Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

Обучение устной монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью посредством игровой деятельности

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.филол.н., профессор А. В. Кубасов

_____ _____
дата подпись

Исполнитель:
Липунова Анастасия
Вячеславовна,
обучающийся_СДПП – 1501_группы
очного отделения

_____
Подпись

Научный руководитель
Коробкова Оксана Федоровна,
к.п.н., доцент кафедры теории
и методики обучения лиц с ОВЗ

_____
подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……..... 4

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА……. 7

1.1. Лингвистическая характеристика монологической формы устной речи…….. 7

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушением интеллекта……. 14

1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста….. 27

1.4. Особенности развития монологической речи у обучающихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития старшего дошкольного возраста…… 34

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ…….. 44

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента……... 44

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента……... 52

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ…….. 63

3.1. Игровая деятельность - как метод развития монологической речи... 63

3.2. Организация и методика экспериментального обучения…… 71

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента…… 93

ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….. 102

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ……. 105

ПРИЛОЖЕНИЕ 1……... 112

ПРИЛОЖЕНИЕ 2……... 119

ВВЕДЕНИЕ

Важным периодом в жизни человека является дошкольный возраст, когда формируются психические, физиологические и личностные качества. Развитие обучающегося находится в полной зависимости не только родителей и педагогов, а в целом от его окружения. Поэтому заниматься с обучающимся нужно с рождения. Особого подхода требуют обучающиеся с проблемами в психофизиологическом развитии. Признание прав такого обучающегося, его интересов, потребностей, оказание помощи в процессе его личностного становления является важным.

Многочисленные исследования показали, что отрезок времени от младенчества до младшего школьного возраста содержит разнообразные сензитивные периоды, где и происходит стремительное становление качеств и свойств человека. Исключительностью этого периода, является то, что он выступает в качестве фундамента общего развития, для дальнейшего приобретения всевозможных знаний и навыков, а также овладение многообразными видами деятельности.

Отличительные признаки дошкольного возраста включают в себя то, что многие неблагоприятные проявления обучающегося имеют затяжной характер. В старшем дошкольном возрасте у обучающегося формируются устойчивые особенности личностного реагирования. Различные факты доказывают, что не уделяя должного внимания развитию интеллектуальных качеств в раннем и дошкольном возрасте, затем впоследствии предотвращение отклонений становится невозможным или тяжело поддающимся коррекции.

Патологическими факторами проявления дизонтогенеза у дошкольников с нарушением интеллекта и задержки психического развития могут являться нарушения развития плода во время беременности, родовые

травмы, нарушения генетического характера, тяжелые травмы и заболевания, перенесенные до трех лет.

Проблема формирования связной монологической речи обучающихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития актуальна, так как познавательная деятельность напрямую зависит от речевого развития, что повышает их уровень общего развития.

Важным условием развития речи является определенный уровень сформированности когнитивных функций, достаточный уровень развития познавательной деятельности. Нарушения в познавательном развитии оказывают отрицательное влияние на весь процесс становления речи.

Исследованием развития речи детей с нарушением интеллекта и задержкой психического развития занимались А. А. Катаева, Л. С. Выготский, Е. А. Стребелева, Е. С. Слепович, С. Г. Шевченко и т.д. Данные работы помогают в раскрытии актуальных вопросов на сегодняшний день о развитии речи данных категорий детей. Однако в литературе недостаточно данных о развитии связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, что и определяет актуальность нашего исследования.

Проблема исследования: недостаточная разработанность технологии обучения связной монологической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и с задержкой психического развития.

Объект исследования: монологическая речь старших дошкольников.

Предмет исследования: процесс развития монологической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития посредством игровой деятельности.

Цель работы: теоретически обосновать и экспериментально апробировать программу развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и задержкой психического развития посредством игровой деятельности.

В соответствии с поставленной целью предстояло решить следующие задачи исследования:

1.Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень сформированности монологической речи у детей с нарушением интеллекта и задержкой психического развития.

3. Разработать и апробировать программу по развитию монологической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития посредством игровой деятельности.

4. Выявить эффективность программы по развитию монологической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития посредством игровой деятельности.

Методы исследования:

— Анализ психолого-педагогической литературы;

— Констатирующий, обучающий и контрольный эксперимент;

— Количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Экспериментальная база**:** Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад комбинированного вида № 86 г. Екатеринбурга, 7 старших дошкольников с задержкой психического развития и нарушением интеллекта.

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Лингвистическая характеристика монологической формы устной речи

Монологическая речь представляет собой вид вербального общения, характеризующийся как сложное и многогранное явление. Эффективное развитие умений устной монологической речи требует ясного представления о её содержании на лингвистическом (языковом) уровне с учетом целей и задач рассматриваемого этапа обучения.

Решение данной проблемы включает в себя несколько аспектов:

а) изучение психолингвистических особенностей монологической речи;

б) изучение лингвистических особенностей монологической речи и определения конкретной формы монолога, подлежащей развитию;

в) изучение лингводидактических особенностей монологической речи;

в) уточнение языковых и структурных особенностей выделенных форм монологической речи [25].

Рассматривая монологическую речь с точки зрения психолингвистики, можно сделать вывод о том, что она обладает многими признаками деятельности, т. е. имеет свой предмет, внутреннюю (вертикальную) структуру, представленную действиями и операциями, внешнюю (горизонтальную) структуру и результат. В горизонтальной структуре монологической речи как деятельности выделяются три фазы, основа которых базируется на процессе индивидуализации:

1. Мотивационно-побудительная. Потребность выразить мысль (предмет говорения) средствами языка ведет к говорению. Мотивом к

речевому действию (сообщить, ответить и т. п.) или неречевому (выполнить просьбу) является побуждение. Слушатель в процессе переработки поступающей информации формирует свою коммуникативную задачу, свое речевое намерение, затем проявляется замысел высказывания. Таким образом, в данной речевой деятельности осуществляется операция определения или “принятия” предмета сообщения (для чего? зачем? о чем говорить?).

2. Аналитико-синтетическая. Фаза характеризуется реализацией замысла высказывания, структурным оформлением, обусловленное коммуникативной задачей и ситуацией общения. Происходит выбор языковых средств, сопоставление и сочетание слов (реализация парадигматических и синтагматических связей слова: “достраивание, конструирование, трансформирование, комбинирование из того, что хранится в памяти”).

3. Контрольно-исполнительская. На этом уровне производится проговаривание или внешнее оформление высказывания, логическое выстраивание в соответствии с замыслом, придание эмоционально-выразительной окрашенности речи.

Следует отметить, что монологическая речь неотделима от условий, в которых она протекает, а именно: от обстановки, от конкретного экстралингвистического контекста. К последнему можно отнести цель и условия общения, конкретное содержание речевого акта, характерное своеобразие участников разговора (их возраст, уровень развития, интересы и т.д.).

Все перечисленное образует ситуацию общения как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану» [25].

Тематика напрямую зависит от коммуникативной ситуации в определенных сферах общения, может быть однотемной и политемной.

Устное монологическое высказывание – это продукт деятельности устной монологической речи.

Проводя анализ психолингвистических характеристик монологической речи, следует отметить, что монолог представляет относительно развернутый вид речевой деятельности, в котором достаточно мало используется неречевая информация, получаемая из ситуации разговора. Говорящий должен иметь тему и уметь построить на ее основе свое высказывание или последовательность высказываний, пользуясь монологом как активным и произвольным видом речи.

Монологическая речь предполагает наличие умений программировать не только отдельное высказывание или предложение, но и все сообщение в целом, дифференцировано пользоваться языковыми средствами адекватно коммуникативному намерению, а также некоторыми неязыковыми коммуникативными средствами выражения мысли (прежде всего, интонацией), представляя собой организованный вид речи. Таким образом, монологическая речь всегда обозначается коммуникативными целями и задачей говорящего. Адекватность общения на логико-семантическом уровне, обеспечивается основополагающим фактором как коммуникативность. Монологическая речь относится преимущественно к контекстной речи, в то время как диалогическая речь ситуативна. Особенностью проявления также же является и обращенность к слушателю, эмоциональная окрашенность, что находит внешнее выражение в лингвистических и структурно-композиционных особенностях.

В настоящее время в ходе анализа современной лингвистической литературы показал, что вопрос о классификации форм монологической речи не решен. В рамках исследования наиболее актуальной выделяется разделение типологии речи в функционально-смысловом аспекте, разработанную О. А. Нечаевой (Нечаева О.А., 1975). Автор выделяет следующие типы монологической речи: описание, повествование и рассуждение. 1) монолог-описание – способ изложения мыслей,

предполагающий характеристику предмета, явления в статическом состоянии, который осуществляется путем перечисления их качеств, признаков, особенностей.2) монолог-сообщение (повествование, рассказ) – информация о развивающихся действиях и состояниях; Структура монолога – повествования представлена следующей последовательностью: зачин – основная часть – вывод (заключение).3)монолог-рассуждение – тип речи, который характеризуется особыми логическими отношениями между входящими в его состав суждениями, образующими умозаключение. В структурном плане монолог – рассуждение представляет собой единство следующих частей: тезис – доказательства [35].

В научных исследованиях выделяются следующие функции монологической речи:

1.Информативная функция, сущность которой заключается в сообщении новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний;

2.Воздействующая функция предполагает убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия;

3.Эмоционально-оценочная функция подразумевает оценку событий, предметов, явлений, поступков.

Перечисленные выше функции монологической речи реализуются в соответствующих видах. Информативная функция осуществляется в описании или повествовании, воздействующая - в рассуждении, оценочная - во всех трех видах. Для каждой из функций монологической речи характерны свои языковые средства выражения и особые психологические стимулы.

Далее представлены лингводидактические особенности монологической речи.

Е. И. Пассов утверждал, что нет ни монолога, ни диалогической речи, но существуют высказывания разных уровней - на уровне слов, фраз, фраз, сверх единства и текста (последние два относятся к речи монолога), это

взаимодействие с другими людьми как внутренний механизм коллективной жизни [41].

По мнению И. А. Зимней монолог в большей или меньшей степени является частью диалога, всегда предполагая присутствие собеседника [17].

Г. В. Рогова определяет монолог как форму словесного и последовательного высказывания, изложение мыслей человеком [44].

А. А. Леонтьев под «последовательным высказыванием» предполагает речь человека в течение относительно длительного периода, выражающего его мысли или последовательное связное представление системы знаний человеком» [27].

Таким образом, автор настаивает на последовательности, связности заявления и его развернутости во времени.

Г. В. Рогова под термином «связное высказывание» определяет согласованную речь, состоящую из ряда логических, последовательно взаимосвязанных предложений, интонационно украшенной и унифицированной одним содержанием или предметом высказывания [47].

Анализ методической литературы указывает на особенности устного монологического высказывания, обусловленные следующими его характеристиками:

1.Целенаправленность. Значение заключается в наличии конкретной цели – решить определенную речевую задачу, причем задачу, направленную на собеседника. В основе характеристики лежит (осознаваемое или нет) изменить поведение собеседника в желаемом направлении.

2.Логичность. Предполагает свойство высказывания, которое организовывает последовательность изложения, т. е. рядом мыслей, фактов, связанных внутренне за счет смысла и содержания. Это качество проявляется в развитии идеи ключевой фразы в последующих, т. е. в уточнении мысли, дополнении к ней, пояснении ее, обосновании и т. п.

3.Связность, как последовательность изложения, обеспечиваемая внешними (по отношению к логике) специальными средствами языка

(«сцепками»). Каждый уровень высказывания имеет свои средства связности. Особенно важны для обучения монологическому высказыванию связи в сверхфразовом единстве объемом до 8-10 фраз. Именно здесь — «эпицентр» обучения.

4. Относительная полнота содержания, тематический план.

5.Продуктивность. Любое высказывание уровня сверхфразового единства всегда ново (если это не цитата), всегда новая комбинация речевых единиц, т. е. продукция, а не репродукция заученного.

6.Непрерывность, то есть отсутствие ненужных пауз, значимых синтагматических выражений. В этом контексте не следует забывать о коммуникативной роли пауз. Есть непреднамеренные и сознательно сформированные образуемые. М. Г. Каспарова считает, что формально сформированные паузы являются одной из особенностей смыслового содержания речевой деятельности, поскольку они соединяют или расчленяют фразы и семантические группы внутри фраз. Напротив, длительные или частые паузы замешательства, не подкрепленные содержанием высказывания, наносят ущерб оценке.

7.Самостоятельность. Это одно из важнейших качеств высказывания, которое проявляется в отказе от всяческих опор — вербальных, схематических, иллюстративных.

8.Выразительность — наличие логических ударений, интонации, мимики, жестов и т. п. [19].

Раскрытие особенностей монологической речи включает в себя также рассмотрение уровней сформированности монологической речи. В зависимости от самостоятельности и творчества, которые проявляют обучающиеся, можно говорить о разных уровнях сформированности монолога. Уровень речи не предполагающий самостоятельности и творчества со стороны обучающихся, как в выборе языковых средств, так и в определении содержания высказывания, называется репродуктивный. Следующий уровень предполагает некоторые элементы творчества и

самостоятельности, что проявляется в варьировании усвоенного языкового материала, использовании его в новой ситуации, в изменении последовательности и композиции изложения, называется репродуктивно-продуктивный. На продуктивном уровне происходит полноценный самостоятельный отбор и построение высказывания, творческое оформление, также наличие оценки происходящего со стороны говорящего. В подготовительной группе ставится задача развития неподготовленной продуктивной речи обучающихся.

Можно сделать вывод, о том, что с точки зрения лингвистики монологическая речь характеризуется развернутостью предложений, а также отличается усложненным синтаксисом.

В работах В. П. Скалкина выделяет следующие монологические высказывания в зависимости от коммуникативной цели высказывания:

- монолог-сообщение, характеризующийся хронологической и фактологической последовательности изложения;
- монолог-описание, предполагает характеристику лиц, событий и явлений; выделение их признаков и особенностей;
- монолог-повествование или рассказ, который характеризуется сюжетной логической последовательностью изложения [48].

Выделенные виды монологической речи предполагают владение умением связного высказывания мыслей, проявляющееся в лингвистическом плане через правильное употребление временных наречий, причинно-следственных элементов, слов, выражающих последовательность, через выбор соответствующего порядка слов, союзов, союзных слов.

В дошкольной организации наибольшую актуальность имеют монолог-описание и монолог-сообщение обучающихся о себе, своих интересах, дошкольной организации, родном городе, своей семье, обо всем том, что может быть интересным для воображаемого или реального сверстника-носителя языка.

Таким образом, монологическая речь предполагает умение правильно оформлено излагать и организовывать свои мысли. Характерными особенностями является целенаправленность, логичность, связность, завершенность, продуктивность, непрерывность, самостоятельность и выразительность. Следовательно, данная форма изложения является сложной структурой и требует от человека умения развернуто мыслить, умения прогнозировать до речевого высказывания, а также умения выражать свои мысли понятно для окружающих. Важным для монологической речи является конечный продукт, так как если он будет составлен без соблюдения выше перечисленных характеристик, то данный текст не будет иметь никакого смыслового значения.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушением интеллекта

Олигофрения — группа различных по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям непрогредиентных патологических состояний, общим признаком которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до 3-х лет) общего психического недоразвития с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей.

В 1915 Э. Креплин впервые применил термин «олигофрения» (малоумие), соединив состояния, имеющие патологическую основу, а именно тотальную задержку психического развития [59].

Г. Е Сухарева считает необходимым резко сузить группу состояний, относящихся к олигофрении, понимая под ними лишь те виды недоразвития сложных форм психической деятельности, которые не сопровождаются прогредиентным течением [56].

М. С. Певзнер характеризует олигофрению как особый вид аномального развития, вследствие наследственного патогенного фактора, или поражения плода в течение внутриутробного развития, или поражения центральной нервной системы на самых ранних этапах развития ребенка, и отличающихся недоразвитием всей познавательной деятельности и, в особенности, мышления [42].

В неврологической картине Е. Н. Правдина-Винарская указывает, что при олигофрении в степени дебильности имеется остаточная неврологическая симптоматика, которая проявляется в нарушениях произвольных движений, восприятий и анализа различных афферентных раздражений. В ряде случаев неврологическое исследование обнаруживает более грубую, очаговую симптоматику, а также наличие неврологических симптомов, указывающих на поражение подкорковых образований [45].

Исследования В. И. Лубовского, Е. Н. Марциновской, А. И. Мещерякова показывают, что при интеллектуальной недостаточности наблюдаются значительные нарушения в протекании процессов, влияющих на работу коры полушарий головного мозга. Наибольшую роль играет нарушение подвижности нервных процессов, вызванные на фоне недоразвития всей высшей нервной деятельности. Вне зависимости от варианта дефекта, при всех формах интеллектуальной недостаточности, отмечается инертность нервных процессов, особенно инертность на уровне словесной системы. [59].

Приказом Министерства здравоохранения России № 311 от 26.08.1999 были утверждены «Модели диагностики и лечения психических и поведенческих расстройств». За основу классификации в этой модели была взята Международная классификация болезней (МКБ – 10) от 1992 года. В разделе /F70 – F79/ «Умственная отсталость» рекомендуется использовать следующие рубрики:

— ·умственная отсталость легкой степени (F-70);

— ·умственная отсталость умеренная (F-71);

— ·умственная отсталость тяжелая (F-72);

— ·умственная отсталость глубокая (F-73) [33].

Данные перечисленные выше дают понять о правильности разграничения видов олигофрении, так как все они это разные состояния, которые имеют разную степень выраженности. Для понимания степени выраженности важно знать психолого-педагогическую характеристику данного нарушения, для этого нужно проанализировать литературу по данной проблеме и выделить основные закономерности развития детей с нарушением интеллекта, что сделано будет ниже.

Л. С. Выготский в своей работе указывал, что неблагоприятными факторами при нарушении умственного развития являются низкая любознательность и замедленная обучаемость обучающегося, как следствие слабая восприимчивость ко всему новому [7].

С первых дней жизни развитие детей с нарушением интеллекта отличается от нормы. Присутствует низкая мотивация к познанию окружающего мира, реакция на внешние раздражители снижена. Отсутствует стремление потребности в эмоциональном общении со взрослыми, не проявляется комплекс оживления.

У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается расхождение в овладении прямохождением. Одна часть детей овладевает по срокам в пределах нормы, у другой отмечается существенное отставание, компенсация которого происходит в пределах раннего возраста. Особенностью является длительность сохранения неуверенности, неустойчивости и шаткости походки. В раннем возрасте у детей с умственной отсталостью только начинается развитие предметных действий, в виде манипуляций. Наблюдается задержка в развитии речи и общения. Активная речь данной категории детей ниже, чем пассивная, что оказывает воздействие на деятельность и поведение умственно отсталого в хорошо знакомой ситуации [20].

Отставания в овладении предметными действиями, развитии речи и познавательных процессов в большей степени носят вторичный характер. При организации ранней помощи, многие дефекты развития могут быть компенсированы и предупреждены.

В дошкольном возрасте у обучающегося в норме происходят большие изменения во всем психическом развитии. Повышается его познавательная активность - развивается восприятие, наглядное мышление, появление зачатков логического мышления.

В трудах А. В. Запорожца указывается, что у дошкольников формируется умение выполнять действия по словесной инструкции, усвоения знаний на основе объяснений, но только при опоре на четкие наглядные представления [15].

Происходит развитие новых для дошкольников видов деятельности. Ведущим и основным является игра, появляются первые виды продуктивной деятельности – изобразительная и конструктивная, также развиваются элементы трудовой деятельности.

К концу дошкольного возраста появляется готовность к школьному обучению.

Дошкольный возраст для обучающихся с нарушением интеллекта оказывается началом развития перцептивного действия. На пятом году жизни обучающийся может делать выбор основных сенсорных эталонов по образцу (по цвету, форме, величине). Продвижение в развитии целостного восприятия имеется у отдельных обучающихся. У обучающегося с интеллектуальной недостаточностью развитие восприятия происходит неравномерно, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми.

Обучающиеся с нарушением интеллекта существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников при поступлении в дошкольную организацию. Своеобразие заключается в том, что при

сохранном зрении не умеют видеть, а также при сохранном слухе не умеют слышать. Все это в значительной степени влияет на низкие представления о себе и об окружающих предметов, на неумение различать свойства предметов, недостаточность ориентировки в пространстве. К концу дошкольного возраста обучающиеся с нарушениями интеллекта, не прошедшие коррекционного обучения с точки зрения развития восприятия, представляет собой весьма неоднородный контингент [35].

Внимание у дошкольников с нарушением интеллекта находится на низком уровне. При рассматривании объектов или их изображений не замечают существенных элементов. В связи с низким уровнем внимания они не осмысляют многое из того, о чем им сообщает педагог. Ухудшение концентрации внимания также приводит к снижению его устойчивости. В связи с этим 50% обучающихся с нарушением интеллекта либо не могут пользоваться словесной инструкцией, либо она не влияет на их продуктивность. Однако Л. С. Выготский считал, что нарушение внимания не предопределено только органическими причинами, а является функцией, которой следует обучать [6].

Нередко у старших дошкольников с нарушением интеллекта наблюдается нарушение переключаемости внимания при переходе от одной деятельности к другой. Снижена также способность к распределению внимания между разными видами деятельности. Они, например, не могут сразу выполнят два задания: рисовать и рассказывать стихотворение.

Таким образом, произвольное внимание у дошкольников с нарушением интеллекта не целенаправленно. Оно нестойкое, легко истощается, характеризуется повышенной отвлекаемостью и требует больших усилий для фиксации.

Обучение обучающихся с нарушением интеллекта в большей мере опирается на процессы памяти. Память заключается в запечатлении, сохранении и воспроизведении информации. Обычно выделяют вербальную, зрительную и моторную память.

Мнестические процессы у дошкольников с нарушением интеллекта характеризуются рядом особенностей. Значительно меньше объем запоминаемого материала, чем у их нормально развивающихся сверстников. Меньшее количество обучающихся запомнят абстрактный материал подлежащий запоминанию. Новая информация усваивается медленно, через многократное повторение, быстрое забывание воспринятого, а главное не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

Отличительной чертой дошкольников с умственной отсталостью является то, что они пользуются непреднамеренным запоминанием. Характерным служит запоминание того, что привлекает их внимание, кажется интересным. Обучающиеся в текстах выделяют эмоционально насыщенные фрагменты. Воспринимая, их они радуются, огорчаются, всем своим видом передавая отношение к происходящему. Именно эти части текста они лучше запоминают даже в тех случаях, когда они не определяют основное содержание прослушанного [48].

Таким образом, память дошкольников с нарушением интеллекта отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью, плохим припоминанием. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание. Механическая память может оказаться сохранной или достаточно сформированной. Обычно запечатлеваются лишь внешние признаки предметов и явлений.

У обучающихся с нарушением интеллекта наблюдается крайне низкий уровень развития мышления. Прежде всего это объясняется неразвитостью основного инструмента мышления – речи. Дефекты восприятия ограничивают запас представлений, что также влияет на развитие мышления. Бедность и фрагментарность представлений у обучающихся с нарушением интеллекта достаточно полно описана Д. Н. Исаевым. Он указывает на то, как разнообразные объекты теряют индивидуальное и оригинальное в

представлениях обучающихся. Уподобляются друг другу, становятся похожими [16].

В. Г. Петрова пишет, что мышление обучающихся с интеллектуальной недостаточностью отличается большей конкретностью и слабостью обобщений, из-за формирования его в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности [43].

Характерной формой мышления для дошкольников с нарушением интеллекта выделяется наглядно-действенное. Однако их затрудняет решение даже простейших задач, таких как объединение разрезанного на несколько частей изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры соответствующей углублению «почтовый ящик» и т.п. Обучающиеся выполняют такие задания с большим трудом, с большим количеством ошибок, после многочисленных попыток.

У обучающихся с умственной отсталостью затруднен переход к наглядно-образному мышлению, которое формируется в дошкольный период у нормы. Так, имея перед собой цветную картинку, изображающую определенное время года, старшие дошкольники далеко не всегда могут определить какой сезон передает рисунок.

В данном аспекте хочется сказать, что основной недостаток мышления обучающихся с нарушением интеллекта - слабость обобщений. Они трудно усваивают правила и общие понятия, нередко заучивают правила наизусть, не понимая смысла, и не знают к каким явлением применить. Пословицы и метафоры понимаются буквально, при этом утрачивается их переносный смысл, из-за непонимания условности и обобщенности образа. Умственно отсталые дошкольники не способны абстрагироваться от конкретных деталей, в то время как это необходимо для полноценного отражения объективных свойств и закономерностей явлений. У них не происходит переноса способа решения одной задачи на другую. Что связано с

невозможностью обобщения, а за ним и анализа, взаимосвязанного с синтезом.

«Недоразвитие высших форм мышления – считал Л. С. Выготский – первое и наиболее частое осложнение, возникающее как вторичный синдром при умственной отсталости, но осложнение, возникающее не обязательно». Отсюда вывод – обучающиеся с нарушением интеллекта могут научиться обобщать, но этот процесс научения идет медленнее, чем у обучающихся не имеющих нарушений [7].

Нарушение мотивационного (личностного) компонента мышления характерно для дошкольников с нарушением интеллекта, т. к. у них, как правило, отсутствует мотив действия. Отсутствие целенаправленности в действии сказывается и в мышлении, которое становится не только поверхностным и незавершенным, но и перестает быть регулятором поведения.

Нарушения критичности мышления (отсутствие контроля своих действий и коррекции допущенных ошибок) - постоянная характеристика дошкольников с нарушением интеллекта, которые не умеют оценивать работу мысли и взвешивать доводы за и против. При выполнении ими заданий обнаруживается много ошибок связанных с бездумным манипулированием предметами, безразличным отношением к собственным ошибкам.

Отечественные психологи выделяют при интеллектуальной недостаточности проблему воли – это, связанно с вопросом о содержании воли, о том, какие мотивы и цели являются определяющими. Многие авторы отмечают недостаток инициативы у обучающихся с нарушением интеллекта, неумение руководить своими действиями, неумение действовать в соответствии со сколько-нибудь отдаленными целями [48].

Несамостоятельность, безынициативность, неумение руководить своими действиями и преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям и воздействиям, сочетаются, однако, с признаками

противоположного свойства. Так, например, оказывается, что,если дошкольнику с нарушением интеллекта очень захотелось получить, вопреки порядку дополнительную порцию особо желаемого блюда он проявит достаточную настойчивость и целеустремленность, обнаруживает умение преодолевать трудности и даже некоторую опосредованность и обдуманность поведения. Такая же обдуманность может быть проявлена при необходимости скрыть поступок или добиться удовлетворения, каких-либо собственных интересов. Г. Е. Сухарева пишет: «При легкой степени нарушения интеллекта обучающиеся относительно неплохо разбираются в практических вопросах, очень заинтересованы в вопросах своего жизнеустройства. Хорошо учитывают особенности данной конкретной ситуации и неплохо приспосабливаются к ней» [56].

Следовательно, слабость воли обнаруживается у дошкольников с нарушением интеллекта не всегда и не во всем. Она отчетливо выступает лишь в тех случаях, когда дети знают, как надо действовать, но при этом не испытывают в этом потребности.

Значительные затруднения в овладении речью обучающего с умственной отсталостью проявляются из-за общего нарушения интеллектуальной деятельности, нередко осложненное недоразвитием его слухового и речедвигательного анализаторов. При этом особенности речевого развития проявляются не только в запаздывании речи, но и в характере ее формирования.

Исследования А. Н. Гвоздева, Н. И. Жинкина, Р. Л. Левина и др. установили, что у детей с условной нормой в дошкольном возрасте формируются фонематические, морфологические и синтаксические обобщения. В процессе освоения речи обучающийся запоминает не только слова, но и отдельные морфемы: корни, приставки, суффиксы, окончания - и начинает с двухлетнего возраста, на практическом уровне, пользоваться правилами словообразования. Многие примеры создания слов

дошкольников, приведенные различными исследователями, указывают на появление способности строить слова и обобщать морфологию [1].

Процесс развития речи обучающегося с интеллектуальными недостатками протекает по-разному. У дошкольника с умственной отсталостью таких обобщений не осуществляется. Эти дети учатся имитировать отдельными словами - имена предметов быта, часто повторяют действия и простые конструкции фраз. Из-за нарушения анализа и синтеза в слуховых и речевых анализаторах, дают основу для затруднения освоения произношения речи. Дальнейшее развитие речи характеризуется медленностью и отличается своей оригинальностью и, следовательно, такие обучающиеся не готовы обучаться в общеобразовательной организации.

Недостатки произношения, словарного запаса, грамматического строя, невозможность последовательно выражать мысли, усложняют процесс обучения чтению и письму умственно отсталого обучающегося. Нарушение речи препятствует полноценному общению с людьми, приводит к изоляции речевой деятельности, неуверенности в себе. Поэтому быстрое разрешение речевых расстройств является ключом к успешному обучению детей с умственными недостатками во всех образовательных областях.

Недостатки фонетической стороны речи. Среди дошкольников с нарушением интеллекта значительный процент составляют обучающиеся с нарушением фонетической стороны речи. По данным Р. Л. Левиной, Р. А. Юрковой, Р. И.Лалаевой, около 65% обучающихся имеют различные формы нарушения звукопроизношения. Нарушение звукопроизношения может проявляться по-разному: отсутствием в речи обучающегося тех или иных звуков, их искажением или заменой в пределах одной или разных групп, смешением согласных, нарушением слоговой структуры слова [24].

Серьезные дефекты наблюдаются у обучающихся с нарушением интеллекта в лексике. В научной литературе описана особенность речи умственно отсталых, такая как ограниченность и бедность лексики. Их речь лишена слов разных грамматических категорий, обозначающих абстрактные

понятия (грозные, белизна), они не знают имен многих видовых (дуб, клен) или общих понятий (растения, инструменты), хотя в обоих случаях это и есть конкретные объекты. Незнание большого круга слов различной степени обобщения делает речь обучающихся менее конкретной и в то же время недостаточно обобщенной.

Другим специфическим качеством словарного запаса дошкольников с умственной отсталостью является патологическая разница между пассивным и активным словарным запасом. Существенное различие между словами, которые обучающийся знает, и теми, которые он использует для разговора, что является проявлением низкого уровня развития его мышления.

Г. М. Дульнев указывал на то, что у обучающихся с нарушением интеллекта более половины воспроизводимых имен прилагательных приходится на группу слов 10-15 единиц. В результате образуется так называемый «дежурный словарь», который употребляется обучающимися в различных ситуациях, заменяя другие, более точные характеристики. Вместе с тем дополнительные стимулы (картинка, вопрос или реплика педагога) помогают обучающемуся вспомнить нужное слово, поскольку оно имеется в их лексическом запасе [12].

Изучая употребление обучающимися с нарушением интеллекта слов трех грамматических категорий (имя существительное, имя прилагательное и глагол), В. Г. Кузнецова установила, что пассивный словарь обучающихся этой группы в два раза превышает активный [22].

Еще труднее протекает овладение синтаксической стороной речи дошкольников с умственной отсталостью. Наиболее серьезными и частыми недостатками являются следующие. Низкая распространенность предложений. Обучающиеся используют простые и короткие конструкции, чаще всего в качестве второстепенных членов, имя конкретного объекта к которому передается действие, или инструменты, с помощью которых они действуют (купили книгу, режут ножом), получатели действия (дать брату). Гораздо реже второстепенные члены могут выражаться наречием,

указывающее время и способ действия (вечером, быстро, медленно), качественные прилагательные, позволяющие характеризовать характеристику предмета (красный, круглый) и, в единичных случаях сочетанием существительного с предлогом для выражения причины и цели действия (за книгами, за ручкой).

Пропуск слов и словосочетаний необходимых для построения фразы. Предложения, которые употребляют дошкольники с нарушением интеллекта, часто характеризуются аморфностью структуры, а нередко и искажением смысла высказывания в целом (Когда мама пришла, мы обедать).

Редкое использование сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, неправильное их построение. Многочисленные исследования свидетельствуют, что количество сложных предложений в речи обучающихся равно 2-5%.

Нарушение связи слов в предложении. Чаще всего эти ошибки проявляются при согласовании подлежащего и сказуемого, существительного и прилагательного (Маша нарвала красные ягода), в неправильном использовании предложного и беспредложного управления (Вдруг кошка поймала мышку в чулан. Она лакала молока). Особенно часто ошибки возникают в связи с опусканием предлога или неверным его употреблением), тетради положили портфель).

Следует отметить, что специфика речи обучающихся с нарушением интеллекта объясняется не только ограниченностью впечатлений, а, следовательно, отсутствием лексики, размытием их значений и трудностью понимания связей между объектами и явлениями, но и отсутствием реальных языковых мотивов. Очень часто обучающийся ограничивает свои ответы короткими «да», «нет» или строит их в виде нераспространенных предложений. В то же время дополнительные методы побуждают детей к более подробным высказываниям, что помогает значительно улучшить его речь. Необходимо также выделить группу обучающихся, которые, на первый взгляд, имеют достаточно богатую речь с точки зрения лексики и сложности

структур. Однако при более глубоком изучении оказывается, что все подробные заявления - это не что иное, как воспроизведение речи других, в то время как его независимая речь страдает от всех перечисленных выше недостатков.

В. И. Лубовский в своей работе писал о том, что обучающиеся с нарушением интеллекта и младенческого, и более позднего дошкольного возраста характеризуются существенными отклонениями в развитии моторики. Они гораздо позднее своих сверстников начинают тянуться к висящей перед ними игрушке, пытаясь достать ее, а также позднее начинают сидеть, стоять, передвигаться в пространстве ползком, ходить. Замедленное развитие двигательной сферы существенно снижает возможности ребенка знакомиться с окружающим его предметным миром, ориентироваться в пространстве [27].

Анализируя литературу стоит заметить, о том, речь напрямую зависит от моторики. Из-за недостаточного развития в данной сфере, у обучающихся с нарушением интеллекта наблюдается заметное нарушение произносительной стороны речи, так как фонетически правильная устная речь характеризуется точной координацией движений органов речи.

Таким образом, развитие обучающихся с нарушением интеллекта подчиняется основным закономерностям психического развития детей в норме. В то же время отмечается наличие специфических закономерностей развития психики, обусловленных органическим поражением головного мозга: замедленный темп развития, опережение физического развития, более позднее становление высших психических функций.

Следовательно, у дошкольников с нарушением интеллекта наблюдается нарушение всех психических функций. Все психические функции составляют единый механизм, и при выпадении какого-либо компонента нарушается работа других, что и происходит у данной категории обучающихся. Анализируя развитие речи дошкольников с нарушением интеллекта, можно сделать вывод о том, что нарушены все стороны речи, и

развитие речи протекает замедленно. Для дошкольников с нарушением интеллекта характерным является нарушение звукопроизношения, ограниченность активного словаря, нарушение в словоизменении, бедность в применении разных грамматических конструкций и т.д. Стоит отметить, что развитие дошкольников с нарушением интеллекта затруднено, и только благодаря созданию специальных условий можно увидеть благоприятное развитие ребенка.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста

В 60-е годы двадцатого века в отечественной педагогике и психологии началось комплексное изучение детей с задержкой психического развития, как особенности и аномалии детского развития. На данный отрезок времени исследования проблемы задержки психического развития актуально. Результаты изучения литературы по этому вопросу говорят о наличии разнообразных нарушений в психической и личностной сфере обучающихся с задержкой психического развития. Компенсация таких нарушений индивидуального характера имеет отличительные особенности. Несмотря на это, для определения понятия задержки психического развития существуют единые критерии. В ходе анализа зарубежной и отечественной литературы показывает, что понятие задержки психического развития является обратимым недостатком развития, занимающего промежуточное положение между психической нормой и умственной отсталостью. Характерными чертами данного нарушения психического развития является наличие недостатков развития речи, психомоторной сферы, личностной сферы, эмоционально-волевой сферы и прочее [4].

Дети с задержкой психического развития могут характеризоваться рядом признаков, по которым возможно определение данного состояния от таких нарушений, как педагогическая запущенность или умственная отсталость. Доказательство данного утверждения можно найти в многочисленных работах различных 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. Следует отметить, что у данной категории детей наблюдется полиморфность клинической симптоматики - незрелости сложных форм поведения, информированности целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, низкой работоспособности. Вследствие этого важным является организация ранней коррекционной работы, иначе нарушение психического развития будет приобретать стойкий характер [62].

В научной литературе имеется несколько подходов и концепций к выделению типов и вариантов задержки психического развития личности ребенка. Так, в соответствии с классификацией К. С. Лебединской, которая разработана на основе этиопатогенетического подхода, выделены следующие варианты задержки психического развития [25]:

1.Церебрально-органический генез. Данный вариант задержки психического развития характеризуется незрелостью и поврежденностью ряда психических функций личности. В исследовании И. А. Юрковой 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 [63].

2. Конституциональный психический и психофизический инфантилизм. 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 дизадаптация, может быть связана, прежде всего, с несформированностью учебной мотивации и слабостью волевых установок.

Как отмечают А.Ф. Мельникова и Г.Е. Сухарева, можно говорить о конституциональной природе незрелости эмоционально-волевой сферы, о чем свидетельствуют сохранность интеллекта, общая гармоничность облика, а также данные наследственности [31].

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. Все это не позволяет ребенку достичь нормы в психическом и физическом развитии [36].

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.

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 [5].

Задержка психического развития у детей является сложным нарушением, при котором могут страдают разные компоненты их

психической, психологической, физической деятельности. Особенности проявляются в неравномерном формировании процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи, мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально волевой сфере, но степень незрелости может быть различной [58].

Исходя из этиопатогенетического принципа, Г.Е. Сухарева классифицирует формы интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития, которые отграничивают от понятия умственная отсталость: 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) [58].

М. С. Певзнер в группе детей с задержкой психического развития описывает разные варианты психофизического инфантилизма, интеллектуального нарушения при цереброастенических состояниях. Т. А. Власова и М. С. Певзнер выделили среди детей с задержкой психического развития две наиболее многочисленные группы: дети с нарушением темпом физического и умственного развития, дети с функциональными расстройствами психической деятельности [58].

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 [63].

У. В. Ульенкова делала акцент при изучении детей с задержкой психического развития на значение компенсации в раннем возрасте, его состояния здоровья, особенности микросреды, а также наличие сочетанных нарушений в развитии. В эффективности обучения значительная роль определяется ранней диагностикой, своевременным лечением, соответствующих коррекционно-развивающих мероприятий в дошкольном и школьном возрасте, благоприятным психологическим климатом в семье [57].

Исследования в области развития детей с задержкой психического развития, выделяют сложность и разнообразие картины дефекта, затронутость многих сторон психической деятельности. К концу старшего дошкольного возраста наблюдается недостаточность в уровне готовности к школе. Одновременно с нарушением различных психических функций, выявляются искажения в речевой системе и оперирование элементами речи на практическом уровне, что, в свою очередь, ограничивает возможности перехода к усвоению речи на более высоком уровне и к осознанию сложных языковых закономерностей. Так, у дошкольников с задержкой психического развития наблюдается целый ряд пробелов в развитии фонетической стороны речи. Задержка в формировании фонетического уровня у дошкольников с такой аномалией развития к моменту школьного обучения затрудняет овладение программой по русскому языку, может приводить к нарушениям формирования языковых процессов анализа и синтеза, к расстройствам письменной речи. Поэтому своевременное выявление, изучение и коррекция речевых нарушений у детей с задержкой психического развития именно в дошкольном возрасте является необходимым условием подготовки этой категории детей к школьному обучению.

Обучающимся с задержкой психического развития присуще наличие полиморфных нарушений звукопроизношения. Ряд случаев указывает на нарушения звукопроизношения, охватывающие три и более фонетические

группы звуков. Чаще всего это дефекты сонорных звуков Л, Р, далее следуют дефекты произношения свистящих и шипящих звуков. У детей данной категории преобладающим нарушением звукопроизношения является смешение звуков. Речевой дефект определяется как фонетико-фонематический.

Отличительной характеристикой для обучающихся с задержкой психического развития выделяется несформированность процессов интонационной выразительности речи. Наблюдается нарушение процессов дифференциации различных видов интонации, их имитация, а также самостоятельное воспроизведение. У дошкольников с задержкой психического развития отмечается недоразвитие эмоциональной выразительности, что оказывает определенное влияние на способность детей выразить свои эмоции через интонационное оформление собственной речи.

Различные работы по данной теме выявляют особенности развития речи у детей данной категории, такие как задержка в освоении речи: позднее начало периода создания речи у детей, замедленный период функционирования неологизмов, низкая речевая активность, бедность, недифференцированный словарный запас, недостаточное формирование грамматической структуры, низкий уровень ориентации в звуковой реальности речи, низкое осознание звуковой структуры слова. Существует неполноценность речи не только спонтанной, но и отраженной, затрудненной в построении фраз, предложений [57].

Наиболее распространенные нарушения речевой деятельности являются нарушения произношения и нарушения письма. Данные В. А. Ковшикова, Ю. Г. Демьянова указывают, что нарушения письма у этих детей наблюдаются чаще, чем нарушения произношения [21].

Е. В. Мальцева определяет наиболее распространенным нарушение фонетической стороны устной речи [28].

Главным, обуславливающим фактором нарушения речи, является недостаточность межанализаторного взаимодействия у детей с задержкой

психического развития. Все перечисленное выше дает понять о том, что у обучающегося с задержкой психического развития отмечаются различные нарушения речевой деятельности. Характерным оказывается более позднее развитие фразовой речи, даже в старшем дошкольном возрасте и младшем школьном дети затрудняются в воспроизведении логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные взаимоотношения. И. А. Симинова считает, что с помощью языковых средств дети не могут выразить причинно-следственные, временные и другие отношения [47].

Формирование речевой деятельности этой категории детей носит также специфический характер. Хотя их ежедневный язык мало отличается от нормы, словарь ограничен, особенно активный. Объем понятий недостаточен, а иногда содержание понятий просто неверно. У таких детей образование эмпирических и грамматических обобщений затруднено. Развитие способности распознавать реальность речи как нечто отличительное от объективного мира отстает. В их речи отсутствует ряд грамматических категорий. Для речевой деятельности данной категории дошкольников характерна недостаточность монолога. У таких детей часто бывают нарушения произношения, они плохо анализируют и недостаточно осваивают звуковую картину слова. Эти дети сталкиваются с серьезными трудностями в словесном регулировании деятельности [46].

Таким образом, изучение детей с задержкой психического развития показывает, что среди множества психофизических особенностей, присущих им, на первый план выдвигается общее недоразвитие личности, эмоционально-волевая незрелость, трудности в произвольной регуляции деятельности, динамические нарушения во всех видах деятельности. Интеллектуальное недоразвитие этих детей в значительной мере обусловлено перечисленными факторами. Замедленность речевого развития дошкольников с задержкой психического развития обусловлено не органическим поражением головного мозга, а спецификой развития психических процессов в целом. Речь дошкольников с задержкой

психического развития имеет ряд особенностей. Её характеризует малый объем словарного запаса, нарушение звукопроизношения, несформированность грамматического строя речи, недостаточность словообразовательных и словоизменительных процессов. При передаче текста отмечается значительное сокращение в объеме, малое количество смысловых звеньев, нарушение связей между отдельными предложениями текста.

1.4. Особенности развития монологической речи у обучающихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития старшего дошкольного возраста

Наиболее сложной формой речевой деятельности, которая отличается особыми признаками, носит характер систематического последовательного изложения какой-либо информации, представляет собой развернутое высказывание, является связная речь. У обучающихся с интеллектуальной недостаточностью нарушение речи носит системный характер, следовательно связная речь, как сложная форма речевой деятельности формируется с отличительными особенностями. Взаимосвязано это с непониманием логики событий, нарушением временных связей, соскальзыванием с темы, быстрой истощаемостью мотивов к речи [26].

Связная речь выступает как единое целое с миром мыслей: связность речи – это связность мыслей. Этот форма речи отражает логику мышления обучающегося, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его.

Напрямую зависит уровень речевого развития от умения обучающего строить свои высказывания. Умение связно, последовательно, точно и образно излагать свои мысли оказывает влияние и на эстетическое развитие: при пересказах, при составлении своих рассказов, обучающийся старается

использовать образные слова и выражения, усвоенные из художественных произведений.

Взаимосвязь отдельных звеньев повествования, развернутость, четкость, полнота все это характеристики монологической речи. При составлении рассказа от говорящего требуется высокое внимание к содержанию речи и ее словесному оформлению; при этом очень важно сохранить живость и непосредственность речи.

Одна из важных черт монологической речи является ее произвольность, осознанность. Произвольность характеризуется умением избирательно пользоваться языковыми средствами, включает умение употреблять слова, словосочетания, синтаксические конструкции, наиболее точно и полно выражающие мысль говорящего [34].

В основе нарушения связной монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью являются, прежде всего, недостаточная сформированность диалога. Диалогическая речь предшествует появлению монологической речи и подготавливает ее развитие, то ее сформированность необходима для дальнейшего нормального развития связной речи обучающегося. Другая причина заключается в том, что речевая активность дошкольника довольно слабая и быстро истощается, из-за недостаточности волевых процессов, обучающихся с нарушением интеллекта сложно контролировать и правильно выстраивать самостоятельное высказывание, а в процессе монологической речи нет стимуляции из вне. Таким образом, развитие и конкретизация рассказа осуществляется самим обучающимся, поэтому нередко интерес к теме высказывания может меняться, а вследствие этого меняется и характер связного высказывания. Получается, что мотивация влияет на характер связной речи дошкольников. У обучающихся с нарушением интеллекта нарушена и диалогическая и монологическая речь. При этом оказываются недостаточно развитыми и экспрессивная и импрессивная формы речи. Обучающиеся с трудом вступают в разговор со взрослыми, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики,

затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не выражают заинтересованности в получении информации [1].

Анализ литературы, показал, что монологическая речь обучающихся с нарушением интеллекта начинает полно развиваться только в младшем школьном возрасте, так как все развитие речи запаздывает по срокам. Если у обучающихся не имеющих нарушений монологическая речь начинает формироваться в дошкольном возрасте, и он может составлять элементарные монологические высказывания, то обучающийся с нарушением интеллекта еще не способен даже к достаточно полному диалогу.

Переход от участия в разговоре к самостоятельному более или менее развернутому высказыванию осуществляется у дошкольников с нарушением интеллекта очень нелегко. Обучающиеся младших классов длительное время задерживаются на таком этапе, когда их речь уже не является только ответами на вопросы, но еще не представляет целого рассказа. Если обучающийся начинает использовать монолог, то он характеризуется краткостью и бедностью. Вместо связного высказывания можно услышать рассказ бедный деталями, малоразвернутый, имеет фрагментные высказывания [53].

Таким образом, в рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными его частями. Связные тексты часто состоят из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, и характеризуются краткостью и сжатостью изложения.

Переход от участия в разговоре к самостоятельному развернутому высказыванию протекает у обучающихся с нарушением интеллекта очень сложно. Обучающимся для того чтобы выразить свои мысли в словесной форме, нужна постоянная помощь педагога. В одних случаях эта помощь приобретает вид побуждающего вопроса, в других – педагог сам продолжает оборвавшийся рассказ обучающегося до определенного момента, с тем чтобы обучающийся затем доканчивал начатое высказывание.

Большой эффект имеют задания, вызывающие ярко выраженные положительные эмоции обучающихся, например, требующие передачи интересных для них событий из их жизни. Но и в этих случаях от обучающихся удается получить лишь очень краткие фрагментарные рассказы. Вот как описывает ученица I класса свою поездку на дачу: «Мы были на даче. У нас кролики. Кролика кормила. Кролик – интересно» [30].

Трудности перехода обучающихся с нарушением интеллекта к связным рассказам обусловлены также характерным для них слабо выраженным и быстро исчерпывающимися побуждением к речи. С этой особенностью у дошкольников связано то, что более доступным для них видом речи является диалог.

Если педагог предлагает обучающимся составить рассказ на заданную тему, то они оказываются в затруднительном положении. Оно вызывается тем, что конкретизация и характер развития начального побуждения зависят в этих условиях от самого обучающегося и не поддерживаются извне. Можно наблюдать, что обучающиеся далеко не всегда приступают к соответствующей деятельности. Нередко они отказываются выполнять задание, отвечают молчанием. В других случаях дают односложные ответы. Причину такого поведения, обучающегося в рассматриваемых условиях следует искать не столько в дефектах их общего речевого развития, сколько в недостаточности для них побуждения к рассказыванию.

В исследовании Л. В. Занкова и М. Ф. Гнездилова было установлено, что у обучающихся с нарушением интеллекта, примерный возраст 7 лет, количество слов в рассказах по серии картинок в среднем, в два с половиной раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Авторы объясняют полученные данные тем, что при рассказывании по картинкам начальный мотив речевой деятельности возникает у обучающегося под воздействием задания педагога. Однако в дальнейшем обучающийся не оказывается предоставленным самому себе. Наличие картинок поддерживает и конкретизирует начальный мотив, их последовательность предопределяет

развертывание сюжета и ход событий. В результате развернутость рассказа значительно возрастает [22].

Таким образом, развитие монологической речи у обучающихся с нарушением интеллекта происходит только после усвоения диалога, а в свою очередь развитие монолога для них сложный процесс. Можно сделать вывод о том, что монолог у старших дошкольников с нарушением интеллекта не формируется, так как они еще находятся на стадии формирования диалога. Рассказы обучающихся с нарушением интеллекта даже в младшем школьном возрасте характеризуются скудным содержанием и высказываниями, и это не является еще монологической речью, а только начиная с младшего школьного возраста один из аспектов коррекционной работы направлен на формирование монологической речи.

Приведенные выше примеры, позволили наглядно увидеть, что монолог-рассказ в старшем дошкольном возрасте не имеет характеристики правильно построенного, развернутого и связного текста, что и позволяет, предположить, о том, полноценное развитие монолога происходит в младшем школьном возрасте, а в свою очередь в дошкольном возрасте только закладываются предпосылки к развитию монолога.

Для ребенка с задержкой психического развития, получившего задание пересказать содержание текста, важным является - воспроизведение содержания текста наиболее подробно, с наибольшей точностью. Память дошкольника с задержкой психического развития имеет ряд особенностей, что также влияет на правильное составления слов и выражений.

Дошкольники с задержкой психического развития также имеют ряд особенностей развития монологической речи. Прежде всего, стоит отметить, что как и для дошкольников с нарушением интеллекта характерно затрудненность формирования игры. Дети в данном возрасте активно развиваются через игровую деятельность, поэтому при недостаточном ее уровне их развитие в целом замедляется.

Многими исследователями выделена взаимосвязь неполноценной игровой деятельности обучающихся с задержкой психического развития с замедленным развитием новых форм речи. Дошкольникам данной категории затруднительно пересказать прослушанный рассказ на заданную тему, составить рассказ по сюжетной картинке, описать предмет. Речевая деятельность детей с задержкой психического развития изучена недостаточно. Выделяется ряд особенностей речи: излишняя вербализация, использование слов без понимания и смысла, неполноценность не только спонтанной речи, но и отраженной речевой активности, несформированность грамматического строя речи, недостаточность словообразовательных процессов [51].

Е. С. Слепович выявил ряд особенностей монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития при изучении словаря и грамматического строя речи. По данным В. И. Насоновой и Е. С. Слепович высказывания обучающихся 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 [49].

По мнению Ф. А. Сохина дошкольникам с задержкой в развитии доступна простота диалогической речи. Излагая свои мысли обучающиеся допускают многочисленные ошибки в построении предложений, особенно сложных. Для них характерно соскальзывание с одной темы на другую, более знакомую. Особенностью является повтор одних и тех же фраз, 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 [49].

Обучающиеся с задержкой психического развития имеют склонность к сложным оборотам речи. Сложноподчиненные предложения, которые

составляют некоторые дети с проблемами в развитии, очень пространны, иногда состоят из двадцати слов. 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. 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 [51].

В старшем дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития речь носит ситуативный характер, переход к контекстной речи только начинается. Взаимосвязь перехода к контекстной речи означает не только новый этап в речевом развитии дошкольника, но и достижение им определенного уровня познавательного процесс. По результатам Е. С. Слепович, Н. Ю. Боряковой, 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 неоформленность высказывания [3].

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. Для речи дошкольников с задержкой психического развития характерны специфические особенности: позднее появление речи, нарушение ее произносительной стороны, бедность активного словаря, нарушение грамматического строя. 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.

Проводя сравнительную характеристику развития монологической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития в научной литературе, можно сделать вывод, о том что данная форма речи имеет ряд особенностей формирования. У обучающихся с нарушением интеллекта нарушение монологической речи происходит из-за несформированности диалога, речевая активность слаба и быстро истощаема, мотивация в речевой деятельности снижена, недостаточно развиты экспрессивная и импрессивная форма речи, краткость и бедность высказываний, фрагментарность высказываний, нарушение логической последовательности, сжатость изложений, нуждаются в большей помощи со стороны педагога. У обучающихся с задержкой психического развития недоразвитие монологической речи обусловлено примитивностью диалога, излишней вербализации, несформированности грамматического строя речи, недостаточности словообразовательного процесса, нет целенаправленности высказывания, примитивность грамматических конструкций, несформированность внутреннего речевого программирования, речь носит ситуативный характер.

ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ

Таким образом, связанная речь представляет сложную форму речевой деятельности. Уровень ее развития зависит от полноты познания мира, успешности обучения, формирования сознания и развития личности в целом. Связная речь неотделима от мыслей, следовательно - это связность мыслей. Она отражает в себе логику мышления обучающегося, его способность понимать воспринимаемое и выражать его на правильном, понятном языке. Связное речь развивается постепенно, параллельно с развитием мышления и деятельности, а затем проходит ряд этапов, на которых оно усложняется и постепенно улучшается.

Что касается обучающихся с нарушением интеллекта, то необходимо сказать, что нарушения в интеллекте являются качественным изменением всей психики, всей личности в целом, возникающим в результате длительного органического поражения центральной нервной системы. Это недоразвитие, в котором страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Таким образом, дошкольники с умственной отсталостью из-за недоразвития в интеллектуальной деятельности сталкиваются с трудностями в освоении последовательной монологической речи; их речь развивается аномально, задерживается и имеет ряд характеристик.

В случае нарушения интеллекта, операции и уровни генерации речевых высказываний нарушаются в разной степени. Нарушения речи у дошкольников с интеллектуальными нарушениями имеют проявления, механизмы, уровни, системный характер, так как нарушаются все составляющие речи: произношение, фонематический слух, лексико-грамматическая структура и связанная речь. Формирование последовательного монолога речи у обучающихся с умственной отсталостью

осуществляется более медленными темпами и характеризуется качественными компонентами. Страдают как более легкие ее формы, такие как диалог, а вследствие этого и более сложные, такие как монологическая речь.

Задержка психического развития — состояние, в основе которого лежат психофизический и психический инфантилизм. Основной причиной задержки психического развития являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, предродовом, а также в раннем периодах его жизни.

Одним из характерных признаков нарушений речевого развития детей с задержкой психического развития является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действия, несформированность планирующей функцией речи.

Теоретический анализ литературы показал, что дошкольники с задержкой психического развития имеют нарушения во всех компонентах речи, таких как звукопроизношение, лексико-грамматический строй и связная речь. У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития отмечается отставание в овладении монологической речью, что связано с низким уровнем речевой активности, замедленным темпом становления планирующей функции речи, несформированностью основных этапов порождения развернутого речевого высказывания: замысла, внутреннего программирования и грамматического структурирования.

В заключении, стоит отметить, что замедленный темп развития монологической речи у данных категории дошкольников происходит в свою очередь из-за низкой познавательной активности. У обучающихся с нарушением интеллекта пассивность более выражена, чем у детей с задержкой психического развития.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Исследование по проблеме изучения устной монологической речи у старших дошкольников с умственной отсталостью и задержкой психического развития проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детский сад комбинированного вида № 86 г. Екатеринбурга, 25.01. - 20.02.2019 года.

В эксперименте участвовало 7 детей. Биологический возраст испытуемых на момент исследования был 6 лет. У детей экспериментальной группы наблюдалось стойкое снижение познавательной деятельности в виде олигофрении в лёгкой степени дебильности 1 ребенок, а также задержки психического развития - 6 детей.

Перед процедурой обследования была изучена документация на каждого ребёнка, проведено непричастное наблюдение за работой на индивидуальных дефектологических, логопедических и образовательных занятиях, с помощью которых удалось получить информацию об испытуемых, в частности: их индивидуальные возможности, способности и интересы, а также особенности личностно-волевой сферы и поведения.

После изучения теоретического материала по вопросу формирования связной монологической речи детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития был организован констатирующий эксперимент, целью которого было выявить степень сформированности связной монологической речи у данной категории дошкольников.

Возраст испытуемых характеризуется рядом особенностей, в связи с этим применялись более легкие формы оформления речи, такие как повествование, описание, повествование на основе личного опыта. Использовались адаптированные методики следующих авторов О. У. Ушакова, Е. М. Струнина [6], В. П. Глухов[8], Н. С. Жукова[14].

Наглядный материал подбирался с возрастными особенностями, индивидуальными возможностями и способностями.

Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

1. Методика – «Последовательные картинки» (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина).

Цель: выявить умение составлять повествовательный рассказ по серии сюжетных картин, где события развиваются в определенной последовательности

Материалы: наборы последовательных картинок «Мальчик и еж».

Инструкция. У меня есть картинки. Если их разложить в правильном порядке, то из них может получиться рассказ. Посмотри внимательно на эти картинки, подумай и разложи их так, чтобы из них можно было составить рассказ.

Параметры исследования и критерии оценки методики - «Последовательные картинки» (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

1. Критерий связность, логическая последовательность:

- 3 балла – четкое соблюдение последовательности событий, называние конкретных действий.
- 2 балла – перескакивание с одного действия на другое (1-2 раза).
- 1 балл – хаотичное называние действий, путает лица и их действия.
- 0 баллов – не справился с заданием.

2. Критерий лексико-грамматического оформления:

- 3 балла – рассказ ребёнка составлен без нарушения лексико-грамматических правил.

- 2 балла – в тексте ребёнка встречается неуместное использование предлогов, тавтология, трудности составления предложения, отдельные фразы, слова.
- 1 балл – оформление предложений носит повторяющийся характер, высказывания мыслей однотипны, трудности в подборе слов, в правильном последовательном составлении предложений.
- 0 баллов – рассказ не оформлен.

3. Критерий самостоятельности выполнения:

- 3 балла – самостоятельно выкладывает картинки и составляет рассказ.
- 2 балла – картинки выкладываются со стимулирующей помощью педагога и рассказ составлен с небольшой помощью педагога.
- 1 балл – расположение картинок и составление повествования по наводящим вопросам.
- 0 баллов – задание недоступно.

4. Критерий объемности текста:

- 3 балла - составляет рассказ из 4-5 предложений. При этом предложения могут отражать события, непосредственно не изображённые на картинке.
- 2 балла - оставляет 2-3 описательных предложения, состоящие из существительных и глаголов.
- 1 балл - затруднение в составлении текста, не законченные, неполные предложения, слова.
- 0 баллов – отдельные, незаконченные слова, прерванные фразы.

5. Критерий наличия композиции:

- 3 балла – выделяет начало, основную часть, концовку.
- 2 балла – не выделяет одну из частей текста.
- 1 балл – нуждается в помощи со стороны педагога в выделении компонентов.

- 0 баллов – отсутствует структура рассказа.

2. Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов).

Цель: выявить умение составлять связный монологический текс в форме повествования.

Материал: сюжетная картинка «Семейный ужин».

Инструкция: посмотри внимательно на картинку и опиши, что ты на ней видишь. Имена можешь менять по своему усмотрению.

Параметры исследования и критерии оценки методики – «Опиши картинку» (В. П. Глухов):

1. Критерий смысловой ценности:

- 3 балла – в рассказе отражены все основные действия, даны характеристики; соблюдается определенная логическая последовательность в описании картинки.
- 2 балла - в рассказе не отражены некоторые (2-3) существенные действия. Отмечаются: незавершенность при описании, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер.
- 1 балл - не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер.
- 0 баллов - невыполнение задания.

2. Критерий лексико-грамматического оформления:

- 3 балла - рассказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм;
- 2 балла –наблюдаются ошибки в согласовании существительных и прилагательных.
- 1 балл - отмечаются грубые ошибки в словообразовании, нарушение согласованности слов, трудности в подборе слов.
- 0 баллов - рассказ не оформлен.

3. Критерий самостоятельности выполнения:

- 3 балла - самостоятельное составление рассказа без помощи.
- 2 балла - рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов.
- 1 балл - рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали картинки.
- 0 баллов - задание недоступно даже при наличии помощи взрослого.

4. Критерий количества предложений (слов):

- 3 балла – составляет 4-5 предложений, использует 15-16 слов.
- 2 балла – составляет 3-2 предложения, использует 11-14 слов.
- 1 балл – составляет 2-1 предложение, использует 8-10 слов.
- 0 баллов – отдельные слова без логической последовательности.

3. Методика – «Составление рассказа на основе личного опыта» (Н. С. Жукова).

Цель: выявить умение детей составлять связный повествовательный рассказ на основе личного опыта.

Инструкция: ... (имя ребенка), ты любишь мультики? Расскажи мне про свой самый любимый мультик.

Исследование проводится в индивидуальной форме. Детям предлагается рассказать запомнившийся им эпизод из их жизни, передать свои впечатления, чувства.

Параметры исследования и критерии оценки методики – «Составление рассказа на основе личного опыта» (Н. С. Жукова):

1. Критерий связности, логичности и последовательности:

- 3 балла – текст последовательно выстроен, рассказ ребенка имеет начало, основную часть, концовку.
- 2 балла – наблюдается перескакивание с одного действия на другое (1-2), одну из частей текста не выделяет.

- 1 балл – отмечается пропуск действий, без выделения компонентов рассказа.

2. Критерий лексико-грамматического оформления:

- 3 балла – лексические и грамматические нормы не нарушены.
- 2 балла – наблюдается трудности в согласовании существительных и глаголов (проявляется в паузе, требуется помощь), высказывания мыслей однотипны, трудности в построении предложение, в подборе слов.
- 1 балл – отмечаются повторяющиеся ошибки в согласовании слов разных частей речи, в тексте встречаются неуместное использование предлогов, союзов, частые повторы слов. Употребление отдельных слов.
- 0 баллов – недоступно.

3. Критерий самостоятельности выполнения:

- 3 балла – самостоятельный рассказ после первого предъявления задания;
- 2 балла – рассказ после минимальной помощи или с помощью направляющих вопросов.
- 1 балл – рассказ с помощью вопросов.
- 0 баллов – недоступно.

4. Критерий количество предложений (слов):

- 3 балла – составляет рассказ из 4-5 предложений. При этом предложения могут отражать события, непосредственно не изображённые на картинке.
- 2 балла – оставляет 2-3 описательных предложения, состоящие из существительных и глаголов.
- 1 балл – затруднение в составлении текста, не законченные, неполные предложения, слова.
- 0 баллов – отдельные, незаконченные слова, прерванные фразы.

Описание процедуры обследования.

Процедура обследования проводилась на индивидуальных занятиях. Работа начиналась с установления контакта с испытуемым. Далее объяснялась инструкция, после чего ребенок выполнял данное задание.

Качественная характеристика данных представлена в среднем значении показателей для более удобного анализа изменения динамики развития монолога.

Качественная характеристика уровней развития монологической речи:

- 29-68 баллов (среднее значение - 6,7-9) – высокий уровень: самостоятельно составлен связный рассказ по серии сюжетных картинок, полностью соответствует ситуации. Рассказ характеризуется смысловой целостностью, определены временные и причинно-следственные связи между событиями. Рассказ-описание отражает все основные характеристики действий, есть указание каждого из героев, соблюдается логическая последовательность в описании действующих лиц и их действий. Задание выполнено самостоятельно. Рассказ на основе личного опыта составлен самостоятельно, последовательность событий, структура текста не нарушены, соблюдены грамматические нормы, используются разнообразные лексические средства, смысл и основная мысль сохранна.
- 16-26 баллов (среднее значение - 3,7-6) - средний уровень: рассказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы), относительно сохранено содержание текста. Незначительные пропуски смысловых звеньев; не отражены некоторые причинно-следственные отношения, незначительно страдает смысловая целостность, проявляется аграмматизм; лексический запас бедный. Рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные действия героев. Встречается морфологический и синтаксический аграмматизм. Наблюдается краткость высказываний. Рассказ на основе личного опыта заданной ситуации, связность повествования нарушена, отмечаются продолжительные паузы, затруднение в выделении основных

структурных элементов, лексический запас бедный, отмечаются замены слов, расширение и сужение значения, проявляется структурный и морфологический аграмматизм; требуется помощь в виде наводящих вопросов, подсказок, преобладают простые нераспространенные предложения. Рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета. Встречается морфологический и синтаксический аграмматизм. Наблюдается кратковременная заинтересованность.

- Менее 14 баллов (среднее значение - <3) – низкий уровень: рассказ по серии сюжетных картинок составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отсутствие связующих элементов между предложениями, не раскрыты временные и причинно-следственные связи. Отмечается грубый аграмматизм, словарный запас ограничен. Рассказ состоит из простых предложений, очень краткий, или из отдельных фраз. Имеется лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации, перечисление деталей, неорганизованное перечисление предметов и объектов. Рассказ-описание составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали действий предметов. Описание картинки не отображает многих его существенных характеристик. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа. Имеется грубый аграмматизм. Рассказ на основе личного опыта составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа. Имеется лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений. Отмечается морфологический и структурный аграмматизм.

Ниже представлено описание эксперимента по каждому из дошкольников (Приложение 1).

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Дошкольникам предлагалось составить несколько видов рассказов, таких как, повествование, описание и повествование на основе личного опыта. Первые два задания сопровождались сюжетными картинками, третье задание предполагало воспроизвести пережитую ситуацию на основе представления того или иного образа без наглядности.

Проводя анализ заданий, хочется отметить, что при выполнении 1-го задания все дети не справились с разложением картинок в правильном порядке. Соответственно возникали проблемы с воспроизведением рассказа в правильной логической последовательности повествования.

Во 2-ом задании у дошкольников возникали проблемы с описанием картинки, без предварительной работы они не смогли справиться с данным заданием. Отличительной чертой являлось, что дети вместо описания использовали перечисление предметов какие они видят на картинке.

В 3-ем задании детям было тяжело самостоятельно определить, запомнившееся событие из своего личного опыта. Поэтому дошкольникам было предложено рассказать о своем любимом мультике. Они с радостью перечисляли названия мультика, но не могли составить самостоятельно логически связанный рассказ. Испытуемым была нужна помощь в виде вопросов. Особенностью являлось, что дети без наглядного материала справлялись сложнее, то есть зрительное сопровождение для них является важным составляющим.

Анализируя ответы дошкольников с задержкой психического развития и нарушением интеллекта повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок, можно представить результаты следующим образом:

- 11-15 баллов (высокий уровень) – 1 детей (2,2-3);
- 6-10 баллов (средний уровень) – 3 ребенка (1,2-2);

- Менее 5 баллов (низкий уровень) – 3 ребенка (1).

Таблица 1

Особенности повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития

№ п/п, испытуемые	Связность, логическая последовательность	Лексико-грамматическое оформление	Самостоятельность	Критерий количество предложений (слов)	Наличие композиции	Общий балл	Средний балл
1. Маркус Н. (ЗПР)	1	1	1	1	1	5	1
2. Артем П. (ЗПР)	2	2	2	2	1	9	1,8
3. Максим Л. (ЗПР)	1	1	2	1	1	6	1,2
4.Савелий В. (ЗПР)	1	1	1	1	1	5	1
5. Муслим Г. (УО)	0	0	0	0	0	0	0
6. Артур К. (ЗПР)	1	1	2	1	1	6	1,2
7. Соня Д. (ЗПР)	2	2	2	2	2	10	2

Исходя из ответов дошкольников с задержкой психического развития по данному им заданию, видно, что для них является сложным составить рассказ по серии картинок. В каждом из рассказов наблюдаются повторяющиеся ошибки, например, пропуск действующего лица, Максим Л. «Собирает яблоки, потом прибегает ежик», Артур К. «Яблоки он собирает», предложения состоящие из двух слов (чаще существительное и глагол),

Артур К. «Ежик пришел. Взял яблоки», Савелий В. «Мальчик собирает. Ежик прибегает.», трудности подбора слов, Артем П., «И мальчик…увидел…удивился…», Максим Л. «Потом…взял…и убежал…».

В целом говоря о составленных рассказах, можно сделать вывод о том, что дошкольникам было тяжело определить последовательность картинок, почти все не справились с этим, далее трудности были в самом составлении рассказа, в определении того, что нужно говорить по предоставленным картинкам детям.

По результатам анализа методики «Последовательные картинки» выделились два уровня развития монологической речи у дошкольников: средний и низкий.

На среднем уровне дети составляли рассказ без помощи взрослого, предложения были более 2-х слов, текст получился единым целым, но не полноценным рассказом. Отличительным является, то что рассказ был сжат, краток, без оригинальности, ситуативный. Для дошкольников было характерным, что они говорят так, как нарисовано на картинке по отдельности, не соединяя их между собой. В тексте было нарушение словообразования и пропуск предлогов («…дотянулся яблочки»). Дети называют все последовательно правильно, но их тексты небольшие в объеме, стилистически не наполнены и нет разнообразия грамматических конструкций. Показательным всего перечисленного выше является рассказ Сони Д. «Мальчик сначала собирал яблочки. Потом опять дотянулся яблочки. А ежик потом пошел и взял яблочки. А мальчик повернулся и нету яблочек».

Дошкольники на условно выделенном низком уровне сталкивались с такими проблемами как: не могли самостоятельно составить рассказ (Потом пришел... (Маркус: ежик). Увидел в корзинке... (Маркус: яблоки).), нарушение в грамматическом оформлении предложений («Он посмотрел, а их нет, яблок не было.»), нарушение логики рассказа и правильной последовательности («мальчик собирает...(уточняется: что собирает?)

яблоки. Потом они исчезают.»), замена существительного на местоимение («Яблоки он собирает.»). Особенностями является краткость и сжатость изложения, переход на другую картинку не закончив говорить о предыдущей, повтор союзов (потом), не выделяют четкой композиции текста (начала и концовки), трудности в подборе слов. Примером всего перечисленного выше можно выделить рассказ Максима Л.: Собирает яблоки, потом прибегает ежик. Потом ... взял ... и убежал (уточняется: кто убежал?) ежик. Он посмотрел, а их нет, яблок не было.

Анализируя ответ обучающего с нарушением интеллекта повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок, можно сделать вывод о том, что ребенок с заданием не справился. Характерными особенностями являлось то, что ребенок не смог последовательно выложить картинки, в его попытках составить рассказ не было связности, логики, последовательности (яблочки...(помощь: мальчик собирает что?)....(мальчик собирает яблочки, потом что происходит?) ...потом вот это), ребенок не использовал лексико-грамматические конструкции (где вот тут, вот здесь...). Ребенку было тяжело сосредоточиться на материале предоставленному ему, его внимание переходило на другие картинки не составив предложения о предыдущей, использовал больше показ пальцем без называния действий.

Второе задание предполагало описание картинки «Семейный ужин». Дошкольники с задержкой психического развития и нарушением интеллекта справились с этим заданием по-разному, результаты представлены в виде таблицы:

- 9-12 баллов (высокий уровень) – 0 детей (2,25-3);
- 5-8 баллов (средний уровень) – 4 ребенка (1,25-2);
- Менее 4 (низкий уровень) – 3 детей (1).

Таблица 2

Особенности рассказа описания «Семейный ужин» старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития:

№ п/п, испытуемые	**Смысловая ценность**	**Лексико-грамматическое оформление**	**Самостоятельность выполнения**	**Критерий количество предложений (слов)**	**Общий балл**	**Средний балл**
1. Маркус Н. (ЗПР)	1	1	1	1	4	1
2. Артем П. (ЗПР)	1	1	1	1	4	1
3. Максим Л. (ЗПР)	2	1	1	1	5	1,25
4. Савелий В. (ЗПР)	2	1	1	1	5	1,25
5. Муслим Г. (УО)	0	0	0	0	0	0
6. Артур К. (ЗПР)	2	2	1	1	6	1,5
7. Соня Д. (ЗПР)	2	2	2	2	8	2

На среднем уровне предполагалось, что дошкольники составили самостоятельно или с небольшой помощью рассказ-описание, наличие последовательности и логичности, не просто перечисление того, что нарисовано, а описание действий увиденных на картинке. В текстах дошкольников встречались следующие ошибки: повтор одних и тех же слов (кушает, мама тоже кушает), бедность, краткость текста, соскальзывание на перечисление предметов (кушает кашку...и хлеб...печенье, сахар, мед, чай, кружки), не согласованность и пропуск слов (сестра ест омлет, мама тоже омлет), нарушение в оформлении грамматических конструкций (Папа чай пьет).

Особенностями рассказа-описания на условно выделенном низком уровне являлось, то что дошкольники не понимали того, что нужно сделать, поэтому начинали перечислять предметы, которые видели на картинке

(чашка, ложка, кружка, тарелка), требовалась помощь в виде вопросов (они едят...(уточняется: кто нарисован?), мама, папа, сестренка и братик.), бедность и краткость предложений без дополнительной окраски (А папа пьет чай. Мама ест. А девочка тоже. Братик ест.), нарушения в связности и последовательности изложения (Смотрят мультики. Он съел эти и есть эти баранки...).

Дошкольник с нарушением интеллекта составить рассказ-описание не смог, при постановке вопросов он повторял одни и те же слова, не добавляя и не изменяя их (кушает..(девочка?)...кушает...(мама?)тоже кушает...(смотри они кушают и что еще делают?)кушают..), ребенок не придумывал действия, перечислял отдельные части картинки, нарушение в лексико-грамматическом построении предложений.

Анализируя ответы дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития повествовательного рассказа из личного опыта, можно представить результаты следующим образом:

- 9-12 баллов (высокий уровень) – 0 детей (2,25-3);
- 5-8 баллов (средний уровень) – 2 ребенок (1,25-2);
- Менее 4 баллов (низкий уровень) – 5 детей (1).

Таблица 3

Особенности повествовательного рассказа из личного опыта старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития

№ п/п, испытуемые	**Связность, логическая последовательность**	**Лексико-грамматическое оформление**	**Самостоятельность выполнения**	**Критерий количество предложений (слов)**	**Общий балл**	**Средний балл**
1. Маркус Н. (ЗПР)	0	0	1	1	2	0,5
2. Артем П. (ЗПР)	0	0	0	0	0	0
3. Максим Л. (ЗПР)	1	1	1	1	4	1

Продолжение таблицы 3

4. Савелий В. (ЗПР)	2	2	1	1	6	1,5
5. Муслим Г. (УО)	0	0	0	0	0	0
6. Артур К. (ЗПР)	1	1	1	1	4	1
7.Соня Д. (ЗПР)	1	1	2	1	5	1,25

На среднем уровне ребенок с небольшой помощью составил текст, о любимом мультфильме (уточняется: расскажи мне про этот мультик - Леонардо там самый главный). Предложения грамматически правильно оформлены, есть логика изложения, но текст получился малообъемным, кратким (Я люблю смотреть Черепашки ниндзя). В тексте говорится о главном, без выделения каких-то второстепенных признаков.

У большого количества детей с задержкой психического развития возникли проблемы в составлении рассказа из личного опыта, без наглядного материала. Детям трудно абстрагироваться от той ситуации в которой они находятся и сосредоточиться на пережитом из прошлого. Важным в составлении рассказа были уточняющие и наводящие вопросы, при этом дети отвечали или одним словом, или не законченным предложением (Кого спасали (Маркус: героев)? Каких (Маркус: которых собака летает). Преобладание перечисления героев, вместо рассказа о них (вот спасают других...кто попал в беду...(далее перечисляет героев этого мультика). Трудности в составлении грамматически правильных предложений, при этом нарушение связности текста, согласованности слов (язык...он злой ...и он летит.. он летает и он сильный...). Тексты состояли из небольшого количества предложений. В целом данное задание показало, что дошкольникам с задержкой психического развития трудно самостоятельно составить рассказ из своего личного опыта.

Обучающийся с нарушением интеллекта с заданием не справился. Для него была поставлена задача рассказать о походе в зоопарк. Текст получился не связным, грамматически не оформленным, отличительной чертой было, то что ребенок рассказывал о выдуманной истории ((кого в зоопарке вы видели?) вот так они... они такие...они кусали мою руку).

По итогу констатирующего эксперимента набранное количество баллов по всем методикам можно представить следующим образом:

- 29-68 (6,7-9) – высокий уровень;
- 16-26 (3,7-6) – средний уровень;
- Менее 14 (<3) – низкий уровень.

Исходя из анализа каждого параметра можно разделить испытуемых по группам на основе уровня сформированности у них устной монологической речи. Данные в количественном виде представлены в среднем значении.

Таблица 4

Уровни сформированности устной монологической речи

Имя, фамилия	**Составление рассказа повествования по серии сюжетных картинок**	**Составление рассказа описания**	**Составление рассказа повествования на основе личного опыта**	**Общее количесво баллов**	**Уровень**
1. Маркус Н. (ЗПР)	1	1	0,5	2,5	Низкий
2. Артем П. (ЗПР)	1,8	1	0	2,8	Низкий
3. Максим Л. (ЗПР)	1,2	1,25	1	3,45	Низкий
4. Савелий В. (ЗПР)	1	1,25	1,5	3,5	Низкий
5. Муслим Г. (УО)	0	0	0	0	Низкий
6. Артур К. (ЗПР)	1,2	1,5	1	3,7	Средний
7.Соня Д. (ЗПР)	2	2	1,25	5,25	Средний

Таким образом, сравнивая развитие монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития и нарушением

интеллекта, можно сделать вывод о том, что уровень развития монологической речи выше у дошкольников с задержкой психического развития, но они также имеют ряд особенностей при составлении разных видов рассказа (небольшая объемность текста, нарушение в построении предложений, нарушение логичности, трудности в словообразовании и т.д.). Наиболее результативными заданиями для данной категории было составление рассказа по серии сюжетных картинок, более тяжелым составление рассказа из личного опыта.

Обучающийся с нарушением интеллекта с заданиями не справился, ни в одном из видов рассказа не удалось составить полноценного текста.

Результаты обследования состояния монологической речи у дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития показал, что низкий уровень имеют 80% испытуемых. Средний уровень был выявлен у 20% детей.

Следовательно, дошкольникам с нарушением интеллекта, требуется работа над другими сторонами речи, что позволит в дальнейшем развивать монолог.

ВЫВОД ПО 2 ГЛАВЕ

Данные, полученные выше, говорят о том, что монологическая речь имеет нарушенное развитие как у дошкольников с нарушением интеллекта, так ис задержкой психического развития. Стоит отметить, что дошкольникам с задержкой психического развития доступна форма монолога, но он характеризуется своеобразными особенностями. В свою очередь у обучающихся с нарушением интеллекта монолог не проявляется, речь не связна, нет логики изложения, резкий переход от одного к другому.

Взятые за основу виды монолога, такие как рассказ по серии картинок, рассказ-описание, рассказ из личного опыта показали, что дошкольникам данных категорий тяжело составлять полноценные тексты этих видов. Для

дошкольников с задержкой психического развития характерным являлось трудности выделения композиции текста, сжатость и краткость текста, примитивность грамматических конструкций, нарушение связи между словами и нарушение словообразования, бедность словаря, замены существительных на местоимения, в большинстве случаев требовалась помощь со стороны взрослого. Рассматривая параметры оценки по каждой из методики в отдельности, можно сделать вывод о том, что дошкольники ни за один из параметров не получили максимальной оценки. Следовательно, это говорит о том, что у обучающихся с задержкой психического развития нарушение монологической речи носит системный характер, совмещая в себе трудности развития каждого из компонента монолога. Наиболее тяжелое задание было рассказ из личного опыта, возможно, это связанно с преобладанием глобальности восприятия, а значит преобладание ситуативности речи, затруднение говорить о чем-то абстрактном, чем конкретном.

Обучающиеся с нарушением интеллекта, в первую очередь сталкивались с трудностями организации своей деятельности, в том числе и речевой, что затрудняло выполнение заданий в целом. По итогу анализа ответов детей с нарушением интеллекта, можно сделать вывод о том, что характерными особенностями монолога было нарушение логики и связности изложения, частый повтор указывающих предлогов, несамостоятельность выполнения заданий, отсутствие правильно оформленных грамматических конструкций, бедность словаря, соскальзывание с одного на другое. Следует отметить, что по сравнению с дошкольниками с задержкой психического развития, обучающиеся с нарушением интеллекта ни с одним из заданий не справились. Получившиеся ответы нельзя назвать текстами, как как смысл рассказов полностью потерян, не имеется по итогу никакого продукта речевой деятельности.

Анализируя главу, можно сделать вывод о том, что для данных категорий дошкольников важным является организация работы по развитию

монологической речи, соблюдая особенности каждой из нозологических групп.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Игровая деятельность – как метод развития монологической речи

Важным этапом в становлении личности играет дошкольный возраст. Обучающийся приобретает первые представления об окружающем мире, формируется определенное отношение к людям, к разнообразным видам труда, складываются привычки и навыки поведения, формируется характер.

Решающей задачей речевого воспитания дошкольников является развитие устной монологической речи. Связанно это с тем, что данная форма речи имеет социальную направленность, а также играет роль в формировании личности.

В формировании монологической речи большое значение отводится играм. Существует взаимосвязь между речью и игрой старших дошкольников. Одна часть заключается в том, что речь развивается и активизируется в игре, с другой стороны сама игра развивается под влиянием развития речи. Игра становится разнообразней и творческой, когда дети имеют больше знаний, а также широкий духовный мир. В игре дети проявляют дружеские отношения друг к другу, речь выступает как способ выражения своего отношения, своих чувств, мыслей, переживаний.

Отечественной психологией сформулированы следующие теоритические понятия о детской игре:

– игра выступает как ведущая деятельность в дошкольном возрасте, является центральной по сравнению с другими видами деятельности;

– игра основа для формирования психических новообразований дошкольников;

– в основе игры лежит социальный компонент происхождения, содержания и по структуре деятельности;

– развитие игры напрямую зависит от социального воздействия, от обстоятельств воспитания дошкольников [52].

Игровая деятельность представляется регулятором в развитии речи обучающихся дошкольного возраста. В процессе игры обучающийся многократно повторяет взаимодействия, определенные действия, которые по итогу запечатлеваются в памяти, при этом происходит связь между словом и предметом или действием. Предмету характерно наличие имени, а действию присущ глагол. Важным выступает обеспечить такую игровую обстановку для развития речи, в которой будет достаточно много разнообразных предметов, игрушек [52].

Организация игровой деятельности сводится к следующим педагогическим мероприятиям:

1. Организовать место для игры, надлежащее возрасту и количеству дошкольников.

2. Подбор должного материала, пособий и игрушек, в соответствии с поставленными задачами игры.

3. В процессе игры, направляя и управляя дошкольниками, формировать положительные стороны социальной, трудовой жизни.

4. Способствовать тому, чтобы группировка детей в игре (по возрасту, развитию, речевым навыкам) соответствовала росту и развитию языка более слабых и отстающих.

5. Проявлять заинтересованность дошкольников к играм беседами, предопределенными их содержанием, управлять игровым процессом и совершенствовать речь дошкольников.

Игры детей дошкольного возраста делятся на многообразные виды. Выделяются подвижные игры (игры с правилами), дидактические, игры –

драматизации, конструктивные игры. Особое значение для развития детей в возрасте от 2 до 7 лет имеют творческие или ролевые игры.

Средством и методом физического воспитания является игра с правилами. Выступает данный вид игры не только как важный компонент разностороннего развития личности, но и оказывает оздоровительное воздействие на организм ребенка.

Наиболее распространенным игровым методом обучения является дидактическая игра. Педагогу, на занятиях с использованием данного метода, принадлежит решающая задача по повышению интереса дошкольников в деятельности, создание игровой ситуации, элементов соревнований, также сочетание с вопросами, указаниями, объяснениями, показом.

Такого рода игры-занятия не только передают знания и способствуют формированию представлений, но и обучают дошкольников играть. Важной основой служит дать знания обучающимся о построении сюжета игры, о разнообразных игровых действиях с предметами. Важно, чтобы затем были созданы условия для переноса этих знаний и представлений в самостоятельные, творческие игры.

Театрализованная игра характеризуется наличием литературной основы содержания и наличием зрителей. Можно разделить на виды: драматизации и режиссерские (каждая из них, в свою очередь, подразделяется на несколько видов).

Связная последовательность игровых ситуаций прежде всего выявляется а сюжетно-ролевой игре. Особенностью определяется перетекание от одной игровой ситуации в другую, связанной единым замыслом.

Сюжетно-ролевая игра включает в себя: игровой замысел, сюжет или ее содержание; игровые действия; роли; правила, которые диктуются самой игрой и создаются детьми или предлагаются взрослыми. Эти элементы тесно взаимосвязаны.

Проводя анализ, перечисленных видов игр, можно сделать вывод о том, что наиболее продуктивными для развития речи являются дидактические игры и сюжетно-ролевые игры. Далее будут раскрыты подробное описание этих игр.

Методика организации дидактических игр:

Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ (исследователи З.М. Богуславская, А.Н. Бондаренко, А.И. Сорокина и др.).

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

- в соответствии с задачами обучения и воспитания происходит отбор игр (игры): углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация высших психических функций;
- игры должны соответствовать требованиям программы обучения и воспитания дошкольников определенной возрастной группы;
- определение наиболее оптимального времени проведения дидактической игры (в процессе организованного обучения на занятиях или в свободное от занятий и других режимных процессов время),
- выбор места для игры, где дети могут спокойно играть, не мешая другим. Такое место, как правило, отводят в групповой комнате или на участке;
- проведение в группах, подгруппах, индивидуально;
- подбор необходимого дидактического материала для выбранной игры (игрушки, разные предметы, картинки, природный материал);
- определение роли педагога в игре: методы управления игрой, пассивное или активное место в игре;
- подготовка к игре детей обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи.

Проведение дидактических игр включает:

- ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);
- объяснение хода и правил игры. При этом воспитатель обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилам игры, на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);
- показ игровых действий, в процессе которого воспитатель учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что противном случае игра не приведет к нужному результату (например, кто-то из ребят подсматривает, когда надо закрыт глаза);
- определение роли воспитателя в игре, ею участие в качестве играющего, болельщика или арбитра. Мера непосредственно участия воспитателя в игре определяется возрастом детей уровнем их подготовки, сложностью дидактической задачи, игровых правил. Участвуя в игре, педагог направляет действия играющих (советом, вопросом, напоминанием);
- подведение итогов игры — это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об ее эффективности, о том, будет т он с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят. При подведении итогов воспитатель подчеркивает, что путь к победе возможен только через преодоление трудностей, внимание и дисциплинированность.

В конце занятия подводится итог игры, какие действия были, что узнали нового, создается мотивация к следующему занятию. Педагог в свою очередь анализирует эффективность приемов по достижению поставленных целей. В дальнейшем это повышает успешность подготовки и сам процесс проведения игры. Стоит также уделять внимание на личностные проявления дошкольников, особенности поведения, характер детей, для правильной организации индивидуальной работы. Самокритичный анализ использования

игры в соответствии с поставленной целью помогает варьировать игру, обогащать ее новым материалом в последующей работе.

Структура дидактической игры:

1. Первичным определяется дидактическая задача, она строится исходя из знаний обучающихся, а также из того, что нужно сформировать.

2. Ко второму компоненту, в данной структуре, относятся игровые правила. Главной ролью выступает организация действий и поведения детей. Правила могут разрешать, запрещать, предписывать что-то детям в игре, делает игру занимательной, напряженной.

3. Третья составляющая - игровые действия. Выполнение игровых правил контролируется игровыми действиями в дидактической игре.

В процессе сюжетно-ролевой игры воспитание игровым умениям и навыкам должно быть построено под руководством в сочетании с обучением и воспитание. Следовательно, на основе этого исследователи выделяют 3 группы методов (Т. А. Маркова, В. Г. Нечаева, С. Л. Новоселова и др.).

Первая группа методов связана с обогащением детей знаниями, впечатлениями и идеями о жизни вокруг них. К ним относятся наблюдения; экскурсии (первичные, повторные, окончательные); встречи с людьми разных профессий; эмоциональное и выразительное чтение художественной литературы; разговорная беседа с использованием иллюстративных материалов о работе взрослых и их отношениях во время этого процесса; рассказы педагога, сопровождающаяся демонстрацией специально отобранных фотографий, картин и т. д.

Вторая группа включает в себя методы, которые способствуют обучению и развитию игровой деятельности. Среди них важное место занимает непосредственное участие педагога в творческой игре: игра с ребенком, играть главную или второстепенную роль. Кроме того, педагог помогает детям практиковать знания, полученные на занятиях, через предложения, напоминания, советы, выбор игрового материала, разговор-разговор о цели игры, развитие ее содержания и синтез.

Педагогу стоит обращать внимание на индивидуальные особенности дошкольников. Обучающийся уверенный в себе обучается критически оценивать свои ответы, если застенчив и нерешителен нужно поддержать любую инициативу.

В целях воспитания у детей навыков и умений самостоятельной организации игры используются также поручения; задания (по подбору игрового материала, по изготовлению игрушек-самоделок и др.); беседы; поощрения, разъяснения, вопросы, направленные на подсказ детям возможной реализации замысла, определения игровых действий.

Навыки необходимые ребенку, такие как определение роли и доведение ее до конца игры, формируются путем советов, индивидуальными заданиями, инструкциями; приобретением иллюстративного материала, чтением отрывков литературных произведений, характеризующих человека в действии; индивидуальными разговорами о роли; изготовлением с ребенком элементов костюма для его роли.

Важной задачей является обучение детей распределению ролей с учетом возможностей, интересов и желаний каждого человека. Поэтому педагог должен хорошо изучать характеры, наклонности и привычки своих обучающихся и постоянно помогать им лучше узнать друг друга, обращая внимание на положительные аспекты личности каждого ребенка. Для решения этой проблемы можно использовать такую технику, как проведение конкурсов на лучший дизайн костюмных элементов, интересные предложения по ролевым действиям, по выразительности речи, мимике, жестам.

Третья группа методов связана с обучением детей конструированию из строительного материала и обыгрыванию построек, изготовлению игрушек.

Немаловажную роль для развития игры имеет умение детей использовать предметы-заместители (кирпичик вместо мыла и т.д.), чем больше предметов заместителей дети внесут, тем интереснее и содержательнее игра.

Проводя анализ, можно сделать вывод о том, что в процессе игровой деятельности можно решать разнообразные образовательные задачи. Задачи будут формулироваться прежде всего из цели и области развития и обучения дошкольника. Наиболее чаще применяемой в обучении является дидактическая игра, а именно игры-занятия. В условиях приобретения новых умений и знаний она будет осуществлять ведущую роль, так как она позволяет организовать занятия, где первым лицом будет выступать обучающийся, а именно взаимосвязь проявлений дошкольника и его дальнейших действий. С мотивационной точки зрения при проведении данного вида игры, обучающийся максимально задействован в деятельности, следовательно, есть наибольшая вероятность овладения им заданной цели. В том числе при реализации задач связанных с развитием речи, дидактическая игра может выступать как условие развития монологической речи, включая в себя работу над звукопроизношением, пополнение и активизация лексико-грамматического строя речи.

В рамках сюжетно-ролевой игры главным образом происходит объединение компонентов, таких как удержание роли, доведение замысла до конца, активизация произносительных сторон речи, закрепление слов по лексической теме, совершенствование грамматического строя речи.

Стоит отметить, что игровая деятельность может выступать методом развития речи. В связи с тем, что в основе нее лежит разнонаправленность и деятельностный принцип.

Таким образом, при правильно организованной игровой деятельности качественно повышается уровень развития обучающегося на всех уровнях. В процессе игры ребенок приобретает интерес, благодаря этому стимулируется его речевая активность. Следовательно, игра может выступать как метод обучения монологической речи, при этом развитие ребенка будет всестороннем. Обучение монологу будет происходить посредством дидактических игр и сюжетно-ролевой игры.

3.2. Организация и методика экспериментального обучения

Планирование обучения составлялось на основе следующих принципов педагогики: принцип единства коррекции и диагностики, принцип системного подхода, принцип динамического подхода, принцип качественного анализа результатов обследования, принцип индивидуально-личностного подхода в обучении, принцип коммуникативной направленности, принцип деятельностного подхода.

Работа направлена на развитие: монолога-повествования, монолога-описания и монолога на основе личного опыта.

Дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития необходимо учить: понимать и осмысливать тему высказывания, определять ее границы; отбирать необходимый материал; владеть элементарными знаниями о построении текста и способах связи; располагать материал в нужной последовательности; пользоваться средствами языка в соответствии с нормами и задачами; строить речь преднамеренно и произвольно.

В обучении детей рассказыванию рекомендуется использование разнообразных приемов: мотивационная установка; образец рассказа; анализ образца рассказа; совместное рассказывание (пофразовое, параллельное, сопряженное); план рассказа; коллективное составление рассказа; составление рассказа по частям; моделирование; оценка детских рассказов.

Все вышеперечисленное можно выделить, как алгоритм построения занятий по обучению монологической речи дошкольников данных категорий, и представить следующим образом:

1. Подготовка детей к обучению повествованию и описанию: помощь детям в выделении признаков наблюдаемых объектов и действий, обогащение словаря названиями признаков.

Методические приемы:

Рассматривание объекта описания: вопросы (репродуктивные, проблемные, на сравнение и т.д.), указания, игровые диалоги с персонажем, сообщения воспитателя об отдельных признаках объекта, приемы словарной работы, упражнения в образности речи.

2. Создание стремления, желания научиться рассказывать и описывать.

Методические приемы:

Игровая мотивация: рассказ о затруднительном положении игрового персонажа, стимулирование желания помочь ему, постановка игровой задачи, формулировка учебной задачи.

3. Обучение составлению повествования и описания: показ способа действия, формирование у детей повествовательных и описательных умений, корректировка повествовательной и описательной речи детей.

Методические приемы:

Образец, словесный план, наводящие вопросы, указания, подсказка фразы, отраженная речь; индивидуальные оценки, общая оценка, взаимные оценки детей.

Игровая деятельность является ведущей деятельностью дошкольного возраста. Благодаря этому ребенок переходит на более высокую ступень развития. В связи с этим работа по обучению монологу проводится на основе игры. В игровой деятельности ребенок выполняет определенный порядок действий для получения результата, так и полноценный монолог складывается из определенных компонентов. Добиться развития монологического высказывания можно с помощью оречевления своих правильно последовательных действий. Следовательно ведущим методом в данном эксперименте будет выступать практический метод, а именно игра, вспомогательными будут словесные и наглядные методы.

По итогам эксперимента у дошкольников с нарушением интеллекта выявлен ряд особенностей формирования монологической речи. Развитие

данной формы речи находится на низком уровне, наблюдается нарушение связности, бедность лексико-грамматических конструкции, требуется помощь в организации речи. В целом можно сказать о том, что каждый из представленных видов монолога у дошкольников с нарушением интеллекта не развит, к ним относятся рассказ по серии сюжетных картинок, рассказ-описание по картинке и рассказ из личного опыта. В связи с этим, работа по развитию монологической речи будет направлена на обучение выше перечисленных видов рассказа, а также, на совершенствование словаря, правильное построение предложений, стремление к самостоятельному рассказыванию,

Целью работы по развитию монологической речи является умение самостоятельно (без помощи взрослого) составлять элементарные рассказы, состоящие из 3-4 предложений, не теряя логики и связности текста, в зависимости от темы.

С обучающимися с нарушением интеллекта работа будет направлена на обучение монологу, при использовании простых видов игры (дидактические игры, простые сюжетные игры), при этом проводится коррекция и развитие других сторон речи. С дошкольникам с задержкой психического развития главным является совершенствование монолога на основе дидактической игры и сюжетно-ролевой игры.

Отличие составления программы для обучающихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития будет состоять в том, что для дошкольников с умственной отсталостью преобладает обучающая помощь и постоянное стимулирование к речевой деятельности в процессе дидактических и сюжетно-ролевых игр. Дошкольники с задержкой психического развития будут нуждаться в стимулирующей помощи, а так же в наглядности, того о чем ему нужно будет рассказать. Стоит отметить, что обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью в силу своих особенностей развития, требуют большей адаптации игр, это состоит в том, что облегчается инструкция, уменьшение нагрузки, упрощение сюжета, а

также выделение основного при изготовлении наглядности. Дети с задержкой психического развития имеют особенности игровой деятельности, поэтому главной задачей педагога будет выбор знакомого сюжета ситуаций, постановка стимулирующей цели в начале занятия, расширение представлений и словаря, а также использование реальных ситуаций из жизни ребенка.

От традиционной системы обучения старших дошкольников монологу данная отличается тем, что в процессе игры используется реальная наглядность или реальные предметы, деятельность выстраивается, так, чтобы ребенок заранее познакомился с материалом, того о чем ему нужно будет рассказать, активизировал запас по определённой тематике, озвучивал свои действия для расширения возможностей в процессе деятельности, выделял четкую последовательность действий для дальнейшего логического высказывания, а также проявлял самостоятельность в процессе, как речевой, так и игровой деятельности.

Система обучения монологу дошкольников данных категорий посредством дидактических игр следующая:

1. Дидактическая задача – направленна на обучение рассказу повествованию, рассказу описания и рассказу на основе личного опыта.

2. Игровые правила. Основная цель правил игры – организовать действия, которые способствуют развитию компонентов разных видов монолога, таким образом, чтобы обучающийся придерживался четкому порядку.

3. Игровые действия позволят реализовывать связь между деятельностью и речевой ситуацией.

Система обучения монологу дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевых игр:

1. Обогащение знаний, впечатлений представлений об окружающей жизни. Наблюдение, беседа, беседа-рассказ с использованием

иллюстративного материала, рассказ педагога с демонстрацией фотографий, картин, картинок, событий.

2. Организация игры. Распределение ролей, действий, речевых высказываний, использование помощи со стороны педагога. На данном этапе учитываются индивидуальные особенности ребенка. Обучение самостоятельной организации игры. Важное место занимает доведение своей деятельности до конца, с проговариваем всех действий выполняемым ребенком. Умение соответствовать своей роли, а также соблюдать порядок и содержание своего высказывания.

3. Использование различных предметов в игровой деятельности, правильно определяя функции и назначения их, умея использовать их для составления рассказов.

Ниже представлено календарно-тематическое планирование, на основе тем программы изучаемых детьми в период проведения эксперимента с февраля по апрель 2019 года.

Таблица 5

Календарно-тематическое планирование подгрупповых занятий, направленных на обучение монологической речи дошкольников с нарушением интеллекта на основе игровой деятельности

№ занятия, дата проведения	**Лексическая тема, тема подгруппового занятия, цель занятия**	**Содержание игровой деятельности**	**Содержание работы по формированию умений монологической речи на основе игровой деятельности**
№ 1 26.02.19	Лексическая тема недели: «Профессии». Тема занятия: «Профессии родителей». Цель: составление рассказа-повествования «Моя(-ой) мама	Дидактические игры: «Найди предмет», «Кто изображен». Дидактическая задача: с помощью наглядности и педагога составить рассказ-повествование.	Формировать умение использовать знания в речевом высказывании, расширение представлений и словаря. Компоненты занятия:

Продолжение таблицы 5

	(папа) работает…» с помощью педагога. Задачи: - активизировать словарь по теме «Профессии»; - формировать правильные представления о профессиях и инструментах, используемых в этой профессии; - учить оречевлять свои действия; - учить строить правильные лексико-грамматические предложения; - учить самостоятельно выполнять действия данные педагогом; - учить составлять предложения связанные с определенной тематикой.	Игровые правила: дается тематика, инструкция и четкий алгоритм действий. Игровые действия: правильно найти предмет, назвать его, а также объяснить свой выбор.	1.Мотивом выступает фото родителей. 2.Педагог представляет образец действий, как речевых, так и неречевых. 3.Педагог передает задание ребенку. Алгоритм занятия: 1. Ответы на вопрос: «Как зовут ваших родителей?», далее ребенок в одной коробке берет фотографию родителя, в другой предмет относящийся к его профессии. 2.Почему выбрал этот предмет? 3.Педагог помогает в составлении предложений, с помощью подсказки слов, предложений, начала фраз. 4.Результатом будет является составление простых предложений.
№ 2 28.02.19	Лексическая тема недели: «Профессии». Тема занятия: «Врач». Цель: составление рассказа-описания «Наш врач». Задачи: - активизировать словарь по теме «Профессии»; - учить правильно согласовывать существительные и глаголы;	Дидактические игры: «Инструменты для врача», «Для чего нужно?». Дидактическая задача: построить описания с использованием наглядного материала. Игровые правила: с заданной задачей на занятии сопоставить предметы, коллективно	Формировать умение строить предложения, опираясь на используемые предметы. Компоненты занятия: 1. Мотив – в гости пришел медицинский работник садика, принес предметы-инструменты; 2.Выбор инструментов, для

Продолжение таблицы 5

	- учить составлять описание на основе предметов; - активизировать знания об инструментах используемых врачом.	составить рассказ. Игровые действия: выполнение четкой структуры выбора предмета, называния функций, по плану составление рассказа.	чего нужны предметы. 3.Коллективное составление рассказа-описания. Алгоритм занятия: 1.Рассматривание инструментов, выделение их функций. 2.Проигрывание ситуаций с использованием предметов-инструментов. Предоставление плана рассказа. Результат описание предмета, для чего он нужен.
№3 05.03.19	Лексическая тема недели: «Весна». Тема занятия: «Одежда весной». Цель: составление рассказа-повествования с опорой на куклу. Задачи: - закреплять понятия о весне; - формировать представления о времени года; - выделять и называть свойства весны; - учить назвать по порядку действия; - расширять представления о сезонной одежде; - учить строить предложения в правильной грамматической структуре; - учить выполнять действия самостоятельно и	Дидактические игры: «Оденьте куклу», «Сначала…, потом…». Дидактическая задача: с помощью игрушки составить рассказ повествование. Игровые правила: соблюдать последовательность надеваемых предметов-одежды. Игровые действия: выполнение четкой последовательности в рассказе-повествовании.	Формировать умение соотносить последовательность своих действий и оречевление их. Компоненты занятия: 1.Мотив – в гости пришла кукла Маша; 2.Нужно назвать и надеть на куклу вещь; 3.Произнести сначала надели…,затем… Алгоритм занятия: 1.Знакомство с куклой и одеждой; 2.Образец выполнения действия; 3.На доске выложены картинки, одежда, которую надели на куклу сначала и потом; 4.Результат: ребенок повторил все, что надели на куклу по порядку,

Продолжение таблицы 5

	называть эти действия.		опираясь на подсказки и помощь.
№4 07.03.19	Лексическая тема недели: «Весна». Тема занятия: «Одежда». Цель: составление рассказа из личного опыта с опорой на куклу. Задачи: - учить использовать слова изученные ранее; - учить выделять и называть чего не хватает; - учить выражать свое мнение; - развитие умения использовать слова в правильной речевой ситуации; - составлять грамматически связные небольшие предложения.	Дидактические игры: «Что потеряла кукла», «Во что одета кукла». Дидактическая задача: выделение нужных событий, рассказ с использованием игрушки. Игровые правила: четкое соблюдение последовательности с перечислением вещей. Игровые действия: на основе образца педагога воспроизводить информацию.	Формировать умение использовать опыт и наглядность для составления предложений. Компоненты занятия: 1.Мотив – в гости пришла кукла Маша; 2.Во что одета, чего не хватает. 3.Педагог повторяет как одевали куклу. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить, что делали на прошлом занятии; 2.Называние чего не хватает, для чего нужна эта вещь; 3.Образец рассказа; 4.Результат: рассказ на основе прошлого опыта с помощью педагога, при показе наглядно.
№5 12.03.19	Лексическая тема недели: «Мебель». Тема занятия: «Мебель и ее значимость». Цель: построение правильного и полного ответа на вопрос. Задачи: - учить дифференцировать виды мебели; - учить называть функции мебели; - учить описывать предмет мебели по его отдельным признакам;	Дидактические игры: «Что за предмет, для чего он нужен?», «Найди такую же мебель, как и у тебя дома». Дидактическая задача: с помощью игрового стимулирования расширять знания, которые способствуют активизации ответов на вопросы. Игровые правила: сопоставление картинок с предметами.	Формировать умение выстраивать грамматически правильные предложения, связанные с умением выделять разные свойства предметов. Компоненты занятия: 1.Мотив – отправляемся в страну Смешариков. 2.Узнать и назвать мебель, для чего она нужна, в какой комнате стоит. 3.Сопоставление

Продолжение таблицы 5

	- расширять представления о мебели; - учить переносить увиденное в личный опыт, называя для чего ребенок использует тот или иной вид мебели дома.	Игровые действия: называние разнообразных видов мебели с соединением с картинкой, ответы на вопросы.	мебели на картинки и дома, называние для чего используется. Алгоритм занятия: 1.Повторение и знакомство с видами мебели; 2.Проговаривание видов мебели и их характеристик; 3.Пример педагога в составлении предложений: «У меня есть…, я использую для…» 4.Результат: ребенок сопряженно-отраженно составляет предложения называя правильно вид мебели и его особенности.
№6 14.03.19	Лексическая тема недели: «Мебель». Тема занятия: «Магазин мебели». Цель: составление описания по отдельным частям предмета. Задачи: - учить строить лексически и грамматически правильные предложения; - учить строить свои высказывания в правильном порядке; - закреплять словарь по теме мебель; - учить самостоятельно строить описание.	Дидактическая игра: «Однажды в магазине..». Дидактическая задача: умение придерживаться цели, удерживая образ в голове и выделение отдельных частей предмета. Игровые правила: соблюдать последовательность при описании частей предмета, при этом не называя о каком предмете идет речь. Игровые действия: прийти в магазин и описать, ту мебель, которую загадал. Методы:	Формировать умение построить небольшой рассказ-описание о предмете по его частям. Компоненты занятия: 1.Мотив –поездка в магазин мебели. 2.Выбор предмета мебели. 3.Покупка угаданного вида мебели. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить предметы мебели и их части; 2.Каждый загадывает предмет мебели; 3.С помощью педагога ребенок описывает предмет,

Продолжение таблицы 5

			который задумал. 4.Результат: составление описания по отдельным частям мебели на основе своего личного опыта.
№7 19.03.19	Лексическая тема недели: «Огонь друг, огонь враг…» Тема занятия: «Пожар». Цель: составление рассказа повествования. Задачи: - учить выделять правильную последовательность действий при пожаре, оречевляя их; - учить правильно лексико-грамматически составлять предложения; - расширять словарный запас по теме; - учить составлять рассказ по отдельным картинкам в единое целое.	Дидактические игры: «Найди и назови», «Расставь правильно картинки». Дидактическая задача: с помощью наглядности составить правила поведения при пожаре. Игровые правила: придерживаться в игровой ситуации, выполняя четкую структуру задания. Игровые действия: проигрывание ситуации, с дальнейшим последовательным проговариванием. Методы:	Формировать умение составлять рассказ повествование по картинкам с одним сюжетом. Компоненты занятия: 1.Мотив – спасаем зайчика. 2.Определить действия при пожаре. 3.Картинки с зайчиком расставляются в ряд. 4.Педагог показывает образец рассказа. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить, что нужно делать при пожаре. 2.Выделить правильную последовательность действий при пожаре. 3.Помочь зайчику спастись от пожара. 4.Образец рассказа. 5.Результат: рассказ повествование с опорой на сюжетные картинки.
№8 21.03.19	Лексическая тема недели: «Огонь друг, огонь враг…». Тема занятия: «Вызов в пожарную	Дидактическая игра: «Звонок». Дидактическая задача: строить логически связные	Формировать умение правильно и последовательно озвучивать ту информацию,

Продолжение таблицы 5

	часть». Цель: составление ответов на вопросы. Задачи: - учить отвечать на вопросы полными предложениями; - учить связно высказывать свои мысли; - учить выделять главную информацию в высказывании; - формировать представления о том как поступать при пожаре, что говорить диспетчеру; - закреплять знания о себе (ФИО), домашний адрес.	предложения, связанные с определенным запросом. Игровые правила: выполнить четкую последовательность излагаемой информации. Игровые действия: на основе образца повторить данные по телефону, заменяя своими.	которую запрашивают. Компоненты занятия: 1.Мотив – звонок в пожарную часть. 2.Выполнить последовательно действия при звонке и озвучить их. 3.Звонок с озвучиванием. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить действия при пожаре, в т.ч. при звонке. 2.Педагог показывает речевой образец. 3.Выполнение всех действий при звонке в пожарную часть. 4.Результат: построение правильных речевых конструкций при ответе на вопрос, описание ситуации происшествия.
№9 26.03.19	Лексическая тема недели: «Посуда» Тема занятия: «Какой бывает посуда». Цель: составление рассказа описания. Задачи: - учить выделять и называть различные признаки посуды; - учить дифференцировать посуду и классифицировать, называя принцип деления; - расширять	Дидактические игры: «Найди похожую посуду», «Что ты видишь». Дидактическая задача: имение дифференцировать посуду и использовать это для описания. Игровые правила: четкое деление посуды, с выделением свойств и функций. Игровые действия: на основе знаний составить текст.	Формирование умения описывать посуду по различным функциям, а также выделять из чего она сделана. Компоненты занятия: 1.Мотив – в царстве посуды. 2.Разделить по одинаковому внешнему виду, назвать из чего. 3.Разделить по одинаковым предметам различной

Продолжение таблицы 5

	словарный запас; - учить правильно изменять слово из существительного в прилагательное; - учить связно и последовательно составлять описание по картинке.		посуды, назвать почему. 4.Описать, что на картинке. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить какая бывает посуда и для чего она нужна. 2.Выделить и назвать различные признаки и функции той или иной посуды. 3.Дать образец правильного объяснения про посуду. 4.Найти домики для стаканов, тарелок, кружек и т.д., объяснить какие бывают предметы посуды. 5.Результат: описание по картинке предметов посуды (веселая картинка).
№10 28.03.19	Лексическая тема недели: «Посуда». Тема занятия: «Магазин посуды». Цель: составление рассказа повествования. Задачи: - учить выделять правильную последовательность действий и оречевлять; - учить связно объяснять свой выбор; - учить согласовывать начало и конец предложения; - учить последовательно	Дидактические игры: «Каких картинок не хватает», «Что сначала, что потом». Дидактическая задача: на основе четкого плана составить повествование. Игровые правила: сопоставить картинки и выделить конкретную последовательность событий. Игровые действия: в правильном порядке связно дополнять текст коллективно.	Формировать умение по картинкам определять последовательность сюжета и описывать. Компоненты занятия: 1.Мотив – в магазине у Кроша. 2.Определить каких картинок не хватает и объяснить почему. 3.Определить последовательность картинок. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить какая посуда бывает. 2.Назвать какая

Продолжение таблицы 5

	выделять ряд действий и придерживаться этому порядку при составлении рассказа.		посуда на картинках и из чего она. 3.Помочь Крошу найти потерявшиеся картинки и назвать почему именно они. 4.С помощью педагога составить коллективное описание картинок. 5.Результат: составление полного повествования с помощью педагога, чтобы получится рассказ.
№11 02.04.19	Лексическая тема недели: «Сезонные изменения весной». Тема занятия: «Что изменилось весной». Цель: составление рассказа повествования. Задачи: - учить выделять характерные особенности весны и зимы, называя их. - учить связно высказывать свое мнение. - учить находить отличия на картинках и называть их. - расширять словарный запас. - учить последовательно рассказывать по картинкам.	Дидактические игры: «Зимой…, а весной…», «Что принесла весна», «Разложи в правильном порядке». Дидактическая задача: на основе сравнения составлять рассказ-повествование. Игровые правила: четко соблюдать смены признаков погоды, выкладывать и называть в правильном порядке картинки. Игровые действия: на основе наглядности, образца, составить, что происходит весной.	Формировать умение на основе сравнения составлять повествование. Компоненты занятия: 1.Мотив – в гостях у Весны. 2.Назвать отличия зимы и весны. 3.Составить предложения, что происходит весной. 4.Расположить картинки по порядку. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить признаки зимы и весны. 2.По картинкам сравнить и назвать, что зимой, а что весной происходит. 3.Расположить картинки по порядку, педагог начинает рассказ дети продолжают. 4.Результат: совместное составление

Продолжение таблицы 5

			рассказа повествования на основе сюжетных картинок.
№12 04.04.19	Лексическая тема недели: «Сезонные изменения весной». Тема занятия: «Вчера на прогулке». Цель: составление рассказа повествования на основе личного опыта. Задачи: - учить воспроизводить информацию на основе своего личного опыта; - учить сравнительно-аналитической деятельности, через просмотр фотографий и оречевления; - учить связывать предложения в единый рассказ; - учить последовательно выделять события и действия в них; - учить грамотно излагать информацию.	Дидактические игры: «Что на картинке не так», «Найди картинки». Дидактическая задача: используя наглядность в виде фотографий, воспроизводить информацию усвоенную раннее. Игровые правила: с заданной тематикой четко последовательно составить рассказ. Игровые действия: на основе темы найти именно ту фотографию, объяснить почему, передать изображаемое.	Формировать умение проводить анализ деятельности выполняемой в прошлом личном опыте. Компоненты занятия: 1.Мотив – путешествие назад в прошлое. 2.Объяснение почему эта картинка лишняя. 3.Определить какие картинки подходят. 4.Составление рассказа повествования. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить признаки весны. 2.Ответы на вопросы для построения правильного объяснения. 3.Вспомнить, что делали вчера на прогулке. 4.Найти фотографии соответствующие реальности вчерашнего дня. 5.Определить, что наблюдали на прогулке. 6.Результат: с помощью педагога составить рассказ повествование на основе личного опыта.

По результатам констатирующего эксперимента у дошкольников с задержкой психического развития были выявлены особенности монологической речи. В целом из предложенных видов монолога, таких как рассказ по серии сюжетных картинок, рассказ описание и рассказ из личного опыта, дошкольники с задержкой психического развития справились, но тексты имели ряд специфических характеристик. Рассказы получались малообъемными, наблюдалась однотипность лексико-грамматических конструкций, излишняя вербализация и нарушение последовательности изложения. В связи с выше перечисленными особенностями монологической речи обучающихся с задержкой психического развития, работа по развитию данного вида речи прежде всего должна быть направлена на усовершенствование компонентов монолога.

Целью работы по развитию монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития является самостоятельность составления рассказов из 6-7 предложений, соблюдая композицию и логику изложения.

Ниже представлено календарно-тематическое планирование, на основе тем программы изучаемых детьми в период проведения эксперимента с февраля по апрель 2019 года.

Таблица 6

Календарно-тематическое планирование подгрупповых занятий, направленных на обучение монологической речи дошкольников с задержкой психического развития на основе игровой деятельности

№ занятия, дата проведения	**Лексическая тема, тема подгруппового занятия, цель занятия**	**Содержание игровой деятельности**	**Содержание работы по формированию умений монологической речи на основе игровой деятельности**
№1 26.02.19	Лексическая тема недели: «Профессии». Тема занятия: «Профессии родителей». Цель: составление рассказа повествования. Задачи: - учить последовательно и связно выстраивать	Дидактические игры: «Найди и назови профессию», «Для чего это нужно?», «Игра передай дальше». Дидактические задачи: на основе	Формировать умение с помощью наглядности составлять предложения связанные с определенной тематикой. Компоненты занятия: 1.Мотив – в гости прилетела сова. 2.Установление связей

Продолжение таблицы 6

	предложения; - учить правильно лексико-грамматически выстраивать предложения; - учить находить предметы в соответствии с профессией, правильно называть функции; - учить отвечать полным ответом на поставленный вопрос.	знаний выделить предметы, используемые родителями, составление текста. Игровые правила: четко выделить профессию родителя, предмет, относящийся к профессии, говорить по очереди в определенной последовательности. Игровые действия: при наличие выбранного предмета составить предложения о родители.	между предметами и профессиями для расширения представлений при составлении рассказа. 3.Педагог оказывает помощь. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить виды профессий. 2.Установление связи между родителем и его видом деятельности. 3.Нахождение предмета используемого родителем в своей деятельности, называние для чего нужно. 4.Составление предложений о профессиях родителей по кругу передавай клубок. 5.Результат: с помощью педагога составить повествовательные предложения о профессии родителей.
№2 28.02.19	Лексическая тема недели: «Профессии». Тема занятия: «Прием у врача». Цель: составление описания состояния своего здоровья. Задачи: - активизировать словарь; - учить соблюдать последовательность дейсвий; - учить правильно грамматически составлять предложения; - учить соединять речь и действия; - учить в соответсвии с запросом формулировать свое состояние здоровья.	Сюжетно-ролевая игра: «Прием у врача». Обогащение знаний: вспомнить, наглядно увидеть предметы, используемые врачом, признаки болезни. Организация игры: распределение ролей, реплик, конкретных действий, проигрывание ситуации. Использование предметов приближенных к реальным в игре, для расширения представлений при	Формировать умение последовательно излагать в соответсвии с заданной тематикой. Компоненты занятия: 1.Мотив – посещение врача. 2.Организация помощи со стороны педагога. 3.Проигрывания ситуаций с проговариванием действий. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить кабинет врача. 2.Описание того, что дошкольники должны выполнять. 3.Проигрывание ситуаций с помощью педагога. 4.Проговаривание ребенком своих проигранных действий.

Продолжение таблицы 6

		описании.	5.Результат: составление последовательного описания своих действий.
№3 05.03.19	Лексическая тема недели: «Весна». Тема занятия: «Весенняя одежда». Цель: составление сравнительного рассказа на основе личного опыта. Задачи: - учить выделять отличия в одежде и называть; - учить правильно сопоставлять одежду с временем года; - учить воспроизводить свои действия; - учить согласовывать имена существительные с именами прилагательными; - учить рассказывать о себе по фотографии.	Дидактические игры: «Одень Кроша», «Что изменилось». Дидактические задачи: на основе сравнения ситуаций выделить и составить рассказ об одежде весной. Игровые правила: соблюдение последовательности перечисления одежды, сравнивая определенный сезон погоды. Игровые действия: полученные данные дают основания для составления текса о весенней одежде по наглядному материалу.	Формировать умение составлять рассказ на основе личного опыта по картинкам. Компоненты занятия: 1.Мотив – в гости пришел Крош. 2.Назвать вид одежды и куда он надевается. 3.Сравнить фотографии. Алгоритм занятия: 1. Вспомнить, что люди носят зимой и весной. 2.Одеть кроша на прогулку в соотвествии с погодой. 3.Назвать почему не использовали вещи, которые остались в корзине. 4.Сравнить фотографии до и после, выделить отличия и на основе этого всего составить рассказ. 5.Результат: составление рассказа повествования на основе личного опыта с помощью педагога.
№4 07.03.19	Лексическая тема недели: «Весна». Тема занятия: «Три прекрасных месяца весны». Цель: составление полных ответов на вопрос. Задачи: - учить составлять ответы на вопрос - учить выделять признаки в зависимости от месяца; - учить назвать в соответствии с картинкой признаки весны; - учить правильно лексико-грамматически составлять предложения.	Дидактические игры: «Найди где весна», «Отгадай и найди». Дидактическая задача: на основе наглядности отвечать на вопросы, выделяя главное. Игровые правила: соблюдая последовательность назвать признаки весны. Игровые действия: на основе образца составить ответы по заданной тематике.	Формировать умение наполнять свое высказывание содержанием или дополнять чужое высказывание. Компоненты занятия: 1.Мотив – собери пазл. 2.Изучение характеристик весны и месяцев. 3.Образец педагога. 4.Использование наглядности. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить характеристики весны. 2.Найти и назвать признаки весны. 3.Отгадать на слух и сопоставить с картинкой о

Продолжение таблицы 6

			каком месяце весны говорится. 4.Коллективно составить ответы на вопрос как небольшой рассказ о месяцах весны. 5.Результат: составление полных ответов на вопрос в соответствии с темой.
№5 12.03.19	Лексическая тема недели: «Мебель». Тема занятия: «В гостях у куклы». Цель: составление коллективного рассказа описания. Задачи: - расширение словарного запаса по теме «Мебель»; - учить детей правильно образовывать имена существительные и имена прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением в форме множественного числа; - учить соблюдать последовательность; - учить работать коллективно; - учить правильно согласовывать между собой предложения.	Дидактические игры: «Расставь и назови мебель», «Назови ласково», «Расскажи о доме куклы». Дидактическая задача: составить описание дома куклы, а именно характеристики мебели. Игровые правила: сопоставлять вид мебели, с его характеристикой, функциями в данном доме. Игровые действия: выполнив действия заданные, составить предложения.	Формировать умение составлять описание совместно с другими детьми. Компоненты занятия: 1.Мотив – в гостях у куклы. 2.Помощь в организации деятельности со стороны педагога. 3.Сопоставление наглядности с построением предложений. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить виды мебели. 2.Обозначить какой вид мебели взял ребенок и куда поставил. 3.Правильно образовать уменьшительно-ласкательную форму слова. 4.По цепочке составить предложения о видах мебели и как используется куклой. 5.Результат: коллективное составление рассказа описания на наглядном материале и с помощью педагога.
№6 14.03.19	Лексическая тема недели: «Мебель». Тема занятия: «Магазин мебели». Цель: составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок. Задачи: - учить самостоятельно	Дидактические игры: «Расставь по порядку», «Доскажи предложение». Дидактическая задача: на основе наглядности, а также отраженным проговариванием	Формировать умение связно с соблюдением порядка составлять повествование. Компоненты занятия: 1.Мотив – как Лунтик ездил в магазин мебели. 2.Составление цепочки действий. 3.Сопоставление картинок

Продолжение таблицы 6

	заканчивать предложения; - учить связно объяснять свой выбор; - учить согласовывать начало и конец предложения; - учить последовательно выделять ряд действий и придерживаться этому порядку при составлении рассказа.	предложений, составление рассказа. Игровые правила: четкое сопоставление картинок, с помощью педагога заканчивать предложения. Игровые действия: на основе знаний умение выделять ту информацию, которой не хватает в тексте.	с предложениями, продолжение предложений. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить виды и функции мебели. 2.Последовательное составление картинок с называнием действий. 3.Составление предложений. 4.Результат: рассказ повествование с опорой на сюжетные картинки.
№7 19.03.19	Лексическая тема недели: «Огонь друг, огонь враг…» Тема занятия: «Пожарные». Цель: составление рассказа повествования на основе личного опыта. Задачи: - учить воспроизводить информацию произошедшую раннее с ребенком; - активизировать словарь по теме «Пожар»; - учить связно формулировать предложения; - учить правильно лексико-грамматически согласовывать слова в тексте.	Дидактические игры: «Положи предмет в машину», «Одень пожарного», «Найди себя». Дидактическая задача: на основе выполнения заданий, активизировать знания и составить рассказ по фотографии. Игровые правила: соблюдать четкую последовательность выполнения заданий, используя знания выделить главные компоненты на фотографии. Игровые действия: используя данные на фотографии, воспроизвести события на ней.	Формировать умение составлять рассказ на основе личного опыта по фотографии. Компоненты занятия: 1.Мотив – путешествие в пожарную часть. 2.Объяснение своих действий. 3.Активизация понятий по теме. 4.Образец рассказа. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить знания приобретенные раннее по этой теме; 2.Сопоставить предмет и профессию пожарный, назвать функции. 3.Надеть на пожарного одежду, объяснить выбор и для чего нужен та или иная вещь. 4.Среди фотографий найти себя и составить рассказ по образцу. 5.Результат: самостоятельное составление повествования.
№8 21.03.19	Лексическая тема недели: «Огонь друг, огонь враг…». Тема занятия: «Кошкин дом».	Дидактические игры: «Театр», «Разложи по порядку».	Формировать умение совместно с другими детьми составлять рассказ повествование, дополняя

Продолжение таблицы 6

	Цель: составление рассказа повествования по картинкам. Задачи: - учить сопоставлять проигранные действия с картинками; - учить коллективно составлять рассказ; - учить связно соединять предложения между собой; - учить соблюдать последовательность действий; - учить дополнять текст.	Дидактическая задача: совместное проигрывание ситуации с дальнейшим соединением с картинками Игровые правила: придерживаться определенной роли, контроль в согласованности действий и картинок. Игровые действия: выполнение своей роли, составление рассказа.	информацией. Чтение С. Маршака «Кошкин дом» (частичное). Компоненты занятия: 1.Мотив – занятие проводится в театральном уголке. 2.Чтение и анализ произведения. 3.Помощь педагога при организации деятельности. 4.Сопряженное проговаривание действий героев. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить произведение «Кошкин дом». 2.Распределение ролей и проигрывание ситуации. 3.Разложить картинки по порядку. 4.Придумать к каждой картинке дополнительные предложения. 5.Результат: составить по картинке повествование по цепочке, придумывая дополнительный сюжет.
№9 26.03.19	Лексическая тема недели: «Посуда». Тема занятия: «Разная посуда». Цель: составление рассказов-описаний и рассказов-сравнений предметов посуды по опорному картинному плану. Задачи: – активизировать словарь по теме «Посуда», словарь антонимов; – учить детей правильно образовывать имена существительные с помощью суффикса -ниц- со значением вместилища (посуды); – учить детей пониманию значений поговорок;	Дидактические игры: «Назови посуду», «Скажи наоборот», «Расскажи и покажи». Дидактическая задача: имение дифференцировать посуду и использовать это для описания. Игровые правила: четкое деление посуды, с выделением свойств и функций. Игровые действия: на основе знаний составить текст.	Формировать умение наполнять свое высказывание содержанием или дополнять чужое высказывание. Компоненты занятия: 1.Мотив – в мире посуде. 2.Образец полного ответа на вопрос. 3.Сопряженное проговаривание. 4.Самостоятельное описание. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить виды посуды. 2.Проигрывание ситуации словообразования. 3.Найти картинки с определенной посудой. 4.Составление описания.

Продолжение таблицы 6

	– учить детей правильно согласовывать имена существительные с именами числительными один, два, три, пять; – учить детей составлять рассказы-описания и рассказы-сравнения предметов посуды с опорой на картинный план; – развивать у детей произвольное внимание, логическое мышление.		5.Результат: рассказ-описания с помощью картинки
№10 28.03.19	Лексическая тема недели: «Посуда». Тема занятия: «Магазин посуды». Цель: составление повествования «Посуда села Гжель» по тексту и серии сюжетных картин. Задачи: – активизировать словарь по теме «Посуда»; – учить детей пониманию значений многозначных слов; – учить детей правильно образовывать имена существительные и имена прилагательные с уменьшительноласкательным значением в форме единственного числа; – учить детей правильно образовывать относительные имена прилагательные; – учить детей составлять пересказ текста с опорой на картинки серии; – развивать у детей произвольное внимание, зрительную и речевую память, логическое мышление.	Дидактические игры: «Разложи посуду», «Отгдай посуду», «Найди Дидактическая задача: на основе четкого плана составить повествование. Игровые правила: сопоставить картинки и выделить конкретную последовательность событий. Игровые действия: в правильном порядке связно дополнять текст коллективно.	Формировать умение наполнять свое высказывание содержанием или дополнять чужое высказывание. Компоненты занятия: 1.Мотив – в гости к разным народным творцам. 2.Организация активизации знаний. 3.Стимулирующая помощь при отгадывании посуды. 4.Сопоставление информации с услышанным текстом и собственным рассказыванием. Алгоритм занятия: 1.Активизация знаний. 2.Сопоставление посуды по признакам и проговаривание их. 3.Определение на слух и наглядности заданной посуды. 4.Результат: составление рассказа повествования по серии сюжетных картинок.
№11 02.04.19	Лексическая тема недели: «Сезонные изменения весной». Тема занятия: «Кукла зимой и весной».	Дидактические игры: «Во что одеть», «Одень и расскажи». Дидактическая	Формировать умение самостоятельно составлять рассказ описание. Компоненты занятия:

Продолжение таблицы 6

	Цель: составление рассказа описания. Задачи: - учить выделять и называть сравнительные характеристики вещей; - учить связно составлять предложения; - учить самостоятельно, проявляя инициативность, формулировать свое мысль; - учить связывать лексико-грамматически высказывания.	задача: на основе сравнения составлять рассказ-описания. Игровые правила: четко соблюдать смены признаков погоды, выкладывать и называть в правильном порядке картинки. Игровые действия: на основе наглядности, образца, составить, что происходит весной.	1.Мотив – в гости пришла кукла. 2.Дифференциация вещей, называние материала и функций. 3.Стимулирующая помощь со стороны исследователя. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить признаки весны. 2.Что носит человек весной. 3.Правильно найти одежу и назвать предназначения ее. 4.С помощью куклы подруги одеть их в соответствии с сезоном. 5.Рассказать о куклах. 6.Результат: составление рассказа-описания по кукле.
№12 04.04.19	Лексическая тема недели: «Сезонные изменения весной». Тема занятия: «Как то раз на прогулке». Цель: составление рассказа повествования на основе личного опыта. Задачи: - учить воспроизводить события произошедшие раннее; - учить грамматически правильно и связно соединять существительные и глаголы. - учить проводить сравнительный анализ ситуации и использовать для рассказа. - активизировать словарь по данной теме.	Дидактические игры: «Что тут не так», «Найди себя и расскажи». Дидактическая задача: используя наглядность в виде фотографий, воспроизводить информацию усвоенную раннее. Игровые правила: с заданной тематикой четко последовательно составить рассказ. Игровые действия: на основе темы найти именно ту фотографию, объяснить почему, передать изображаемое.	Формировать умение в правильно логической последовательности восстанавливать события. Компоненты занятия: 1.Мотив – машина времени. 2.Называть и объяснять свой выбор. 3.Находить сравнительные характеристики, которые помогут для составления рассказа. Алгоритм занятия: 1.Вспомнить событие. 2.Дать характеристику картинке. 3.Воспроизвести событие, указывая на сезон и одежду. 4.Результат: составление рассказа повествования на основе личного опыта по картинке.

Таким образом, была проведена частичная апробация программы развития монологической речи старших дошкольников посредством игровой деятельности. При учитывании тех компонентов, которых были не сформированы в констатирующем эксперименте.

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

В контрольной группе реализовывалась программа разработанная раннее для формирования устной монологической речи посредствам игровой деятельности. После чего, проводился контрольный срез, с целью выявления эффективности коррекционного процесса. Результаты контрольного эксперимента выявили разницу в уровнях сформированности изучаемых процессов у детей в контрольной группе до и после обучающегося эксперимента.

Были соотнесены показатели сформированности изучаемых процессов у дошкольников, полученные во время констатирующего эксперимента, и те же показатели, полученные во время контрольного эксперимента.

Таблица 7

Сравнительный анализ результатов выполнения задания по составлению повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок

Имя, фамилия	**Связность, логическая последовательность**		**Лексико-грамматическое оформление**		**Самостоятельность**		**Критерий количество предложений (слов)**		**Наличие композиции**		**Общий балл**		**Средний балл**	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.

Продолжение таблицы 7

1. Маркус П. (ЗПР)	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	5	9	1	1,8
2. Артем П. (ЗПР)	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	9	10	1,8	2
3. Максим Л. (ЗПР)	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	6	8	1,2	1,6
4. Савелий В. (ЗПР)	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	5	7	1	1,4
5. Муслим Г. (УО)	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0,4
6. Артур К. (ЗПР)	1	2	2	2	2	3	1	2	1	1	6	10	1,5	2
7. Соня Д. (ЗПР)	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	10	11	2	2,2

Сравнивая показатели исследования, можно наблюдать положительную динамику по всем пяти компонентам в составлении повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок.

Наибольшую динамику продемонстрировали Маркус П. и Артур К.. Дошкольники повысили компонент связность, лексико-грамматическое оформление и самостоятельность.

Наименьшие изменения наблюдались у испытуемых Максим Л. и Муслим Г. У этих дошкольников повысился уровень последовательности и лексико-грамматического оформления.

Повысился балл по критерию самостоятельность у Маркуса П., Артема П., Савелия В. и Артура К. У остальных остался на том же уровне.

Средний балл выполнения задания по составлению повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок у Сони Д. был выше всех, но изменения произошли только по компоненту объем текста.

Таблица 8 демонстрирует положительную динамику развития монологической речи. В рассказах детей улучшилась последовательность высказывания, сохранение и развернутость высказывания, также улучшилось оформление речи и улучшился навык самостоятельности.

Таблица 8

Сравнительный анализ результатов выполнения задания по описанию сюжетной картинке

Имя, фамилия	**Смысловая ценность**		**Лексико-грамматическое оформление**		**Самостоятельность**		**Критерий количество предложений (слов)**		**Общий балл**		**Средний балл**	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контрол
1. Маркус П. (ЗПР)	1	1	1	1	1	2	1	2	4	6	1	1,5
2. Артем П. (ЗПР)	1	2	1	1	1	2	1	1	4	6	1	1,5
3. Максим Л. (ЗПР)	2	2	1	2	1	1	1	1	5	6	1,25	1,5
4. Савелий В. (ЗПР)	2	2	1	1	1	2	1	1	5	6	1,25	1,5
5. Муслим Г. (УО)	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0,5

Продолжение таблицы 8

6. Артур К. (ЗПР)	2	3	2	2	1	2	1	1	6	8	1,5	2
7. Соня Д. (ЗПР)	2	2	2	2	2	3	2	2	8	9	2	2,25

Анализ полученных данных демонстрирует небольшие улучшения в составлении рассказа-описания. Отмечается положительная динамика в компоненте самостоятельность у обучающихся Маркус П., Артем П., Савелий В., Артур К. и Соня Д..В целом можно сделать вывод, о том что у каждого ребенка имеются изменения в каком-либо компоненте.

Наименьшие изменения показателей были у Максима Л. и Сони Д.. Ответы Муслима Г. также отличались небольшой положительной динамикой, достижением его было улучшение связности и лексико-грамматического оформления.

В целом можно сказать, что для обучающихся данных категорий тяжело придумывать сюжет, они остаются на уровне перечисления предметов на картинке.

Таблица 9

Сравнительный анализ результатов выполнения задания рассказа повествования на основе личного опыта

Имя, фамилия	**Связность, логическая последовательность**		**Лексико-грамматическое оформление**		**Самостоятельность**		**Критерий количество предложений (слов)**		**Общий балл**		**Средний балл**	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
1. Маркус П. (ЗПР)	0	1	0	1	1	1	1	1	2	4	0,5	1
2.Артем П.(ЗПР)	0	1	0	1	0	1	0	1	0	4	0	2

Продолжение таблицы 9

3. Максим Л. (ЗПР)	1	2	1	1	1	2	1	1	4	6	1	1,5
4. Савелий В. (ЗПР)	2	2	2	2	1	2	1	2	6	8	1,5	2
5. Муслим Г. (УО)	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0,5
6. Артур К. (ЗПР)	1	2	1	1	1	2	1	1	4	6	1	1,5
7. Соня Д. (ЗПР)	1	2	1	2	2	2	1	1	5	7	1,25	1,75

Анализ компонентов демонстрирует положительную динамику у всех испытуемых дошкольников в составлении рассказа на основе личного опыта. Рассказы Муслима Г. и Сони Д. показали наименьшие изменения, в их описании повысился компонент связности и лексико-грамматическое оформление.

Артем П., Максим Л., Савелий В. и Артур К. улучшили свои показатели в самостоятельности, им в наименьшей степени оказывалась стимулирующая помощь.

Наибольший средний балл и улучшение динамики наблюдались у Артема П. Дошкольники стали лучше ориентироваться в том, что от них требуется, речь имела связный характер и относительное сохранение последовательности.

Таблица 10

Сравнительный анализ уровней сформированности устной монологической речи

Имя, фамилия	**Составление рассказа повествования по серии сюжетных картинок**	**Составление рассказа описания**	**Составление рассказа повествования на основе личного опыта**	**Общее количество баллов**	**Уровень**

Продолжение таблицы 9

	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
1. Маркус П. (ЗПР)	1	1,8	1	1,5	0,5	1	2,5	4,3	Н	С
2. Артем П. (ЗПР)	1,8	2	1	1,5	0	2	2,8	5,5	Н	С
3. Максим Л. (ЗПР)	1,2	1,6	1,25	1,5	1	1,5	3,45	4,6	Н	С
4. Савелий В. (ЗПР)	1	1,4	1,25	1,5	1,5	2	3,5	4,9	Н	С
5. Муслим Г. (УО)	0	0,4	0	0,5	0	0,5	0	1,4	Н	Н
6. Артур К. (ЗПР)	1,4	1	1,5	2	1	1,5	3,7	4,5	С	С
7. Соня Д. (ЗПР)	2	2,2	2	2,25	1,25	1,75	5,25	6,2	С	С

По итогам проведенной работы по формированию монологической речи в игровой деятельности были выявлены уровни развития данного вида речи:

- Высокий уровень – 0 детей (0%);
- Средний уровень – 6 детей (90%);
- Низкий уровень – 1 ребенок (10%).

На рисунке 1 представлено наглядное сравнение констатирующего и контрольного исследования монологической речи у обучающихся старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и задержкой психического развития. Проценты представлены в соотношении к количеству детей: 100% - 7 детей.

Рис. 1. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента уровни сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и задержкой психического развития

У испытуемого Муслима Г. уровень сформированности остался на низком уровне, но повысились показатели последовательности, смысловой ценности, а также лексико-грамматическое оформление. Также улучшение произошло при составлении рассказа повествования по сюжетным картинка, рассказа описания, а также рассказа на основе личного опыта.

На среднем уровне остались Артур К. и Соня Д., но показатели взятые при проведении методик повысились, например, такие как самостоятельность, увеличение объема текста.

Проводя анализ контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что показатели всех дошкольников увеличились. Многие из исследуемых перешли с низкого уровня на средний. Положительная динамика наблюдается в различных видах построения рассказа, так и в грамматическом оформлении.

Важным является в выделении на более высоком уровне дошкольниками последовательности событий, самостоятельности выполнения, увеличение объема рассказа и соблюдение смысловой ценности.

Таким образом, качественный и количественный анализ показывает эффективность проведенной работы направленной на развитие монологической речи старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития посредством игровой деятельности.

ВЫВОД ПО 3 ГЛАВЕ

Программа по развитию монологической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития была составлена с учетом особенностей развития данных категорий детей.

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра. Следовательно, благодаря игре обучающийся переходит на новый уровень развития и приобретает новообразования, которые способствуют всестороннему развитию ребенка. Именно поэтому в основу исследования была положена игровая деятельность дошкольников.

Проводя анализ особенностей дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития, были выделены характеристики игры и на основе этого составлена программа, учитывающая все критерии игровой деятельности.

Реализовав программу был проведен мониторинг развития монологической речи в экспериментальной группе, который показал положительные результаты. У дошкольников стал выше показать самостоятельность, последовательность, смысловая ценность и лексико-грамматическое оформление. Следует отметить, что уровень развития монологической речи у большинства испытуемых повысился.

Можно сделать вывод, о том, что программа прошла успешную апробацию. Применение игровой деятельности для развития монологической

речи в процессе обучения повышает эффективность, обеспечивает интерес со стороны дошкольников и стимулирует речевую активность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В начале исследования были поставлены задачи, направленные на всестороннее изучение проблемы развития монологической речи обучающихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте. Решение данных задач осуществлялось с помощью научной литературы, эксперимента и анализа результатов.

Анализ литературных источников показал, что психическое развитие дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития имеет специфику. Дошкольники с нарушением интеллекта характеризуются тотальностью нарушения психической деятельности, а дети с задержкой психического развития имеют временное отставание развития психики в целом или отдельных ее функций.

Проводя анализ научной литературы, можно выделить, что для дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития характерным является нарушение речи. У обучающихся с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста нарушение речи является сложным дефектом, и охватывают практически все уровни речевой деятельности. Для дошкольников с задержкой психического развития овладение речью, также является тяжелым процессом.

Проведенное изучение о развитии монологической речи обучающихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития в научной литературе и с помощью констатирующего эксперимента, позволило определить особенности формирования данного вида речи.

Стоит отметить, что у детей с нарушением интеллекта развитие монолога начинается в младшем школьном возрасте, а предпосылки закладываются в старшем дошкольном возрасте. Действительно, из эксперимента четко видно, что детям недоступен данный вид речи, для них

составление рассказа является тяжелым процессом, который предполагает активное участие ребенка. Дошкольник с нарушением интеллекта занимает пассивную роль, его речь не связна и не логична.

Из научной литературы следует, что развитие монолога у дошкольников с задержкой психического развития начинается в старшем дошкольном возрасте. Эксперимент показал, что дети могут составлять рассказы разных видов, но они характеризуются рядом особенностей, проявляются на низком уровне.

Следовательно, изучив особенности монолога в теоретической литературе и с помощью эксперимента, можно сделать вывод о том, что для детей данных категорий характерно нарушение логичности, связности, объем текста сжат и краток, нарушение лексико-грамматического оформления предложений, трудности в самостоятельном составлении текстов.

Проведенное исследование позволило определить состояние монологической речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития. Констатирующий эксперимент показал, что уровень развития монологической речи у данных категорий детей в большинстве случаев низкий. Поэтому важным критерием эффективности работы является правильное составление программы по развитию монологической речи старших дошкольников с задержкой психической развития и нарушением интеллекта.

В основу программы был положен деятельностный принцип, который позволил определить главным компонентом развития речи игру. Игра является ведущем видом деятельности для данного возраста, благодаря ей дошкольник может переходить на качественно новый уровень развития, в том числе и речевого.

По итогам исследования и анализа результатов контрольного эксперимента, обучающиеся улучшили динамику развития монологической деятельности в каждой из методик. Наиболее показательными критериями являются последовательность и лексико-грамматическое оформления, также

показатель самостоятельности в несколько раз увеличился у ряда испытуемых. Следовательно, можно сделать вывод о том, что используя игру как метод развития монологической речи, является эффективным.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.

2. Борякова, Н. Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний детей 6-7 лет с задержкой психического развития при опоре на сюжетную картинку [Текст] / Н. Ю. Борякова // Дефектология. – 1982. – №5. – С. 9 – 15

3. Борякова, Н. Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] : автореф. канд. дис. / Н. Ю. Борякова – М., 1983. – 256 с.

4. Борякова, Н. Ю. Психолого-педагогическое обследование детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада [Текст] / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына // Коррекционная педагогика.– 2003. – №2. – С. 45-67.

5. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. Ю. Борякова. – М. : Гном – Пресс, 2002 – 264 с.

6. Венедиктова, Л. В. Дифференциальная диагностика речевых расстройств у детей дошкольного и школьного возраста [Текст] : учебник / Р. И. Лалаева, Т. Т. Воробей, Л. В. Венедиктовна ; под ред. Р. И. Лалаевой – СПб., 1998 – 356 с.

7. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. –М. : Академия. 1999. – 250с.

8. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]: в 6-ти т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983.

9. Глухов, В. Л. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В. Л. Глухов. – М.: Слово, 2005. – 398 с.

10. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников [Текст] : методическое пособие / Г. Г. Голубева – СПб. : издательство РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2000. – 132 с.

11. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе [Текст] / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение. 1981. – 176 с.

12. Жаренкова, Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции [Текст] / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 1972. – № 4 – С. 89 – 127.

13. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст] : кн. для воспитателя детского сада / Н. С. Жукова. – М. : Просвещение, 2007. – 271с.

14. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] : в 2 т. / А. В. Запорожец ; под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986.

15. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.

16. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.

17. Каспарова, М. Г. О речевой паузе [Текст] / М. Г. Каспарова // Исследования языка и речи: учен. зап.– Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза, 1971. – С. 146-149.

18. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб, заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

19. Ковшиков, В. А. О речевых нарушениях у детей с ЗПР [Текст] / В. А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов. – М. : Дефектология ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1967.– 143 с.

20. Кузнецова, В. Г. Основы специальной психологии [Текст] / В. Г. Кузнецова. – М. : Академия. 2002. – 478с.

21. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / И. Ю. Кулагина. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 410 с.

22. Лалаева, Р. И. Нарушения звукопроизношения у учащихся 1-3 классов вспомогательной школы [Текст] / Р.И. Лалаева. – Ленинград: 1978. – 78с.

23. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. [Текст] / К. С. Лебединская.// Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей – М. : Педагогика, 1982. – С. 5–21.

24. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Изд-во АПН РСФСР 1978. – 379с.

25. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

26. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской.– М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.

27. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.

28. Мальцева, Е. В. Особенности нарушения речи у детей с ЗПР [Текст] / Е.В. Мальцева // Дефектология – 1975. – №6– С. 184-201.

29. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.

30. Марютина, Т. М. Введение в психофизиологию [Текст] / Т. М. Марютина. – М. : МПСИ "Спинта", 1997. – 339 с.

31. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Текст] : введена приказом минздрава РФ от 27.05.97. – принятой 43-ей Всемирной Ассамблеей Здравоохранения, 1998.

32. Мнухин, С. С. О клинико-физиологической классификации состояний общего психического недоразвития у детей [Текст] / С. С. Мнухин // Труды ГНИПИ имени В.М. Бехтерева, 1961. – Т.25 – С. 67–77.

33. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] : учеб. для студентов пед. ин-тов / В. С. Мухина; под ред. Л. А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп.– М. : Просвещение, 1985. - 272 с.

34. Немов, Р. С. Психология [Текст] : в 3 т. / Р. С. Немов– М., 1995.

35. Нечаева, О. А. Функционально-смысловые типы речи [Текст] / О. А. Нечаева. – Улан-Удэ. : Бурятское кн. изд-во, 1974. – 94 с.

36. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] : пособие для педагогов и психологов / В. Б. Никишина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2003. – 128 с.

37. Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.

38. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 253 с.

39. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения) [Текст] / М. С. Певзнер. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. - 484 с.

40. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов [Текст] / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 1968. – 158 с.

41. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : АКАДЕМА, 2002. – 160 с.

42. Правдина-Винарская, Е. Н. Неврологическая характеристика детей-олигофренов [Текст] / Е. Н. Правдина-Винарская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 184 с.

43. Рахмакова, Г. Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников ЗПР [Текст] / Г. Н. Рахмакова // Дефектология. – 1987.– №6 – С. 35-89.

44. Рогова, Г. В. О принципах обучения иностранным языкам [Текст] / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1974. – №6. – С. 39-73.

45. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986.– 192 с.

46. Русский язык и культура речи [Текст] : учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. проф. О. Я. Гойхмана. - М. : Инфра-М, 2009. - 240 с.

47. Симинова, И. А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития [Текст] / И. А. Симинова // Дефектология. – 1974. – №3 – С. 164-213.

48. Скалкин, В. Л. Обучение монологическому высказыванию [Текст] : пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – Киев, 1983. – 196с.

49. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников [Текст] / Е. С. Слепович – М. : Просвещение, 1989. – 241с.

50. Слепович, Е. С. Употребление прилагательных старшими дошкольниками с нарушением умственного развития [Текст] / Е. С. Слепович // Дефектология. – 1987. – №2 – С. 128-155.

51. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] : Кн. для учителя / Е. С. Слепович – Мн. : Нар. асвета, 1989. – 364 с.

52. Сохина, Ф. А. Развитие речи у детей дошкольного возраста[Текст] / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2012. – 412 с.

53. Специальная педагогика [Текст] : учеб. для студентов вузов / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Издательский центр «Академия»,– 2000. – 365 с.

54. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева[и др.]; под ред. В. И. Лубовского – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.

55. Специальная психология [Текст]: Тексты. Часть I / Под ред. Н. П. Матвеевой, С. П. Мироновой – Каменец-Подольский : КПДП, информационно-издательский отдел, 1999. – 271 с.

56. Сухарева, Г. Е. Клиника олигофрении [Текст]: в т. 3. / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1965.

Т. 1 : Общие основы психологии. – 2003. – 688 с.

Т. 1 : Психическое развитие ребенка. – 1986. – 320 с.

Т. 3 : Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – 1965. – 337 с.

Т. 5 : Основы дефектологии. – 1983. – 368 с.

57. Тригер, Р. Д. Особенности письма детей с задержкой психического развития на начальном этапе обучения [Текст] / Р. Д. Тригер - М. : Просвещение, 2001. – 164с.

58. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульянкова. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.

59. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] : учебно-методическое пособие / Г. В. Фадина. – Балашов: «Николаев», 2004. – 68 с.

60. Шалимов, В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений [Текст] / В. Ф. Шалимов. - М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 341с.

61. Шевченко, С. Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития [Текст] : пособие для учителя / С. Г. Шевченко – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

62. Шевченко, С. Г. Особенности освоения элементарных общих понятий у детей с задержкой психического развития [Текст] / С. Г. Шевченко // Дефектология. – 1987 .– №5. – С. 34-37

63. Юркова, И. А. О динамике клинических проявлений олигофрении [Текст] / И. А. Юркова ; под ред. Н. Н. Ляшко, Д. М. Федотов. – М. : Педагогика, 1970. – 237 с.

64. Юркова, И. А. О некоторых клинических особенностях психического инфантилизма [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. – М.: Педагогика, 1971. – 251 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Протоколы обследования констатирующего эксперимента

1. Маркус Н., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Инструкцию надо было упростить и показать наглядно, как выполнять задание, так как ребенку было трудно определить правильную последовательность картинок.

Ребенку понадобилось помощь в составлении повествовательного рассказа: «Однажды мальчик собирал яблоки в корзинку. Потом пришел...(Маркус: ежик). Увидел в корзинке...(Маркус: яблоки). Ежику захотелось яблок. Потом ...(Маркус: забрал все яблочки). Куда он пошел (Маркус: к себе в дом)? А потом что было (Маркус: пусто в корзинке)? Мальчик...(Маркус:...) удивился (Маркус: да)».

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Дополнительное объяснение картинки, что на ней изображена семья, которая ужинает (кушает).

Маркус: чашка, ложка, кружка, тарелка. Уточняется: «Что здесь на картинке происходит? Семья, что делает (Маркус: кушает)? На столе у каждого стоят... тарелки (Маркус: кружки). Папа, что делает (Маркус: пьет чай)? Брат ...(Маркус: кушает баранки). Мама и сестра ...(Маркус: держат ложку).»

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Какой твой любимый мультик (Маркус: Щенячий патруль). Расскажи, про этот мультик или про любимую серию из него (Маркус: капают). У тебя есть любимая серия (Маркус: да). Что они там делают? Спасают кого-то

(Маркус: да)? Кого спасали (Маркус: героев)? Каких (Маркус: которых собака летает)? Что они еще делали (Маркус: там играли).

2. Артем П., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить картинки по порядку без помощи не смог.

Объяснение: «Расскажи, что происходит на картинках по порядку, как они лежат».

Артем: Мальчик собирает яблоки. Ежик пришел и унес яблоки. И мальчик...увидел...(я: удивился), удивился, где яблоки.

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Дополнительное объяснение картинки, что на ней изображена семья, которая ужинает (кушает).

Долго молчал, даже после разных дополнительных пояснений, потом сказал, что не знает.

Папа сидит за столом и пьет чай. Брат кушает...(Артем: пиражок). Мама с дочкой... (Артем: едят пиццу). Смотрят...(Артем: телевизор).

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Какой твой самый любимый мультик (Артем: Мимимишки)? Расскажи свою любимую серию (Артем:...)?

3. Максим Л., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить картинки по порядку без помощи не смог.

Объяснение: «Расскажи, что происходит на картинках по порядку, как они лежат».

Максим: Собирает яблоки, потом прибегает ежик. Потом ... взял ... и убежал (уточняется: кто убежал?) ежик. Он посмотрел, а их нет, яблок не было.

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Максим: Они едят...(уточняется: кто нарисован?), мама, папа, сестренка и братик. Смотрят мультики. Он съел эти и есть эти баранки...(уточняется: папа, что делает?), пьет чай..(уточняется: а мама с сестренкой, разговаривают?) Едят, а когда едят не разговаривают. Ест и смотрит мультики (про сестренку имеет в виду).

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Объяснение: «Скажи, а ты любишь мультики (Максим: да), расскажи мне про свои любимые мультики».

Максим: Щенячий патруль, Поли. Далее перечислил еще несколько, но очень не понятно и не четко. А расскажи про Щенячий патруль. Максим: ...(не понятно сказал) вот спасают других...кто попал в беду...(далее перечисляет героев этого мультика) (уточняется: а кто тебе больше нравится?) Зик.

4. Савелий В., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить картинки по порядку без помощи не смог.

Объяснение: «Расскажи, что происходит на картинках по порядку, как они лежат».

Савелий: Вот...(помощь: что сначала происходит?) мальчик собирает...(уточняется: что собирает?) яблоки. Потом они исчезают (на этом моменте отвлекся, пришлось заново начать, поэтому продолжение рассказа отличается). Ежик прибегает. Ежик забирает яблоки. Мальчик удивился.

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Савелий: Они едят еду. Мальчик ест пироги. А папа пьет чай. Мама ест. А девочка тоже. Братик ест. И они смотрят телевизор...(уточняется: еще что происходит тут?) Вот часы, вот цветок, вот диван.

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Объяснение: «Скажи, а ты любишь мультики (Савелий: да), расскажи мне про свои любимые мультики».

Савелий: Я люблю смотреть Черепашки ниндзя...(уточняется: рассккажи мне про этот мультик) Леонардо там самый главный. Они просто бьют злых... (уточняется: спасают кого-нибудь?) Да, девочку Эмбрию.

5. Муслим Г., 6 лет (УО)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить не смог.

Объяснение: «Составь рассказ по картинкам».

Муслим:...(помощь: что происходит на этой картинке?)...яблочки...(помощь: мальчик собирает что?)....(мальчик собирает яблочки, потом что происходит?) ...потом вот это...(потом, что происходит?) где вот тут, вот здесь...(указывается повторно о какой картинке ему надо говорить)... я хочу пить...(мы скоро закончим и ты попьешь. Далее внимание привлекается к первой картинке и проговаривается, что мальчик собирает яблочки, потом указывается на следующую по порядку)..ежик забирает яблочки...(на этом все закончилось, так как ребенок переключил внимание на другое).

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Муслим: Это папа, это мальчик, это мама...это...это (показывает на девочку). (уточняется: что они делают?)ед..ка..кушают. (уточняется: что делает папа?) пьет..(мальчик?)кушает..(девочка?)...кушает...(мама?)тоже

кушает...(смотри они кушают и что еще делают?)кушают..(они смотрят?)...зайка..(телевизор) да...это часы, а это книжки...

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Про мультик ничего не рассказал. Поэтому перед ним была поставленна задача рассказать про зоопарк, в который он ходил с родителями.

Муслим: мы там вот такой большой шар купили, мне папа купил...(кого в зоопарке вы видели?)вот так они... они такие...они кусали мою руку (каких животных вы видели?) вот такие вот страшные...они такие лапки вот туда...(видели медведя?) да, он такой лапа кусал меня... вот такие лапы страшные (какого цвета медведь?) красный, зеленый... и вот лапой тыщ по бошке по бошкен дал ему... он меня кусал так по руке... потом вот так вот так...(а обезьянок видели?) видели...они такие вот так...вот такой вулкан...там вулканы есть...они туда приехали и пустили к себе домой...вот так крутили... (в зоопарке кто живет?) только я один, мама, еще (чье-то имя назвал), дядя...(ты дома живешь, а в зоопарке разные животные) нет...

6. Артур К., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить картинки по порядку без помощи не смог.

Объяснение: «Расскажи, что происходит на картинках по порядку, как они лежат».

Артур: Яблоки он собирает. Ежик пришел. Взял яблоки. Нету яблок. Показал, что нет яблок (мальчик).

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Артур: Мама, папа, братик, девочка (скажи, а что они делают?). Пьет кофе папа, пьет чай (брат), кушает кашку (девочка), мама тоже кушает

кашку...и хлеб...печенье, сахар, мед, чай, кружки, соль и соль...(смотри они кушают и что?) смотрят телевизор...мультики..

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Объяснение: «Скажи, а ты любишь мультики (Артур: да), расскажи мне про свои любимые мультики».

Артур: Паук (про что этот мультик?) язык...он злой ...и он летит..он летает и он сильный...(что он делает?) он бориться с паука...у него есть веревка и он может летать...он языком пугает... (от кого спасает?) от злых.

7. Соня Д., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить картинки по порядку без помощи не смогла.

Объяснение: «Расскажи, что происходит на картинках по порядку, как они лежат».

Соня: Мальчик сначала собирал яблочки. Потом опять дотянулся яблочки. А ежик потом пошел и взял яблочки. А мальчик повернулся и нету яблочек.

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Соня: Они кушают. Здесь мама нарисована, папа нарисован, брат, сестра. (что они делают?) Папа чай пьет, брат булочки ест, сестра ест омлет, мама тоже омлет.

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Объяснение: «Скажи, а ты любишь мультики (Соня: да), расскажи мне про свои любимые мультики».

Соня: Лунтик...там есть Лунтик, бабушка лунтика, дедушка, гусеница, Кузя...(что Лунтик любит делать?) Лунтик любит играть. Играть с

кузнечиком, пчеленок и еще одна девочка не помню...(а они ходят в гости?) да... к Лунтику...

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Протоколы обследования контрольного эксперимента

1. Маркус Н., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Инструкцию надо было упростить и оказать стимулирующую помощь.

«Однажды мальчик собирал яблоки в корзинку. Потом пришел ежик. Увидел в корзинке яблоки. Ежику захотелось яблок. Ежик пошел гулять. Помощь: потом ...(Маркус: забрал все яблочки). Куда он пошел (Маркус: к себе в дом)? А потом что было (Маркус: пусто в корзинке)? Мальчик удивился (Маркус: да)».

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Дополнительное объяснение картинки, что на ней изображена семья, которая ужинает (кушает).

Маркус: Семья, что делает кушает. Тарелки, кружки… На столе у каждого стоят... тарелки (Маркус: кружки). Папа пьет чай. Брат кушает баранки. Мама и сестра ...(Маркус: держат ложку).»

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Какой твой любимый мультик (Маркус: я люблю щенячий патруль). Расскажи, про этот мультик или про любимую серию из него (Маркус: они там все вместе везде). У тебя есть любимая серия (Маркус: да). Что они там делают? Спасают кого-то (Маркус: да, спасают много кого)? Кого спасали (Маркус: героев)? Каких (Маркус: которые там были)? Что они еще делали (Маркус: они играли).

2. Артем П., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить картинки по порядку без помощи не смог.

Объяснение: «Расскажи, что происходит на картинках по порядку, как они лежат».

Артем: Мальчик собирает яблоки. Ежик пришел и унес яблоки. И мальчик удивился где яблоки.

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Стимулирующая помощь.

Папа сидит за столом и пьет чай. Брат кушает...(Артем: пирожок). Мама с дочкой едят пирог. Все смотрят телевизор.

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Какой твой самый любимый мультик (Артем: Мимимишки)? Там разные мишки. Белый есть, есть серый. Играют и веселятся.

3. Максим Л., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить картинки по порядку без помощи не смог.

Объяснение: «Расскажи, что происходит на картинках по порядку, как они лежат».

Максим: Собирает яблоки, потом прибегает ежик. Потом ежик взял и убежал. Он посмотрел, а яблок не было.

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Максим: Они едят мама, папа, сестренка и братик. Смотрят мультики. Мальчик съел эти и ест эти баранки...(уточняется: папа, что делает?), пьет чай..(уточняется: а мама с сестренкой, разговаривают?) Едят и смотрят мультики.

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Объяснение: «Скажи, а ты любишь мультики (Максим: да), расскажи мне про свои любимые мультики».

Максим: Щенячий патруль, там была Поли. И другие друзья. А расскажи про Щенячий патруль. Максим… вот спасают других...кто попал в беду...и нравится Зик.

4. Савелий В., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить картинки по порядку без помощи не смог.

Объяснение: «Расскажи, что происходит на картинках по порядку, как они лежат».

Савелий: Вот мальчик собирает яблоки. Потом яблочки лежат в корзинке. Ежик прибегает. Ежик забирает яблоки. Мальчик удивился.

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Савелий: Они едят еду. Мальчик ест пироги. А папа пьет чай. Мама ест. А девочка тоже. Братик ест. И они смотрят телевизор. Тут есть часы, вот цветок, вот диван.

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Объяснение: «Скажи, а ты любишь мультики (Савелий: да), расскажи мне про свои любимые мультики».

Савелий: Я люблю смотреть Черепашки ниндзя. Леонардо там самый главный. Они просто бьют злых... (уточняется: спасают кого-нибудь?) Да, девочку Эмбрию. И они всегда…все делают вместе.

5. Муслим Г., 6 лет (УО)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить не смог.

Объяснение: «Составь рассказ по картинкам».

Муслим: ...(помощь: что происходит на этой картинке?)...мальчик яблочки…потом вот это...(потом, что происходит?) ну вот тут, вот здесь...(указывается повторно на картинку)... а вот здесь мы рисовали (отвлекается на рисунки). (помощь: смотри ежик, что делает) ежик забирает яблочки...и убежал.

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Муслим: Это папа, это мальчик, это мама...это...это (показывает на девочку). (уточняется: что они делают?) кушают. Папа пьет..(мальчик?) кушает..(девочка?)...кушает...(мама?)тоже кушает...и разговаривают…

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Лунтик. Помощь: Кто из героев нравится? (Там пчеленок…он летает). Помощь: Чем тебе он нравится? (Он дружит). Есть кузнечик. Смеется.

6. Артур К., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить картинки по порядку без помощи не смог.

Объяснение: «Расскажи, что происходит на картинках по порядку, как они лежат».

Артур: Яблоки собирает мальчик. Ежик пришел. Захотел яблок. Взял яблоки. Исчезли яблоки. Показал, что нет яблок.

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Артур: Мама, папа, братик, девочка (скажи, а что они делают?). Папа пьет, брат пьет чай, кушает кашку девочка, мама тоже кушает кашку...и хлеб...печенье, сахар, мед, чай, кружки, соль и соль...(смотри они кушают и что?) смотрят телевизор...мультики..

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Объяснение: «Скажи, а ты любишь мультики (Артур: да), расскажи мне про свои любимые мультики».

Артур: Человек-Паук... там злые... там такой злая... он бросается паутиной в плохих… злых людей…он бегает за всеми.

7. Соня Д., 6 лет (ЗПР)

Методика – Последовательные картинки (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина):

Разложить картинки по порядку без помощи не смогла.

Объяснение: «Расскажи, что происходит на картинках по порядку, как они лежат».

Соня: Мальчик сначала собирал яблочки. Затем опять дотянулся яблочки. Ежик решил. Пошел и взял яблочки. А мальчик повернулся и нету яблочек.

Методика – «Опиши картинку». (В. П. Глухов):

Объяснение: «Скажи, что на картинке происходит?».

Соня: Они кушают. Здесь мама нарисована, папа нарисован, брат, сестра. Папа пьет чай, брат булочки ест, сестра ест омлет, мама тоже омлет.

Методика - Составление рассказа на основе личного опыта (Н. С. Жукова):

Объяснение: «Скажи, а ты любишь мультики (Соня: да), расскажи мне про свои любимые мультики».

Соня: Там есть Лунтик, бабушка лунтика, дедушка, гусеница, Кузя...(что Лунтик любит делать?) Лунтик любит играть. Играть с кузнечиком, пчеленнок (какие истории происходят с ними?). Они там всегда…все вместе играют.