

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.	9
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР.....	9
1.2. Понятие связной речи и развитие ее в онтогенезе	15
1.3. Особенности связной монологической речи детей с ЗПР.	21
1.4. Общая характеристика работы по развитию связной речи детей дошкольного возраста с ЗПР.....	25
ГЛАВА II. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.	32
2.1. Изучение особенностей связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	32
2.1.1. Организация исследования	32
2.1.2. Анализ результатов исследования особенностей связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	35
2.2. Общая характеристика работы по активизации связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в процессе занятий по изобразительной деятельности.	47
2.3. Методические рекомендации по активизации связной монологической речи детей с ЗПР в процессе занятий по изобразительной деятельности.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	71
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	76
ПРИЛОЖЕНИЕ	81

ВВЕДЕНИЕ

К числу важнейших задач коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с задержкой психического развития относится формирование у них связной монологической речи. Владение связной монологической речью – важнейшее достижение в речевом воспитании дошкольников. Формирование связности речи включает умение строить высказывания разных типов: повествование (описание событий в движении и времени), описание (мир в статике), рассуждение (установление причинно-следственных связей).

Развитие связной речи у детей происходит в тесной взаимосвязи с развитием других ее сторон: фонетической, лексической, грамматической (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин). В каждой из этих сторон имеется программное ядро, узловое образование, которое влияет на организацию речевого высказывания и соотносится с формированием связной речи у дошкольников. Анализ исследований и практики показывают, что у детей с задержкой психического развития отмечаются значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи. У детей с ЗПР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерен нарушение связности, последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи и др.

Известен ряд работ, раскрывающих особенности речевого развития детей с задержкой психического развития (И.Ю. Борякова, В.А. Ковшиков, Ю.Р. Демьянов, Р.И. Лалаева, И.А. Симинова). Исследователи отмечают отставание в овладении речью, позднее возникновение периода детского творчества, затягивание периода функционирования неологизмов, слабую речевую активность, бедность и недифференцированность словаря.

Вопросы формирования монологической формы связной речи в целом изучены. Но в то же время стоит отметить, что и сегодня остается ряд недостаточно изученных актуальных проблем. К ним можно отнести вопросы обучения монологам-описаниям, связным высказываниям типа рассуждений. Нет системной методики обучения монологической речи и развития структуры связного высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Развитие связной речи осуществляется через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, освоение форм речи – рассуждения (объяснительная речь, речь – доказательство, речь – планирование), а также сочинение рассказов по картине и серии сюжетных картинок.

Развитие связной монологической речи осуществляется на специальных занятиях, которые проводит логопед, на занятиях по ознакомлению с окружающим и развитию речи. В то же время богатый потенциал для активизации связной монологической речи детей с ЗПР имеют различные режимные моменты, а также другие занятия (в том числе занятия по изобразительной деятельности).

Психика человека активно изменяется и перестраивается в процессе деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Рисование как форма деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов. Рисование, как один из видов изобразительной деятельности, рассматривалось многими исследователями в разных аспектах: и как средство коррекционного воздействия, и как средство психолого-педагогического изучения ребенка. На значение рисования для развития психических процессов, эмоционально-волевой сферы, речи детей в свое время указывали И. Дистервег, Я.А. Коменский, Д. Локк, И. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и др.

В исследованиях, посвященных воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивается положительная роль практической деятельности, в том числе рисования: «Непосредственная активная деятельность с предметами, рисование служат прочным основанием для речи ребенка. Здесь воспроизведение условия задачи осуществляется как словесный отчет о конкретной, наглядной в своей форме деятельности. Именно поэтому качество отчета гораздо выше, совершеннее, чем воспроизведение после воспринятого на слух или только прочтенного» [10, 25].

Многие ученые отмечали, что рисунки оказывают сильное стимулирующее влияние на развитие речевой деятельности детей. Великий русский педагог К.Д. Ушинский отмечал, что картина является могучим средством «развязывания языка ребенка: он задает вопросы о том, что видим на картине, делится своими впечатлениями. Особое значение придается связи изобразительной деятельности и мышления, ибо рисование представляет собой, по сути дела, тоже рассказ, но только не словами, а изобразительными средствами. Стимулирующее влияние рисования на возникновение новых ассоциаций (на протекание мыслительной деятельности) отчетливо прослеживается уже в старшем возрасте. Этот важный факт влияния изобразительной деятельности на речевую и мыслительную часто не учитывается педагогами детских учреждений [42].

Противоречие заключается в том, что с одной стороны, развитие и коррекция связной монологической речи – одно из важных направлений в работе с детьми с ЗПР, данное направление реализуется в процессе специальных логопедических занятий, на занятиях по развитию речи и ознакомлению с окружающим, богатый потенциал для активизации связной монологической речи детей с ЗПР имеют занятия по изобразительной деятельности; с другой стороны, потенциал этих занятий реализуется не в полной мере, отсутствуют методические рекомендации по активизации

связной монологической речи детей с ЗПР в процессе занятий по изобразительной деятельности.

Проблема актуальна и требует своего исследования.

Тема нашего исследования: «Активизация связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе занятий по изобразительной деятельности».

Объект исследования: процесс развития и коррекции связной монологической речи у детей с задержкой психического развития

Предмет исследования: специфика работы по активизации связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе занятий по изобразительной деятельности

Цель исследования: теоретическое и экспериментальное обоснование специфики работы по активизации связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе занятий по изобразительной деятельности

Задачи исследования:

1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

2) изучить особенности связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (подобрать методики для изучения, провести диагностику, проанализировать полученные результаты);

3) описать специфику работы по активизации связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе занятий по изобразительной деятельности, разработать методические рекомендации для педагогов дошкольной образовательной организации.

Методологическая основа исследования: положения общей и специальной психологии о закономерностях развития нормальных и аномальных детей, положения о гуманизации интегративных процессов, о

коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях, исследования, описывающие особенности развития, а также специфику обучения и воспитания детей с задержкой психического развития

Методы исследования: теоретический анализ, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Контингент исследования: дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

База исследования: Курашимский детский сад «Лесная сказка»

Практическая значимость исследования состоит в том, что описана специфика работы по активизации связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе занятий по изобразительной деятельности, разработаны методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных организаций.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР

В отечественной педагогике и психологии комплексное изучение детей с задержкой психического развития как особенности и аномалии детского развития началось в 60-е годы двадцатого века. На сегодняшний день изучение и исследование таких детей развернуто еще в большей степени, чем раньше. Так, последние результаты говорят о наличии разнообразных нарушений в психической и личностной сфере детей с задержкой развития. Такие нарушения индивидуального характера имеют свои отличительные особенности их компенсации. Однако существуют единые критерии для определения понятия задержки психического развития.

Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что понятие задержки психического развития является обратимым недостатком развития, занимающего промежуточное положение между психической нормой и умственной отсталостью. Выявление данного нарушения психического развития позволяет сделать вывод об имеющихся недостатках развития речи, психомоторной сферы, личностной сферы, эмоционально-волевой сферы и прочее [1, с.79].

Дети с задержкой психического развития могут характеризоваться рядом признаков, по которым возможно определение данного состояния от таких нарушений, как педагогическая запущенность или олигофрения. Данное утверждение находит свое подтверждение в работах специалистов, которые отмечают, что дети с задержкой психического развития не имеют нарушений отдельных анализаторов, они не являются умственно отсталыми, у них формируется абстрактное мышление, им свойственна относительно высокая обучаемость. Однако представляется важным отметить, что, несмотря, на все перечисленные нами характеристики, без специальной

коррекционной работы, такие дети стойко не успевают в массовой школе вследствие полиморфной клинической симптоматики - незрелости сложных форм поведения, информированности целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, низкой работоспособности.

Далее нам бы хотелось перейти к вопросу классификации вариантов задержки психического развития для наиболее полной характеристики данного нарушения. В литературе нами были встречены несколько подходов и концепций к выделению типов и вариантов задержки психического развития личности ребенка. Так, в соответствии с классификацией Лебединской К.С., которая разработана на основе этиопатогенетического подхода, выделены следующие варианты задержки психического развития.

1. Церебрально-органический генез. Данный вариант задержки психического развития характеризуется незрелостью и поврежденностью ряда психических функций личности. В исследовании Юрковой И.А. отмечено, что таким детям свойственен органический инфантилизм, который характеризуется отсутствием живости и яркости в проявлении и переживании эмоций, отличается бедностью воображаемых образов, творческим подходом к игре, наличием монотонности и однообразием в игре и учебной деятельности. Все это, как отмечает автор, сопровождается двигательной расторможенностью. С точки зрения другого автора, а именно Ковалева В.В., при данном варианте развития задержки психического развития выявляется наличие эмоциональной незрелости в сочетании с повышенной интеллектуальной недостаточностью, повышенным уровнем утомляемости и низкой работоспособностью.

2. Конституциональный психический и психофизический инфантилизм. В соответствии с данным вариантом развития в первую очередь выделяются черты эмоциональной и личностной незрелости, которые сочетаются с инфантильностью психики в целом. Такая инфантильность психики соответствует и инфантильному телосложению такого ребенка, «детскостью» мимики, преобладающими эмоциональными

реакциями в поведении. В данном варианте задержки психического развития дети могут проявлять нестандартный и творческий подход к игровой деятельности, которая для них является более привлекательной, чем деятельность учебная. Такие дети не любят и не хотят заниматься, учиться, что в свою очередь выливается в формирование трудностей, связанных с социальной адаптацией личности в обществе. Специалисты отмечают отличительные особенности детей данного варианта задержки психического развития:

- Инфантильное телосложение;
- Яркость и выразительность эмоций;
- Непосредственность поведения;
- Наивность;
- Преобладающий тип мотивации – эмоциональный,
- Предпочтение игровой деятельности;
- Изобретательность;
- Активность.

Среди специалистов в данной области принято считать, что трудности в межличностных взаимодействиях ребенка, трудности в обучении, в целом характеризующееся как школьная дезадаптация, может быть связана, прежде всего, с несформированностью учебной мотивации и слабостью волевых установок. Как отмечают Мельникова А.Ф. и Сухарева Г.Е., можно говорить о конституциональной природе незрелости эмоционально-волевой сферы, о чем свидетельствуют сохранность интеллекта, общая гармоничность облика, а также данные наследственности [6, с.59].

3. Соматогенное происхождение задержки психического развития ребенка. Данный вариант возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринной системы. Таких детей в первую очередь отмечает физическая и психическая астения, которая приводит к снижению уровня работоспособности, что впоследствии приводит к

формированию таких черт личности как робость, боязливость. Такой ребенок, вследствие своего физического и психического развития растет в ограниченных условиях, что способствует сужению круга общения, сужению восприятия окружающего мира. На фоне всего этого может развиваться вторичная инфантилизация, которая способствует формированию таких особенностей личности, как эмоциональная и личностная незрелость, снижение работоспособности, повышение утомляемости. Все это не позволяет ребенку достичь нормы в психическом и физическом развитии.

4. Психогенный генез. Данный вариант отличается тем, что при раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов могут возникать стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка, что приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, патологическому развитию личности ребенка. В условиях безнадзорности у ребенка могут наблюдаться развитие личности по неустойчивому типу, что характеризуется:

- Наличие у ребенка импульсивных реакций;
- Неспособность тормозить свои эмоции;
- Неустойчивое эмоциональное состояние в целом;
- Неспособность к проявлению волевых усилий;
- Отсутствие стремления к трудовой деятельности.

При условии психологической травмы может произойти невротическое развитие личности ребенка, что в свою очередь проявляется в:

- Агрессивности;
- Негативизме;
- Проявлениях истерии;
- Робости;
- Боязливости всего окружающего;
- Наличием страхов.

Задержка психического развития у детей является сложным

нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической, физической деятельности. Задержка психического развития характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи, мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. При этом степень незрелости может быть различной.

Г.Е. Сухарева, исходя из этиопатогенетического принципа, выделяет формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития, которые следует отделить от понятия «олигофрения»: интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями социальной среды; интеллектуальные расстройства при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями; нарушения интеллектуальной деятельности при различных формах инфантилизма; вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с сенсорными нарушениями (с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма). М.С. Певзнер в группе детей с ЗПР описывает разные варианты психофизического инфантилизма, интеллектуального нарушения при цереброастенических состояниях. Т.А. Власова и М.С. Певзнер (1967) выделили среди детей ЗПР две наиболее многочисленные группы: дети с нарушением темпов физического и умственного развития; дети с функциональными расстройствами психической деятельности. Классификация с выделением нескольких групп задержки темпа психического развития на основании соотношения «эндогенных и экзогенных факторов», предложена М.В. Коркиной, Н.Д. Лакосиной, А.В. Личко: дизонтогенные формы, обусловленные задержанным или искаженным психическим развитием; формы, обусловленные органическим поражением мозга на ранних стадиях онтогенеза; интеллектуальная недостаточность, зависящая от дефицита информации в раннем возрасте; интеллектуальная недостаточность, связанная с нарушением сенсорной системы.

Психологическая классификация детей с задержкой психологического развития выделяет три формы ЗПР в зависимости от их основания:

- 1) эмоциональная незрелость (психический инфантилизм);
- 2) низкий психический тонус (длительная астения);
- 3) нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов.

Две первые формы задержки психического развития - наиболее легкие и преодолимые, а третья форма граничит с легкой степенью умственной отсталости.

Таким образом, несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты:

1) При ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно.

2) Для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов.

3) Наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления.

С точки зрения Ульенковой У.В., которая занимается изучением детей с задержкой психического развития, огромное значение в плане компенсации играет возраст ребенка, его состояние здоровья, особенности микросреды ребенка, сочетание психической задержки с другими психологическими особенностями и характеристиками ребенка. Прогноз психического развития и успешность обучения детей в значительной степени определяются ранней диагностикой ЗПР, своевременным лечением нервно-психических расстройств, организацией соответствующих коррекционно-развивающих мероприятий в дошкольном и школьном возрасте, благоприятным психологическим климатом в семье [16, с.79].

1.2. Понятие связной речи и развитие ее в онтогенезе

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность, считал С. Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [28, с.111]. Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.

Термин " связная речь" употребляется в нескольких значениях:

- 1) процесс, деятельность говорящего;
- 2) продукт, результат этой деятельности, текст высказывание;
- 3) название раздела работы по развитию речи [9, с.52];
- 4) отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на относительно законченные и самостоятельные части.

По современным представлениям, скорее текст, а не предложение является реальной единицей речевого общения; на уровне текста реализуется замысел высказывания, происходит взаимодействие языка и мышления.

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

В лингвистической и психологической литературе диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их противопоставления. Они отличаются по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора [31, с.79]. Речевые клише облегчают ведение диалога.

Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Поэтому высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание

высказывания, сосредоточение мысли на главном. Здесь тоже важны неречевые средства (жесты, мимика, интонация), умение говорить эмоционально, живо, выразительно, но они занимают подчиненное место. Для монолога характерны: литературная лексика; развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность; синтаксическая оформленность (развернутая система связующих элементов); связность монолога обеспечивается одним говорящим.

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

Следовательно, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания [21, с.67].

Несмотря на существенные различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства. Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений и содержащие различную информацию.

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственно-эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи [2, с.107]. Развитие связной речи имеет особое значение. Развитие словаря, овладение грамматическими формами и т.п. включаются в нее в качестве частных моментов.

Речь маленького ребенка сначала отличается в более или менее значительной степени обратным свойством: она не образует такого связного смыслового целого – такого контекста, чтобы на основании только его можно было вполне ее понять; для ее понимания необходимо учесть ту конкретную более или менее наглядную ситуацию, в которой находится ребенок и к которой относится его речь. Смысловое содержание его речи становится понятным, лишь будучи взято совместно с этой ситуацией: это *ситуативная речь*.

К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях; как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи – диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически мало оформленная речь маленького ребенка ситуативна. Ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией. Ситуативная речь больше выражает, чем высказывает. Контекст заменяют жесты, мимика, интонация. Но уже в этом возрасте дети учитывают в диалоге при построении своих высказываний то, как их поймут партнеры. Отсюда эллиптичность в построении высказываний, остановки в начатом предложении.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого

возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной.

Как было показано в исследовании А. М. Леушин, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а прежние средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная.

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д. Б. Эльконина, происходит к 4–5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2–3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными.

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для нее характерны неполные, неопределенно-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; названия предметов заменяются местоимениями.[с.161]

Речь возникает из потребности в общении. Она всегда направлена на слушателя, на другого, и служит для общения с ним. Это относится в равной мере как к ситуативной, так и к контекстной речи. Но для того чтобы быть адекватным средством общения, речь в разных условиях должна удовлетворять разным требованиям и пользоваться различными средствами.

Этим прежде всего и обусловлено различие ситуативной и контекстной речи. У ребёнка сначала развивается ситуативная речь, потому что предметом его речи является по преимуществу непосредственно воспринимаемое, а не отвлеченное содержание; речь эта обращена обычно к людям, объединенным с ним общностью переживаемого – к близким. В этих условиях контекстная речь не нужна; в этих условиях не пользуется контекстной речью и взрослый. Овладение новой формой речи, которая может быть понятна из ее контекста, обусловлено новыми задачами, которые встают перед речью, когда она посвящена предмету, выходящему за пределы непосредственной ситуации, в которой находится говорящий, и предназначается для любого слушателя. Такая речь заключает в неразрывном единстве новое отношение и к предметному содержанию, и к другому человеку, к слушателю. Такая речь по своему содержанию и назначению требует иных форм, иного построения, для того чтобы быть понятой. Учет слушателя должен в ней совершаться посредством других приемов. Эти средства и приемы вырабатывались у человечества постепенно в историческом развитии литературной, научной, по преимуществу письменной речи. Ребенок овладевает ими через посредство обучения. По мере того как в процессе обучения ребенку приходится излагать более отвлеченное содержание, не являющееся для него и его слушателей предметом общего с ним переживания, у него появляется потребность – в зависимости от изменения содержания речи и характера общения – в новых речевых средствах, в новых формах построения. Дошкольник делает в этом направлении лишь самые первые шаги. Дальнейшее развитие связной речи относится в основном к школьному возрасту. Дети 4 – 5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в

большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально.

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности. Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении [28, с.62].

1.3. Особенности связной монологической речи детей с ЗПР.

Связная монологическая речь имеет свои особенности у детей ЗПР. Для ребенка с задержкой психического развития, получившего задание пересказать содержание текста, важным является - воспроизведение содержания текста наиболее подробно, с наибольшей точностью. Память ребенка с задержкой психического развития захватывает на непродолжительное время слова и выражения из текста, требуемые для пересказа. Однако, задержание памятью только для такой цели, они потом очень быстро „ выветриваются " так и не входя в активный запас ребенка.

Неполноценная игровая деятельность детей с задержкой психического развития тормозит развития новых форм речи. Дети данной категории не умеют самостоятельно пересказать прослушанный рассказ на заданную тему, составить рассказ по сюжетной картинке, описать предмет. Речевая

деятельность детей с задержкой психического развития изучена недостаточно. В настоящее время мы располагаем данными о некоторых ее особенностях:

- излишняя вербализация, использование моторных слов без понимания и смысла,

- неполноценность не только спонтанной речи, но и отраженной речевой активности,

- несформированность грамматического строя речи,

- недостаточность словообразовательных процессов.

Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития были выявлены Е. С. Слепович [31, с.75] при изучении словаря и грамматического строя речи.

По данным В. И. Насоновой и Е. С. Слепович высказывания детей с задержкой психического развития нецеленаправленны, обычно они используют примитивные грамматические конструкции, затрудняются связно выразить свою мысль. При составлении предложений по опорным словам у некоторых детей появляются недочеты в грамматическом оформлении речи.

Ф. А. Сохин [33] считает, что детям с задержкой в развитии доступна простота диалогической речи. При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных. Они легко соскальзывают с одной темы на другую, более знакомую. Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на нарушение динамики речевой деятельности, выступающей в несформированности внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования, что в свою очередь указывает на задержку развития связной речи.

Часто речь детей с задержкой психического развития имеет склонность к сложным оборотам речи. Сложноподчиненные предложения, которые составляют некоторые дети с проблемами в развитии, очень пространны,

иногда состоят из двадцати слов [30, с.94]. Создается впечатление, что ребенок начав высказывание, не может его закончить.

Анализ текстов со стороны словоупотреблений показал, что для рассказов детей с задержкой психического развития характерно увеличение доли существительных, местоимений, наречий, служебных слов [30, с.68] . Необоснованно частое употребление существительных может быть вызвано трудностями в развертывании высказывания. Предложение не строится каждый раз заново, воспроизводится фразами или просто перечисляются субъекты и объекты действия. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом.

Неумеренное употребление служебных и вводных слов - результат неумения структурно оформить предложение. Их употребление не требует строить каждый раз новую программу высказываний, а идет по пути воспроизведения уже известной.

Изучение монологической речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста показывает, что речь их носит ситуативный характер, у этих ребят только начинается переход к контекстной речи. Переход от ситуативной речи к монологическому высказыванию означает не только новый этап в речевом развитии ребенка, но и достижение им определенного уровня познавательного процесс. По результатам Е. С. Слепович, Н. Ю. Боряковой [3, с.62] дети с задержкой психического развития страдают нарушениями грамматического строя и их наиболее характерными видами аграмматизмов в высказываниях являются:

- пропуски или избыточность членов предложения,
- ошибки в управлении и согласовании,
- ошибки в употреблении служебных слов,
- ошибки в определении времени глагола,
- структурная неформленность высказывания.

Все перечисленные особенности монологической речи детей с задержкой психического развития позволяют говорить о динамических нарушениях речевой деятельности, которые выражаются прежде всего в несформированности внутреннего программирования и грамматического структурирования (оформления высказывания).

Таким образом, дошкольный возраст является наиболее благоприятный периодом в развитии ребенка. Игра является ведущей деятельностью дошкольника. Игра требует от дошкольника действий во внутреннем, воображаемом плане, то есть видения предметов в соответствии с принятой ролью. В игре ребенка формируется социальная ориентация, требующая согласования своей точки зрения с точкой зрения других играющих. При недостаточной сформированности ведущей игровой деятельности нарушается становление ряда психических свойств и качеств ребенка, способствующих приобретению знаний, умения и навыков. Игра невозможна без речевого оформления. Для речи с задержкой психического развития характерны специфические особенности:

- позднее появление речи,
- нарушение ее произносительной стороны,
- бедность активного словаря,
- нарушение грамматического строя [10, с.111].

Все это вызывает трудности речевого общения при любом виде деятельности, затрудняет и игровой процесс, и процесс обучения. При передаче произведения дети с задержкой психического развития часто не сохраняют основной сюжетной линии пересказа, соскальзывают на второстепенные детали. Страдает взаимосвязь отдельных частей.

1.4. Общая характеристика работы по развитию связной речи детей дошкольного возраста с ЗПР.

Основная задача воздействия на детей с задержкой психического развития, научить связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет важное значение для обучения в школе, общения со взрослыми и детьми, а так же формирование личностных качеств [33].

Работа по развитию связной речи ведется по следующим направлениям- это обогащение словарного запаса, обучение составления пересказа, придумыванию рассказов, разучивание стихотворений, отгадывание загадок. Дети могут рассказать о себе, об интересных эпизодах из собственного опыта. Это необходимо разработать для каждого ребенка индивидуальную стратегию коррекционно - педагогического воздействия, при этом дифференцированный подход должен учитывать индивидуальные психологические особенности детей с задержкой психического развития [34].

Работа над связными устными высказываниями, переплетается с направлениями в работе над лексикой, над синтаксисом, они подготавливают его правильное смысловое восприятие и становятся основой для самостоятельных связных высказываний. При обучении связной речи обращается особое внимание на ее содержательную сторону.

Процесс порождения связного текста можно проследить при рассмотрении психологической структуры порождения связного рассказа на картинке. Словесное описание ситуации, изображенной на картинке, подготавливается целым рядом операций. Сюда входят: расчленение симультанно восприимчивых компонентов ситуации, выделение главного и второстепенного (анализ и синтез), адекватная трансформация воспринятых компонентов. Таким образом, рассказ по сюжетной картинке - это не просто копирование данной ситуации, а творческий процесс преобразования объективных характерных ситуации в индивидуальную систему говорящего, а в дальнейшем - в определенный синтез языковых значений. Речевая

деятельность является порождение связного текста на заданную тему. В этом случае отсутствует опора на наглядность, на конкретную ситуацию, то есть имеет место порождение контекстной речи. Кроме того, в рассказах на заданную тему планирование связных высказываний осуществляется ребенком в полной мере самостоятельно. Текст представляет собой единство внутреннего (содержательного; смыслового) плана и внешнего (формально-языкового) плана[35,36]. Смысловая структура текста характеризуется признаком цельности, то есть представляет собой смысловое единство.

Сущность цельности является, прежде всего, психологической. Она выражается в единстве коммуникативной интенции говорящего и в иерархии планов или программ высказывания. По своему характеру смысловые предикаты представляют собой психологическое явление, непосредственно не соотносимое с категориями и единицами лингвистики речи, то есть относятся к «синтаксису мысли», «психологическому синтаксису внутренней речи», по Л.С. Выготскому[37]. Смысловая структура текста рассматривается как процесс динамической структуризации содержания. Организация смысловой структуры высказывания осуществляется по законам смыслового синтаксиса, в основе которого лежат правила «влияние и слияние смыслов»

Формирование связной речи тесно связано со способностями детей оречевить свои действия. Под «вербализацией» понимается возможность ребенка объяснить выполняемое: при этом учитывается точность и понятность высказывания. Одно из важнейших условий коррекции речи детей с задержкой психического развития это организация их речевой практики, в которой ведущая роль отводится самостоятельной активной речевой деятельности ребёнка.

Умение участвовать в такой форме речевого общения, как диалог, является одним из важнейших проявлений коммуникативных способностей. Диалогическая речь это наиболее естественная форма общения. С.Г. Шевченко считает, что стимулом для диалога служит желание что-то узнать

о предметах и явлениях окружающего мира, то общение будет успешным, если детей предварительно познакомить с ним [38].

Для данной категории детей характерна низкая речевая активность, то для возникновения диалога им необходим сильный собеседник. Следует создавать такие ситуации, которые побуждали бы ребенка к беседе, высказыванию. Особое внимание обращается на формирование умения отвечать на вопросы, спрашивать, высказываться в присутствии других, слушать окружающих. Полезно использовать беседы, инсценировки сказок, задания по продолжению начатого разговора.

Усвоение принятых форм речи опирается во многом на механизм подражания. Подражание ребенка на пассивный процесс. Оно основано на активной познавательной и речевой деятельности. В качестве эффективного средства формирования связной речи, основанного на механизме подражания, можно использовать прослушивание звучащего образца. Он представляет собой запись специально подобранных примеров связных устных высказываний [39].

Процесс создания любого речевого высказывания начинается с мотива. Потребность в общении с другими людьми, в познании окружающего определяет мотивы речевой деятельности ребенка. Эта потребность у детей с задержкой психического развития снижена, отсутствует интереса к расширению своего кругозора, усвоению новых знаний. Они не желают говорить, быстро прекращают разговор, играть предпочитают молча, общаются в процессе игры редко. Однако, любое побуждение к дальнейшему общению (похвала, побуждению типа «вспомни, что ты еще хотел сказать», «подумай») приводит к резкому увеличению объема высказывания. У детей с задержкой психического развития нарушена познавательная деятельность, что усугубляет слабую речевую активность. Часто такой ребенок знал материал, не отвечает из-за слабого побуждения к речи. Эта, казалось бы, безобидная реакция на сниженную мотивацию в речевой деятельности, кроме усугубления нарушения познавательной деятельности, может привести к

неправильному формированию мысли ребенка. Поэтому особое внимание необходимо уделять развитию мотивационной стороны речевой деятельности этих детей. Один из эффективных способов, способствующих активизации речи, - введение добавочных мотивов. Перед выполнением любого задания надо объяснить его цель, стараться сделать ее значимой для ребенка. Для старших дошкольников - существенным мотивом оказывается стремление пойти в школу.

Большое влияние на объект и качество ответов детей с задержкой психического развития оказывает похвала. На начальном этапе работы педагогу следует начинать ответ самому или совместно с ребенком. Это помогает растормозить его речь. Надо обучать таких детей умению наблюдать за окружающими. Большое значение имеет создание условий для устного комплекса высказываний. С этой целью рекомендуется приводить ролевые игры, разыгрывать роли сказочных героев, то есть сделать установку на необычность, вводя таким образом в речевую деятельность добавочные мотивы, личностный смысл. Формирование интереса к речи и потребность в ее совершенствовании это необходимые условия коррекции речевой деятельности детей с задержкой психического развития.

Следует строить занятия, так чтобы дети осознали, для чего оно нужно, что нового они узнали, чему научились. Необходимо разъяснить цель каждого задания, занятия, подводить с детьми итоги работы. Чтобы успешнее формировать речевые умения и навыки, надо неоднократно возвращаться к изученному.

Как считает У.В. Ульenkova, специально изучаются, учитываются и корректируются особенности речевого опосредования выполняемых детьми действий и операций. Из-за отставания в развитии всех видов и функций речи, и в особенности контекстной (ее планирующей и обобщающей функций); дети испытывают огромные затруднения в вербальном программировании предстоящих действий. Стремясь выполнить этот пробел в развитии детей, мы стараемся, чтобы любые сведения, получаемые ими об

окружающем, любые производимые действия и операции (свободного общения с окружающими, экскурсии и т.д.), они могли бы выразить в слове. О любом предстоящем действии могли бы рассказать [40].

Целенаправленное формирование связной речи и навыков рассказывания требует более углубленного исследования различных сторон, речевой деятельности у детей с задержкой психического развития [41].

Выводы.

Термин "связная речь" употребляется в нескольких значениях:

- 1) процесс, деятельность говорящего;
- 2) продукт, результат этой деятельности, текст высказывание;
- 3) название раздела работы по развитию речи / Б.А. Глухов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.Н. Щукин/;
- 4) отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на относительно законченные и самостоятельные части.

По современным представлениям, скорее текст, а не предложение является реальной единицей речевого общения; на уровне текста реализуется замысел высказывания, происходит взаимодействие языка и мышления. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

Свыше половины легких отклонений в умственном развитии квалифицируются педагогами и психологами как "задержка психического развития" (ЗПР).

Задержка психического развития (ЗПР) - нарушение нормального темпа формирования личности ребенка. Проявляется в отставании психофизиологического, психического и соц. развития, бывает стойкой (типа олигофрении) и временной. Согласно М. С. Певзнер (1966), ЗПР —

состояние, в основе которого лежат психофизический и психический инфантилизм. Основной причиной ЗПР являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, природовом, а также в раннем периодах его жизни. Связная речь детей с задержкой психического развития изучена недостаточно.

Особенности связной речи у детей с ЗПР:

- излишняя вербализация, использование моторных слов без понимания и смысла,
- неполноценность не только спонтанной речи, но и отраженной речевой активности,
- несформированность грамматического строя речи,
- недостаточность словообразовательных процессов.

Е.С.Слепович (1981), изучая особенности монологической речи у старших дошкольников с ЗПР, отмечает, что речь у этой категории детей в основном носит ситуативный характер. Исследования Н.Ю. Боряковой показали, что неполноценность речевой деятельности детей с задержкой психического развития связана с недостаточной сформированностью основных этапов порождения речевого высказывания(замысел, внутреннее программирование и грамматическое структурирование). У детей с ЗПР недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Ф. А. Сохин считает, что детям с задержкой в развитии доступна простота диалогической речи. При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных. Формирование связной речи у детей с ЗПР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с

задержкой психического развития предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

ГЛАВА II. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

2.1. Изучение особенностей связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

2.1.1. Организация исследования

Исследование связной монологической речи проводилось на базе Курашимского детского сада «Лесная сказка»

Выборка испытуемых – в исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Диагностика включала три задания (автор методики В.П. Глухов):

- 1) Составление предложений по отдельным картинкам с изображением простых действий.
- 2) Составление предложения по трем картинкам, связанных по смыслу.
- 3) Пересказ знакомого литературного текста.

Задание № 1. Составление предложений по наглядно изображенным действиям.

Цель: выявить у детей умение построить фразу, адекватно передающую изображенное действие.

Содержание материала: пять отдельных картинок, изображающих простые действия (мальчик поливает цветы, девочка ловит бабочку, мальчик ловит рыбу, девочка катается на санках, девочка везет малыша в коляске)

Инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?» или «Скажи, о чем эта картинка?»

Оценка умения построить фразу:

А – степень самостоятельности - 5-ти бальная шкала:

5 баллов - без предварительного подробного рассмотрения и без вспомогательных вопросов педагога.

4 балла - с предварительным подробным рассматриванием и без наводящих вопросов педагога.

3 балла - с предварительным подробным рассматриванием и 1-2 наводящими вопросами педагога.

2 балла - с предварительным, подробным рассматриванием картинки и вопросами педагога.

1 балл - не справился с заданием, отказ.

Б - адекватность изображенному действию - 5-и балльная шкала:

5 баллов - в содержании фразы отражается воспринятый наглядный материал.

4 балла - в содержании фразы отражается воспринятый наглядный материал, но не подробно.

3 балла - в содержании фразы присутствует лишь элементы информации, отражающей воспринятый наглядный материал.

2 балла - в содержании фразы присутствует элемент, наглядно воспринимаемой информации, и имеются сведения, не связанные с предметом высказывания.

1 балл - отказ, не справился с заданием.

В - объем построенной фразы:

5 баллов - фраза развернута, составлена из 5 и более слов.

4 балла - фраза мало распространена, составлена из 4-5 слов.

3 балла - ответ односложный, фраза включает в себя 3 слова.

2 балла - фраза составлена, названо 2 слова.

1 балл - фраза не составлена названо 1 слово.

Г - соблюдение конструкции фразы, грамматической связи слов в предложении:

5 баллов - структура фразы не нарушена, фраза изложена слитно, без грамматических ошибок.

4 балла - структура фразы не нарушена, фраза изложена с незначительной паузой, без грамматических ошибок.

3 балла - структура фразы не нарушена, фраза изложена с незначительной паузой с несколькими грамматическими ошибками.

2 балла - структура фразы нарушена незначительно, присутствуют паузы с поиском нужного слова, с несколькими грамматическими ошибками (2-3).

1 балл - структура фраз нарушена, присутствуют длительные паузы с поиском нужного слова, с грубыми грамматическими ошибками.

Задание № 2. Составление предложения по трем взаимосвязанными картинками.

Цель: выявить способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализацию их в виде законченной фразы - высказывания.

Материал - три взаимосвязанные картинки (с изображением девочки, карандашей, рисунка).

Инструкция: Ответить на вопрос: «Что сделала девочка?».

Оценка умения построить фразу осуществлялась также, как в задании №1 по 5-ти бальной системе.

Задание № 3. Пересказ знакомой сказки «Репка».

Цель: выявить возможность детей в воспроизведении простого по структуре и небольшого по объему текста.

Материал: текст сказки «Репка».

Инструкция: «Прослушай внимательно сказку, запомни и расскажи».

Оценка умения пересказывать знакомое литературное произведение.

А - степень самостоятельности:

5 баллов - задание выполнено без направляющих вопросов педагога.

4 балла - задание выполнено с эпизодической помощью со стороны педагога -1-2 наводящих вопроса.

3 балла - задание выполнено со значительной помощью педагога - 3-4 вопроса по сказке.

2 балла - задание выполнялось при постоянной помощи педагога.

1 балл - с заданием не справился даже с помощью педагога.

Б - смысловое соответствие исходному материалу:

5 баллов - в содержании высказывания присутствует информация, отражающая воспринятый устный материал. Все элементы текста связаны с предметом высказывания.

4 балла - в содержании высказывания присутствует не вся информация, отражающая воспринятый устный материал; 1-2 элемента пропущены. Все элементы текста связаны с предметом высказывания.

3 балла - в содержании высказывания присутствуют лишь элементы информации, отражающие воспринятый устный материал. Все элементы текста связаны с предметом высказывания.

2 балла - в содержании высказывания присутствуют один, два элемента воспринятого устно материала, имеются сведения, не связанные с предметом высказывания.

1 балл - отказ от пересказа, не справился с заданием.

В - логичность изложения:

5 баллов - структура сообщения не прерывается и не нарушена аналогичными вставками.

4 балла - между некоторыми (1-2) предложениями имеются разрывы в переходе мысли, отсутствуют аналогичные вставки

3 балла - между некоторыми (2-3) предложениями имеются разрывы в переходе мысли, 1 -2 привнесения, 1 -3 пропуска фрагментов текста.

2 балла - имеются множественные разрывы в переходе мысли, частые привнесения или пропуски фрагментов текста.

1 балл - отказ, не справился с заданием.

2.1.2. Анализ результатов исследования особенностей связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Нами была проведена диагностика уровня сформированности связной монологической речи. Выявлены возможности детей с задержкой психического развития в использовании различных видов связных

высказываний. В основу оценки уровней развития различных показателей связных речевых высказываний легли критерии уровней развития навыков связной речи, рассмотренные В.П. Глуховым.

Результаты выполнения всех заданий на составление различных видов рассказов оценивались по критериям - количества и качества. Оценивались объем составленного высказывания или рассказа, степень самостоятельности при их составлении, связность, последовательность, полнота изложения, смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядно изображенному сюжету) и поставленной речевой задаче, а также особенность фразовой речи (объем и структура фраз, степень выраженности морфолого-синтаксических и лексико-грамматических нарушений). Проведенная диагностика выявила ряд особенностей, характеризующих состояние устной связной речи детей с задержкой психического развития, которые представлены в таблицах по каждому виду заданий и по каждому показателю высказываний. Результаты составления фразовых высказываний в таблице 1.

Особенности составления предложений по наглядно изображенным
действиям детьми

№	Показатели высказываний	Кол-во детей		Средний балл
А	Степень самостоятельности при выполнении задания	5 баллов	-	2
		4 балла	-	
		3 балла	4	
		2 балла	2	
		1 балл	4	
Б	Адекватность изображенному действию	5 баллов	-	1,4
		4 балла	-	
		3 балла	-	
		2 балла	4	
		1 балл	6	
В	Объем фразы	5 баллов	-	2,3
		4 балла	-	
		3 балла	4	
		2 балла	5	
		1 балл	1	
Г	Конструкция фразы	5 баллов	-	2,2
		4 балла	1	
		3 балла	2	
		2 балла	5	
		1 балл	2	

Полученные результаты показали, что дети испытывают трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы. Так, например, на вопрос «Что нарисовано на этой картинке?» дети с ЗПР отвечали «Мальчик...», «Девочка ... цветы», «Девочка... мальчик ... коляска ... катаются», то есть перечисляли изображенные на картинке объекты. В связи с этим возникла необходимость в предварительном рассматривании и в наводящих вопросах по поводу изображенного действия. Детям задавался дополнительный вопрос «Что делает мальчик/девочка?», или более конкретный вопрос, «Кого катает девочка, на чем она его катает?». Только после этого дети с ЗПР смогли составить фразу («Девочка катает

мальчика... в каталке»). Адекватность изображенному действию также не отмечалась ни у одного ребенка с задержкой психического развития. В содержании фразы у некоторых детей присутствовали лишь элементы информации, отражающей воспринятый наглядный материал (*«Девочка катает коляску»*). У 3 (30%) отмечалось не достаточно подробное описание (*«Девочка катает ребенка»*).

Рассматривая объем составленных фраз, из таблицы 1 видно, что 4 ребенка (40%) с ЗПР составили предложение, состоящее из трех слов (*«Мальчик вытаскивает рыбу»*), у 5 испытуемых (50%) – фраза из двух слов (*«Мальчик поливает»*), еще у 1 ребенка (10%) - фраза из 1 слова (*«Мальчик...»*, *«Катается»*).

Рассматривая соответствие лексическим, грамматическим и синтаксическим нормам языка, можно отметить, что у большинства детей (9 человек - 90%) с задержкой психического развития при составлении фразы отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов (*«Мальчик ... удочкам... ловит»*, *«Девочка катает санки»*).

Таким образом, общий анализ выполнения первого задания, приведем гистограмму (рис 1) , на которой представлены средние результаты.

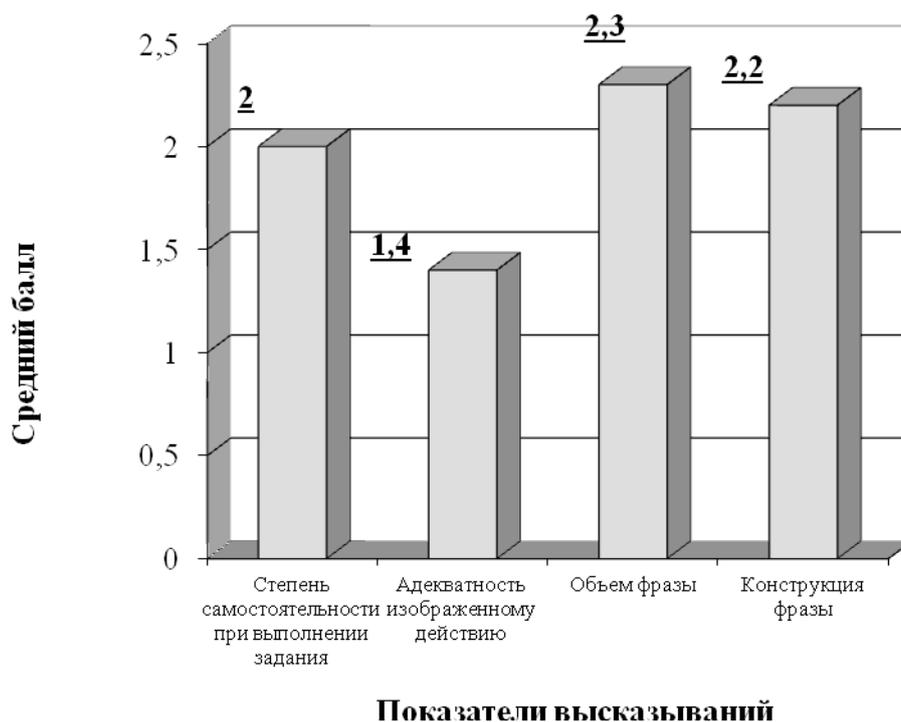


Рис. 1. Общая количественная характеристика показателей высказываний у детей (по наглядно изображенным действиям)

Как видно из приведенной гистограммы (рис 1) , по всем качественным критериям составления фразы по отдельной картинке дети с задержкой психического развития отстают. Степень самостоятельности у детей оценивается в 2 балла, что соответствует уровню ниже среднего. Адекватность изображенному действию 1,4 балла. Объем фраз – 2,3 балла. А при конструировании фразы дети с ЗПР на начало года показали средний балл 2,2.

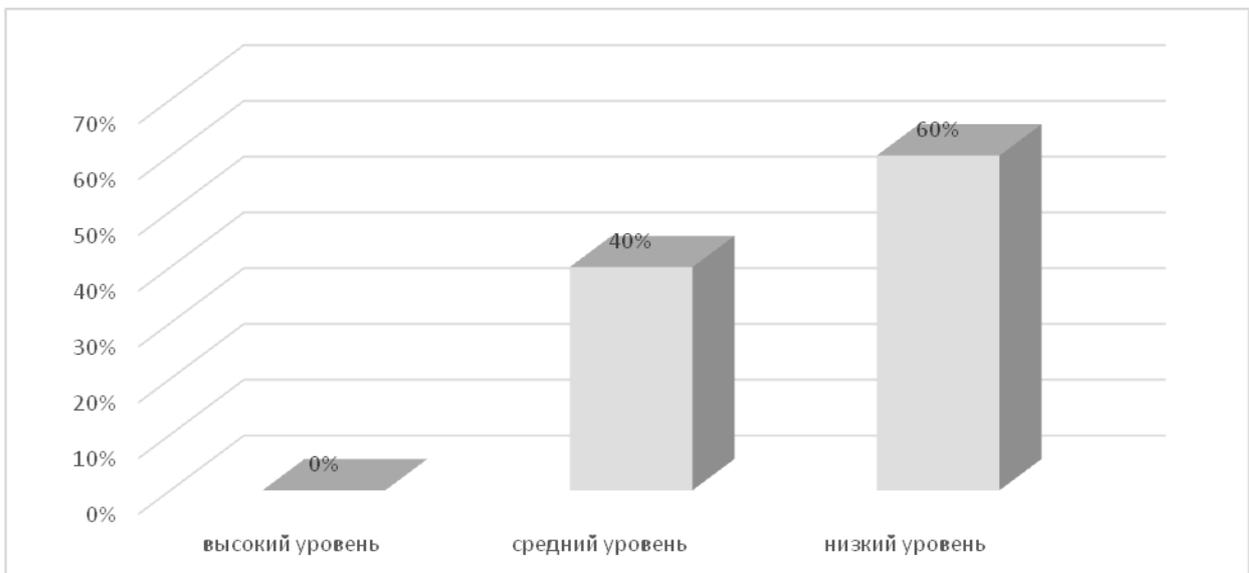


Рис. 2. Уровни сформированности связной монологической речи при составлении фраз по картинкам с изображением простых действий

Высокий уровень сформированности связной монологической речи при составлении фраз по предметным картинкам не показал ни один ребенок.

Средний уровень в данном задании показали 6 детей. У них адекватная по смыслу фраза имеет один из перечисленных недостатков: а) недостаточно информативна; б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении; в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях, г) длительные паузы с поиском нужного слова.

Низкий уровень отмечен только у 4 детей (40%). Для них были характерны сочетание указанных на среднем уровне недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при составлении всех (или большинства) фраз по 5 картинкам. Кроме этого, фраза-высказывание была составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие или составление фразы подменялось перечислением предметов, изображенных на картинке.

Следующее задание также было посвящено изучению построения фразовых высказываний, но по трем взаимосвязанным картинкам. Его целью

было выявить способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализацию их в виде законченной фразы - высказывания. Нами были получены следующие результаты (таблица 2):

Таблица 2

Особенности составления предложений по трем взаимосвязанным картинкам детьми

№	Показатели высказываний		Кол-во детей	Средний балл
А	Степень самостоятельности при выполнении задания	5 баллов	-	2,1
		4 балла	-	
		3 балла	3	
		2 балла	5	
		1 балл	2	
Б	Адекватность изображенному действию	5 баллов	-	2,2
		4 балла	-	
		3 балла	5	
		2 балла	2	
		1 балл	3	
В	Объем фразы	5 баллов	-	2
		4 балла	-	
		3 балла	3	
		2 балла	4	
		1 балл	3	
Г	Конструкция фразы	5 баллов	-	1,9
		4 балла	-	
		3 балла	2	
		2 балла	5	
		1 балл	3	

Рассмотрим результаты по выделенным критериям:

Самостоятельность. Предложенное задание вызвало у детей с аномальным психическим развитием большие затруднения, как и при выполнении задания № 1. Несмотря на задаваемый всем детям вопрос, никто не смог составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех картинок. Задание объяснялось повторно (использовались такие приемы, как длительное рассматривание всех картинок, указание на пропущенную

картинку, наводящие или дополнительные вопросы), но и после этого 7 детям (70%) не удалось составить фразу с учетом всех смысловых звеньев.

Адекватность изображенному действию. У 5 детей с ЗПР (50%) в содержании фразы присутствовали лишь элементы информации, отражающей воспринятый наглядный материал (например, «*Девочка нарисовала цветочек и сидит*»). У 2 дошкольников (20%) встречались также неадекватные трем картинкам ответы («*Девочка рисует на полу цветочек*» или «*Девочка смотрит на цветочек и краски*»). 3 детей (30%) составление фраз-высказываний подменяли простым перечислением изображенных действий («*Девочка сидит... краски и кисточки... А здесь картинка*»).

Объем построенной фразы. Ни у кого из группы не встречалось полное распространенное предложение, состоящее более чем из 5 слов (например, «*Девочка взяла и нарисовала карандашом и красками цветочек*»). У 3 дошкольников (30%) фраза состояла из 4-5 слов, у остальных детей менее 4 слов («*Она... рисует... цветочек*», «*Девочка сидит... рисует*»).

Соблюдение конструкции фразы, грамматической связи слов в предложении: Как показал анализ высказываний детей с задержкой психического развития, в них отмечаются нарушения в грамматическом оформлении высказываний — ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, нарушения нормативного порядка слов в предложении («*Девочка с красками рисуем*»), а также неправильное согласование существительного с прилагательным или глаголом (например, «*Девочка краски и рисую*», «*Сидела девочка и кисточкой рисует на картинке*»). Для всех детей было характерно наличие пауз с поиском нужного слова (20%) и употребление слов-эмболов (80%) (*Ну... она... девочка... сидит... рисует... ну это... картинку... ну... цветочек*).

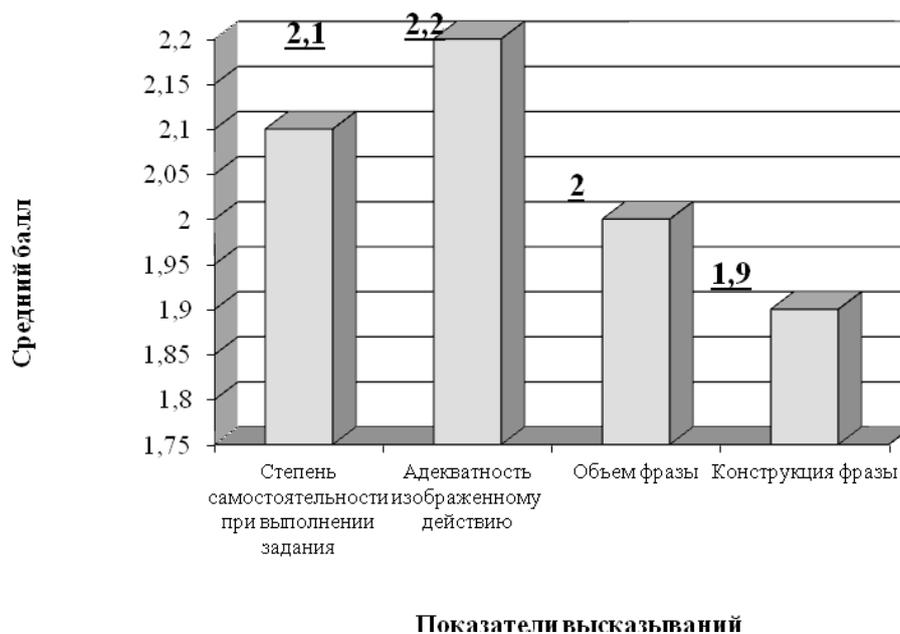


Рис. 3. Общая количественная характеристика показателей высказываний у детей (по трем взаимосвязанным картинкам)

Степень самостоятельности у детей группы оценивается в 2,1 баллов. Адекватность изображенному действию – 2,2 баллов. Объем фраз – 2 балла. А при конструировании фразы дети с ЗПР показали средний балл 1,9. Уровневая характеристика выполнения второго задания (диаграмма 2):

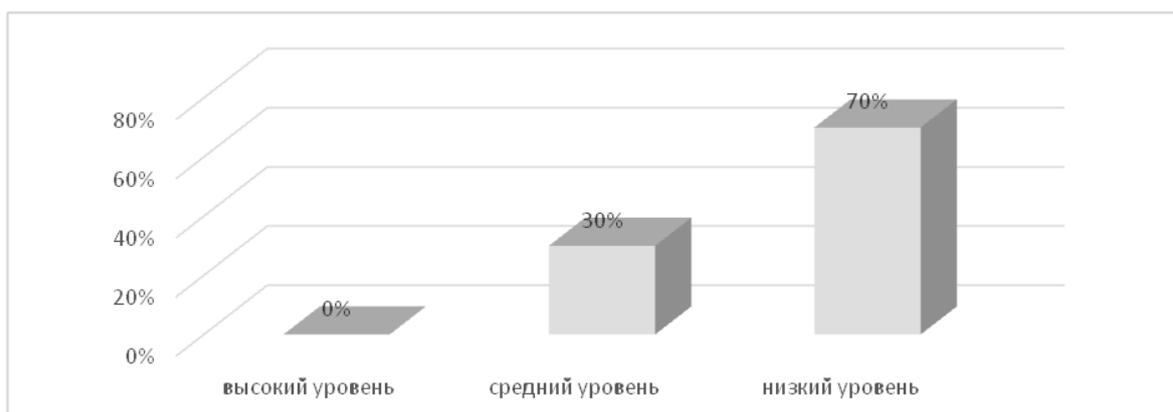


Рис. 4. Уровни сформированности связной монологической речи при составлении фразы по трем взаимосвязанным картинкам

На рисунке (Рис. 4) показывает, что в данном задании отмечается аналогичное заданию № 1 распределение детей по уровням. Так, высокий уровень сформированности связной монологической речи при составлении фраз по трем взаимосвязанным картинкам не показал ни один ребенок.

Средний уровень в данном задании показали 3 детей из десяти (30%). Фраза этими детьми была составлена на основе предметного содержания только 2-х картинок. При оказании помощи (указание на пропуск, наводящие вопросы) ребенок составил адекватное по содержанию высказывание. У этих детей имелись отдельные недостатки (недостаточная информативность, паузы) в построении фразы.

Низкий уровень снова отмечен у 7 детей (70%). Эти дети не смогли составить фразу-высказывание с использованием всех 3 картинок, несмотря на оказываемую помощь, называли изображенные на картинках предметы. Отмечались ошибки в языковом оформлении высказывания.

Помимо составления фразовых высказываний, в процессе исследования определялась также способность детей с ЗПР к передаче содержания знакомого литературного текста, а также зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации. Рассмотрим результаты исследования связной монологической речи у дошкольников при составлении сообщений с текстовой опорой. Третье задание было посвящено изучению возможности детей в воспроизведении простого по структуре и небольшого по объему текста, на материале знакомой всем детям сказки «Репка».

Количественные результаты приведены в таблице 3.

Особенности пересказа детьми знакомого произведения

№	Показатели высказываний	Кол-во детей	Средний балл	
А	Степень самостоятельности при выполнении задания	5 баллов	-	2
		4 балла	-	
		3 балла	3	
		2 балла	4	
		1 балл	3	
Б	Смысловое соответствие исходному материалу	5 баллов	-	2,2
		4 балла	1	
		3 балла	3	
		2 балла	3	
		1 балл	3	
В	Логичность изложения, грамматическое оформление	5 баллов	-	2,1
		4 балла	-	
		3 балла	4	
		2 балла	3	
		1 балл	3	

Самостоятельность. Из таблицы 3 наглядно видно, что 3 детей с нарушенным развитием (30%) не смогли выполнить задание, что выразалось в простом непоследовательном перечислении персонажей и односложным ответам на предлагаемые вопросы (например, «Репка... дед и бабка... потом внучка... мышка пришла... репку вытянула»). Остальные дети составили пересказ с той или иной помощью педагога. Чаще всего помощь выражалась в дополнительных или наводящих вопросах, эпизодической помощи, типа «А потом кого она позвала?» (40%), постоянном стимулировании к дальнейшему составлению рассказа – «Ты что-то забыл», «Ты еще не все рассказал» (30%).

Смысловое соответствие сказки и ее логичность: Полного развернутого сюжета сказки не передал ни один ребенок с задержкой психического развития. У всех детей в пересказе отмечаются смысловые пропуски, чаще пропуск персонажей и нарушение последовательности их действий (например, «Дед тянул, бабка тянула, кошка тянула, мышка пришла и достала репку»). У 1 ребенка в пересказе встречались сведения, не относящиеся к сюжету («Дед... Росла репка... Он сидел... и пошел тянуть. А

тут пришла бабка, дедка, кошка и внучка. А потом мышка прибежала и ушла. И репку вытащили»).

При пересказе у детей имелись разрывы в переходе мысли (длительное обдумывание, отвлечение, вопросы, высказывания: «Дальше рассказывать?», «Я уже все, пойду играть, можно» и др.), частые привнесения, повторы (например, «Позвала внучку... вот позвала внучку, она пришла. Пришла внучка...») или пропуски фрагментов текста, искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных сказуемых, аграмматизмы при употреблении словоформ, пропуски или смешения предлогов (например, «Позвал дед... бабу...внучку» или «Схватила мышка с кошкой, вытащила мышка репка»). У 6 детей (60%) трудности в составлении пересказа носили резко выраженный характер (смысловые ошибки, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т.п.). Кроме этого, было установлено, что затруднения у детей с нарушением чаще возникали в начале пересказа, при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки и особенно ритмизированного повтора, представляющего собой предложно-падежную конструкцию (никто из детей с ЗПР не использовал конструкцию «тянут - потянут вытянуть не могут» или не могу перечислить, кто за какой персонаж держится). Объем пересказа. Пересказы детей с задержкой психического развития составляют от 7 до 23 слов.

Таким образом, исследование выявило низкий уровень фразовой речи, используемый детьми с задержкой психического (маленький объем, неправильная структура фраз, бедность языковых средств). У детей с ЗПР имелись значительные затруднения при установлении ассоциативных связей между изображёнными предметами и предикативными субъекто-объектными отношениями. Для детей было характерно наличие пауз с поиском нужного слова; пропуски денотатов - значимых смысловых звеньев речевого высказывания, что может быть связано с нарушением операций смыслового программирования.

2.2. Общая характеристика работы по активизации связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в процессе занятий по изобразительной деятельности.

Развитие устной речи детей с задержкой психического развития – одно из значимых направлений коррекционно-развивающей работы. Развитие связной речи предполагает работу над монологической формой речи и диалогической формой речи. Работа по развитию и коррекции связной монологической речи реализуется на специальных занятиях, на занятиях по развитию речи.

Она также может реализовываться в различных режимных моментах, на заданиях, в том числе на занятиях по изобразительной деятельности. Работа строится с учетом особенностей развития детей с задержкой психического развития. У детей снижена скорость выполнения заданий, ориентировочно-исследовательская деятельность имеет низкий по сравнению с нормой уровня развития: дети не умеют обследовать, не проявляют выраженной ориентировочной активности. Испытывают трудности при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины (длина, ширина...)

У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, отмечается снижение познавательной активности, страдает произвольное запечатление информации. Отставание в развитии мышления одна из основных черт, отличающих детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. Это проявляется во всех компонентах структуры мышления, а именно: в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, избегание интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания; в нерациональности регуляционно - целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб; в длительной несформированности умственных операций: анализа, синтеза, обобщения и др; в нарушении динамических сторон мыслительных процессов. У детей с

ЗПР неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее выражено отставание в словесно-логическом мышлении.

Изобразительная деятельность выступает как специфическое образное средство познания действительности, поэтому имеет большое значение для умственного развития детей. В свою очередь умственное воспитание ребенка теснейшим образом связано с развитием речи.

Работа строится с учетом общедидактических и специфических принципов. В работе с детьми реализуются общедидактические принципы: научность, доступность, систематичность и системность, наглядность, активность и самостоятельность в усвоении знаний, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, связь обучения с жизнью. Помимо общедидактических принципов в работе реализуются специфические принципы, которые обусловлены особенностями развития дошкольников с ЗПР, а также характером содержания работы с ними: генетический принцип (предполагающий учет последовательности возникновения и развития психических функций и новообразований в онтогенезе), принцип коррекционной направленности воспитания и обучения (его реализация осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к ребенку, учет структуры и выраженности нарушений, определение потенциальных возможностей ребенка с ЗПР), принцип развивающего обучения, деятельностный принцип, принцип учета степени выраженности и структуры нарушения (группа детей с ЗПР очень разнородна в том числе по уровню развития речи и т.п.), принцип формирования речевого общения (формирование у детей потребности в речевом общении, овладением ими необходимыми речевыми средствами, создание речевой среды, обеспечивающей возможности речевой практики в различных условиях; формирование разных форм речи, в первую очередь устной),

Развитие связной монологической речи предполагает формирование умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов.

Задачи и содержание работы по активизации монологической речи определяются особенностями развития связной речи детей и особенностями монологического высказывания. Дети составляют рассказы – описания, рассказы-повествования, рассказы-рассуждения. Дети составляют рассказы по игрушкам и предметам, по картине, из опыта, творческие рассказы. Активно используются различные виды пересказа.

С целью активизации связной монологической речи детей с ЗПР, педагог использует различные методы и приемы. В работу включены словесные, наглядные, практические методы. Это деление весьма условно, поскольку между ними нет резкой границы. Наглядные методы сопровождаются словом, а в словесных используются наглядные приемы. Практические методы также связаны и со словом, и с наглядным материалом. Причисление одних методов и приемов к наглядным, других к словесным или практическим зависит от преобладания наглядности, слова или действий как источника и основы высказывания.

Взаимосвязь методов зависит от уровня развития речи ребенка, от способов общения его с окружающими, от уровня познавательного развития, от возраста ребенка и т.п.

Наглядные методы используются широко. Применяется непосредственно (рассматривание натуральных предметов, наблюдения и т.д.). Эти методы направлены на накопление содержания речи и обеспечивают связь двух сигнальных систем.

Опосредованные методы основаны на применении изобразительной наглядности (рассматривание игрушек, картин, фотографий, описание картин и игрушек, рассказывание по игрушкам и картинам). Педагог использует и словесные методы: чтение и рассказывание художественных произведений, заучивание наизусть, пересказ, обобщающая беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал. Во всех словесных методах используются наглядные приемы: показ предметов, игрушек, картин, рассматривание иллюстраций.

Для более глубокого познания действительности детям с ЗПР необходимо не только наблюдать за различными явлениями и событиями, но и практически действовать с предметами, выявлять их свойства, связи, отношения. К группе практических методов и приемов относятся: упражнение, поручение, различные виды предметной и продуктивной деятельности, игры, элементарные опыты, моделирование и т.п.

Практические методы направлены на применение речевых навыков и умений и их совершенствование. Среди практических методов, используемых педагогом с целью активизации связной монологической речи в процессе занятий изо деятельности: различные дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды и т.д. Педагог использует репродуктивные и продуктивные методы. Репродуктивные методы основаны на воспроизведении речевого материала, готовых образцов (наблюдения, рассматривание картин, чтение художественной литературы, пересказ, заучивание наизусть, игры-драматизации по содержанию литературных произведений, некоторые дидактические игры).

Большее внимание уделяется использованию продуктивных методов, которые предполагают построение детьми собственных связных высказываний, когда ребенок не просто воспроизводит известные ему языковые единицы, а выбирает и комбинирует их всякий раз по-новому, приспособившись к ситуации общения. К ним можно отнести обобщающую беседу, рассказывание, пересказ с перестройкой текста, дидактические игры на развитие связной речи, метод моделирования, творческие задания.

На занятиях педагог использует различные приемы работы. Широко применяются словесные приемы. К ним относятся: речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, указания, оценка детской речи, вопрос.

Речевой образец – правильная, предварительно продуманная речевая деятельность педагога, предназначенная для подражания детьми и их

ориентировки. Он произносится четко, громко и неторопливо. Поскольку образец дается для подражания, он предъявляется до начала речевой деятельности детей. Но иногда педагог может его использовать и после речи детей – для сравнения и коррекции. Для того чтобы привлечь внимание детей к образцу, педагог сопровождает его пояснениями, указаниями.

Объяснение – раскрытие сущности некоторых явлений или способов действия. Широко используется для раскрытия значений слов, для объяснения правил и действий в дидактических играх, а также в процессе наблюдений и обследования предметов.

Указания – разъяснение детям способа действия для достижения определенного результата.

Оценка детской речи – мотивированное суждение о речевом высказывании ребенка, характеризующее качество выполнения речевой деятельности. Оценка имеет не просто констатирующий характер, но и обучающий. Оценка дается для того, чтобы все дети могли ориентироваться на нее в своих высказываниях. Оценка оказывает большое эмоциональное влияние на детей. Нужно учитывать индивидуальные и возрастные особенности, добиваться, чтобы оценка повышала речевую активность ребенка, интерес к речевой деятельности, организовывала его поведение. Для этого в оценке подчеркиваются, прежде всего, положительные качества речи, а речевые недочеты исправляются с помощью образца и других методических приемов.

Вопрос – словесное обращение, требующее ответа. Вопросы разделяются на основные и вспомогательные. Основные могут быть констатирующими (репродуктивные) – «кто? что? какой? какая? где? как? куда?» и поисковыми, требующими установления связей и отношений между явлениями – «почему? зачем? чем похожи?». Используются и вспомогательные вопросы (наводящие и подсказывающие).

Из наглядных приемов с целью активизации речи педагог широко использует показ иллюстративного материала.

На занятии используется большое количество игровых приемов. Они возбуждают у ребенка интерес к деятельности, обогащают мотивы речи, создают положительный эмоциональный фон процесса обучения и тем самым повышают речевую активность детей и результативность занятий.

С детьми проводятся занятия. Занятия по изобразительности проводятся один раз в неделю, в первую половину дня, занятие имеет четкую структуру. В ней выделяют три части – вводную, основную и заключительную. Во вводной части устанавливаются связи с прошлым опытом, сообщается цель занятия, создаются соответствующие мотивы предстоящей деятельности с учетом возраста, актуализируется речевой материал. В основной части решаются задачи занятия, используются различные обучающие приемы, создаются условия для активной речевой деятельности детей. Цель заключительной части занятия - закрепить и обобщить знания, закрепить умения (связано с решением задач по изобразительности, и с решением задач по активизации связной речи).

Задачи по активизации связной речи педагог решает на разных этапах занятия. Большое значение имеет предварительная подготовка к занятию. Педагог определяет его задачи, содержание и место в системе других занятий, связь с другими видами деятельности, методы и приемы обучения. На этапе подготовки воспитатель и логопед определяют задачи по развитию связной монологической речи, подбирают речевой материал, методы, приемы. Продумывается структура и ход занятия, готовится соответствующий материал, оптимальное сочетание коллективного характера обучения с индивидуальным подходом к детям, индивидуальное задание, поручения.

Организация занятия должна отвечать всем гигиеническим и эстетическим требованиям, предъявляемым и к другим занятиям (освещенность, чистота воздуха, мебель по росту, расположение демонстрационного и раздаточного наглядного материала; эстетичность

помещения, пособий). Важно обеспечить тишину, чтобы дети могли правильно слышать образцы речи воспитателя и речь друг друга.

Не все дети умеют заниматься в коллективе. Некоторые дети не относят к себе речь, обращенную ко всей группе, не умеют слушать товарищей; сильным раздражителем, способным привлечь внимание детей, является речь педагога. В таких случаях требуется широкое применение наглядности, эмоциональных приемов обучения, в основном игровых, сюрпризных моментов. Постепенно усложняется речевая активность детей: используются коллективные рассказы, пересказы с перестройкой текста и т.д.

2.3. Методические рекомендации по активизации связной монологической речи детей с ЗПР в процессе занятий по изобразительной деятельности.

Активизация связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития может успешно осуществляться в процессе предметно-практической деятельности, в частности, на занятиях изобразительной деятельностью. Обучая детей с задержкой психического развития рисованию, созданию аппликаций педагог может успешно решать задачу по активизации связной монологической речи.

Изобразительная деятельность является особым средством познания окружающего мира. На занятиях изобразительной деятельностью педагог знакомит детей с новыми словами, например, с названиями предметов, действий, которые он производит с предметами, уточняет уже известные детям слова, создает условия для формирования умения употреблять слова в активной речи.

Ребенок приучается вслушиваться в речь взрослого, в его комментарии, которые сначала предъявляются в виде коротких фраз, затем постепенно усложняются. Слово помогает ребенку познать разные стороны

изобразительной деятельности, осмыслить процесс изображения. Речь приобретает практическую направленность, становится значимой в процессе выполнения какой-либо деятельности.

Предметы, которые использует педагог на занятиях или которые создаются ребенком в результате продуктивной деятельности, включаются в речевые упражнения. Слово включается в пассивный, а позднее в активный словарь ребенка. Показать связь слова с движением через картину достаточно сложно. На занятиях изобразительной деятельностью ребенок выполняет действия: берет карандаш, ведет линии, рисует овалы, рисует мяч и т.д., усваивает приставочные глаголы, по заданию педагога ребенок включает эти глаголы во фразы. Педагог формирует представления о предметах и объектах окружающего мира, их свойствах (цвет, форма, величина, положение в пространстве...), назначении. Перед тем как организовать работу по изображению предмета педагог вместе с детьми выделяет и называет свойства, предлагает упражнения на сравнение предметов. Дети учатся анализировать предметы, а также воспринимать предмет в целом. Такое «действенное» познание предмета прочнее фиксируется в сознании. Дети могут «придумать часть картины», «дорисовать» словами, что не изобразили, составлять монолог, диалог персонажей, которых нарисовали. Слово помогает осмыслить изображаемое.

Развивается восприятие речи. Ребенок с ЗПР испытывает затруднения в самостоятельном наблюдении предметов, которые изображает. Педагог организует наблюдения, «ведет» ребенка, помогает выбрать речевые средства для описания, составить рассказ о предмете, изобразить его с учетом всех его характеристик. Актуализируются специальные термины, включаются в ответы на те или иные задания. Активизируются понятия, связанные с самим процессом изображения: «линия», «контур», «узор», «форма», «цвет», «величина»; слов, обозначающих признаки изображаемого предмета, его части.

Рассматривая объект, ребенок учится и рассуждать, если педагог организует специальные речевые упражнения. На занятиях педагог уточняет словарь, организует накопление словаря, происходит уточнение грамматических форм слов, организуется восприятие и накопление различных по конструкции предложений, рассказов (описаний, рассуждений, повествований). Педагог учит рассказывать о своей работе, комментировать свою деятельность. Педагог задает вопросы, побуждая ребенка к планированию своих действий. Это способствует развитию речи и сознательному выполнению деятельности, заданий. В свою очередь, включение речи способствует тому, что ребенок учится анализировать свою деятельность, свой рисунок, планировать, как можно улучшить работу и т.д.

На занятиях по изобразительности педагог способствует закреплению норм построения связного высказывания (тематическое единство, последовательность, причинно-следственные связи, связи между частями рассказа, завершенность каждой части и т.д.), закреплению умений планировать высказывания, выделять основные звенья, оформлять высказывания в соответствии с нормами родного языка.

На каждом занятии по изобразительности педагог решает конкретные задачи по активизации связной монологической речи, связанные с тематикой обучения. Эффективна работа на занятиях по тематическому рисованию и аппликации, где предполагается изображение предметов, сюжетов по представлению, иллюстрирование специально предлагаемых педагогом отрывков из художественных произведений и т.п. Чтобы раскрыть тему, ребенку нужно вспомнить образы, чему будет способствовать в том числе составление рассказов-описаний по данному объекту. Свое отношение к изображаемому ребенок может передать в рассказе-повествовании, рассказе описании, рассказе – рассуждении.

На занятиях по изобразительной деятельности педагог использует разнообразный лексический материал при закреплении тематических циклов. В процессе изучения той или иной темы, педагог предлагает детям

различные упражнения по активизации связной монологической речи, различные виды деятельности.

С целью решения задач по активизации связной монологической речи детей с ЗПР с учетом особенностей развития этих детей, педагог использует разнообразные методы и приемы. Работа по активизации связной монологической речи на занятиях по изо деятельности тесно связана с работой по развитию речи детей на специальных занятиях, проводимых узким специалистом, а также воспитателем - на занятиях по развитию речи.

Один из приемов работы – «прием использования детского рисунка». Он используется педагогом на занятиях по изо деятельности и на занятиях по развитию речи. На занятии по изо деятельности ребенка просят пересказать фрагмент произведения (или целое произведение) перед/в процессе выполнения/после выполнения рисунка. На занятии по развитию речи дети могут подобрать уже из готовых рисунков те, которые будут соответствовать тексту, выполнить рисунок, в котором отражен герой или фрагмент из рассказа, сказки и т.п., после чего составить пересказ фрагмента произведения на основе своего рисунка. При пересказе эпизода предложенного текста можно использовать фланелеграф, где план рассказа обеспечивается порядком картинок, последовательно выставляемых детьми. После чтения и разбора произведения детям можно предложить выбрать фрагмент произведения, определить его героев, принять решение о том, кого из персонажей ребенок будет рисовать, выполнить рисунок и составить пересказ эпизода этого произведения или рассказ-описание (описании е героя) или рассказ-рассуждение, в котором ребенок выразит собственное мнение по вопросу, обозначенному педагогом.

Дети составляют рассказы в соответствии с заданной темой, используя собственный рисунок, который также является и опорой для различных речевых упражнений. Во время рисования/аппликации уточняются представления о предметах, связях между ними, актуализируются знания о свойствах, положении в пространстве...

Использование приема «составление картинного плана» можно пояснить на следующем примере. На занятии рисованием (после предварительного чтения и разбора произведения вне данного занятия) дети выполняют рисунки по одному предложению из рассказа (сказки), после чего составляют пересказ данного произведения на основе картинного плана (картинным планом служат выполненные детьми рисунки).

Следующий прием, который педагог может использовать в работе по активизации связной монологической речи – «работа с картиной». Дети составляют рассказы по картине. Работа может быть организована после проведения беседы по картине, предъявленной педагогом. Также такая работа может быть проведена, например, в конце занятия по картине, выполненной самими детьми, например, картине, выполненной в процессе коллективной работы. Получится, например, коллективный рассказ. Педагог может использовать вопросный план, схемы-опоры. Работа будет эффективнее, если педагог подготовит детей к выполнению такого задания вне занятия по изо (например, проведет беседу по теме, предложит детям составить фрагменты рассказа на данную тему ит.д.).

При обучении рассказыванию по картине-иллюстрации педагог может провести предварительную работу - чтение произведений, беседа по содержанию. На самом занятии по изобразительной деятельности воспитатель может активно использовать такой прием как образец. Это может быть образец целого рассказа или образец части рассказа. Педагог может предложить детям план: готовый план для рассказа (составленный педагогом или детьми на занятиях по развитию речи) или же предложить составить план в процессе изо-занятия (четко определяя время для выполнения данного задания)

Так, например, по формированию у детей навыков составления рассказа-описания изображенного пейзажа может быть использован такой вопросный план:

- 1) какое время года у тебя на рисунке

- 2) что ты изобразил на переднем плане
- 3) что ты изобразил на заднем плане
- 4) расскажи о реке, какая она (примечание: педагог помогает ребенку выделить те объекты, которые он опишет в своем рассказе)

Закрепляя умение составлять рассказ-описание, педагог обращает внимание детей на необходимость выделения, сопоставления существенных признаков предмета, объединять высказывания в связные последовательные сообщения. На занятии по изо при выполнении рисунка или аппликации дети под руководством педагога учатся выделять главные признаки, части предмета, предлагаются речевые упражнения: лексические (например, упражнения на сравнение), грамматические (например, словообразовательные), речевые упражнения на четкое произнесение предложений, произнесение предложений с правильной интонацией.

Работа по обучению рассказыванию по картинкам строится с учетом особенностей детей с задержкой психического развития. Это находит свое отражение в проведении подготовительной работы, в отборе и последовательности использования картинного материала, в структуре и приемах работы.

Особенности работы по формированию связной монологической речи на занятиях по картинкам обусловлена спецификой обучения рассказыванию. С одной стороны, наглядные образы картины облегчают ребенку задачу построения отдельных фраз - высказываний, с другой - при составлении связного рассказа по картине отсутствует опора на готовый языковой материал и определяемую сюжетом последовательность событий.

Обучение детей рассказыванию по картинкам можно начать после проведения серии занятий по описанию предметов и пересказу литературных произведений, которые проводятся с использованием иллюстрации. При передаче внешнего облика персонажей картины, предметов окружающей их обстановки дети могут использовать навыки, полученные ими на занятиях по

описанию конкретных предметов и игрушек, а также языковые средства образной характеристики, усвоенные на занятиях по пересказу.

Рассказывание по сюжетным картинкам предшествует специальная подготовительная работа. Она может включать упражнения в составлении предложений по отдельным сюжетным картинкам с изображением простых действий. Для упражнений могут быть использованы сюжетные картинки двух видов: картинки, где можно выделить субъект и выполненное им действие (субъект - действие - объект (Девочка читает книгу)), а также картинки, которые содержат изображения одного или нескольких персонажей и чётко обозначенного места действия.

По картинкам дети учатся составлять предложения следующей структуры: субъект действия - действие - место действия / орудие действия. Например: Ребята играют в песочнице. Девочка катается с горки на санках.

Задания по обучению рассказыванию по картине, направленные на формирование связной монологической речи детей, могут предлагаться в следующей последовательности.

1. Составление рассказов по сюжетным многофигурным картинкам с изображением нескольких групп действующих лиц или несколько сценок в пределах общего, знакомого детям сюжета. К таким картинкам относятся: «Летом в парке», «Зимние развлечения» из серии «Времена года» (под редакцией А.Н. Ероховой, О.И. Соловьевой) и др. Многофигурные, многоплановые картины дают возможность составления коротких законченных рассказов первоначально по отдельным фрагментам. Это облегчает детям последующее составление связного рассказа по картине в целом.

2. Составление рассказов - описание по сюжетным картинкам, где на первый план выступает изображение места действия, обстановки, предметов, события, определяющих тематику картины. Например: «Ледоход», «Мост через реку» из тематической серии (О.И. Соловьевой, В.А. Езиковой). При работе задачи усложняются. Для составления рассказа детям необходимо

установить связь между предметами изображенной обстановки и персонажами картины, понять действие персонажей.

Рассказывание по сериям сюжетных картин с последовательным использованием серии картин, достаточно подробно изображающих развитие сюжета: а) серии картин (не более 3-4), изображающих отдельные и ключевые моменты действия; б) серии картин с пропуском какого-либо звена. Например: использованием серии картин по сюжетам В.Г. Сутеева.

Могут использоваться и задания на составление рассказа по отдельной сюжетной картине с домысливанием и воспроизведением событий, предшествующих изображенному на картине и последующих.

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

Проводится подготовка детей к восприятию содержания картины (предварительная беседа, чтение и пересказ литературных произведений по соответствующей теме), разбор содержания картины, обучение детей составлению рассказа и анализа детских рассказов.

В задачи содержания картины может входить: определение места и времени изображенного действия; выделение и характеристика действующих лиц и наиболее существенных предметов окружающей обстановки. Дети должны разобраться во взаимоотношениях персонажей, уяснить пространственные, атрибутивные и другие соотношения предметов. При обучении детей составлению рассказа педагог использует образец рассказа по картине или отдельной ее части; наводящие вопросы, затем предваряющий план рассказа; составление рассказов по фрагментам картины, коллективное составление рассказа детьми. Для развития направленного восприятия речи педагога, логического мышления, формирования смысловых, понятийных обобщений включаются дополнительные методические приемы: прием совместных действий, придумывание названия к картине, использование жизненных впечатлений детей, связанных с изображенными на картине событиями.

Переход от описания картины в форме отдельных высказываний к составлению связного, последовательного, логически законченного рассказа представляет большие трудности для детей с задержкой психического развития. С учетом этого обучение связному рассказу по картине может строиться так: дети упражняются в составлении краткого, а затем более развернутого рассказа целиком по направляющим вопросам; уделяется внимание планированию рассказа; на начальном этапе проводится коллективное составление плана будущего рассказа; детям задаются вспомогательные вопросы: «О чем мы будем говорить вначале?», «О чем нужно сказать дальше?», «Чем мы закончим рассказ?», с указанием на соответствующие фрагменты картины; педагог на основе высказываний детей составляет единый план.

С целью привлечения внимания детей к устным высказываниям детей педагог может предложить ситуацию: один ребенок составляет рассказ по плану педагога, а другой по ходу рассказа указывает на пропуски и ошибки в последовательности изложения. Также используются различные игровые приемы, способствующие активизации внимания, восприятия, зрительной памяти, что имеет существенное значение в процессе рассказывания по картине (Игра - упражнение «Кто больше увидит?» (дети называют изображенные на картине предметы указанного цвета и назначения, сделанные из того или иного материала); цель игры: развивать у детей внимание, формировать умение описывать предметы указанного цвета и назначения. Игра - «Кто лучше запомнит» (дети должны вспомнить какие действия выполняют различные персонажи картины); цель игры: развивать у детей память, формировать воспроизведение действий, выполняемых различными персонажами картин. Игра - упражнение «Кто самый внимательный» (используя картину, дети поочередно заканчивают предложения, начатые логопедом, нужным по смыслу словом); цель игры: формировать связные речевые высказывания, развивать логическое

мышление, умение творчески закончить предложения с опорой на предметные картинки.

Работа с картинками может проводиться по подгруппам, организуемым в зависимости от уровня сформированности у детей связной фразовой речи, навыков рассказывания, степени выраженности аграмматизмов.

Работа с многофигурной многоплановой картинкой имеет свои особенности. Рассмотрим некоторые из них. По каждой картинке работа реализуется поэтапно. На первом этапе организуется разбор содержания картины (чаще всего используется вопросно - ответная форма). На втором этапе дети описывают отдельные фрагменты картины. Первоначально такое описание может состоять из 2-3 простых предложений типа субъект - предикат-место/орудие действия. Затем рассказ увеличивается до 4-5 предложений – уже рассказ, включающий характеристику персонажей. Третий этап – составление связного рассказа по всей картинке или по двум - трем фрагментам, в зависимости от состава подгруппы. Детям могут быть предложены и творческие задания (придумать - что последовало за изображенным на картинке). Грамматические формы отрабатываются в ходе вопрос-ответной беседы по содержанию картины и затем закрепляются в самостоятельных рассказах детей. Особое внимание уделяется работе над усвоением форм множественного числа существительных, глаголов и прилагательных, а также сопоставлению единственного и множественного числа указанных частей речи. В процессе работы с картинками уделяется внимание формам согласования прилагательных с существительными в роде и падеже. Значительное место отводится практическому усвоению детьми норм глагольного управления (словосочетаний с прямыми и косвенными дополнениями, а также словосочетаний типа сказуемое - обстоятельства места, выраженное формами родительного, дательного и предложных падежей существительных (гуляют в парке, стоят у реки, едет по дороге)).

Помимо беседы по содержанию картины для отработки определенных грамматических форм могут быть использованы специальные упражнения.

Так, для усвоения падежных форм существительных может быть предложено упражнение на составление фраз с опорой на картину («Составьте предложение со словом на коньках, на санках, во дворе, на катке»). При этом внимание детей фиксируется на грамматической форме слова. Затем дети упражняются в составлении предложений по слову, данному в нейтральной форме (коньки, санки, кататься) путем ее изменения. В последнем случае используются образец и подсказка начального слова фразы. Важно научить детей отвечать на вопросы распространенными законченными предложениями. К числу основных видов синтаксических конструкций относятся: а) конструкции, образуемые путем распространения начальной структуры за счет добавления одного структурно-семантического звена (Дети гуляют в парке. Ребята играют на участке); двух - трех структурных звеньев (Мальчик залезает по лесенке на горку. Бабушка вяжет носочки для внука); б) конструкции с переходными неполнозначными глаголами (Трактор везет прицеп с сеном. Мальчик собирает грибы); в) структуры аналогичные предыдущим, но с включением слов-определений (Мальчики стоят на высоком берегу); г) конструкции с «обратным» порядком слов (По реке плывет катер. По дороге едет машина).

Словарная работа преследует цель обогащения активного словаря детей. Введение в словарь новых слов и словосочетаний определяется конкретным содержанием картины или серии сюжетных картин. При описании пейзажной картины уделяется внимание уточнению названий видов и предметов ландшафта (луг, поляна и т.п.), использованию ярких определений, сравнений и других средств образной выразительности (земельный ковер, пушистый снег, стройные березы и др.).

Рассказывание по наблюдаемому объекту (перед непосредственным его изображением) – следующий вид работы по активизации монологической речи, который реализуется в процессе занятий по изо. Наблюдаемый объект должен быть хорошо виден всем детям. В некоторых случаях педагогу необходимо организовать деятельность с этим объектом. Педагог должен

вызвать интерес к предмету, дополнить наблюдение рассказом, демонстрацией картинок. Прежде чем начинать наблюдение, нужно четко зафиксировать внимание детей на предмете. Внимание можно привлечь разными способами: с помощью инструкции: «Смотрите» (подкрепить ее указательным жестом), необычным появлением предмета, предварительным разговором с детьми (с указанием: на что смотреть, за чем наблюдать). Не все дети с ЗПР быстро и правильно выполняют задание. Не все дети правильно воспримут наблюдаемое. Педагог может задать уточняющие вопросы (репродуктивного, поискового или обобщающего характера), попросить ребят показать выделяемые свойства предмета или продемонстрировать действия с ним, использовать другие методы и приемы (может быть использована демонстрация предметов, картин, диафильмов, мультфильмов, слайдов и пр.), которые помогут составить рассказ о объекте, а потом изобразить его.

На занятиях по рисованию педагог может предложить задания по закреплению умений составлять предложения по схеме. Например, по теме «Овощи»: дети выполняют аппликацию. До выполнения этой работы педагог просит детей составить предложения по схеме: «цвет-размер-форма-вкус». (Огурец – длинный, зеленый, овальный, сочный, вкусный, соленый). В конце занятия после выполнения рисунка дети составляют небольшой рассказ-описание, в котором используют предложения, составленные в начале занятия. Составить рассказ-описание дети могут после выполнения рисунка (аппликации) или до начала рисования. Предлагаются как конкретная, так и обобщенная схемы описания предмета. Схема меняется в зависимости от темы и задач занятия.

Сначала перед заданием «составить рассказ-описание» педагог предлагает образец, затем может быть представлен план для составления монолога.

Работа может быть организована по непосредственно воспринимаемому предмету на собственном рисунке. Например, ребенок

нарисовал, составляет рассказ-описание по своему рисунку на основе плана, опорных слов и т.д. Рисунок размещается на наборном полотне в группе и каждый ребенок рассказывает по своему рисунку.

Следующий прием работы – использование рисунков других детей. Данный прием может применяться например, на занятиях, когда составляется сравнительное описание двух предметов.

Составляя описательные рассказы, дети используют сложносочиненные предложения (предложения с союзом «а»), последовательное выделение ряда признаков, которые отличают предметы одной группы (береза и калина).

При изучении тем «Семья», «Новый год» и т.п. дети составляют рассказы с элементами творчества. Помимо этого составляются рассказы из опыта детей.

Для активизации связной монологической речи педагог может использовать и такие приемы, как: «речевое планирование» (использование предваряющей речи), «описание выполнения задания/действия...» (когда ребенок сопровождает речью то, что делает (речь сопровождающая)), «отчет о выполненных действиях» (речь «завершающая»). Сначала в работу включается прием «описание выполнения задания» (сопровождающая речь), далее педагог может предложить задания, связанные с составлением отчетов о выполненном задании (или о его части). Например, ребенок составляет рассказ о том, как он рисовал цветок. Ребенку может быть предложено составление рассказа по вопросному плану с уточнением последовательности, деталей повествования. Может предусматриваться дополнение рассказа ребенка другими детьми. План составляется совместно с ребенком с помощью подсказки, направляющих, уточняющих вопросов.

Наиболее сложным видом задания является задание по использованию «планирующей (предваряющей) речи». В помощь педагог может предложить схемы, вопросы, модели, опорные слова и выражения и т.д. («Что я буду делать? Как я буду рисовать? В какой

последовательности?», «Первое действие, второе действие, третье действие...», «Сначала, потом, в конце работы ...» и т.п.). Эффективными будут: картинный план, пиктограммы, карты-схемы и т.д. Может быть использован и прием «словесный анализ наглядно представленной сюжетной ситуации». По следам такого анализа предусматривается составление плана-программы будущего развернутого речевого высказывания, определяются основные фрагменты текста и последовательность их отображения в рассказе-сообщении.

Эффективно в работе и использование приема, когда педагог записывает (используется письменная речь) рассказы детей (не предупреждая и предупреждая об этом детей). В случае, когда педагог заранее дает установку на то, что рассказы детей он будет записывать под их диктовку, дети более тщательно продумывают каждую фразу в своих рассказах.

На занятии по рисованию детям предлагаются творческие виды работы, например, сочинение сказки с предварительной работой (предварительная работа может быть проведена на занятии по развитию речи). На начальном этапе сказку лучше сочинять коллективно. Могут быть использованы вопросы педагога. Эффективен будет и прием договаривания. Затем сказка иллюстрируется каждым ребенком (придуманно предложение, короткий сюжет...). В процессе такой работы педагог привлекает всех детей к объединению частей в единое целое (сюжет).

Затем сказка зачитывается педагогом, а детям предлагается пересказать ее по нарисованным к ней иллюстрациям. Так изготавливаются книжки-самоделки (текст, рисунки/аппликации детей, обложка).

Дети пересказывают родителям составленные рассказы, дома составляют другие рассказы по этой же теме, иллюстрируют их. При составлении рассказов в домашних условиях родителям предлагается использовать вопросный план.

Выполненный или выполняемый (задуманный) рисунок может быть использован в работе с целью осознания детьми структуры текста («Мы

будем рисовать персонаж, который «начинает» сказку». «Какой персонаж начинает твою сказку?», «Расскажи нам свое начало» и т.п.). Рисунок может быть выполнен после анализа текста произведения, которое читает педагог, после беседы, проведенной с детьми, после пересказа детьми той или иной части произведения.

С целью формирования у детей умения определять и осознавать тему высказывания, тематическое единство и различие, видеть соответствие содержания теме высказывания, определять тему собственного высказывания, озаглавливать рассказы, педагог предлагает детям нарисовать «рисунки о зиме», «о труде людей осенью» ... Необходимо обратить внимание детей на многообразие выполненных работ, на то, как много рисунков с разным содержанием можно нарисовать на одну и ту же тему.

Одним из эффективных приемов развития связной монологической речи является прием отгадывания и составления загадок, который также может быть успешно включен в занятие.

Дети составляют рассказы на занятиях по рисованию. Потом на основании рассказов может быть составлена загадка.

Илья В.: Это заяц. Он серого цвета. Зимой он меняет свою шубку на белый. У него длинные ушки, пушистый хвост, живет в лесу и прыгает ловко.

Загадка, которую сочинил Илья: Комочек пуха ,длинное ухо, прыгает ловко, любит морковку(заяц).

Такие задания нравятся детям. Педагог может организовать конкурс загадок. На занятии загадка может быть составлена, а можно организовать работу по активизации составленных ранее детьми загадок.

Моделирование – один из наглядно-практических методов, который может быть успешно использован в процессе занятий изобразительной деятельностью с целью актив связной монологической речи. Его использование предполагает создание моделей, их использование. Педагог может использовать предметные и предметно-схематические модели.

Предметная модель – это модель, аналогичная изучаемому предмету, воспроизводит его важнейшие части, пространственные отношения элементов, взаимосвязь объектов. Берут модели построек, модели фигур человека или животных. Предметно-схематическая модель - модель, в которой выделенные компоненты и связи между ними обозначают при помощи предметов-заместителей и графических знаков (стрелочек, фишек, полосок). По модели может быть составлен рассказ, организована беседа. Может быть использована модель, которая станет опорой для составления рассказа, пересказа. Сначала модели составляют педагоги, затем к их созданию подключаются дети. С целью активизации связной монологической речи может быть использованы пиктограммы, созданные детьми или предложенные педагогом.

Таким образом, педагог может использовать различные методы и приемы с целью активизации связной монологической речи на занятиях по рисованию и аппликации.

Выводы.

Исследования показали, что уровень связной речи во многом зависит от характера задания, от того, какова степень самостоятельности смыслового программирования этого задания, есть или нет наглядный или текстовый материал. Составление фраз по отдельным картинкам и трем взаимосвязанным картинкам оказалось наиболее доступной формой речевой деятельности для детей с задержкой психического развития. Но для многих детей была характерна низкая степень самостоятельности. Фразы детей неполные, нераспространенные, недостаточно информативные, с нарушением в грамматическом оформлении (ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, нарушения нормативного порядка слов в предложении).

У 2 детей с ЗПР (20%) наблюдались пересказы среднего уровня сформированности. В этих случаях дети правильно воспроизводили

смысловую структуру текста с незначительной помощью взрослого. Но у остальных испытуемых с нарушенным развитием выявились значительные трудности в пересказах, что проявлялось в небольшом объеме текста, в незначительном количестве смысловых звеньев, в нарушении связи между отдельными предложениями текста, в наличии повторов, длительных пауз, отсутствии самостоятельности.

У детей с ЗПР выявлена большая частота аграмматизмов при построении предложений. Для них была характерна также обедненность активного словарного запаса, обусловленная ограниченностью их знаний и представлений об окружающем мире. Бедность, неточность словарного запаса приводила к трудностям нормального формирования процессов связной речи. То есть можно сказать, что у детей с задержкой психического развития при продуцировании связных высказываний нарушено как смысловое программирование, так и языковое оформление связных высказываний.

Изобразительная деятельность является особым средством познания окружающего мира. На занятиях изобразительной деятельностью педагог знакомит детей с новыми словами, например, с названиями предметов, действий, которые он производит с предметами, уточняет уже известные детям слова, создает условия для формирования умения употреблять слова в активной речи.

Ребенок приучается вслушиваться в речь взрослого, в его комментарии, которые сначала предъявляются в виде коротких фраз, затем постепенно усложняются. Слово помогает ребенку познать разные стороны изобразительной деятельности, осмыслить процесс изображения. Развивается восприятие речи. На занятиях педагог уточняет словарь, организует накопление словаря, происходит уточнение грамматических форм слов, организуется восприятие и накопление различных по конструкции предложений, рассказов (описаний, рассуждений, повествований). Педагог учит рассказывать о своей работе, комментировать свою деятельность.

Педагог задает вопросы, побуждая ребенка к планированию своих действий. Это способствует развитию речи и сознательному выполнению деятельности, заданий.

В свою очередь, включение речи способствует тому, что ребенок учится анализировать свою деятельность, свой рисунок, планировать, как можно улучшить работу и т.д. последовательность, причинно-следственные связи, связи между частями рассказа, завершенность каждой части и т.д.), закреплению умений планировать высказывания, выделять основные звенья, оформлять высказывания в соответствии с нормами родного языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показал анализ теории и практики, тема нашего исследования «Активизация связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе занятий по изобразительной деятельности» актуальна.

Дети с задержкой психического развития представляют собой достаточно разнородную группу. Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что понятие задержки психического развития является обратимым недостатком развития, занимающего промежуточное положение между психической нормой и умственной отсталостью. Выявление данного нарушения психического развития позволяет сделать вывод об имеющихся недостатках развития речи, психомоторной сферы, личностной сферы, эмоционально-волевой сферы и прочее. Исследователи отмечают, что дети с задержкой психического развития не имеют нарушений отдельных анализаторов, они не являются умственно отсталыми, у них формируется абстрактное мышление, им свойственна относительно высокая обучаемость.

У детей с ЗПР наблюдаются особенности развития, недостаточная сформированность произвольного внимания, дефицитарность основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. Память детей с ЗПР характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия. Продуктивность произвольного запоминания у детей с ЗПР значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Речь детей с ЗПР также имеет свои особенности. Вопросам изучения устной и письменной речи детей с задержкой психического развития посвящены исследования зарубежных и отечественных ученых. У детей с ЗПР отмечаются такие особенности речи, как - излишняя вербализация, использование моторных слов без понимания и смысла, неполноценность не только спонтанной речи, но и отраженной

речевой активности,- несформированность грамматического строя речи,- недостаточность словообразовательных процессов и т.д.

К числу важнейших задач коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с задержкой психического развития, относится формирование у них связной монологической речи. Владение связной монологической речью – важнейшее достижение в речевом воспитании дошкольников. Формирование связности речи включает умение строить высказывания разных типов: повествование (описание событий в движении и времени), описание (мир в статике), рассуждение (установление причинно-следственных связей). Анализ исследований и практики показывают, что у детей с задержкой психического развития отмечаются значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи. У детей с ЗПР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерен нарушение связности, последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи и др.

Вопросы формирования монологической формы связной речи в целом изучены. Но в то же время стоит отметить, что и сегодня остается ряд недостаточно изученных актуальных проблем. К ним можно отнести вопросы обучения монологам-описаниям, связным высказываниям типа рассуждений. Нет системной методики обучения монологической речи и развития структуры связного высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Анализ литературы и практики позволил констатировать, что развитие связной монологической речи осуществляется на специальных занятиях, которые проводит логопед, на занятиях по ознакомлению с окружающим и развитию речи. В то же время богатый потенциал для активизации связной монологической речи детей с ЗПР имеют другие занятия, проводимые в

образовательной организации, среди них - занятия по изобразительной деятельности. Данный потенциал не в полной мере реализуется педагогами, отсутствуют рекомендации по активизации связной монологической речи детей с ЗПР в процессе занятий по изобразительной деятельности.

Цель нашего исследования - теоретическое и экспериментальное обоснование специфики работы по активизации связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе занятий по изобразительной деятельности.

С целью определения особенностей связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нами был проведен констатирующий эксперимент. Эксперимент проводился на базе Курашимского детского сада «Лесная сказка».

Изучение монологической речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста показало, что речь их носит ситуативный характер, у этих ребят только начинается переход к контекстной речи. У части детей с задержкой психического развития были выявлены грубые нарушения монологической речи, которые проявлялись уже при построении отдельных фраз-высказываний (на наглядной опоре), как в смысловом программировании, так и в грамматическом оформлении. При выполнении каждого задания требовалась значительная помощь экспериментатора. Отмечались значительные трудности в смысловом построении высказываний, выраженные нарушения связности повествования. Большая часть заданий была выполнена дошкольниками с ЗПР на низком уровне.

Таким образом, анализ результатов позволил нам сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития значительно отстают в овладении навыками связной монологической речи от нормально развивающихся детей. У дошкольников с ЗПР отмечались недостаточный объем составляемых рассказов, трудности использования языковых средств при оформлении высказываний, смысловое несоответствие

высказываний поставленной задаче, низкий уровень самостоятельности при выполнении заданий, а также нарушение связности, логики построения и последовательности изложения высказываний.

У детей с задержкой психического развития были выявлены трудности не только языкового оформления, но и смыслового программирования высказываний. На уровне предложений указанные недостатки проявлялись при выборе темы высказываний, в неумении устанавливать предикативные отношения, в пропусках значимых смысловых звеньев фразы. Для развернутых высказываний были характерны смысловые пропуски, неверное использование межфразовых пауз, незавершенность фрагментов, ошибки при передаче причинно-следственных отношений, трудности в определении замысла рассказа. У дошкольников с ЗПР отмечалось нарушение лексико-грамматического оформления высказываний, а также синтаксической связи между фразами и фрагментами рассказа. Для высказываний детей были характерны бедность и однообразие используемых языковых средств, грубые аграмматизмы.

Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов - микротем, длительные паузы на границах фраз или их частей (ненесущие смысловой нагрузки) у детей с ЗПР свидетельствуют о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний.

Далее в своем исследовании мы определили и описали специфику работы по активизации связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в процессе занятий по изобразительной деятельности. Задачи, связанные с активизацией связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, могут успешно решаться в процессе занятий по изобразительной деятельности.

Работа строится с учетом общедидактических и специфических принципов. Развитие связной монологической речи предполагает

формирование умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов. С целью активизации связной монологической речи детей с ЗПР, педагог использует различные методы и приемы. В работу включены словесные, наглядные, практические методы. Взаимосвязь методов зависит от уровня развития речи ребенка, от способов общения его с окружающими, от уровня познавательного развития, от возраста ребенка и т.п. На занятиях педагог использует различные приемы работы. Широко применяются словесные приемы. К ним относятся: речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, указания, оценка детской речи, вопрос. Из наглядных приемов с целью активизации речи педагог широко использует показ иллюстративного материала. На занятии используется большое количество игровых приемов. Занятия по изобразительности проводятся один раз в неделю, в первую половину дня, занятие имеет четкую структуру. В ней выделяют три части – вводную, основную и заключительную. Задачи по активизации связной речи педагог решает на разных этапах занятия. Большое значение имеет предварительная подготовка к занятию. Таким образом, в процессе занятий по изобразительной деятельности педагог может успешно решать задачи по активизации связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В своей работе мы предлагаем методические рекомендации по активизации связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в процессе занятий по изобразительной деятельности.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, его результаты отражены на страницах данной выпускной квалификационной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Агранович, З.Е.* /Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ЗПР - СПб.: Детство-Пресс, 2007. – С.128.
2. *Ахутина, Т.В.* /Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. - М.: Изд-во ЛКИ, 2012. –С. 218.
3. *Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А.* Логосказки. - СПб.: КАРО, 2002. – С.128.
4. *Воробьева, В.В.* /Обучение детей с ТНР первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / Дефектология. - №4. - 1990. - С.40-46.
5. *Гаврилушкина, О.П.* Ребенок отстает в развитии? - М.: Дрофа, 2010. – С.207. *Гальперин, П.Я.* / Лекции по психологии. - М.: АСТ, Харвест, 2008. – С.400.
6. *Лисина, М.И.* /Общение и речь. Развитие речи у детей в общении со взрослыми /под ред. М.И. Лисиной. М. 1985 г
7. *Гвоздев, А.Н.* /Вопросы изучения детской речи. - М.: Детство-Пресс, 2007. – С.480.
8. *Гвоздев, А.Н.* / Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. - СПб. БИОНТ, 1999.-С. 64.
9. *Глухов, В.П.* О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР / Дефектология. - №6. - 1990. - С.63-70.
10. *Голубева, Г.Г.* О нарушениях артикуляторной моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Проблемы детской речи. 1996. - СПб.: Образование, 1996. - С.31-32.
11. *Гризик, Т.И.* /Пособие для обследования и закрепления грамматического строя речи у детей 5-6 лет. - М.: Просвещение, 2006. – С.208.

12. *Елисеева, М.Б.* Развитие речи ребенка: взгляд лингвиста речевой онтогенез / Логопед. - 2005. - № 4. - С.18-28.
13. *Елисеева, М.Б.* Развитие речи ребенка: взгляд лингвиста речевой онтогенез / Логопед. 2005. №4. - С.18-28.
14. *Жинкин, Н.И.* /Психолингвистика. - М.: Лабиринт, 2009. - 288 с.
15. *Зорина, С.В.* Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития: Автореф...дисс.канд.пед.наук / РГПУ им. А.И. Герцена. - СПб., 1998. – С.16.
16. *Кольцова, М.М., Рузина, М.С.* Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. - СПб.: САГА, 2002. –С. 224 .
17. *Лалаева, Р.И.* /Методика психолингвистического изучения нарушений устной речи. - М., 2004. – С.72.
18. *Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В.* /Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб.: Союз, 2001. –С. 222.
19. *Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В., Зорина, С.В.* /Нарушения речи и их коррекция у детей С.27 ЗПР. - М.: Владос, 2004. –С. 304.
20. *Лебединская, К.С.* /Методические рекомендации по диагностике и коррекции задержки психического развития. - М., 1980. – С.72.
21. *Лебединский, В.В.* /Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. - М: Изд-во МГУ, 1985. – С.167.
22. *Линченко, Н.* Новые краски «Радуги». Альбом картинок с заданиями по развитию речи /Дошкольное воспитание. №16-17. 2003.
23. *Морозова, В.В.* /Дифференцированный подход в процессе коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза: Автореф... дис... канд. пед. наук. – СПб., 2011. –С. 24.
24. *Морозова, В.В.* Особенности структуры лексического значения слова у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-

органического генеза / Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: Материалы междунауч. конф., 23-24.04.2009 г. - СПб., 2009. - С. 380-383.

25. *Морозова, В.В.* Специфика нарушений речевого развития у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / Развитие научного наследия М.Е. Хватцева в отечественной логопедии: Материалы междунауч. науч.-практ. конф., 20.01.2009 г. - СПб., 2009. - С.99-102.
26. *Морозова, В.В.* Структура речевого дефекта у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза / Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина: Научный журнал. Педагогика. - СПб., 2010. - №2. - Т.3. - С.73-82.
27. *Мурашкова, И.Н., Валюмс, Н.П.* Картинка без запинки. - СПб.: ТРИЗ - ШАНС, 1995. – С.39.
28. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2012. – С.713.
29. *Сазонова, С.Н.* Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: Учебное пособие для вузов. - М.: Академия, 2003. – С.144.
30. *Сидорчук, Т.А., Кузнецова, А.Б.* Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине. - Ульяновск: УЛГТУ, 1997. – С.74.
31. *Смирнова И.А.* Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. Наглядно-методическое пособие. - СПб.: Детство-Пресс, 2006. – С.52.
32. *Ткаченко, Т.А.* Использование схем в составлении описательных рассказов / Дошкольное воспитание. - 1990. - №1. - С.16-21.
33. *Лисина, М.И.* /Общение и речь. Развитие речи у детей в общении со взрослыми /под ред. М.И. Лисиной. М. 1985 г.
34. *Логина, Е.А.* Особенности коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития.- М., Воронеж, 2001 г.
35. *Тихеева, ЕИ.* Развитие речи детей /раннего и дошкольного возраста/ под

- редакцией Ф.А. Сохина 5-е изд. - М., Просвещение, 1981 г.
36. *Ушакова, О.С.* Связная речь // развитие речи детей дошкольного возраста // под ред. Ф.Н. Сохина 3-е изд. - М., Просвещение, 1984 г.
37. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь. - М., 1996.
38. *Шевченко, С.Г.* Особенности освоения элементарных общих понятий у детей с задержкой психического развития // Дефектология №5. 1987.
39. *Слепович, Е.С.* Употребление прилагательных старшими дошкольниками с нарушением умственного развития // Дефектология 1987 №2
40. *Ульенкова, У.В.* Шестилетние дети с задержкой психического развития. - М., 1990.
41. *Гербова, В.В.* Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. - М., Просвещение, 1984 г.
42. *Доронова, Т.Н.* Развитие детей от 3 до 5 лет в изобразительной деятельности. - СПб.: Детство-Пресс, 2002. – С. 96.
43. *Алексеева, М.М., Яшина, Б.И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С.400.
44. *Венгер, Л. А.* Развитие способности к наглядному пространственному моделированию / Л. А. Венгер. // Дошкольное воспитание. –1982.-№ 3. - С. 46.
45. *Венгер, Л. А.* О чем рассказывает сказка / Л. А. Венгер. // Дошкольное воспитание. –1994. - № 5.
46. *Венгер, Л. А.* О чем рассказывает сказка / Л. А. Венгер. // Дошкольное воспитание. –1994. - № 5.
47. *Гозмяк, О. С.* Говорим правильно в 6-7 лет. Конспекты занятий по развитию связной речи в подготовительной к школе группе / О. С. Гозмяк. – М. : ГНОМ и Д, 2009.–С.128.

48. *Дьяченко, О. М.* Возможности развития умственных способностей дошкольников /*О. Дьяченко.* // Дошкольное воспитание. –1993. -№ 11.- С. 43-47.
49. *Дьяченко, О. М.* Формирование действий пространственного моделирования в процессе ознакомления дошкольников с детской художественной литературой /*О. Дьяченко.* //Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте/под ред. Л. А. Венгера. – М., 1980.
50. *Дьяченко, О. М.* Чего на свете не бывает? / *О. М. Дьяченко, Е. Агаева.* – М. : Просвещение, 1991.
51. *Запорожец А. В.* Психологическое развитие ребенка / *А. В. Запорожец.* // Избранные психологические труды. - М. : Педагогика, 1986. - Т. 1. – С.320.
52. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / сост. *Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко.* – М. : Просвещение, 1989.– С.127.
53. *Кондратьева, Н.* Как использовать модель для развития речевого творчества / *Н. Кондратьева.,О. Н. Сомкова.* // Дошкольное воспитание. – 1991. - № 10. - С. 52-56.
54. *Логинова, В. И.* Умственное воспитание детей в детском саду / межвуз. сб. науч. трудов. /отв. ред. *В. И. Логинова.* Л. : ЛГПИ, 1981.–С.126.
55. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под. ред. *В. А. Венгега.* – М. : Педагогика, 1986.
56. *Ткаченко, Т.* Использование схем в составлении описательных рассказов / *Т. Ткаченко.* // Дошкольное воспитание. – 1990.- № 10. - С. 16-21.
57. *Шорохова, О. А.* Занятия по развитию связной речи дошкольников и сказкотерапия / *О. А. Шорохова.* – М. : ТЦ Сфера, 2009. – С.208.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Овладение монологической речью является одним из самых важных приобретений ребёнка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном образовании как общая проблема воспитания.

Качество монологической речи определяется её содержательностью, структурой, связностью, грамматической правильностью, использованием лексических и интонационных средств выразительности.

Изучение монологической речи детей старшего дошкольного возраста выявило: лишь немногие из них способны самостоятельно построить текст; большинство детей испытывают значительные трудности в составлении описательных и повествовательных монологов. Характерно нарушение логики, последовательности изложения, наличие одной части в структуре рассказа, использование формальной связи между предложениями, повторение одних и тех же лексических средств. Следовательно, необходима целенаправленная, систематическая работа с целью формирования умений, необходимых для построения связных монологов. Строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью; соблюдать структуру текста; соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связей; отбирать адекватные лексические средства, грамматически правильно и выразительно их оформлять.

По мнению психологов, педагогов, логопедов (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец, Н. Кондратьева, Т. А. Ткаченко, О. С. Гозмяк, О. А. Шорохова, эффективным средством обучения монологической речи ребёнка являются модели. Модели, передавая строение рассказа, его последовательность, служат своеобразным наглядным планом для создания монологов, поэтому они успешно могут использоваться в практике. Однако, анализ методической литературы обнаружил, что в них отсутствует целостная система использования моделей в обучении дошкольников монологической речи.

Для того что бы восполнить указанный недостаток, используются модели как средства обучения детей старшего дошкольного возраста монологической речи.

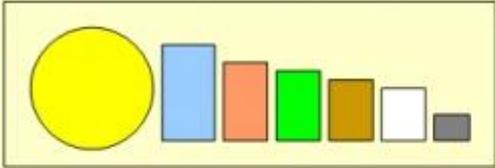
В процесс обучения введены модели разнообразных видов: предметные, предметно-схематические, схематические; приёмы обучения детей действиям замещения и самостоятельного построения моделей связного высказывания различной структуры. Обучение осуществлялось поэтапно.

На первом этапе проводятся занятия, игры и упражнения, подготавливающие детей к построению описательных и повествовательных монологов с использованием моделей. Дошкольники овладевают способами замещения реальных компонентов объекта условными обозначениями. У детей развивается наблюдательность, обогащается лексика.

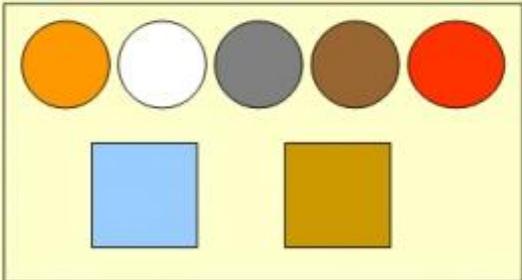
Так, на примере хорошо знакомых детям сказок «Репка», «Заюшкина избушка» - детей учат подбирать условные заместители к персонажам, строить модель сказки по ходу ее изложения. В качестве символов – заместителей используются геометрические фигуры, своей формой и цветом напоминающие замещаемый предмет. У ребят развивается умение самостоятельно, связно и последовательно пересказывать и понимать сказку на основе построения наглядной модели, сохраняя народные обороты речи и совершенствуя интонационную выразительность.

Приложение 1. Игры и упражнения для активизации связной монологической речи.

Предметные модели



Серийный вид модели к сказке «Репка»



Двигательный вид модели к сказке «Заяшккина избушка»

Условные обозначения к сказке «Репка»

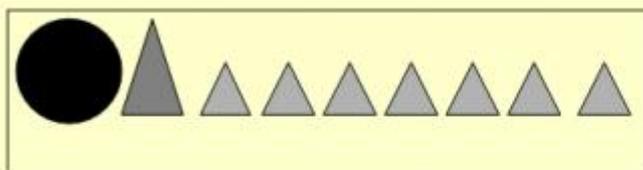
1. Репка – желтый круг
2. Дед – голубой прямоугольник
3. Баба – красный прямоугольник
4. Внучка – зеленый прямоугольник
5. Жучка – коричневый прямоугольник
6. Мушка – белый прямоугольник
7. Мышка – серый прямоугольник

Условные заместители к сказке «Заяшккина избушка»

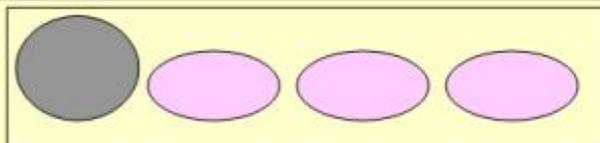
1. Лиса – оранжевый круг
2. Заяц – белый круг
3. Волк – серый круг
4. Медведь – коричневый круг
5. Петух – красный круг
6. Избушка на болоте (пелена) – голубой квадрат
7. Избушка бабы (пуды) – коричневый квадрат

В играх «Угадай-ка», «Выбери персонажей» - закрепляются навыки действий замещения. Дети по условным обозначениям персонажей сказок отгадывают, из какой они сказки, а по названию литературного произведения определяли главных героев, подбирают к ним условные заместители, а затем с их помощью разыгрывают сказку.

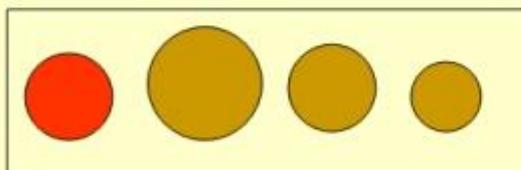
Дидактическая игра «Угадай – ка»



Сказка «Волк и семеро козлят»



Сказка «Три поросёнка»

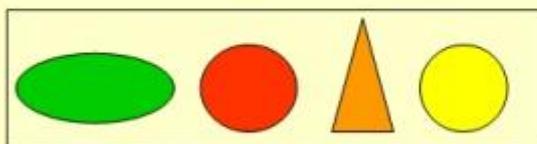


Сказка «Три медведя»

В дидактических играх: «На что похоже?», «Найди такого же цвета», «Из каких частей состоит?» - дети учатся соотносить условные наглядные обозначения с реальными признаками, качествами предметов.

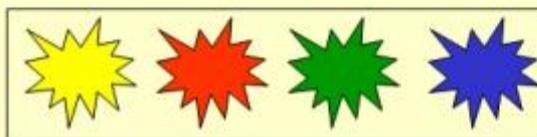
Дидактические игры

Цель. Упражнять детей в умении соотносить условные наглядные обозначения с реальными компонентами объектов.



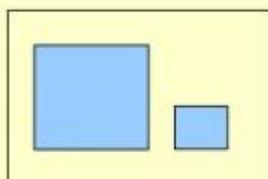
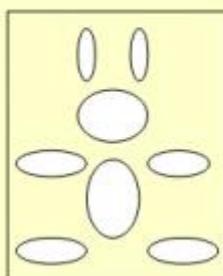
«На что похоже?»

1. Зелёный овал – огурец, шарик
2. Красный круг – яблоко, помидор, гранат, мяч
3. Оранжевый треугольник – морковь, шапка
4. Жёлтый круг – цыплёнок, колобок, яблоко, солнце



«Найди такого же цвета»

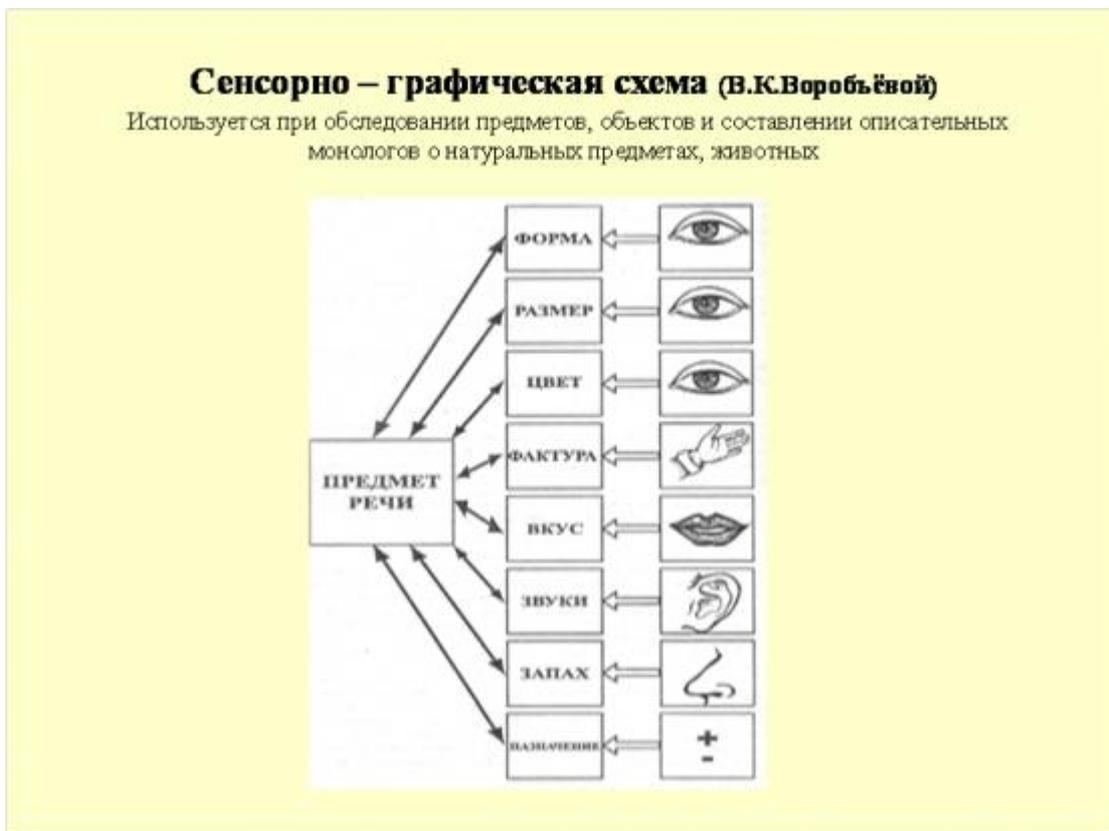
Что бывает жёлтым, красным, зелёным, синим



«Из каких частей состоит?»

«Найди по размеру»

При рассматривании объектов используют сенсорно – графическую схему, которая помогает определять способы обследования предмета и закреплять результаты в наглядном виде.



В играх «Что я вижу? », «Что я слышу? » и др. с использованием сенсорных карт - дети упражняются в выделении признаков предмета с разных позиций источников восприятия.

Сенсорная карта

Используется при обследовании предметов, объектов

				
глаз	рука	рот	ухо	нос

Игры: «Что я чувствую?», «Что я вижу?», «Что я слышу?» и др. –

Цель. Упражнять детей в выделении признаков предмета с разных позиций источников восприятия.

- через символ «глаз» дети учатся вычленять признаки цвета, формы, величины, места нахождения, способа передвижения;
- через символ «рука» - фактурные признаки предмета (твёрдый, гладкий, пушистый и т.д.);
- через символ «рот» - вкусовые ощущения (сочный, сладкий, кислый);
- через символ «ухо» - способы обнаружения предмета

На втором этапе обучения у детей формируется представления о структуре описательного и повествовательного текста, учить составлять монологи с опорой на готовую и самостоятельно составленную модель, соблюдая последовательность, логичность, связность изложения, используя разнообразные лексические и интонационные средства выразительности.

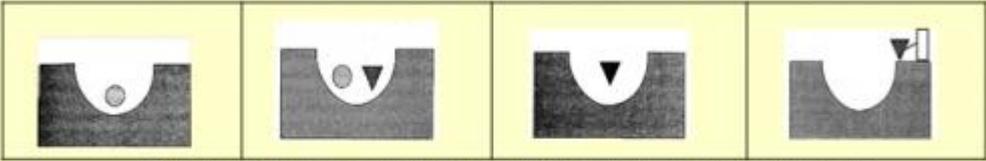
Так, на занятиях по пересказу сказок «Лиса и козёл», «Колосок» - сначала у детей закрепляется умение отбирать условные заместители для обозначения персонажей сказки, а затем учить самостоятельно пересказывать сказку с опорой на готовую модель.

В игре – фантазирование по сказке «Лиса и козёл», дети придумывают новых героев, подбирают к ним условные заместители, строят модель и учатся придумывать разные концовки к сказке.

Приложение 2. Активизация связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, работа с моделями.

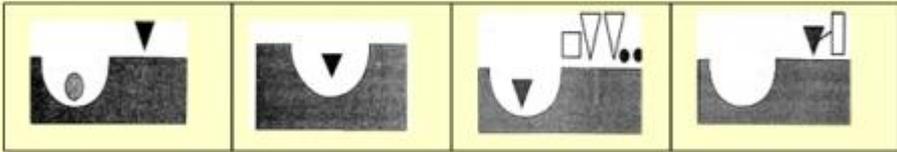
Предметно – схематическая модель

Модель сказки «Лиса и козёл»



Условные обозначения: прямоугольник с выемкой – яма, лиса – круг (оранжевый), козёл – треугольник (серый); хвостик – прямоугольник с линией (верёвка)

Модель составления новой сказки «Лиса и козёл»

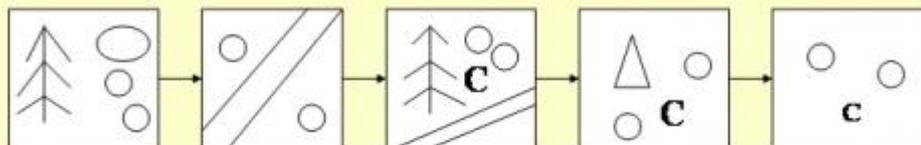


Условные обозначения: серый круг – лиса, серый перевернутый треугольник – козел, белое перевернутое треугольнички – зайцы, черные кружки – бобрёк, белый квадрат – хрюшка, серый треугольник с волнистой линией, мишка Петя – прямоугольник с линией

Образец составленной детьми сказки. Лиса упала в колодец и заманила туда козла. Козёл оказался в колодце. Стал он просить помощи. К колодцу подбежали животные: зайцы, бобрёк, хрюшка, мышка. Они все по очереди пытались достать козла из колодца, но ни чего не получалось. Тогда к колодцу подошёл мальчик Петя с длинной верёвкой в руке и спас козла.

В качестве наглядного плана, отражающего структурные элементы и связи повествования, используются и картинно-схематическая модель. Сначала детей обучают конструированию таких моделей на готовых, известных текстах: «Лисичка – сестричка и серый волк», «Хаврошечка», затем учат воспринимать, анализировать и пересказывать новые тексты на основе построения наглядной модели (Пересказ венгерской сказки «Два жадных медвежонка»).

Картинно – схематическая модель сказки «Два жадных медвежонка»

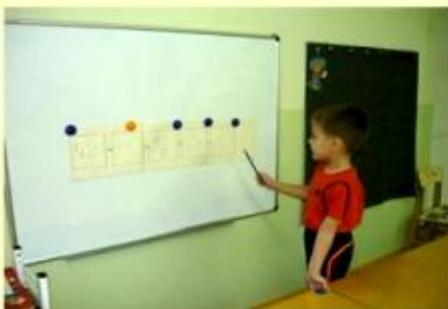


Условные обозначения:

- 1 рамочка – ёлочка (лес), овал – медведица, два круга – медвежата;
- 2 рамочка – дорога, два круга – медвежата по обе стороны дороги;
- 3 рамочка – ёлочка (лес), дорога, медвежата, С – сыр;
- 4 рамочка – лиса – треугольник, медвежата, С – сыр;
- 5 рамочка – медвежата, маленькая С (маленький кусочек сыра).

Дети, опираются на модель легче воспроизводят сказку без пропусков и повторений, сохраняя некоторые литературные обороты речи.

Занятие по пересказу сказки «Два жадных медвежонка» с использованием план - рамок



При обучении детей описанию игрушек, натуральных предметов и объектов- используются схематические модели.

Схематические модели

Схемы, отражающие посредством определённой символики основные микротемы описания, служат детям ориентиром для последовательного, логичного составления описательного рассказа об игрушках, одежде, посуде, овощах и фруктах, временах года, а также для составления загадок.

?		
		

Схема описания овощей, фруктов

1. Что это за предмет?
2. Где растёт (сад, лес, огород)?
3. Какой овоща вкус?
Какой на ощупь?
4. Какой формы овощ?
5. Какого цвета овощ?
6. Что можно приготовить из овоща?

?		
		

Схема описания птицы.

1. Что это за птица?
2. Из каких частей состоит тело птицы?
3. Какого цвета части тела птицы?
4. Это зимующая или перелетная птица?
5. Где живёт птица? Чем она питается?
6. Какую пользу приносит человеку, природе?

С их помощью развивается у детей умение выделять и называть объект описания, составлять описание путем перечисления признаков, свойств и качеств объекта в определенной последовательности; формировать действия по использованию готовой модели.

Схематические модели

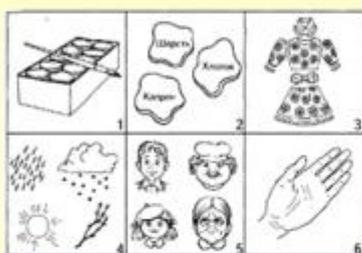


Схема описания одежды.

1. Какого цвета?
2. Из какого материала?
3. Из каких частей состоит?
4. Когда носят?
(зимой, весной, летом, осенью)?
5. Кто носит?
6. Как ухаживать?

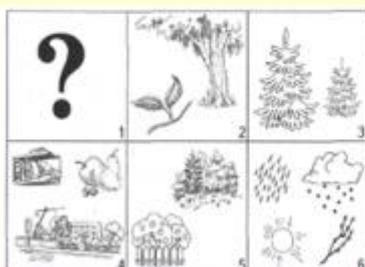
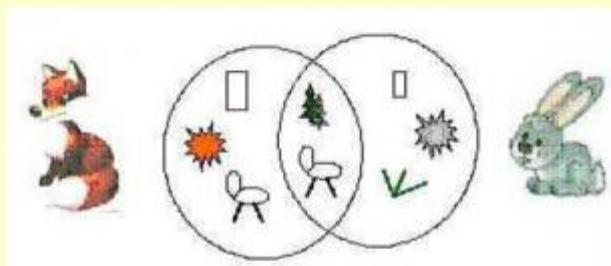


Схема описания деревьев

1. Как называется это дерево?
2. Из каких частей состоит?
3. Какое оно по величине?
4. Какую пользу может принести людям?
Что можно сделать из этого дерева?
5. Где чаще всего растет?
6. Как изменится в разные времена года?
7. Почему люди сажали деревья на улицах города?

Используются модели не только для составления описательного рассказа одного предмета, но и для параллельного сравнительного описания двух объектов.

Предметно – схематическая модель сравнительного описания объектов



Сравнительное описание лисы и зайца

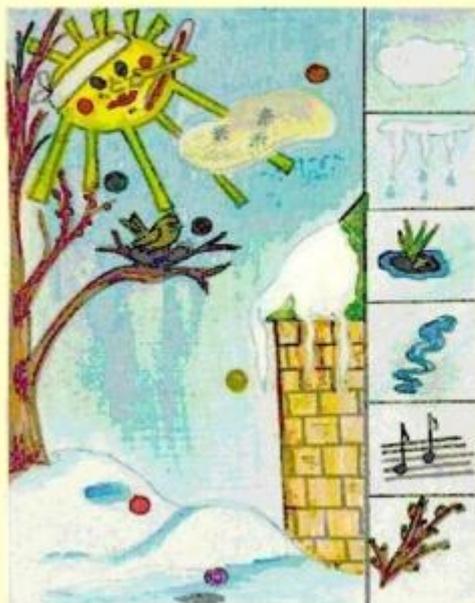
«Лиса и заяц – это дикие животные, они живут в лесу. Заяц – маленький и трусливый зверёк, а лиса – побольше и хитрая. Мех у этих зверей мягкий и пушистый. У зайца летом он серый, а у лисы рыжий. Заяц – травоядное животное, а лиса – хищное».

На последующих занятиях детей учат составлять модель описательного монолога и пользоваться ею. Так, при описании времён года используется предметно – схематическая модель. В качестве элементов модели служили предметные картинки с изображением: солнца, неба, земли, деревьев, людей, зверей, птиц. Карточки по одной выставлялись на наборном полотне - схеме, коллективно обсуждалось их значение, отбиралось содержание, определялась последовательность изложения. Сначала детям предлагается образец рассказа составленного совместно, а затем каждый ребёнок самостоятельно составляет связный, последовательный рассказ по модели.



При обучении детей составлению повествовательного рассказа по сюжетной картине используют предметную модель, элементами которой выступали картинки – фрагменты значимых объектов картины. Сначала детей учат выделять значимые для развития сюжета фрагменты картины, устанавливать взаимосвязь между ними, а затем объединять их в единый сюжет.

Составление повествовательного монолога по сюжетной картине



Обучение рассказыванию по картине состоит из 3-х этапов:

- выделение значимых для развития сюжета фрагментов картины;
- определение взаимосвязи между ними;
- объединение фрагментов в единый сюжет.

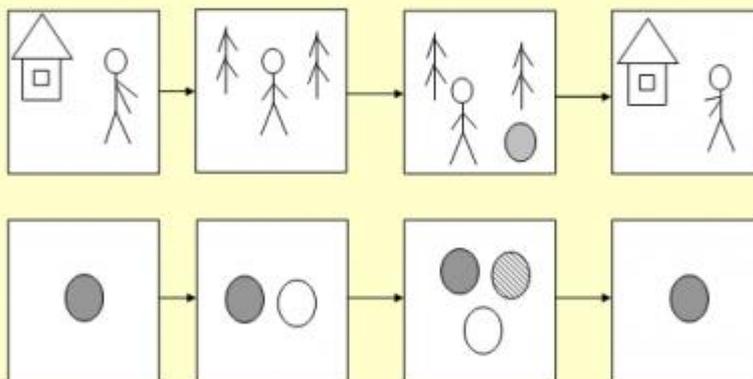
Весна.

Поднялась как-то у Солнышка температура. Отправилось оно к врачу, а по дороге своими горячими лучами все задевало. Коснулось Солнышко снеговой тучки, и превратилась она в белое пушистое облачко. Задело Солнышко сосульки на крыше, и закатили с них капельки, звонко зазвенели капли. Попад луч в снеговой сугроб, и появилась на этом месте протоптанка. Коснулось солнышко ветки дерева, и из набухших почек показались первые листочки. А когда луч солнца достроился до птицы, она запела веселую песню. Оттанулось Солнышко вокруг, а вместо зимы наступила на земле ВЕСНА.

На следующем этапе обучения у дошкольников развивается умения творческого рассказывания, используется сначала готовые модели: предметные, картинно – схематические. Детям задаются конкретные персонажи в определённом месте, а они уже должны были наделять элементы модели смысловыми качествами, действиями и самостоятельно составить связное высказывание, соблюдая композицию и выразительность изложения.

Картинно – схематическая модель (план – рамки)

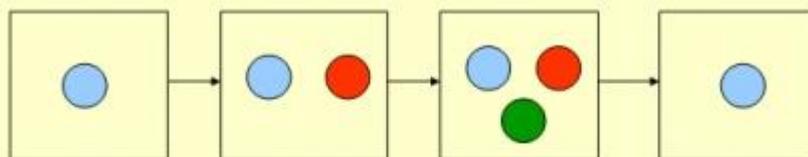
Представляет собой схематические изображения персонажей и выполняемых ими действий. Каждое изображение «картина» - это квадрат (рамка), в которой в виде схемы отражены события отдельного эпизода. Рамки связаны между собой стрелкой, показывающей последовательность развития событий.



Данный вид модели помогает выделить смысловые части текста, определить последовательность изложения, сосредоточиться при пересказе литературных произведений и придумывании самостоятельных рассказов и сказок на основе предложенной модели.

Затем, детей учат самостоятельно строить и использовать модели при сочинении сказок, рассказов и различных историй на предложенную или самостоятельно выбранную тему. Дети сочиняют свои сказки, «записывали» их с помощью символов в план - рамках, а потом рассказывают интересно, связно, последовательно и логично.

Составление творческих рассказов



Картинно – схематическая модель



Составление сказок по силуэтным изображениям

Наблюдения показали: использование моделей заметно облегчает процесс овладения детьми умениями строить описательные и повествовательные тексты. Наличие зрительного плана делает такие рассказы чёткими, связными, полными и последовательными.

Таким образом, использование моделей является эффективным средством обучения детей старшего дошкольного возраста монологической речи.