 60% испытуемых (6 ч.), 1 балл – 30% испытуемых (3 ч), 0 баллов – 10% испытуемых (1 ч.).

Испытуемые, набравшие 2 балла, составили краткий, не развернутый рассказ. Рассказ составлен без аграмматизмов, но прослеживалась стереотипность в построении высказывания, в единичных случаях встречается не точное употребление слов. Рассказ, составленный Вероникой Т.: «Два друга делали дома кораблик. Они вышли на улицу и смотрели глубокую речку. Они оставили кораблик и побежали за ним. Когда побежали, один упал и стал очень мокрым. Друг увидел и побежал тоже помогать, но и он ногами залез в речку. ».

Испытуемые, набравшие 1 балл, составили речевые высказывания в котором встречались аграмматизмы. Рассказ Матвея Г. «Однажды два друга сделали кораблик. Они его посадил и погнался, поскользнулись и упали в лужу. Потом встали и побежали за корабликом и он плыл хорошо.»

Испытуемые, набравшие 0 баллов, не справились с заданием, рассказ не составлен, перечислялись только действия на картинке, по наводящим вопросам. На вопрос «Что же здесь произошло?» ответил: Мальчики сделали кораблик, запустили его и шли за ним, и упали.

А испытуемые второй экспериментальной группы продемонстрировали следующий результат: 3 балла не получил ни один из участников группы, 2 балла получили 10% испытуемых (1 ч.), 1 балл – 50% испытуемых (5 ч.), 0 баллов – 40% испытуемых (4 ч.)

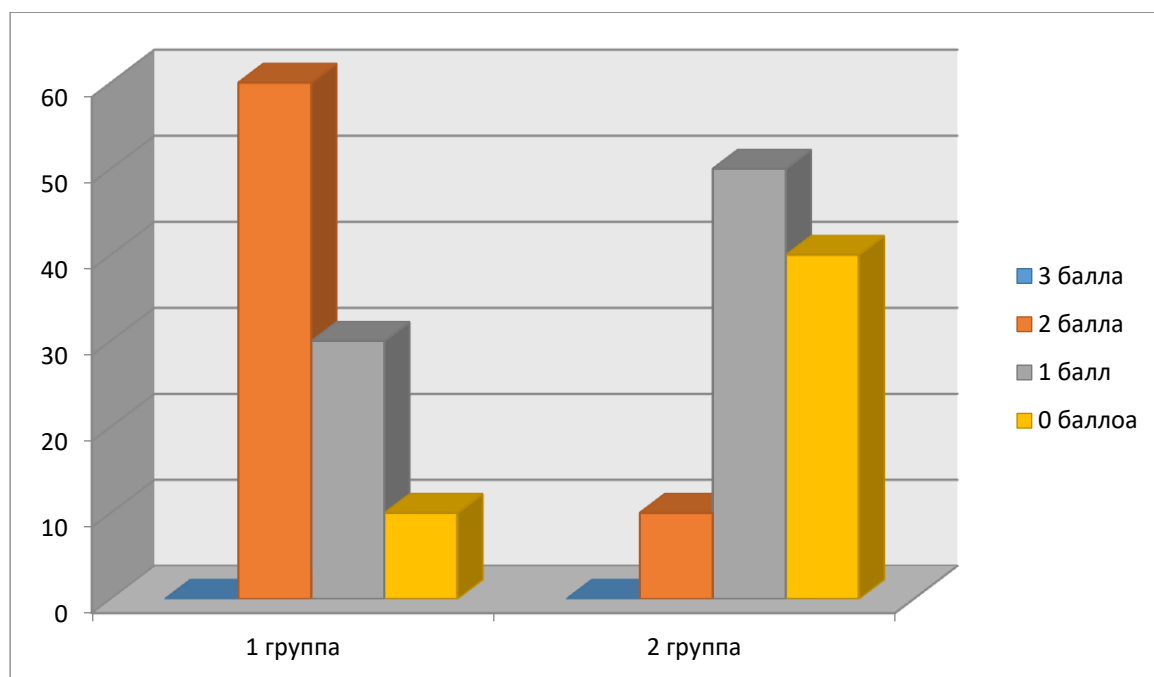
Испытуемые, набравшие 2 балла, составили простой, не развернутый рассказ без аграмматизмов, при этом прослеживалась стереотипность грамматического оформления высказывания, не точно использовались слова (близкие словесные замены). Вика С. составила такой рассказ: «Мальчики делали кораблик. Потом они пошли его пускать. Мальчик поскользнулся и кораблик уплыл.»

Испытуемые, набравшие 1 балл, не смогли составить рассказ. Ответ детей представлял собой набор высказываний, составленных с аграмматизмами. Рассказ Глеба К.: «Они это делали, потом пустили, потом они это плыл, потом они это путали.». Встречаются далекие словесные замены, например, кораблик на слово это.

Испытуемые, набравшие 0 баллов, не смогли простроить описательный рассказ. Таким образом, можно сделать вывод о недостаточном осмыслении и осознании содержательной стороны материала.

Результаты сравнения экспериментальных групп по критерию лексико-грамматическое оформление представлены в гистограмме 8.

Гистограмма 8. Сравнение экспериментальных групп по критерию лексико-грамматическое оформление.



Результаты выполнения задания 3.1 констатирующего эксперимента (составление продолжения рассказа по прочитанному зачину) представлены в гистограмме 9, таблице 3 (приложение 1).

Суммировав результаты по всем критериям, нами условно были выделены **4 уровня** сформированности умения составлять продолжение рассказа по прочитанному зачину

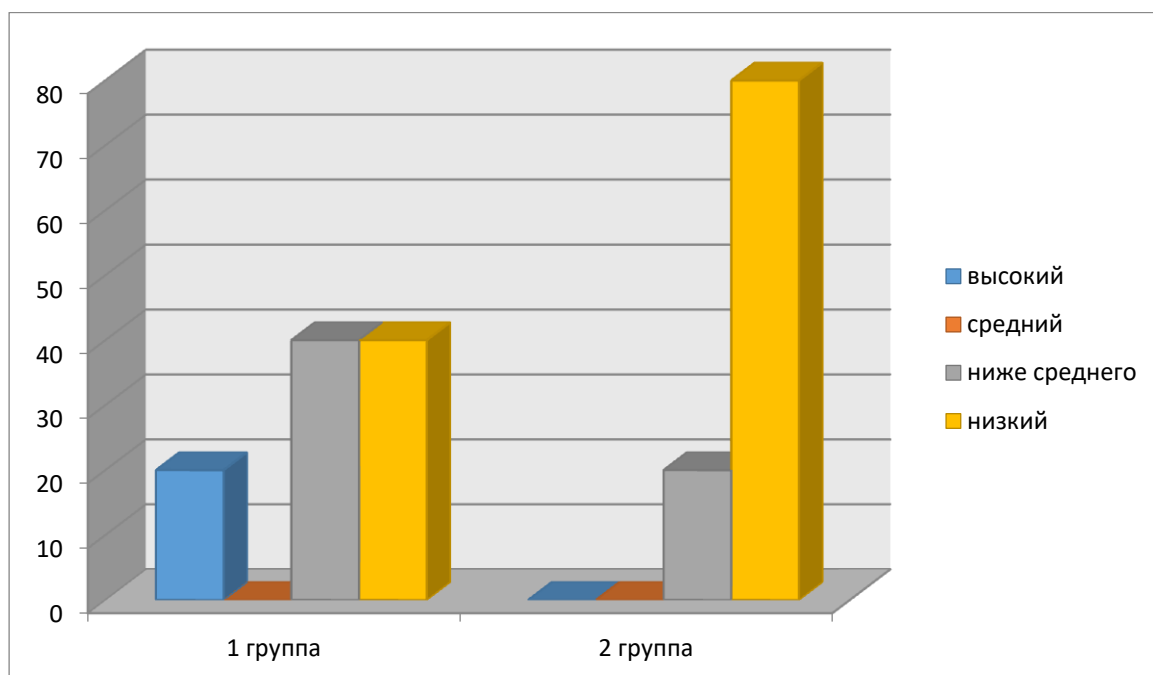
высокий уровень - 8-9 баллов

средний уровень - 6 -7 баллов;

ниже среднего – 4 -5 баллов;

низкий уровень – 3 балла и ниже

Гистограмма 9. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения составлять продолжение рассказа по прочитанному зачину (%).



Как видно из гистограммы, при выполнении задания 3.1 между испытуемыми экспериментальных групп выявлены значительные отличия. В экспериментальной группе № 1 на высоком уровне находится 20% испытуемых (2 ч.), средний уровень не продемонстрировал ни один из участников группы, на уровне ниже среднего 40% испытуемых (4 ч.) и на низком уровне – 40% испытуемых (4ч.), а в экспериментальной группе № 2 высокий и средний уровень не выявлен. На низком уровне находится 20% испытуемых (2 ч.), на низком – 80% испытуемых.

Сопоставив показатели по всем трем критериям, между группами были выявлены значительные отличия.

Качественный анализ результатов 1 экспериментальной группы указывает на то, что между критериями данного задания не выявлено существенных отличий.

По критерию возможности программирования, испытуемые продемонстрировали следующий результат: 3 балла получили 20% испытуемых (2 ч.), 2 балла – 20% испытуемых (2 ч.), 1 балл – 60% испытуемых (6 ч.).

Испытуемые, набравшие 3 балла, по критерию возможности программирования, составили речевые высказывания, в основе которых замысел, адекватный основной теме зачина. Они придумали следующее завершение зачина « ... Начался дождик и дети, которые играли с мячом промокли. А те, которые купались, они и так были мокрые, им стало холодно, и они выбрались на берег. Потом выглянуло солнышко и их согрело.».

Ответы испытуемых, набравших 2 балла, представляли собой набор высказываний, не объединенных темой зачина или предложения, в которых тема, заданная в зачине не развивается, а только адекватно завершается. Например, завершение рассказа Валерии П. выглядит так: «Пошел дождь и они побежали домой. Согрелись там и попили чай с печеньками.».

У испытуемых, набравших 1 балл, на продолжение сообщения, по заданному зачину возникли побочные ассоциации, которые становятся ведущими, доминирующими для последующего развития сюжета. Продолжение рассказа, составленное Матвеем Г. : «Наступил вечер и им не хотелось уходить, и они переночевали там. Они не боялись, а на утро их там уже не было, они были дома.».

А испытуемые второй экспериментальной группы по данному критерию показали более низкий результат. Ни кто из испытуемых не получил 3 балла. По критерию возможности программирования 2 балла получили 10% испытуемых (1 ч.), 1 балл – 20% испытуемых (2 ч.) и 0 баллов получили 70% испытуемых (7ч.).

Испытуемые, набравшие 2 балла, по критерию возможности программирования продемонстрировали ответы, представляющие собой набор высказываний, не развивающих рассказ, а адекватно его завершающих.

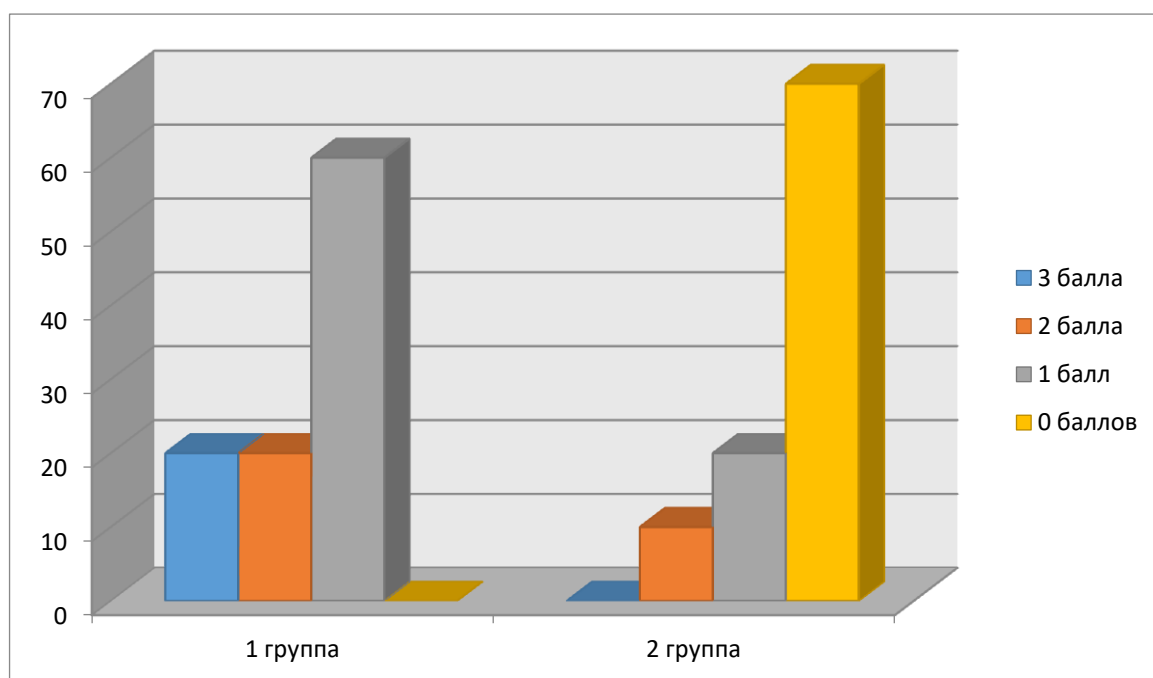
Завершение рассказа, составленное Максимом А.: «Солнечный удар. Потом они пришли полосатые и пошли под зонтик, остыли и одели кепки»

У испытуемых, набравших 1 балл, по предложенному зачину при продолжении сообщения возникли побочные ассоциации, которые становятся ведущими для завершения рассказа. Завершение рассказа, составленное Викторией С.: «Они пошли ловить бабочек, а потом они пошли на полянку и собирать цветы. Потом пошли к маме пить чай.»

Испытуемые, набравшие 0 баллов, рассказ не продолжили, следовательно, можно сделать вывод о том, что задание и инструкция и задание детям не понятны.

Результаты сравнения экспериментальных групп по критерию возможность программирования представлены в гистограмме 10.

Гистограмма 10. Сравнение экспериментальных групп по критерию возможность программирования.



По критерию смысловой целостности испытуемые экспериментальной группы № 1 продемонстрировали следующий результат: 3 балла получили – 20% испытуемых (2 ч), 2 балла – 40% испытуемых (4 ч.), 1 балл – 40% испытуемых (4 ч.).

Испытуемые, набравшие 3 балла, смогли составить продолжение рассказа, соответствующее теме зачина. Смысловые звенья расположены последовательно, логичность изложения удержана.

Испытуемые, набравшие 2 балла, составили предложения, не объединенные темой зачина с искаженным воспроизведением причинно-следственных связей. Отсутствовали связующие звенья между высказываниями. Завершение рассказа Алины М. : «Приплыла акула. Они все приплыли на берег.»

Испытуемые, набравшие 1 балл, построили речевые высказывания без завершения рассказа. Диана Н. составила такое завершение рассказа: «... Приплыла акула....»

А испытуемые второй экспериментальной группы по критерию смысловой целостности продемонстрировали следующий результат: ни один из испытуемых не получил 3 балла, 2 балла получили 10% испытуемых (1 ч.), 1 балл – 30% испытуемых (3 ч.), 0 баллов – 60% испытуемых.

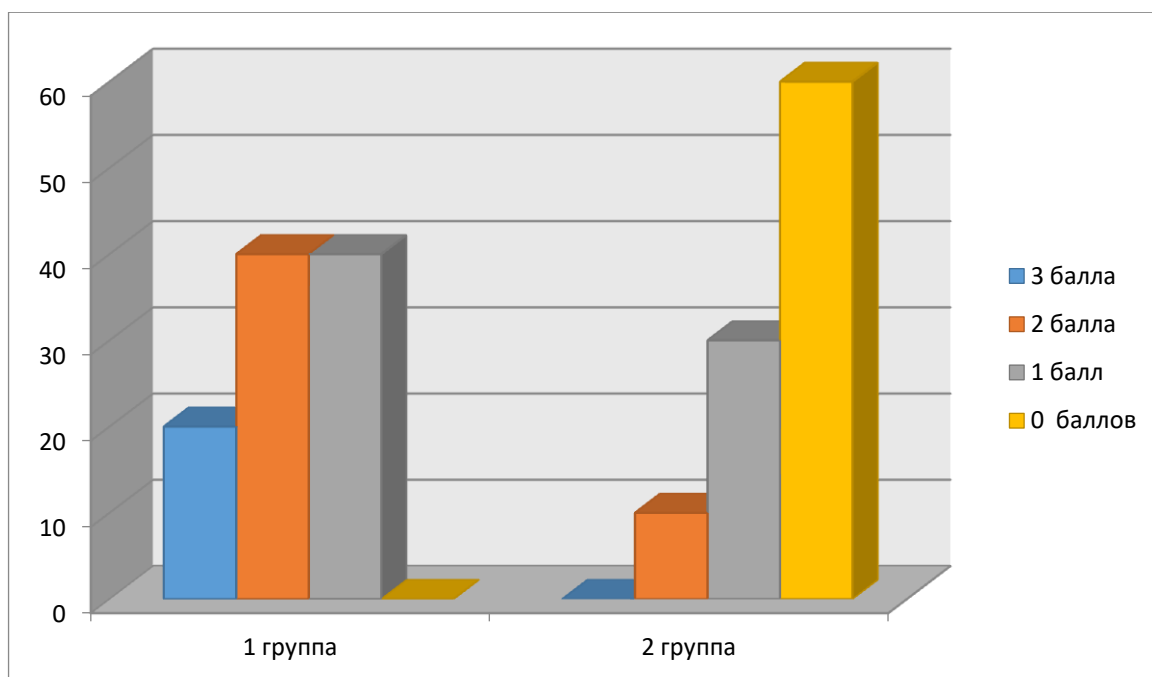
Испытуемые, набравшие 2, балла составили предложения, не объединенные темой зачина. Отсутствовали связующие элементы между высказываниями. Продолжение рассказа, составленное Максимом А.: «...Солнечный удар. Потом они пришли полосатые и пошли под зонтик, остыли и одели кепки.»

Испытуемые, набравшие 1 балл, не смогли развить рассказ, соответствующий теме зачина. Рассказ составлен из нескольких высказываний. Например, Денис В. продолжил рассказ так: «...Таня утонула. Ваня нырял в прозрачную воду.»

Испытуемые, набравшие 0, баллов не составили продолжение рассказа, полностью отсутствовало описание ситуации.

Результаты сравнения экспериментальных групп по критерию смысловая целостность представлены в гистограмме 11.

Гистограмма 11. Сравнение экспериментальных групп по критерию смысловая целостность.



Так же были проанализированы результаты по критерию лексико-грамматическое высказывание. По данному критерию дети продемонстрировали более низкий результат.

Испытуемые первой экспериментальной группы продемонстрировали следующий результат: 3 балла получили 10 % испытуемых (1 ч.), 2 балла – 20% испытуемых (2 ч.), 1 балл – 50% испытуемых (5 ч.) и 0 баллов – 20% испытуемых (2 ч.).

Испытуемые, набравшие 3 балла, составили грамматически правильно оформленный рассказ с адекватно использованными лексическими средствами.

Испытуемые, набравшие 2 балла, составили рассказ без аграмматизмов. В рассказе прослеживается не точное словоупотребление, простота и стереотипность грамматического оформления. Например, Василиса Ч, продолжила рассказ следующим образом: «Начался дождик и дети, которые играли с мячом промокли. А те, которые купались, они и так были мокрые, им стало холодно, и они выбрались на берег. Потом выглянуло солнышко и их согрело.».

Испытуемые, набравшие 1 балл составили рассказ с аграмматизмами, встречались неадекватные использования лексических средств. Завершение рассказа Георгий С.: «...Стал дождь, и потом вышли из реки и пошли домой.

Попили чай, дождь кончился и пошли играть в песочницу, потом они увидели собаку.».

Испытуемые, набравшие 0 баллов, не продолжили развитие темы зачина. Ответ детей заключался в простой речевой фразе, например «...Приплыла акула.».

А испытуемые второй экспериментальной группы по данному критерию продемонстрировали более низкий результат: 3 балла ни получил ни один из участников группы, 2 балла – 10% испытуемых (1 ч.), 1 балл – 10 % испытуемых (1 ч.), 0 баллов – 80% испытуемых (8 ч.).

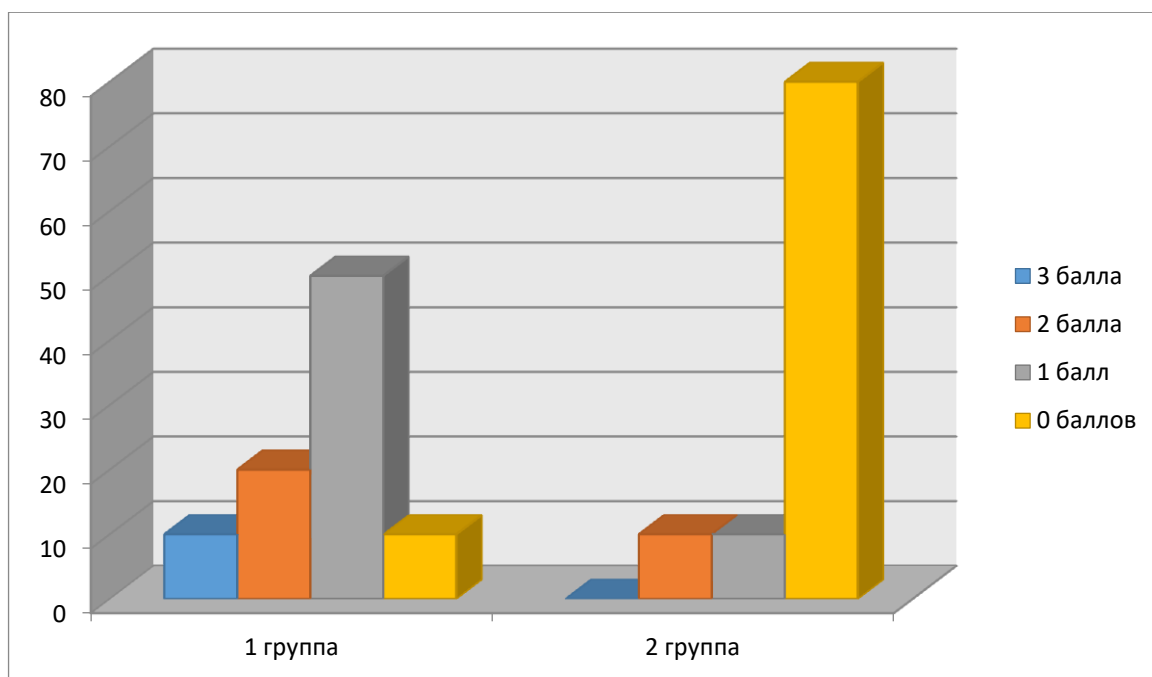
Испытуемые, набравшие 2 балла, составили продолжение без аграмматизмов, наблюдались близкие словесные замены, простота и стереотипность оформления высказывания.

Испытуемые, набравшие 1 балл, составили продолжение рассказа с аграмматизмами. В рассказе встречались далекие словесные замены с неадекватным использованием слов.

Испытуемые, набравшие 0 баллов, не сумели развить тему зачина.

Результаты сравнения экспериментальных групп по критерию лексико-грамматическое оформление представлены в гистограмме 12.

Гистограмма 12. Сравнение экспериментальных групп по критерию лексико-грамматическое оформление.



Результаты выполнения задания 3.2 констатирующего эксперимента (создание замысла самостоятельного инициативного связного высказывания) представлены в гистограмме 13, таблице 3 (приложение 1).

Суммировав результаты по всем критериям, нами условно были выделены **4 уровня** особенностей создания замысла самостоятельного инициативного связного высказывания

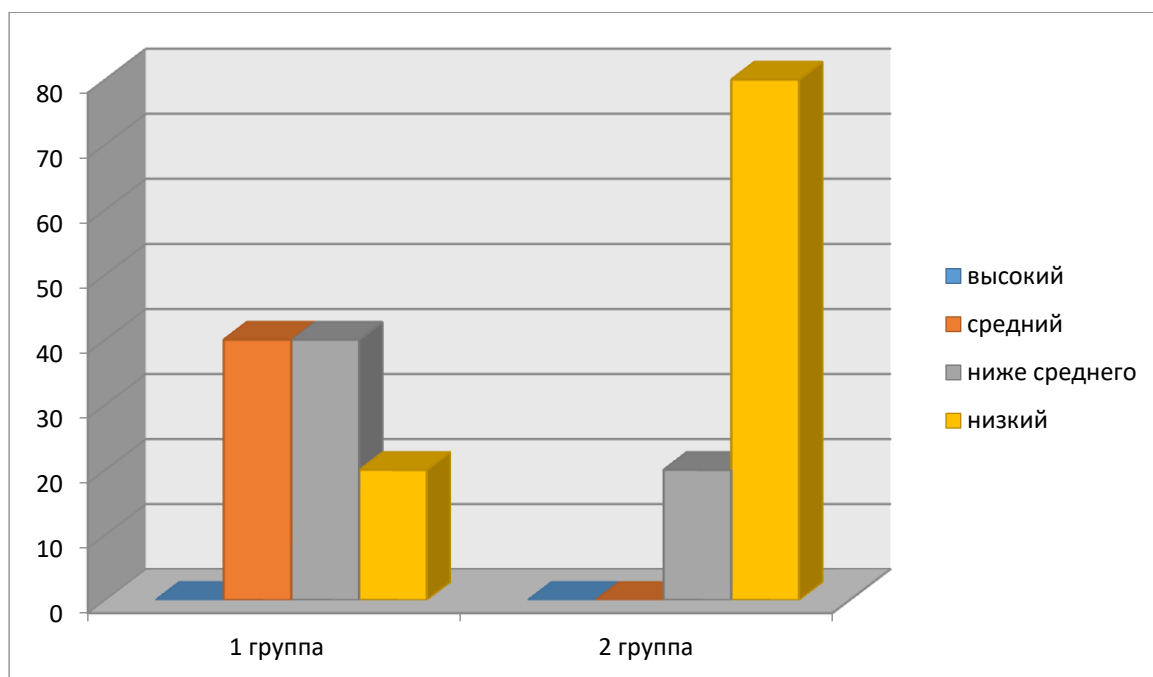
высокий уровень - 8-9 баллов

средний уровень - 6 -7 баллов;

ниже среднего – 4 -5 баллов;

низкий уровень – 3 балла и ниже

Рис.13 Распределение испытуемых на группы в зависимости от особенностей создания замысла самостоятельного инициативного связного высказывания(%).



Как видно из гистограммы, при выполнении задания 3.2 между испытуемыми экспериментальных групп выявлены значительные отличия. Ни один из испытуемых двух групп не получил максимальное количество баллов по предложенному заданию. В экспериментальной группе № 1 на среднем уровне находится 40% испытуемых (4 ч.), на уровне ниже среднего 40% испытуемых (4 ч.) и на низком уровне – 20% испытуемых (2ч.), а в экспериментальной группе № 2 высокий и средний уровень не выявлен. На низком уровне находится 20% испытуемых (6 ч.), на низком – 80% испытуемых (8 ч).

Проанализировав результаты обеих групп, по каждому из критериев, были выявлены значительные отличия.

У испытуемых первой экспериментальной группы не выявлено значительных отличий между критериями. По критерию возможность построения высказывания дети продемонстрировали следующий результат: 3 балла получили 20% испытуемых (2 ч.), 2 балла – 10% испытуемых (1 ч.), 1 балл – 60% испытуемых (6 ч.) и 0 баллов – 10 % испытуемых (1 ч.).

У испытуемых, набравших 3 балла, рассказ составлен на основе самостоятельно найденного замысла. Василиса, на вопрос: «Как ты провела каникулы?», рассказывала: «Я проснулась утром, в 10 часов утра, и пошла будить

маму. Мы пошли собирать вещи и поехали в зоопарк. Мы приехали, оплатили корм, мы их покормили и мы поехали домой.» .

У испытуемых, набравших 2 балла, речевые высказывания определены некоторой предметно-тематической общностью нескольких тем. Матвей на вопрос о том, как он провел каникулы, отвечал: «Я проснулся в 7.30, умылся и пошел гулять. Взял велик и поехал к горке. Катался там, потом поехал во двор играть. Меня мама позвала ужинать, но я не хотел.»

Испытуемые, набравшие 1 балл, составляли рассказ на основе знакомых сюжетов. Алина М, на вопрос, как ты провела каникулы, отвечала: «Я гуляла на улице под ярким солнцем и видела замечательных бабочек. Ой, не то. Лепила снеговика. Вышли два плохих парня и сломали его.» . Так же дети перечисляли отдельные действия , например, Никита П. :«Одним днем каникул я проснулся, поел, пошел гулять, погулял чуть – чуть, совсем не рано вечера я пошел домой.».

Испытуемые, набравшие 0 баллов, рассказ не составили.

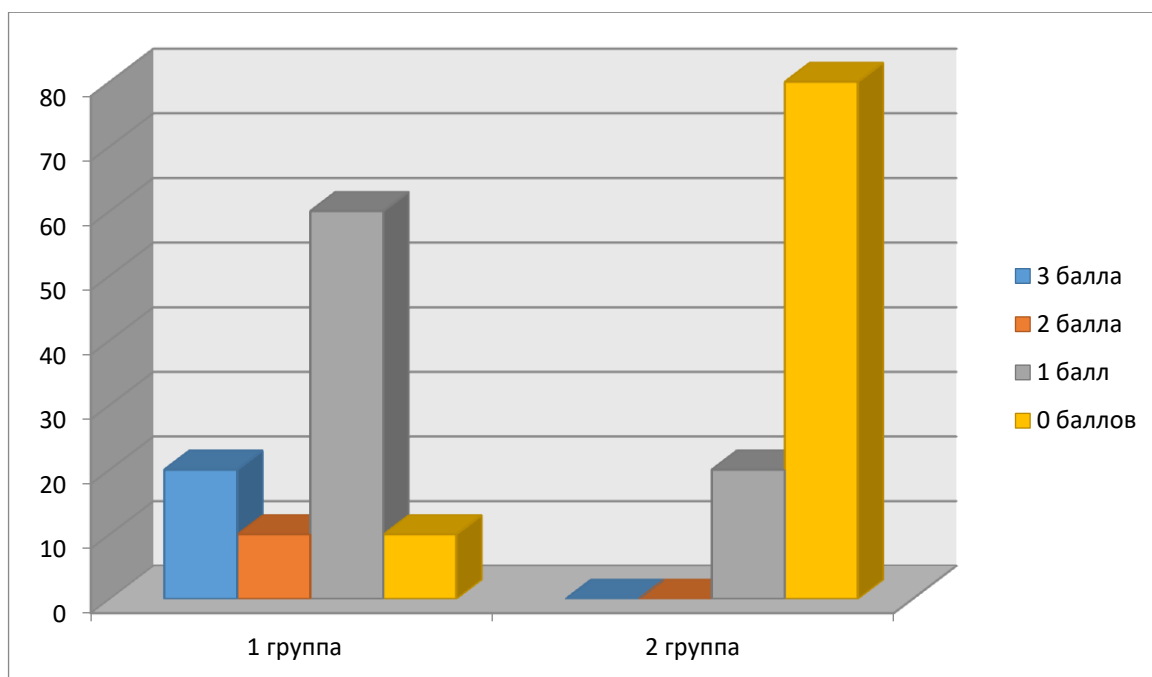
А испытуемые, второй экспериментальной группы, по данному критерию показали существенно низкий результат. 3 балла и 2 балла ни получил ни один из испытуемых группы, 1 балл – 20% испытуемых и 0 баллов – 80% испытуемых.

Испытуемые, набравшие 1 балл, перечислили слова, объединенные заданной темой. Глеб К, рассказал о своих каникулах так: «Нормально. Мой дед Коля, песни пели, зарядку.»

Испытуемые, набравшие 0 баллов, рассказ не составили.

Результаты сравнения экспериментальных групп по критерию возможность построения высказывания представлены в гистограмме 14.

Гистограмма. 14. Сравнение экспериментальных групп по критерию возможность построения высказывания



По критерию смысловая целостность первая экспериментальная группа показала следующий результат: 3 балла ни получил ни один из испытуемых группы, 2 балла получили – 60% испытуемых (6 ч.), 1 балл – 30% испытуемых (3 ч.), 0 баллов – 10 % испытуемых (1 ч.).

Испытуемые, набравшие 2 балла, допустили небольшие искажения ситуации, между предложениями отсутствовали связующие звенья.

У испытуемых, набравших 1 балл, речевые высказывания составлены с выпадением смысловых звеньев, прослеживается искажение смысла рассказа.

У испытуемых, набравших 0 баллов, отсутствовало описание ситуации, в связи с тем, что рассказ не был составлен.

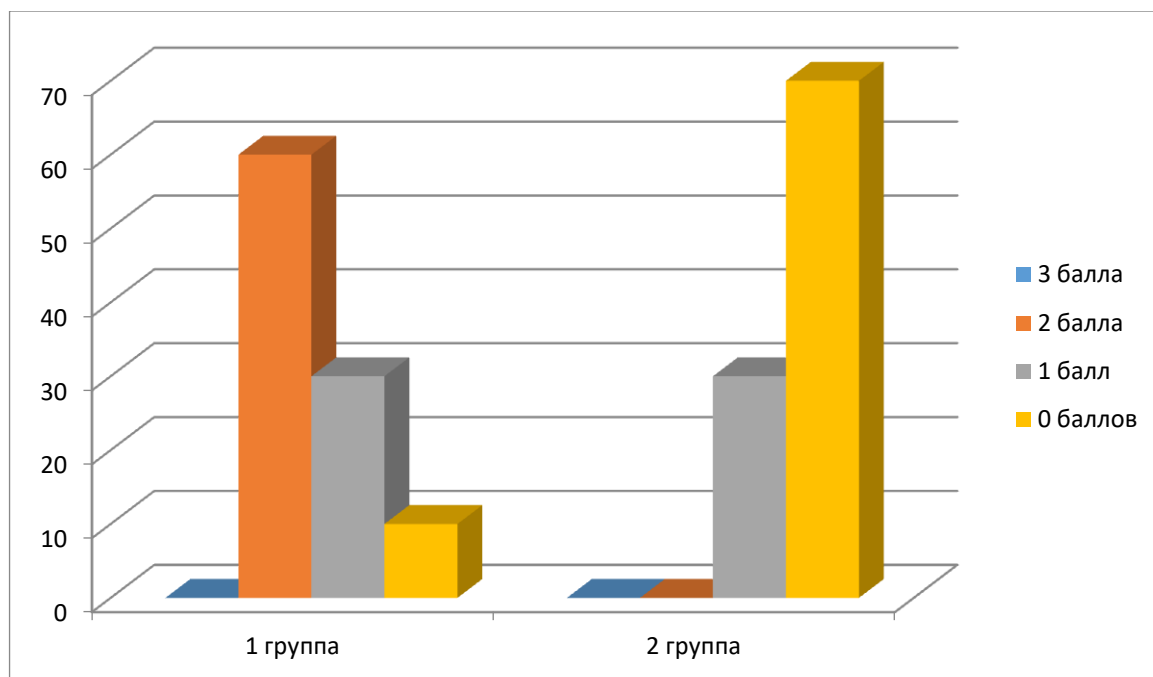
А экспериментальная группа № 2 по данному критерию не получили 3 и 2 балла, 1 балл получили – 30% испытуемых (3 ч.), а 0 баллов – 70% испытуемых (7 ч.).

Испытуемые, набравшие 1 балл, составили речевые высказывания с выпадением смысловых звеньев, рассказ не завершается.

Испытуемые, набравшие 0 баллов, отсутствовало описание ситуации, рассказ не составлен.

Результаты сравнения экспериментальных групп по критерию смысловая целостность представлены в гистограмме 15.

Гистограмма 15. Сравнение экспериментальных групп по критерию смысловая целостность



По критерию лексико-грамматическое оформление испытуемые экспериментальной группы продемонстрировали следующий результат: 3 балла ни получил ни один из испытуемых группы, 2 балла – 70% испытуемых (7 ч.), 1 балл – 20% испытуемых (2 ч.) и 0 баллов – 10% испытуемых (1 ч.).

Испытуемые, набравшие 2 балла, составили рассказ без аграмматизмов, но наблюдалась стереотипность в грамматическом оформлении высказывания. Например, Вероника Т. составила такой рассказ: «Я пришла с Лизой домой, мы разделись и умылись и пошли кушать. Когда мы поели, мама сказала делать уроки. Когда мы сделали уроки, Лиза побежала смотреть телевизор, а я легла спать.».

У испытуемых, набравших 0 баллов, при составлении рассказа наблюдались аграмматизмы, неадекватные использования лексических средств. У Никиты П получился следующий рассказ: «Одним днем каникул я проснулся, поел, пошел гулять, погулял чуть – чуть, совсем не рано вечера я пошел домой.»

Испытуемые, набравшие 0 баллов, рассказ не составили.

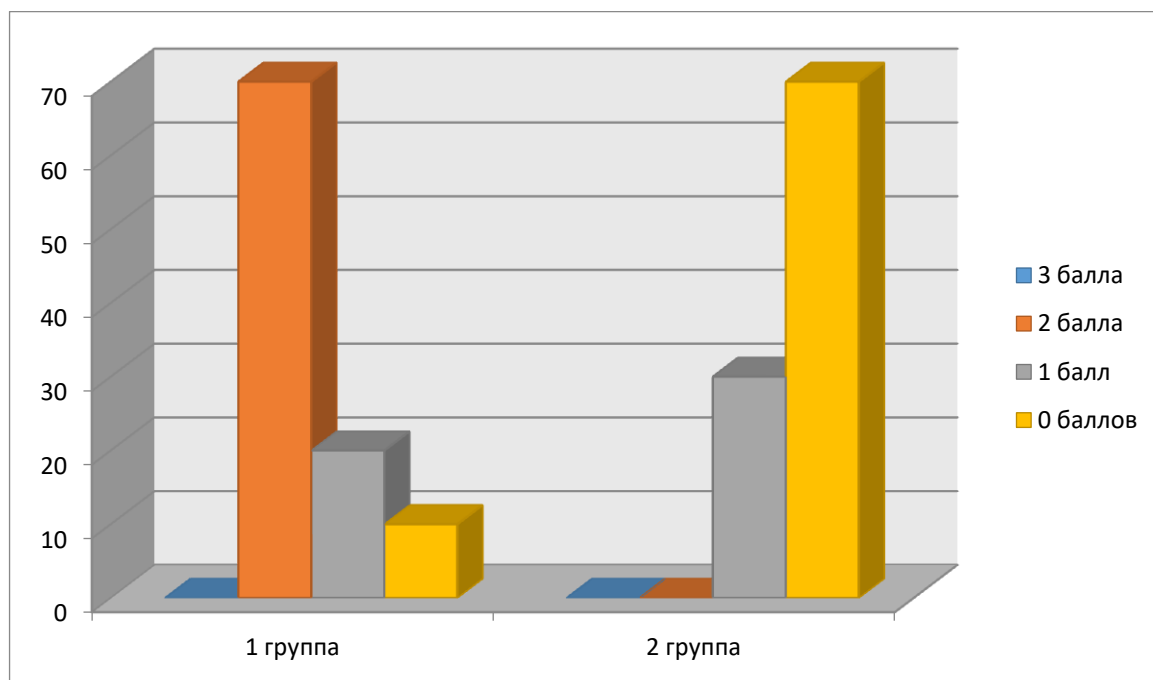
А в экспериментальной группе № 2, по данному критерию, дети показали более низкий результат. 3 и 2 балла ни получил ни один из участников группы, 1 балл получили 30% испытуемых (3 ч.), 0 баллов – 70 % испытуемых (7 ч.)

Испытуемые, набравшие 1 балл, составили речевые высказывания с аграмматизмами, неадекватно использовалась грамматическая форма слов. Рассказ, составленный Максимом А.: «Хорошо. Играл игрушка машинка, на мамина работа, машинка катаю. »

Испытуемые, набравшие 0 баллов, рассказ не ставили.

Результаты сравнения экспериментальных групп по критерию лексико-грамматическое оформление представлены в гистограмме 16.

Гистограмма 16. Сравнение экспериментальных групп по критерию лексико-грамматическое оформление.



Проанализировав результаты всех серий заданий, нами были выявлены незначительные отличия между испытуемыми внутри группы по всем критериям, но зато выявлены существенные отличия между группами. Испытуемые второй экспериментальной группы показали наиболее низкий уровень сформированности связной монологической речи.

В группе детей с ОНР наиболее сформированным оказалось умение составлять рассказ по найденной программе, нежели раскладывать серию сюжетных картинок, а в группе детей с легкой умственной отсталостью, наоборот, более сформировано оказалось умение раскладывать серию картин серии, нежели ее воспроизводить. Менее сформированным оказалось умение воспроизводить смысловую программу исходного текста (репродуктивные возможности). По данному умению дети показали более низкий результат, а дети экспериментальной группы № 2, наоборот, показали более высокий результат.

По построению связного высказывания группа № 1 показала более высокий результат по созданию самостоятельного инициированного связного высказывания, нежели чем по составлению продолжения рассказа по прочитанному зачину, а у детей экспериментальной группы № 2 по двум показателям низкий результат.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость дифференцированной и целенаправленной работы по коррекции связной монологической речи у детей младшего школьного возраста как с общим недоразвитием речи III уровня, так и с легкой умственной отсталостью с учетом выявленных особенностей.

2.3 Методические рекомендации по коррекции связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой умственной отсталостью.

Логопедическое воздействие при устранении общего недоразвития речи преследует цель - научить детей связно, последовательно грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Монологическая речь более сложна, чем диалогическая. Она отличается большей развернутостью, поскольку необходимо ввести слушателей в обстоятельства событий, достичь понимания ими рассказа. Монолог требует лучшей памяти, более напряденного внимания к содержанию и форме речи. Опираясь на логически более последовательное мышление, чем в процессе диалога, разговора, монологическая речь сложнее и в лингвистическом отношении. Чтобы она была понятна слушателям, в ней должны использоваться полные распространенные предложения, более точный словарь.

Правильная организация обучения детей с общим недоразвитием речи – очень сложное дело. Следует помнить, что наиболее эффективно такое обучение, которое несколько опережает развитие ребенка, однако не превышает его возможностей. Поэтому наряду с общепризнанными приемами и принципами вполне обосновано использование оригинальных, творческих методов, эффективность которых очевидна [18].

Исходя из полученных результатов исследования, в основу составления методических рекомендаций положена теория, предложенная П. Я. Гальпериным о планомерно-поэтапном формировании умственных действий.

Логопедическая работа по коррекции нарушений связной речи как у детей с общим недоразвитием речи, так и детей умственной отсталостью должна быть

направлена на коррекцию и развитие всех операций порождения речевых высказываний, на формирование всех уровней речи.

Каждая из операций порождения смыслового высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях. Затем постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста.

Работа по развитию связной речи должна проводиться не только на специальных логопедических занятиях, но и на уроках русского языка, математики и т.д. Именно комплексный системный подход к развитию связной речи у умственно отсталых детей может обеспечить эффективность логопедической работы.

При составлении методических рекомендаций мы опирались на методические разработки различных авторов: Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, А.В. Ястребовой, А.М. Курицыной, В.К. Воробьевой, А.К. Аксеновой.

Исходя из этого, мы выделили два основных критерия для построения дифференцированных методических рекомендаций:

- смысловое программирование;
- языковое оформление высказывания.

По каждому критерию были выделены этапы работы, в зависимости от особенностей детей и результатов исследования.

Материал подбирался дифференцированно для детей с общим недоразвитием речи и для детей с легкой умственной отсталостью.

Мы предлагаем следующие виды работ: подготовительные задания на развитие языковой способности детей; поэтапные задания на развитие смыслового оформления высказывания, поэтапные задания на развитие языкового оформления высказывания

Содержание логопедической работы для детей с общим недоразвитием речи

III уровня.

1. Подготовительные задания

В качестве подготовительного этапа работы мы предлагаем несколько заданий на развитие языковой способности [15].

Языковая способность рассматривалась нами как система ориентировочных действий, направленных на улавливание регулярных и продуктивных явлений в языке.

На данном этапе мы предлагаем проводить следующие задания:

1) Формирование аналогий как основного способа ориентировки в практической деятельности, т.е. ориентировки на аналогию сопоставления, противопоставления, соответствия:

- добавление слова к предложению: «Катя съела..., еще..., еще...», «Кошка сидит на..., а может на...»;

- вставление слова в рассказ, разыгрываемый на фланелеграфе, с помощью наводящих вопросов педагога: «Жила-была кто?...У нее был кто?...Сын играл с чем?...Еще у мамы был кто?... Дочка играла с чем?»

2) Формирование антиципации (предвосхищения) понимания смысла высказывания и текста (чувство языка):

- на основе причинно-следственных связей формировать аналогии причины и следствия, лежащие в основе синтаксического прогнозирования;

- вычленение последовательности событий и их отношение к моменту говорения (определение времени глагола); восстановление последовательности событий и их пропущенного звена (задания на упреждающий синтез);

- усвоение системы рассуждений от причины к следствию и наоборот (задания на синтаксическое прогнозирование и выделение конверсивных отношений);

- формирование у детей умения выделять аналогию причины и следствия.

2. Развитие смыслового оформления высказывания:

По работе над смысловым программированием выделены следующие этапы:

1. Восстановление порядка картин серии;

2. Воспроизведение элементов смысловой программы исходного текста по наглядным опорам;
3. Самостоятельное воспроизведение элементов смысловой программы исходного текста;
4. Создание связного сообщения на основе развития замысла зачина по наглядным опорам;
5. Создание связного сообщения на основе развития замысла зачина;
6. Создание самостоятельного инициативного высказывания:
 - а) обучение составлению рассказов – описаний;
 - б) обучение составлению рассказов по воображению (творческих рассказов)

Перед началом работы над составлением рассказов ребенок должен знать, что у каждого рассказа есть начало, середина и конец.

Предлагаем несколько заданий на развитие смыслового оформления высказывания:

1. Игры на восстановление порядка картин серии:

- отобрать из ряда предложенных сюжетных картинок только те, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ, расположить их в последовательности протекания события;
- восстановить заданный порядок картинок по ранее прочитанному рассказу, т.е. по памяти;
- найти «ошибку» логопеда и восстановить правильный порядок элементов серии. Это задание развивает у детей соревновательные мотивы: кто быстрее обнаружит неправильность в системе расположения наглядного материала

2. Игры на создание связного сообщения на основе развития замысла зачина по наглядным опорам и без наглядных опор.

- придумать событие с опорой на заданную программу, которая представлена последовательностью предметных картинок, например: «дедушка - мальчик — лес — пенек — кучка сухих листьев — ежик»;

- самостоятельно из банка предметных картинок отобрать только те, которые помогут придумать какой-либо случай;
- придумывание окончания рассказа с опорой на сюжетную картинку;
- придумывание конца или начала готового рассказа;

Пример одного из заданий на составление завершения рассказа по прочитанному зачину:

Инструкция: Дети, сегодня мы познакомимся с историей, которая произошла с одним зайцем, но, к сожалению, у этой истории нет конца. Послушайте начало.

Зимой заяц белеет. Зимняя белая шубка гуще и теплее, чем серая. В такой шубке зайцу хорошо прятаться от врагов: не видно на белом снегу белого зайца. Вот такая история приключилась с одним зайцем. Прыгал белый заяц по полянке, искал под снегом сухую травку. Вдруг из-за куста выскочила лиса...

Ответы на вопросы:

- В какое время года происходят события рассказа?
- Что происходит зимой с шубкой зайца?
- Чем отличается белая шубка от серой?
- Как помогает белая шубка спастись зайцу от врагов?
- Кто является врагами зайца?
- Чем был занят зайчик на полянке?
- Откуда выскочила лиса?
- Как вы думаете, удалось ли зайчику спастись от лисы?
- Что ему помогло спастись? (варианты, предложенные детьми)
- Как это могло произойти?
- Кто мог прийти на помощь зайчику?
- Чем закончилась история?

Затем логопед еще раз читает начало истории и просит кого-нибудь из детей повторить ее, придумав свой конец. Ответы обсуждаются, корректируются детьми.

3. Создание самостоятельного рассказа.

а) Обучение составлению рассказов – описаний

При обучении составлению рассказов-описаний на начальном этапе можно использовать сенсорно-графическую схему В.К. Воробьевой [1], отражающую сенсорные каналы получения информации о признаках предметов (зрительный, обонятельный, тактильный, вкусовой) и сами признаки.

Эта схема помогает определить способы сенсорного обследования предмета и закрепить результаты обследования в наглядном виде.

Например, при рассмотрении яблока детям можно предложить следующие вопросы:

- Что нам поможет увидеть яблоко – его форму, цвет, величину? Правильно, глаза. (На табло помещается карточка с изображением глаза). Мы посмотрели на яблоко и увидели, что оно ... красное (на табло помещается карточка, обозначающая красный цвет), круглое (карточка с изображением круга).

Таким же образом на схеме размещаются соответствующие символы величины, вкуса и т.д.

На более поздних этапах обучения составлению рассказов-описаний детям предлагается готовый план – мнемотаблица [18].

На логопедических занятиях необходимо учить не только рассказывать по картинному плану, но и обозначать его графически. Логопед на доске по одному полю заполняет пустые клетки мнемотаблицы. Каждый ребенок заполняет свою собственную мнемотаблицу на листах, разделенных на несколько клеток, с помощью которой он имеет возможность составить рассказ – описание о любом предмете по данной лексической теме.

Наглядная схема выступает в качестве плана речевого высказывания. Ребенок знает, с чего он должен начать, чем продолжить и уточнить свой рассказ, а также как его завершить. Это достигается использованием определенных символов, обозначающих различные признаки предметов. Например:

- цвет – дети рисуют цветовые пятна;
- форма – называют, какую форму имеет сам предмет или его части;
- величина – рисуют два предмета контрастной величины;

- человек – для чего объект нужен человеку и каким образом человек о нем заботится (если это живое существо или растение) или как человек использует его (если это неодушевленный предмет);

- контур из деталей предмета – обозначаются детали предмета, ребенок должен назвать, из каких деталей состоит предмет;

- рука – какие действия совершают с этим предметом, что можно приготовить, например, из яблок сварить яблочный компот, варенье, испечь пирог;

- знак вопроса – название предмета или объекта;

- восклицательный знак – эмоции и чувства, которые вызывает этот предмет.

На начальных этапах целесообразно использовать иллюстрированные панно и опорные картинки, затем иллюстрации можно заменить схемами, которые будут помогать детям учиться составлять план пересказа. На более поздних этапах дети сами должны составлять простые рисунки-схемы.

Полезна и обратная работа, такая как разгадывание мнемозагадок. При отгадывании загадок дети учатся по признакам, описанным при помощи знаков, определять объект. На начальных этапах обучения логопед подробно комментирует каждый рисунок, на следующем этапе детям можно предложить рассмотреть зашифрованные письма, догадаться, какой предмет там спрятан и объяснить, как они угадали объект. Позднее дети могут сами составлять свои мнемозагадки и загадывать их другим детям.

в) Обучение составлению рассказов по воображению (творческих рассказов)

Это самый сложный вид работы по обучению связной речи, к которому можно отнести:

- составление рассказов и сказок по аналогии с небольшими литературными произведениями;

- по опорным словам;

- на заданную или самостоятельно придуманную тему.

Обучению детей творческому рассказыванию помогают вспомогательные вопросы, подсказывающие возможные варианты содержания рассказа,

предваряющий вопросный план, готовое начало рассказа, различные виды наглядности [26].

Мы предлагаем активно привлекать родителей к коррекционному процессу.

Для осознанного и успешного усвоения учебного материала, развития коммуникативных способностей детей необходимо предложить родителям все рассмотренные виды детских рассказов оформлять в виде красочных сочинений, являющихся завершающим этапом работы над текстом, требующих тесного сотрудничества логопеда с родителями.

Сочинение – записанный дома родителями рассказ со слов ребенка, составленный на занятиях с логопедом в школе.

Составление сочинений включает несколько этапов с опорой на наглядные, словесные и практические методы обучения.

1. Подготовительная работа проводится логопедом или родителями по заданию логопеда. Включает беседу по теме, словарную работу, рассматривание какого-либо предмета или картины (серии картин) и ознакомление с ними, ознакомление с художественными произведениями, экскурсии.
2. Составление рассказа детьми на подгрупповом или индивидуальном занятии под руководством логопеда.
3. Коррекция и закрепление материала на подгрупповом или индивидуальном занятии.
4. Консультация для родителей, на которой подробно объясняются задачи данной работы, даются рекомендации (проводятся по каждому конкретному сочинению).
5. Домашняя работа по составлению и оформлению рассказа ребенком совместно с родителями:
 - рассказ ребенка;
 - доработка, коррекция рассказ родителями;
 - повторный рассказ ребенка с учетом замечаний и дополнений;
 - запись и красочное оформление рассказа.
6. Проверка домашнего задания (может проводиться как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях).

Рекомендуется ребенку самостоятельно перед группой зачитать полученный рассказ. Таким образом, у ребенка формируется ответственность перед выполнением домашнего задания, ведь он будет отчитываться, о проделанной работе, перед всей группой.

Темы сочинений подбираются в соответствии с лексической темой, изученной в течение недели.

Сочинение является итогом работы над лексической темой и какой-либо темой по грамматике и синтаксису. Трудность у детей при составлении описаний вызывает необходимость придерживаться определенной последовательности при изложении материала. Большую помощь при этом оказывает план-схема. Сначала дети составляют рассказ с опорой на схему, а затем и без нее.

При составлении рассказов – повествований необходимо поощрять детскую фантазию, помогая детям увидеть различные варианты развития событий.

Пример задания, направленного на развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи:

Ребята, перед вами на доске написаны некоторые слова: пол, комната, дырка, выглядывать, мышка, кот, прыжок, лапы, игра, писк. Вам нужно составить свой вариант истории под названием : «Кот и мышка».

3. Развитие языкового оформления высказывания.

По результатам исследования были выделены следующие этапы по развитию языкового оформления высказывания:

1. Построение простых малораспространенных предложений;
2. Построение простых распространенных предложений;
3. Построение предложений с однородными членами;
4. Построение сложносочиненных предложений;
5. Построение сложноподчиненных предложений.

Работа над предложением и формирование у учащихся умения сознательно пользоваться предложением для выражения своих мыслей — одна из важнейших задач коррекционно-развивающего обучения, позволяющая ребенку быть большим успешным на уроках русского языка.

Научить младших школьников сознательно пользоваться предложением — значит развить у них умение делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы, вычленять предмет мысли, структурно и интонационно оформлять мысль, используя слова и соединяя их в предложения. Работа над предложением занимает центральное место еще и потому, что на синтаксической основе осуществляется усвоение морфологии и лексики, фонетики и орфографии. Предложение выступает в качестве той основной единицы речи, на фундаменте которой младшие школьники осознают роль в нашем языке имен существительных, имен прилагательных, глаголов, местоимений, наречий, их основные категории.

Таким образом, при работе над языковым оформлением высказывания, ставятся следующие задачи:

1. Развивать умение перекодировать каждый смысловой элемент в грамматически правильную структуру предложения.

2. Формировать умение располагать предложения в определенной последовательности.

3. Развивать умения связывать предложения в тексте:

а) назвать, какими словами обозначается предмет высказывания (медведь — он — зверь);

б) заменить в тексте слово, обозначающее главное действующее лицо события, другими словами (синонимами, местоимением);

в) определить, какие слова в тексте связывают предложение друг с другом;

г) закончить предложения, которые начинаются со связующего слова (а, потому, вот так, потом, наконец)

д) добавить слова, соединяющие два соседних предложения.

Содержание логопедической работы для детей с легкой степенью умственной отсталости:

1. Развитие смыслового оформления высказывания

В работе над смысловым оформлением высказывания, были выделены следующие этапы:

1. Восстановление порядка картин серии;
2. Составление связного рассказа с опорой на заданную программу по наглядным опорам;
3. Воспроизведение элементов смысловой программы исходного текста по наглядным опорам;
4. Самостоятельное воспроизведение элементов смысловой программы исходного текста;
5. Создание связного сообщения на основе развития замысла зачина по наглядным опорам;
6. Создание связного сообщения на основе развития замысла зачина;
7. Создание самостоятельного инициативного высказывания.

Предложенные этапы, применимы не для всех детей, данной группы. Выполнение таких действий как: создание рассказа по заданному зачину с опорой и без опор, создание рассказа на основе самостоятельно найденной программы, допустимы только для 20%.

По развитию данного критерия речи также необходимо учитывать зону ближайшего и зону актуального развития ребенка.

С целью формирования навыков смыслового (внутреннего) программирования текста наряду с упражнениями для 1 группы рекомендуются следующие виды работ:

1. Сравнение двух сходных сюжетных картинок, на одной из которых отсутствует ряд предметов. Этот вид работы способствует привлечению внимания к содержанию картинки, выделению элементов изображенной ситуации, ее анализу, т.е. развитию аналитико-синтетической деятельности, в частности формированию способности сравнивать.

2. Работа с сюжетной и предметными картинками. Рекомендуются следующие задания:

а) подобрать к сюжетной картинке соответствующие предметные изображения;

б) найти лишние предметные картинки, которые не соответствуют данной сюжетной картинке;

в) на основе анализа сюжетной картинке определить, изображения каких предметов отсутствуют в серии предметных картинок;

г) к каждому фрагменту сюжетной картинке подобрать соответствующую пару из предметных картинок (мальчик — сачок, дедушка — лопата, девочка — кукла и т.д.), опираясь на которые в дальнейшем, дети придумывают предложения.

3. Работа с серией сюжетных картинок. Рекомендуются следующие виды заданий:

а) восстановить последовательность картинок по памяти. Детям предлагается запомнить последовательность картинок, которая затем изменяется. Дается задание восстановить ее;

б) отобрать среди других те картинки, которые имеют отношение к рассказу на определенную тему;

в) определить место "выпавшей" картинки среди других;

г) расположить сюжетные картинки в определенной последовательности;

д) найти лишнюю картинку в серии сюжетных картинок;

е) определить ошибку в последовательности картинок после прочтения рассказа логопедом;

ж) найти ошибку в читаемом тексте, сравнивая его с серией сюжетных картинок;

з) "распутать" два события. Детям предлагаются попеременно сюжетные картинки двух серий (например, три картинки серии "На снежной горке" и три картинки серии "Верный друг"). Дается задание распределить картинки по двум смысловым группам. Логопедическая работа по каждому виду заданий проводится как на невербальном уровне, так и с использованием речи, т.е. на вербальном уровне.

4. Работа с текстом. В процессе работы над текстом одновременно осуществляется развитие умений, как смыслового программирования, так и языкового оформления текста.

Используются следующие задания:

- сравнить текст и совокупность изолированных предложений;
- сравнить два текста: правильный и искаженный, правильный и с пропущенными смысловыми звеньями.

Дети определяют в первом случае, что неправильно в тексте, во втором случае - что пропущено;

- добавить одно-два предложения к незаконченному тексту (по серии сюжетных картинок);
- вставить пропущенные предложения в текст (с использованием сюжетных картинок);
- придумать небольшой рассказ с опорой на предметные картинки, слова (например: *дети, лес; цветы, земляника, грибы; ель, белка*);
- работа с деформированным текстом.

2. Языковое оформление высказывания

При работе над языковым оформлением высказывания выделены следующие этапы:

1. Построение простых малораспространенных предложений;
2. Построение простых распространенных предложений;
3. Построение предложений с однородными членами;
4. Построение сложносочиненных предложений;
5. Построение сложноподчиненных предложений.

Как уже говорилось ранее, при работе над данными этапами, так же необходимо учитывать зону ближайшего и актуального развития.

В процессе работы, над данным показателем, ставятся следующие задачи:

1. Развивать умения перекодировать каждый смысловой элемент в грамматически правильную структуру предложения.

2. Формировать умения располагать предложения в определенной последовательности.

3. Развивать умения связывать предложения в тексте.

Используется и следующие специальные задания:

а) назвать, какими словами обозначается предмет высказывания (медведь – он – зверь);

б) заменить в тексте слово, обозначающее главное действующее лицо события, другими словами (синонимами, местоимением);

в) определить, какие слова в тексте связывают предложение друг с другом;

г) закончить предложения, которые начинаются со связующего слова (а, потому, вот так, потом, наконец)

д) добавить слова, соединяющие два соседних предложения.

4. Обучение рассказу – описанию предметов.

Описание – особый вид связной монологической речи. Коммуникативная задача высказывания – описания состоит в создании словесного образа объекта, признаки и свойства которого раскрываются в определенной последовательности.

Занятия по описанию оказывают разностороннее воздействие на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, способствует активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти, наблюдательности.

В процессе составления описательного рассказа дети учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение.

При обучении детей описанию предметов решаются следующие основные задачи.

1. Развитие умение выделять существенные признаки и основные части, детали предметов;
2. Формирование обобщенных представлений о правилах построение
3. Рассказа описание предмета;
4. Овладение языковыми средствами, необходимыми для описательного рассказа.

5. С этой целью рекомендуется поэтапное обучение, включающее следующие виды работы:

1. Подготовительные упражнения к описанию предметов;
2. Формирование первоначальных навыков самостоятельного описания;
3. Описание предметов по основным признакам;
4. Обучение развёрнутому описанию предмета;
5. Закрепление полученных навыков составления рассказа — описания, в том числе при проведении игровых и предметно — практических занятий.

Вначале дети упражняются в сравнении однотипных предметов, отличающихся каким — либо признаком (пирамидки разного цвета, но одинаковые по величине и форме). Затем предметы, относящиеся к одной типологической группе (овощи, фрукты).

Далее сравниваются предметы, групп, например имеющих один — два общих признака (помидор, арбуз, мяч)

Позже, дети учатся составлять описания по вопросам педагога.

Простое описание первоначально, состоит из 4-5 фраз и включает его название, перечисление основных внешних признаков (форма, цвет, величина, материал) и некоторые вкусовые:

Это мяч. Мяч по форме круглый. На ощупь он упругий. Мяч сделан из резины. Мячом играют.

Составление описания ребёнком предваряется образцом, который даёт педагог.

После серии таких занятий дети переходят к более развёрнутому описанию предметов по предваряющему плану — схеме.

Эффективным является приём параллельного описания педагогом и ребёнком двух однотипных предметов

Педагог - Ребёнок

Это кошка. У меня тоже кошка.

У меня кошка серая, У меня кошка вся черная.

с черными полосками. Лапки беленькие, шерсть у

шерсть у кошки мягкая, пушистая .кошки пушистая. Ушки
у кошки маленькие, острые.

Глаза у неё зеленые.

У кошки длинные усы.

Далее следует переходить к формированию у детей навыков планирования небольшого по объему рассказа – описания.

Проводится коллективное составление плана.

Определяются главные содержательные элементы рассказа «О чём мы скажем вначале?» « Что скажем об этом предмете, какой он?» «Чем закончим рассказ?»

В дальнейшем детям предлагается перед составлением описания сказать, о чем они будут говорить, используя раннее усвоенную схему.

Использование описания по своему собственному рисунку.

Использование игр при описании предметов.

Игра «Маша заблудилась» — участвуют несколько кукол (4-5) одинаковой величины, но различающихся цветом волос, глаз, прической, одеждой.

Занятия начинается – с описания одной из них – куклы Маши (по предваряющему плану – схеме).

«Девочки» — куклы идут в лес за грибами (скрываются за ширму) и через некоторое время возвращаются обратно все, — кроме одной (Маши). Маша потерялась в лесу. На её поиски отправляется Петрушка, но он не знает, как она выглядит, в чем одета, с чем девочка пошла в лес (с корзинкой, с кузовком, с ведерком). Дети дают описание куклы Маши. Вначале даете коллективное описание, а затем один из детей повторяет его, рассказывая Петрушке, как выглядит Маша.

Таким образом, в процессе игры одновременно совершенствуются навыки ведения диалога и реализуются элементы собственного творчества детей в рассказывании.

Следующий этап работы – обучение детей **сравнительному описанию** двух предметов (на основе тем «овощи, фрукты, домашние и дикие

животные») с использованием игрушек, муляжей, предметов, тематических предметных картин. Предусматриваются такие упражнения.

Дополнение детьми предложений начатых педагогом, нужными словами, обозначающим признак предмета («У гуся шея длинная, а у утки»)

Составление предложений по вопросам (типа: «Какие на вкус лимон и апельсин?»)

Выделение и обозначение контрастных признаков двух предметов (апельсин большой, а мандарин маленький, дерево высокое, а куст низкий, река глубокая, а ручей мелкий).

Последовательное выделение ряда признаков, отличающих предметы какой – либо одной группы.

Использование параллельного описания двух предметов – педагогом и ребенком.

5. Обучение рассказыванию с элементами творчества.

Под творческим рассказом понимаются придуманные детьми рассказы с самостоятельным выбором содержания (ситуации, действия, образов) логически построенным сюжетом, облеченными в словесную форму.

Творческое рассказывание максимально приближает ребенка к высокому уровню монологической речи. К основным видам рассказыванию с элементами творчества относятся.

Рассказы по аналогии.

Придумывание продолжения и завершения рассказа.

- Составить рассказ по данному началу.

— Составить рассказ по данному концу.

Составление рассказа по нескольким опорным словам и на предложенную тему.
Рассказать, что будет делать ученик на новогоднем утреннике

В данной группе особенно грубыми являются нарушения плана внутренней (смысловой) программы связного высказывания, что подтверждает необходимость существенной работы над содержанием связного текста.

В процессе работы над семантической стороной текста ставятся следующие задачи:

-развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, основное и фоновое;

-формирование умения располагать смысловые звенья в определенной последовательности;

-развитие способности удерживать смысловую программу в памяти.

В процессе логопедической работы над языковым оформлением текста ставятся следующие задачи:

-развитие умения перекодировать каждый смысловой элемент в грамматически правильную структуру предложения;

-формирование умения располагать предложения в определенной последовательности;

-развитие умения связывать предложения в тексте.

3. Овладение языковыми средствами.

С целью овладения языковыми средствами, наряду с вышеописанными, используются и следующие специальные задания:

а) назвать, какими словами обозначается предмет высказывания (например, в рассказе о медведе — словами *медведь, он, зверь*)’;

б) заменить в тексте слово, обозначающее главное действующее лицо события, другими словами (синонимами или местоимением);

в) определить, какие слова в тексте помогают связывать предложения друг с другом;

г) закончить предложение, которое начинается со связующего слова (*а, поэтому, вот как, потом, наконец* и др.);

д) добавить слова, соединяющие два соседних предложения текста.

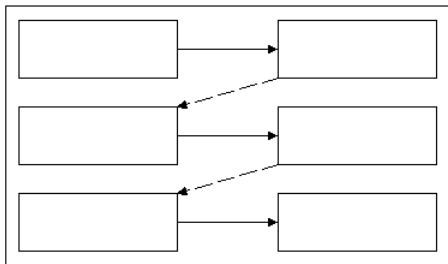
В процессе логопедической работы над связной речью необходимо учитывать и характер текста, его семантическую структуру, которая может быть различной.

В зависимости от характера текста различают тексты-повествования, тексты-описания и тексты-рассуждения. В младших классах вспомогательной школы в основном работают над текстом-повествованием и текстом-описанием.

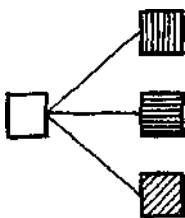
Смысловое содержание текста не представляет собой простую сумму входящих в него предложений. В тексте имеет место определенное движение мысли. По А.К. Марковой, оно осуществляется двумя путями:

- 1) через предикат,
- 2) через субъект.

В первом случае предикат первого предложения становится субъектом второго предложения и т.д., что является условием превращения совокупности предложений в единое целое, связный текст. Например: "Над окном дома было гнездо. Из гнезда выглядывали птенчики. Вдруг один птенчик упал из гнезда..." Такая семантическая структура текста называется цепной. Ее можно обозначить следующей схемой:



Во втором случае каждое из предложений текста характеризует один и тот же субъект. Например: "Медведь имеет теплую, мохнатую шубу. Морда у него вытянутая. Ходит медведь тяжело, но он может быстро бегать. Он очень ловко лазает по деревьям..." Такая структура текста носит название параллельной и обозначается следующей схемой:



В более сложных по структуре текстах имеет место и та и другая связь предложений (и цепная, и параллельная).

В тексте с цепной связью (в повествовании) как правило, имеется динамика, развитие события, последовательность действий. В тексте с параллельной связью (в описании), наоборот, присутствует статичность, рассказывается об одном и том же предмете. Учитывая характер смысловой структуры текста, в младших классах вспомогательной школы сначала проводится работа над повествованием, затем над описанием. В дальнейшем подбираются тексты, включающие и цепную, и параллельную связь.

В связи с различной семантической структурой текстов в процессе логопедической работы необходимо отдельно отрабатывать внутреннее (смысловое) программирование и языковое оформление текста-повествования и текста-описания.

Таким образом, в подобранных нами методических рекомендациях предложена поэтапная работа по коррекции связной речи как у детей с общим недоразвитием речи III уровня, так и у детей с легкой умственной отсталостью.

Задания представлены дифференцированно, как для детей с легкой умственной отсталостью, так и для детей с общим недоразвитием речи. Предусматривается, что разработанные и предложенные этапы работы позволят постепенно переходить на более высокий уровень развития связной речи.

Заключение

В ходе решения первой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую, логопедическую, лингвистическую литературу и определили степень изученности таких направлений, как основные сущностные характеристики понятия связной речи, развитие связной речи в онтогенезе, особенности развития связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой умственной отсталостью. Также мы проанализировали имеющиеся в литературе методики по диагностике и коррекции связной монологической речи у детей младшего школьного возраста.

У детей с общим недоразвитием речи можно выделить следующие особенности связной речи:

- При выполнении заданий на составление рассказа по серии сюжетных картин, одной картине, заданной теме или даже в беседе, у детей с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения логической последовательности, чрезмерное внимание к второстепенным деталям, повторение уже рассказанных эпизодов и пропуск основных логических звеньев связного сообщения.

- При рассказывании на свободную тему, составлении рассказа на основе личного опыта, рассказывании с элементами творчества, дети в основном пользуются простыми, часто аграмматичными предложениями.

- Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности при осуществлении планирования своего высказывания и при отборе соответствующих языковых средств.

А у детей с легкой умственной отсталостью следующие особенности связной речи:

- Вследствие интеллектуального нарушения обнаруживается недоразвитие речи, которое носит системный характер, поэтому страдают все компоненты речи, в том числе и связная речь.

- Особенности связных высказываний во многом зависят от характера задания (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ и т.д.).

- При составлении рассказа по серии сюжетных увеличивается количество слов в 2,5 раза. Это объясняется тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность событий в динамике.

- Гораздо легче, чем составление самостоятельного рассказа протекает работа над пересказами. Это связано с тем, что пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета. Однако, особенностью в построения пересказов будет добавление деталей, отсутствующих в рассказе.

Результаты работы представлены в I главе.

В рамках реализации 2 и 3 задачи нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, целью проведения анализа особенностей продуктивных и репродуктивных видов связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой умственной отсталостью, Результаты нами представлены во II главе работы.

В исследовании принимали участие 20 детей, достигших возраста 7 - 8 лет. Были сформированы две экспериментальные группы в зависимости от возраста и характера дефекта.

При проведении констатирующего эксперимента была использована методика В. К. Воробьевой. Методика включала 3 серии заданий:

1 задание: направлено на выявление репродуктивных возможностей речи детей;

2 задание: направлено на исследование продуктивных видов связной речи;

3 задание: направлено на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности.

По результатам исследования нами были выявлены качественные отличия между экспериментальными группами по сформированности продуктивных и репродуктивных видов связной монологической речи, как на смысловом уровне.

Проанализировав результаты всех серий заданий, нами были выявлены незначительные отличия между испытуемыми внутри группы по всем критериям, но зато выявлены существенные отличия между группами. Испытуемые второй экспериментальной группы показали наиболее низкий уровень сформированности связной монологической речи.

В группе детей с общим недоразвитием речи III уровня наиболее сформированным оказалось умение составлять рассказ по найденной программе, нежели раскладывать серию сюжетных картинок, а в группе детей с легкой умственной отсталостью, наоборот, более сформировано оказалось умение раскладывать серию картин серии, нежели ее воспроизводить. Менее сформированным оказалось умение воспроизводить смысловую программу исходного текста (репродуктивные возможности). По данному умению дети показали более низкий результат, а дети экспериментальной группы № 2, наоборот, показали более высокий результат.

По построению связного высказывания группа № 1 показала более высокий результат по созданию самостоятельного иницированного связного высказывания, нежели чем по составлению продолжения рассказа по прочитанному зачину, а у детей экспериментальной группы № 2 по двум показателям низкий результат.

В ходе решения четвертой задачи нами были подобраны дифференцированные методические рекомендации, направленные на развитие связной речи у двух групп детей младшего школьного возраста. Мы определили следующие направления: подготовительные задания на развитие языковой способности детей; развитие смыслового оформления высказывания; развитие языкового оформления высказывания. Данные виды работ предлагались дифференцированно, в зависимости от уровня сформированности связной речи у детей.

В 1 группу вошли учащиеся с общим недоразвитием речи III уровня.

Во 2 группу вошли учащиеся с легкой степенью умственной отсталости.

Таким образом, цели и задачи, поставленные нами, реализованы, гипотеза доказана.

Список литературы

1. Аксёнова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксёнова. – М. : Гуманитор. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Андреева, Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3 - х частях. Часть – 2 / Н. Г. Андреева. – М. : изд. центр. ВЛАДОС, 2013. – 302 с.
3. Белянин, В. П. Психолингвистика. Учебник / В. П. Белянин. – 2-е изд. – М. : Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
4. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева – М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.
5. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во «Эксмо - Пресс», 2000. – 1008 с.
6. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. - 1994. №2. - С . 56 – 73.
7. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов – 2 изд. 2 , испр. и доп. - М. : АРКТИ, 2004. - 168 с.
8. Гомзяк, О. С. Говорим правильно. Конспекты занятий по развитию связной речи в подготовительной к школе логогруппе / О. С. Гомзяк. – М. : ГНОМ и Д, 2007. – 128 с.
9. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие / О. Е. Грибова – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
10. Гризик, Т. И. Развитие речи детей 5 - 6 лет / Т. И. Гризик – М. : Просвещение, 2006. - 206 с.

11. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова – 2 изд. 2 , перераб. – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.
12. Жинкин, Н. И. Механизм речи / Н. И. Жинкин. – М. : Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 378 с.
13. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо , 2014. – 288 с.
14. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: учеб. – метод. пособие / Н. С. Жукова // М. : Соц. – полит, журн., 1994. — 96 с.
15. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей. Книга для логопедов / Н. С Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : КнигоМир, 2011. – 320 с.
16. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
17. Кошелева, Н. В. Развитие памяти и связной речи у школьников и взрослых с нарушениями речи : новые слова, словосочетания, фразы, текст. Практикум / Н. В. Кошелева, Е. Е. Каценбоген. – М. : гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015 – 95 с.
18. Лалаева, Р. И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития, / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – М. : Владос, 2004г – 303 с.
19. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев – 4 изд., испр. М. ; Академия, 2005. – 208 с.
20. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Красанд, 2010. – 216 с
21. Логопедия: Учебник для студ. дефектологических факультетов педагогических высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 704 с.

22. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов. В 5 кн. Кн. 5. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью / под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

23. Мазанова, Е. В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы : методическое пособие для учителей-логопедов / Е. В. Мазанова — М. : Издательство ГНОМ и Д, 2011 - 136 с.

24. Мамаева, А. В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов / А. В. Мамаева // Сибирский вестник специального образования, 2017. № 1 (19). С. 40 – 50.

25. Мамаева, А. В. Формирование умения декодировать информацию в процессе общения у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием / А. В. Мамаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2011. № 3. С 33-41.

26. Мамаева, А. В. Развитие понимания текстовых сообщений у детей с умеренной умственной отсталостью, сочетающейся с двигательными и речевыми нарушениями / А. В. Мамаева, Н. А. Шевченко // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 2 (15). С.65-75.

27. Мамаева, А. В. Обследование речи младших школьников : методические рекомендации / А. В. Мамаева, И. Н. Рейм, Е. В. Насонова и др. / под ред. А. В. Мамаевой : Кр. гос. пед. ун - т В. П. Астафьева. - Красноярск, 2015. – 118 с.

28. Малетина, Н. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н. Малетина, Л. Помомарева // «Дошкольное воспитание». - 2004 г. - №6. С. 64 – 68.

29. Микляева, Н. В. Развитие языковой способности как направление совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи / Н. В. Микляева // Логопед. - 2008г. - №3. С. 26 – 30.

30. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – СПб. : Детство – Пресс, 2009. – 560 с.
31. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л. В. Омельченко // Логопед. - 2008. - №4. С. 112 – 115.
32. Розенталь, Д. Э. Словарь – справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя – 3-е изд., испр. и доп. / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с
33. Селиверстов, В. И. Понятийно – терминологический словарь логопеда / В. И. Селиверстов. – М. : Владос, 1997. – 400 с.
34. Смышляева, Т. Н. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников / Т. Н. Смышляева, Е. Ю. Корчуганова //«Логопедия». - 2005 г. - №1.
35. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. – М. : Классикс Стиль, 2003. – 473 с.
36. Соколова, Н. В. Школа развития речи : Курс «Речь» 1 класс : методическое пособие / Н. В. Соколова. В. – М. : РОСТкнига, 2016 г. – 96 с.
37. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. / Ф. А. Сохин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 2005. – 224 с.
38. Специальная педагогика: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 7-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.
39. Судакова, Н. Д. Формирование связного высказывания у детей с ОНР / Н. Д. Судакова. // Логопед.- 2008. - №8. С. 20 – 24.
40. Ткаченко, Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Ткаченко, Т. А. // Дошкольное воспитание. – 1990. - №10. С. 16 – 24.
41. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6 лет. / Т. А. Ткаченко. – М.: Изд. «Гном и Д», 2001 – 52 с.

42. Ушакова, О. С. Развитие предпосылок связной речи / О. С. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 1997. - №2. С. 63.
43. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 5 – 7 лет. ФГОС / О. С. Ушакова. – Изд. центр Сфера, 2016 – 272 с.
44. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение , 1989. – 203 с.
45. Чиркина Г. В. Развитие речи в 1 классе. Учебник для спец. (коррекционных) образовательных учреждений V вида / Г. В. Чиркина, Е. Н. Российская. - Изд. АРКТИ, 2014 – 240 с.
46. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
47. Якубинский, Л. П. О диалогической речи // Язык и его функционирование. – М.: Наука, 1986. С. 17 – 56.

Приложение 1.

Сводные таблицы результатов констатирующего эксперимента.

Таблица 1.

Сводная таблица по полноте и последовательности воспроизведения элементов смысловой программы исходного текста:

№ п/п	ФИО	Критерии			Итог о
		смысловая целостность	лексико– грамматическ ое оформление	самостоятель ность	
МБОУ СШ № 22					
1	Алина М.	1	2	2	5
2	Валерия П.	2	2	2	6
3	Василиса Ч.	3	2	2	7
4	Вероника Т	3	3	2	8
5	Георгий С.	1	1	1	3
6	Диана Н.	2	2	2	6
7	Матвей Г.	2	2	2	6
8	Никита П.	3	3	2	8
9	Роберт В.	0	0	0	0
10	Тимур П.	1	2	2	5
<i>КГОУ «Красноярская школа – интернат № 2» .</i>					
1	Артем И.	1	1	1	3

2	Артур Ш.	0	0	0	0
3	Виктория С.	0	0	0	0
4	Глеб К.	0	0	0	0
5	Денис В.	1	2	1	4
6	Денис М.	0	0	0	0
7	Екатерина Ф.	1	1	1	3
8	Игорь С.	0	0	0	0
9	Максим А.	1	2	2	5
10	Савелий М	1	1	1	3

Таблица 2.

Сводная таблица по продуктивным речевым возможностям детей

№ п/ п	Ф.И.О.	Умение самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам	Умение реализовать найденную программу в цельное связное сообщение		Итого
			смысловая целостность	лексико– грамматическ ое оформление	
МБОУ СШ № 22					
1	Алина М.	3	3	2	5
2	Валерия П.	3	3	2	5
3	Василиса Ч.	3	3	3	6
4	Вероника Т	3	2	2	4
5	Георгий С.	2	1	0	2
6	Диана Н.	2	2	2	4
7	Матвей Г.	1	2	1	3
8	Никита П.	3	1	0	1
9	Роберт В.	1	0	0	0
10	Тимур П.	2	2	2	4
Итого					
КГОУ «Красноярская школа – интернат № 2» .					

1	Артем И.	2	0	0	0
2	Артур Ш.	1	1	0	1
3	Виктория С.	2	3	2	3
4	Глеб К.	2	1	1	2
5	Денис В.	2	2	1	3
6	Денис М.	3	1	0	1
7	Екатерина Ф.	2	1	1	2
8	Игорь С.	1	0	0	0
9	Максим А.	3	2	1	3
10	Савелий М	1	1	1	2
Итого					

Таблица 3.

Сводная таблица по построению связного сообщения

№ п/ п	Ф.И.О.	Составление продолжения рассказа по прочитанному зачину			Итого	Создания самостоятельного инициативного связного высказывания			Ито го
		Возможности программирования	Смысловая целостность	лексико– грамматическое оформление		Возможность и построения рассказа	Смысловая целостность	лексико– грамматическое оформление	
МБОУ СШ № 22									
1	Алина М.	1	1	1	3	0	1	0	1
2	Валерия П.	2	2	1	5	3	2	2	7
3	Василиса Ц.	3	3	2	8	3	2	2	7

4	Вероника Т	3	3	3	9	1	2	2	5
5	Георгий С.	1	1	1	3	1	1	2	4
6	Диана Н.	1	0	0	1	1	2	2	5
7	Матвей Г.	1	1	1	3	1	2	2	5
8	Никита П.	1	2	2	5	1	2	2	5
9	Роберт В.	2	0	0	2	0	0	0	0
10	Тимур П.	1	1	1	3	1	1	2	4
<i>КГОУ «Красноярская школа – интернат № 2» .</i>									
1	Артем И.	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Артур Ш.	0	0	0	0	1	1	2	4
3	Виктория С.	1	1	2	4	0	0	0	0
4	Глеб К.	0	0	0	0	0	1	0	1
5	Денис В.	1	1	0	2	0	0	0	0

6	Денис М.	0	0	0	0	0	0	0	0
7	Екатерина Ф.	0	0	0	0	0	0	0	0
8	Игорь С.	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Максим А.	2	2	1	5	0	1	1	2
10	Савелий М	0	1	0	1	0	0	0	0

Таблица 4.

Результаты обследования связной монологической речи у детей с ОНР – III уровня. Дизартрией.

№ п/п	ФИО	Полнота и последовательность воспроизведения элементов смысловой программы исходного текста	Продуктивные речевые возможности		Построение связного сообщения	
			умение самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам	умение реализовать найденную программу в цельное связное сообщение;	составление продолжения рассказа по прочитанному зачину	особенности создания самостоятельного инициативного связного высказывания
1	Алина М.	5	3	5	3	1
2	Валерия П.	6	3	5	5	7
3	Василиса Ч.	7	3	6	8	7
4	Вероника Т	8	3	4	9	5

5	Георгий С.	3	2	2	3	4
6	Диана Н.	6	2	4	1	5
7	Матвей Г.	6	1	3	3	5
8	Никита П.	8	3	1	5	5
9	Роберт В.	0	1	0	2	0
10	Тимур П.	5	2	4	3	4

Таблица 5

Результаты обследования связной монологической речи у детей с легкой степенью умственной отсталости.

№ п/п	ФИО	Полнота и последовательность воспроизведения элементов смысловой программы исходного текста	Продуктивные речевые возможности		Построение связного сообщения	
			умение самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам	умение реализовать найденную программу в цельное связное сообщение;	составление продолжения рассказа по прочитанному зачину	особенности создания самостоятельного инициативного связного высказывания
1	Артем И.	3	2	0	0	0
2	Артур Ш.	0	1	1	0	4
3	Виктория С.	0	2	3	4	0
4	Глеб К.	0	2	2	0	1

5	Денис В.	4	2	3	2	0
6	Денис М.	0	3	1	0	0
7	Екатерина Ф.	3	2	2	0	0
8	Игорь С.	0	1	0	0	0
9	Максим А.	5	3	3	5	2
10	Савелий М	3	1	1	1	0

Приложение 2.

Материал для обследования**Задание 1.***Басня « Два товарища »*

Шли по лесу два товарища, и выскочил на них медведь. Один бросился бежать, влез на дерево и спрятался, а другой остался на дороге. Делать было ему нечего – он упал наземь и притворился мертвым. Медведь подошел к нему и стал нюхать: он от страха и дышать перестал. Медведь понюхал ему лицо, подумал, что мертвый, и отошел.

Когда медведь ушел, тот слез с дерева и смеется:

— Ну что, – говорит, – медведь тебе на ухо говорил?

— А он сказал мне, что – плохие люди те, которые в опасности от товарищей убегают.

Задание 2.

Приложение 3.
Протоколы обследования детей
Экспериментальная группа 1

Протокол обследования №1

Дата обследования 07.02.2017

Ф.И. ребенка: Алина М.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: ОНР – III ур. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП для детей с ТНР. Вариант 5.1

Особенности поведения: ребенок спокойный, легко идет на контакт, с интересом выполняет задания, легко отвлекаема, требуется повторение задания.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Медведь

Кого они увидели ? двух мальчика

Что с ними произошло? Один мальчик влез на дерево, а другой притворился мертвым

Чему учит эта басня? Надо быть аккуратным, и тока быть взрослыми, своими родителями, если они будут одни в лесу, их может кто-то съесть.

Пересказ: Два товарища заметили медведя. Один убежал на дерево, другой упал. Медведь понюхал и подумал мертвый, а тот засмеялся. А тот, кто убегает, товарищей не бросают, сказал.

2 серия.

2.1. Серия разложена верно

2.2. Утром Дима и Саша делали кораблик. Дима и Саша нашли большую реку. Они опустили корабль в реку и толкали палками. Дима поскользнулся и упал и промочился, а корабль уплыл. И Дима и Саша пошли домой.

3 серия.

3.1 Приплыла акула. Они все приплыли на берег.

3.2. Я гуляла на улице под ярким солнцем и видела замечательных бабочек. Ой, не то. Лепила снеговика. Вышли два плохих парня и сломали его.

Протокол обследования №2

Дата обследования 07.02.2017г.

Ф.И. ребенка: Валерия П.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: ОНР – III ур. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП для детей с ТНР. Вариант 5.1

Особенности поведения: ребенок спокоен, легко идет на контакт, с интересом выполняет задания, инструкцию удерживает, легко переключается с одного задания на другое.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Медведь.

Кого они увидели ? Медведя

Что с ними произошло? Один спрятался, а другой притворился мертвым.

Чему учит эта басня? Не надо от других убегать товарищей.

Пересказ. Шли два товарища по лесу и напал на них медведь. Один спрятался в деревьях, а другой остался на дороге. Притворился мертвым. Понюхал медведь,

ушел. Другой слез с дерева и смеется и спрашивает, что медведь говорил. Плохие те, кто от товарищей убегают в трудную минуту.

2 серия.

2.1. Серия разложена верно.

2.2. Мальчики делали кораблики и потом они пошли запускать его. Они бежали так быстро, что один поскользнулся и упал. Другой мальчик поднял его, и они с корабликом пошли домой.

3 серия.

3.1 Пошел дождь и они побежали домой. Согрелись там и попили чай с печеньками.

3.2. Я весной собирала мусор и мне помогали друзья. И мне учительница сказала, что мы по пятницам всегда будем выходить на улицу и убирать мусор. Мы с друзьями были очень рады.

Протокол обследования №3

Дата обследования 08.02.2017г.

Ф.И. ребенка: Василиса Ч.

Возраст на момент обследования. 8 лет

Заключение: ОНР – III ур. Дизартрия

Образовательная программа: АООП для детей с ТНР. Вариант 5.1

Особенности поведения: ребенок спокойный, стеснительный, с осторожностью приступает к каждому заданию, инструкцию удерживает, сконцентрирован на задании.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Товарищи

Кого они увидели ? Медведя

Что с ними произошло? Они разбежались. Один на дерево, а другой притворился мертвым.

Чему учит эта басня? Не надо от друга убегать.

Пересказ. Шли два товарища по лесу. Выскочил на них медведь. Один полез на дерево и спрятался, а другой остался на дороге. Делать было нечего, упал и притворился мертвым. Медведь понюхал и подумал мертвый и ушел. Слез и смеется и спрашивает, что медведь говорил. Что друзей нельзя бросать

2 серия.

2.1. Серия разложена верно

2.2. Была весна и решили два друга пустить кораблик. Начали его делать. Потом пошли на улицу искать ручей. Взяли палку, чтобы проверить глубину воды. Потом запустили кораблик. Один побежал за корабликом, поскользнулся и упал.

3 серия.

3.1 Начался дождик и дети, которые играли с мячом промокли. А те, которые купались, они и так были мокрые, им стало холодно, и они выбрались на берег. Потом выглянуло солнышко и их согрело.

3.2. Я проснулась утром, в 10 часов утра, и пошла будить маму. Мы пошли собирать вещи и поехали в зоопарк. Мы приехали, оплатили корм, мы их покормили и мы поехали домой.

Протокол обследования №4

Дата обследования 21.02.2017г.

Ф.И. ребенка: Вероника Т.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: ОНР – III ур. Дизартрия

Образовательная программа: АООП для детей с ТНР. Вариант 5.1.

Особенности поведения: расторможена, легко отвлекаема, с интересом приступает к выполнению задания, но к завершению интерес пропадает, инструкцию удерживает.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Тот, кто лежал на полу. (После исправления – на земле)

Кого они увидели ? Медведя

Что с ними произошло? Медведь за ними погнался один лег, а один на дерево забрался.

Чему учит эта басня? Что друга не нужно бросать в трудную минуту.

Пересказ. Шли два друга по лесу. Увидели медведя и побежали. Один залез на дерево, а другой притворился мертвым. Подошел медведь к нему, а он от страха и дышать перестал. Медведь понюхал и подумал, что мертвый и ушел. Когда тот друг слез с дерева и смеется и спросил, что медведь на ухо говорил. А он сказал, что плохо друзей в трудную минуту бросать

2 серия.

2.1. Серия разложена верно.

2.2. Два друга делали дома кораблик. Они вышли на улицу и смотрели глубокую речку. Они оставили кораблик и побежали за ним. Когда побежали, один упал и стал очень мокрым. Друг увидел и побежал тоже помогать, но и он ногами залез в речку.

3 серия.

3.1 Появились тучи. Ребята вышли на берег и быстро пошли по домам. Рассеялись тучи, вышло солнышко, и появилась красивая радуга.

3.2. Я пришла с Лизой домой, мы разделись и умылись и пошли кушать. Когда мы поели, мама сказала делать уроки. Когда мы сделали уроки, Лиза побежала смотреть телевизор, а я легла спать.

Протокол обследования №5

Дата обследования. 21.02.2017г.

Ф.И. ребенка: Георгий С.

Возраст на момент обследования. 8 лет

Заключение: ОНР – III ур. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП для детей с ТНР. Вариант 5.1

Особенности поведения: ребенок расторможен, легко идет на контакт, но к заданиям не проявляет интерес, задает множество второстепенных вопросов, инструкцию не удерживает.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Медведь, заяц.

Кого они увидели ? -

Что с ними произошло? Они стали друзьями.

Чему учит эта басня? Добру и как себя хорошо вести, и как заботиться и быть дружными

Пересказ. Ну еще помню медведь понюхал, потом другой похихикал. Хли в лес 2 товарища, а тут вышел медведь. Он побежал за зайцем, а один шел – шел и потом на дерево заяц, а потом понюхал и ушел.

2 серия.

2.1. Серия разложена верно

2.2. для начала два мальчика решили построить кораблик, понесли его на улицу. Запускали- запускали и упали в лужу.

3 серия.

3.1 Стал дождь, и потом вышли из реки и пошли домой. Попили чай, дождь кончился и пошли играть в песочницу, потом они увидели собаку.

3.2. Зимним днем Дима и Валя вышли гулять, был зимний день. Они катались на горке, потом пошли пить чай, потом читали интересные книги, потом смастерить машину.

Протокол обследования №6

Дата обследования 08.02.2017 г

Ф.И. ребенка: Диана Н.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: ОНР – III ур. Дизартрия

Образовательная программа: АООП для детей с ТНР. Вариант 5.1

Особенности поведения: ребенок стеснителен, не уверен в себе, с трудом идет на контакт, отказывается от выполнения задания, просто начинает молчать, если начинает выполнять задание, то очень быстро интерес пропадает и снова начинает молчать. Легко отвлекаема, но инструкцию удерживает до конца выполнения задания.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Мальчики

Кого они увидели ? Медведя

Что с ними произошло? Один спрятался на дерево, а другой притворился, что он мертвый.

Чему учит эта басня? От медведя не нужно прятаться.

Пересказ. Шли по лесу 2 товарища. Один бросился бежать и спрятался на дерево, а другой упал на снег и притворился мертвым. Медведь подошел и стал нюхать. Когда медведь ушел один слез с дерева и смеется и спрашивает. А что тебе медведь на ухо сказал. Медведь сказал, что убегать от товарищей нельзя.

2 серия.

2.1. Серия разложена верно

2.2. Мальчики построили лодку и потом малыши подошли к речке и запустили кораблик, а там Дима упал в воду, он был весь мокрый и замерз.

3 серия.

3.1 Появилась акула

3.2. Я провела выходные с мамой. Я ей помогала убираться дома. Помогала младшей сестре и мальчикам, с мальчиками играла, раскрашивала.

Протокол обследования №7

Дата обследования. 21.02.2017г.

Ф.И. ребенка: Матвей Г.

Возраст на момент обследования. 8 лет

Заключение: ОНР – III ур. Дизартрия

Образовательная программа: АООП для детей с ТНР. Вариант 5.1

Особенности поведения: ребенок расторможен, легко идет на контакт, но к заданиям не проявляет интерес, задает множество второстепенных вопросов,

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Кто притворился мертвым

Кого они увидели ? Медведя

Что с ними произошло? Один влез на дерево, другой притворился мертвым и от страха не дышал

Чему учит эта басня? Что друга нельзя бросать в трудных ситуациях

Пересказ. Однажды два товарища шли по лесу и выскочил медведь. Один влез на дерево, другой остался на дороге. Медведь подошел, понюхал лицо и притворился мертвым. Медведь подумал, что мертвый и ушел, когда медведь ушел слез и смеется. Что тебе медведь на ухо говорил.

2 серия.

2.1. Серия разложена не верно.

2.2. Однажды два друга сделали кораблик. Они его посадили и погнались, поскользнулись и упали в лужу. Потом встали и побежали за корабликом и он плыл хорошо.

3 серия.

3.1 Наступил вечер и им не хотелось уходить, и они переночевали там. Они не боялись, а на утро их там уже не было, они были дома,

3.2. Я проснулся в 7.30, умылся и пошел гулять. Взял велик и поехал к горке. Катался там, потом поехал во двор играть. Меня мама позвала ужинать, но я не хотел.

Протокол обследования №8

Дата обследования 22.02.2017г.

Ф.И. ребенка: Никита П.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: ОНР – III ур. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП для детей с ТНР. Вариант 5.1.

Особенности поведения: ребенок расторможен, легко идет на контакт, интереса к заданиям не проявляет, но когда заканчивает выполнение одного задания просит дать похожее. Легко отвлекаем, но инструкцию удерживает.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Два товарища.

Кого они увидели ? Медведя

Что с ними произошло? Они побежали, один на дерево, а другой притворился мертвым.

Чему учит эта басня? Тому, что нельзя убегать от товарищей.

Пересказ. Полный развернутый пересказ.

2 серия.

2.1. Серия разложена верно.

2.2. Рассказ составляет по наводящим вопросам. Мальчики сделали кораблик, запустили его и шли за ним, и упали.

3 серия.

3.1 И вдруг случилось, что их мама позвала обедать, но они не хотели уходить. Потом они опять пришли купаться.

3.2. Одним днем каникул я проснулся, поел, пошел гулять, погулял чуть – чуть, совсем не рано вечера я пошел домой.

Протокол обследования №9

Дата обследования 07.02.2017г.

Ф.И. ребенка: Роберт В.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: ОНР – III ур. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП для детей с ТНР. Вариант 5.1

Особенности поведения: ребенок расторможен, не усидчив, агрессивен, с трудом идет на контакт, инструкцию не удерживает, постоянно требуется организующая и стимулирующая помощь.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Медведь

Кого они увидели ? Медведя

Что с ними произошло? Испугались и побежали

Чему учит эта басня? Не знаю

Пересказ. Отказывается пересказывать

2 серия.

2.1. Серия разложена не верно, после разбора каждой картинки ошибки не исправил.

2.2. Мальчик отпустил кораблик, он уплыл. Потом построили новый кораблик и он от них тоже уплыл.

3 серия.

3.1 Начали тонуть, но их взрослые спасли.

3.2. Отказывается от выполнения

Протокол обследования №10

Дата обследования 22.02.2017г.

Ф.И. ребенка: Тимур П.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: ОНР – III ур. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП для детей с ТНР. Вариант 5.1

Особенности поведения: ребенок стеснителен, интереса к заданиям не проявляет, легко отвлекаем, инструкцию удерживает

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Тот, кто притворился мертвым.

Кого они увидели ? Медведя

Что с ними произошло? Один залез на дерево и притворился мертвым и дышать перестал.

Чему учит эта басня? Не нужно бросать друзей.

Пересказ. Было два товарища. Они увидели медведя. Один залез на дерево, а другой, не знаю, был на дороге. Притворился мертвым. Он медведь пошел, а он и дышать перестал. Медведь мертвый и ушел, а другой слез, а потом спросил, что медведь на ухо сказал. А нельзя в беде бросать.

2 серия.

2.1. Серия разложена верно

2.2. Сначала мальчики сделали большой кораблик, потом несли его в воду. Один мальчик проверил глубину, потом один мальчик шел с палкой, потом пустили по воде и мальчик порезался, поцарапался и упал, а кораблик уплыл.

3 серия.

3.1 Они потом, они увидели акулу и плыли – плыли к берегу. Они потом сказали мамам и папам и детям, что нельзя купаться здесь ночью.

3.2. Я на выходных катался на горке, купался в бассейне и соленой был.

Протокол обследования №1

Дата обследования 10.04.2017г.

Ф.И. ребенка: Артем И.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: Системное недоразвитие речи. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

Особенности поведения: ребенок спокойный, легко идет на контакт, с интересом выполняет задания.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Медведь

Кого они увидели ? Не знаю

Что с ними произошло? Медведь

Чему учит эта басня? Дети и дети

Пересказ. Шли по лесу дети, а потом дети мальчик упал на землю и дети на мальчика в землю упала.

2 серия.

2.1. Серия разложена верно, после детального разбора каждой картинки

2.2. Кораблик катает

3 серия.

3.1. Мальчика упала в лесу

3.2. кашу, мама, папа

Протокол обследования №2

Дата обследования 10.04.2017г.

Ф.И. ребенка: Артур Ш.

Возраст на момент обследования. 8 лет

Заключение: Системное недоразвитие речи. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

Особенности поведения: ребенок спокойный, стеснительный, с трудом идет на контакт, задания выполняет с интересом.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Дед.

Кого они увидели ? Медведя

Что с ними произошло? Напугались медведя и убежали в лес.

Чему учит эта басня? Заниматься, учить примеры.

Пересказ. Не пересказывает, даже после повторного прочтения

2 серия.

2.1. Серия разложена не верно, даже после детального разбора каждой картинки.

2.2. Сначала они построили кораблик, потом упали в лужу, потом достали кораблик и запустили в море

3 серия.

3.1. Рассказ не продолжает

3.2. Хорошо. Есть плохая новость и хорошая. Плохая – я все время сидел в планшетнике, а хорошая, я ходил гулять.

Протокол обследования №3

Дата обследования 10.04.2017г.

Ф.И. ребенка: Виктория С.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: Системное недоразвитие речи. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

Особенности поведения: стеснительна, с трудом идет на контакт, легко отвлекаема, не усидчива.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Два товарища

Кого они увидели ? медведя

Что с ними произошло? Не знаю

Чему учит эта басня? Не знаю

Пересказ. Не пересказывает.

2 серия.

2.1. Серия разложена верно, после детального разбора каждой картинки

2.2. Мальчики делали кораблик. Потом они пошли его пускать. Мальчик поскользнулся и кораблик уплыл.

3 серия.

3.1. Они пошли ловить бабочек, а потом они пошли на полянку и собирать цветы. Потом пошли к маме пить чай.

3.2. Не знаю

Протокол обследования №4

Дата обследования 11.04.2017г.

Ф.И. ребенка: Глеб К.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: Системное недоразвитие речи. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

Особенности поведения: ребенок стеснителен, с трудом идет на контакт, легко отвлекаем, не усидчив.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Были два товарища

Кого они увидели ? медведя

Что с ними произошло? Бежать

Чему учит эта басня? Не знаю

Пересказ. Не пересказывает.

2 серия.

2.1. Серия разложена верно

2.2. Они это делали, потом пустили, потом они это плыли, потом они это путали.

3 серия.

3.1. Не знаю

3.2. Нормально. Мой дед коля, песни пели, зарядку.

Протокол обследования №5

Дата обследования 10.04.2017г.

Ф.И. ребенка: Денис В.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: Системное недоразвитие речи. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

Особенности поведения: ребенок спокойный, легко идет на контакт, с интересом выполняет задания.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Товарищи

Кого они увидели ? Медведя

Что с ними произошло? Один на дерево влез, а другой притворился мертвым

Чему учит эта басня? Ничему не учит

Пересказ. Товарищи бросились бежать от медведя. Один спрятался, а другой остался. Медведь ходил, когда ушел, товарищ слез с дерева и смеется.

2 серия.

2.1. Серия разложена верно.

2.2. Они строили кораблик, потом пошли – пошли на улицу, потом кораблик плыл, а потом мальчики упали, а кораблик уплыл.

3 серия.

3.1. Таня утонула. Ваня нырял в прозрачную воду.

3.2. Не знаю

Протокол обследования №6

Дата обследования 10.04.2017г.

Ф.И. ребенка: Денис М.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: Системное недоразвитие речи. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

Особенности поведения: ребенок спокойный, тяжело идет на контакт, достаточно долго включается в работу, отказывается выполнять задания.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? -

Кого они увидели ? -

Что с ними произошло? -

Чему учит эта басня? -

Пересказ. По улице несли, а на встречу ему медведь

2 серия.

2.1. Серия разложена верно.

2.2. Мальчики чинили кораблик, на речку возили кораблик, запустили, потом он упал, мальчик.

3 серия.

3.1. Не составляет

3.2. Не знаю

Протокол обследования №7

Дата обследования 11.04.2017г.

Ф.И. ребенка: Екатерина Ф.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: Системное недоразвитие речи. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

Особенности поведения: стеснительна, с трудом идет на контакт, отказывается выполнять задания, требуется дополнительная организующая и стимулирующая помощь.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Два товарища

Кого они увидели ? медведя

Что с ними произошло? Один на дерево, другой бежать

Чему учит эта басня? Не знаю

Пересказ. Шли два товарища и медведь. Они бежать, на дерево, другой упал. Медведь ходил – ходил и ушел. И все.

2 серия.

2.1. Сери разложена верно, после детального разбора каждой картинки

2.2. Мальчики делают самолет, а палочку он так. Самолет он пускает, а они по снегу на кораблик распускается и полетел.

3 серия.

3.1. Не продолжает рассказ.

3.2. Не знаю

Протокол обследования №8

Дата обследования 10.04.2017г.

Ф.И. ребенка: Игорь С.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: Системное недоразвитие речи. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

Особенности поведения: ребенок стеснителен, с трудом идет на контакт, легко отвлекаем, не усидчив.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? -

Кого они увидели ? -

Что с ними произошло? -

Чему учит эта басня? -

Пересказ. Не пересказывает. Неадекватное понимание обследования

2 серия.

2.1. Серия разложена не верно, после детального разбора каждой картинки

2.2. Не составляет, не понимает задание.

3 серия.

3.1. Не продолжает рассказ

3.2. Не знаю

Протокол обследования №9

Дата обследования 10.04.2017г.

Ф.И. ребенка: Максим А.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: Системное недоразвитие речи. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

Особенности поведения: ребенок стеснителен, легко идет на контакт, задания выполняет с интересом.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Мальчики

Кого они увидели ? Медведь

Что с ними произошло? Один на дерево залез, а другой мертвым.

Чему учит эта басня? Быть хорошим

Пересказ. Шли два товарища и выскочил медведь. Один дальше убежал, другой притворился мертвый. Медведь понюхал и ушел. Потом слез этот с дерева и сказал, а этот смеется. Он сказал, хороших товарищей не бросают

2 серия.

2.1. Сери разложена верно.

2.2. Мальчики решили сделать кораблик. Решили пустить на речку. Мальчики макнули кораблик, кораблик уплыл, а мальчики упали.

3 серия.

3.1. Солнечный удар. Потом они пришли полосатые и пошли под зонтик, остыли и одели кепки.

3.2. Хорошо. Играл игрушка машинка, на мамина работа, машинка катаю.

Протокол обследования №10

Дата обследования 11.04.2017г.

Ф.И. ребенка: Савелий М.

Возраст на момент обследования. 7

Заключение: Системное недоразвитие речи. Дизартрия.

Образовательная программа: АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 1.

Особенности поведения: ребенок спокойный, тяжело идет на контакт, достаточно долго включается в работу, отказывается выполнять задания.

1 серия.

Вопросы: Кто главный герой? Про медведя, про двух товарищей

Кого они увидели ? Медведя

Что с ними произошло? Первый товарищ на дерево залез, а другой остался на земле.

Чему учит эта басня? -

Пересказ. Шли по лесу два товарища. Один на дерево, а другой на земля.

2 серия.

2.1. Серия разложена не верно, даже после детального разбора каждой картинки

2.2. Мальчики упали в лужу, они собирались запускать кораблик. Потом запустили, потом его чинили.

3 серия.

3.1. вдруг потом мяч утонул, а потом достали

3.2. Не знаю