В.П. Глухов

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

(МОНОГРАФИЯ)

М О С К В А
2014

УДК 376
ББК 74. 3. 031
Г 55

Рецензенты:

проф. **И.Л. Баскакова** (МПСУ)
проф. **Т.А. Басилова** (МГППУ)
проф. **С.Н. Шаховская** (МПГУ)

Глухов В.П.

Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. – Изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.

Рекомендовано к изданию Научно-методическим советом
МГГУ им. М.А. Шолохова

В монографии представлены материалы комплексного экспериментального исследования особенностей формирования навыков связных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития (сочетание ОНР и задержки психического развития). Приведены данные психолингвистического анализа возможностей детей с нарушением речевого и познавательного развития в составлении различных видов связных высказываний, полученные на основе разработанной автором методики дифференциально-диагностической оценки уровня сформированности связной речи детей. Проанализированы «типологические» особенности монологической речи старших дошкольников с ОНР и детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития.

В книге представлены апробированные автором в экспериментальном исследовании и в практике логопедической работы коррекционно-педагогические технологии формирования навыков связных высказываний у детей с ОНР и детей с сочетанными психоречевыми нарушениями.

Монография адресована преподавателям и студентам дефектологических факультетов, факультетов специальной педагогики и психологии, других педагогических факультетов.

Проведенное автором комплексное исследование связной речи детей, методика психолингвистической оценки уровня сформированности навыков связной речи, инновационные формы и приемы коррекционного обучения могут быть использованы в практике логопедической работы.

ISBN 978-5-88923-381-7

© Глухов В.П., 2014
© В. Секачев, издание, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение..... 3

I. К постановке проблемы исследования..... 17

II. Обзор литературы по проблеме исследования..... 63

III. Экспериментальное изучение особенностей формирования связной монологической речи у детей с общим речевым недоразвитием..... 112

IV. Коррекционно-логопедические технологии формирования связной речи детей с общим речевым недоразвитием..... 224

IV. 2 Результаты контрольного эксперимента..... 319

V. Особенности формирования связной речи у детей с комплексными нарушениями психоречевого развития (задержка психического развития в сочетании с общим недоразвитием речи)..... 350

V.2 Программа коррекционной работы по формированию связной речи детей с комплексными нарушениями психоречевого развития..... 402

V. 3 Динамика формирования навыков связных высказываний у детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития. (Данные контрольного исследовния.)..... 450

Заключение..... 469

Библиография..... 491

Приложения..... 504

Проблема развития связной речи дошкольников приобретает в современной методике коррекционного обучения и воспитания все большую актуальность. Во-первых, это обусловлено тем, что развитая связная речь ребенка позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым «включая» его в активный процесс коммуникации. От того, насколько точно, четко, лаконично и целесообразно в соответствии с конкретной речевой ситуацией ребенок умеет выражать свои мысли, зависит эффективность процесса общения.

Во-вторых, это продиктовано увеличением роли «устного слова» в культурной жизни страны, так как наиболее ценным в наше время стало умение осуществлять речевую коммуникацию без предварительной подготовки, спонтанно и целенаправленно. Умение спонтанно создавать и реализовывать связные речевые произведения есть «проявление речевой способности высшего порядка»[*].

Совершенствование методов обучения в свете проводимой в нашей стране реформы системы образования предусматривает всестороннее развитие творческой активности учащихся, повышение их самостоятельности в процессе овладения знаниями. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной монологической речью. Восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи. Поэтому при подготовке к школьному обучению большое значение приобретает формирование и развитие связной речи детей как важнейшего условия усвоения знаний, развития логического мышления, творческих способностей и других сторон психической деятельности.

Речь и язык составляют сложное диалектическое единство. Речь осуществляется по правилам языка, и вместе с тем под действием ряда факторов (требований общественной практики, развития науки,

[*] Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 1999. – С. 23.

взаимных влияний языков) она изменяет и совершенствует язык. Ребенок усваивает язык в процессе общения с взрослыми. Благодаря речи осуществляется передача и усвоение общественно-исторического опыта. Вне речи невозможно формирование сознания и овладение человеком знаниями.

Особое внимание формированию навыков связной монологической речи необходимо уделять при проведении коррекционной работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), у которых нарушено развитие всех компонентов речевой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического. Речевая деятельность – это и использование языка в целях общения. Сложная структура языка требует разных речевых умений: умения точно воспринимать и различать звуки речи, составлять из звуков слоги и слова, анализировать и понимать их значения, умения составлять из слов предложения, используя правила грамматики, читать, писать и т.д. В последние годы число детей, имеющих общее недоразвитие речи, неуклонно увеличивалось, в связи с чем проблема формирования навыков связной речи, коррекции процесса формирования речевой деятельности у данного контингента детей приобретает особую актуальность.

По данным педагогической практики и специальных исследований (Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова, О.Е. Грибова, Т.В. Волосовец, В.К. Воробьева и др.), большинство детей с недоразвитием речи, поступающих в школу, не владеют навыками связной речи в достаточном для этого возраста объеме. Словарный запас таких детей небогат, уровень овладения грамматическим и синтаксическим строем речи достаточно низкий, семантическая сторона речи недостаточно сформирована, «арсенал» языковых средств выражения мысли крайне беден.

Не менее значимой и актуальной в методическом и практическом плане является проблема формирования навыков связных высказываний у детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития (ОНР в сочетании с задержкой психического развития).

Несформированность связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (в том числе ОНР в сочетании со стойкой за-

держкой психического развития) отрицательно сказывалось на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями. Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной, так и семантической (смысловой) сторон речи. Наличие у детей с ОНР вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью. Интеллектуальное развитие дошкольника – важнейшая составная часть его общего психического развития, подготовки к школе и ко всей будущей жизни. Само умственное развитие представляет собой сложный процесс формирования познавательной деятельности, накопление разнообразных знаний и умений. Поскольку мышление и речь (в своем онтогенетическом развитии) теснейшим образом взаимосвязаны, образуют единый симультанный интеллектообразующий процесс, полноценное овладение речевой деятельностью выступает как важнейшее условие формирования всей познавательной сферы ребенка. Оптимальной формой реализации речевой деятельности выступает *связная речь* (38, 103, 190). В этой связи, к числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими ОНР, относится формирование у них связной речи.

Анализ специальной методической литературы по проблеме формирования навыков связных высказываний у детей с ОНР и детей с сочетанными нарушениями речевого и познавательного развития (ЗПР) со всей очевидностью показывает необходимость совершенствования традиционных технологий логопедической работы, а также поиска новых, более эффективных, научно-обоснованных путей развития связной речи у детей с системными нарушениями речи и познавательного развития. Решение данной проблемы и составляет основную **цель** нашего исследования.

За последние 10 лет в отечественной логопедии появился целый ряд исследований, в которых рассматриваются вопросы развития

связной описательно-повествовательной речи детей с ОНР, приводятся методические приемы и формы работы по формированию навыков связных высказываний у детей данной категории (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Т.А. Ткаченко, В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко и др.). Вместе с тем исследований, основанных на комплексном экспериментальном изучении состояния и особенностей развития связной речи детей с ОНР, пока еще сравнительно мало (исследование В.К. Воробьевой, в большей степени ориентированное на программу речевой работы с младшими школьниками, и исследования В.П. Глухова по дошкольной логопедии). Нельзя не отметить, что при наличии ряда авторских методик, все еще отсутствует единая система формирования связной (диалогической и монологической) речи старших дошкольников с ОНР. В связи с этим проведение исследований по проблеме изучения и целенаправленного формирования монологической речи дошкольников с ОНР по-прежнему остается актуальной задачей логопедии. В первую очередь это относится к содержанию коррекционной работы с детьми со вторым уровнем речевого развития – теоретические и методические аспекты формирования навыков связных высказываний у детей данной категории пока еще практически не исследованы.

Целью нашего исследования явилось изыскание и научное обоснование путей коррекционного воздействия на формирование связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее речевое недоразвитие (общее недоразвитие речи, не осложненное задержкой познавательного развития и системное недоразвитие речи в сочетании с ЗПР).

Еще одним важным направлением нашей работы является исследование и практическая реализация технологий дифференцированного подхода к логопедической работе по формированию связной речи детей с разным уровнем речевого развития. Следует отметить, что логопедические технологии коррекционной работы по формированию навыков связных высказываний у детей со вторым уровнем речевого развития являются еще недостаточно разработанными, как в теоретическом, так и в методологическом аспектах.

При определении целей и задач исследования мы исходили из того положения, что у детей дошкольного возраста с ОНР имеются

специфические особенности, характеризующие состояние монологической речи (трудности планирования, смысловой и синтаксической организации, лексико-грамматического оформления высказываний и др.), что было установлено нашими предшествующими исследованиями (54, 56 и др.) и исследованиями других авторов (Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, В.К. Воробьева, Л.Н. Ефименкова, О.Е. Грибова). Предполагалось, что проведение коррекционного обучения по специально разработанной программе, с учетом выявленных речевых и личностно-психологических особенностей детей с ОНР, будет способствовать значительному продвижению детей в овладении навыками монологической речи. В связи с этим были поставлены следующие основные задачи:

- Провести комплексное сравнительное изучение состояния связной монологической речи детей с ОНР (второй уровень речевого развития) в сопоставительном плане с детьми с III уровнем речевого развития;
- Комплексное исследование особенностей формирования связной речи детей с сочетанными нарушениями речевого и познавательного развития (общее недоразвитие речи в сочетании с задержкой психического развития);
- Сравнительное изучение состояния связной монологической речи детей с ОНР и детей с комплексным нарушением речевого и познавательного развития;
- Разработать и апробировать общую модель системы коррекционной логопедической работы по формированию связной (диалогической и монологической) речи детей с общим речевым недоразвитием (II и III уровня) и апробировать ее в ходе экспериментального обучения.
- Разработать «стратегию» и технологии дифференцированного подхода к коррекционной работе по формированию навыков связных высказываний у детей с ОНР с разными уровнями речевого развития;
- Определить систему комплексной коррекционной работы по формированию связной (диалогической и монологической) речи детей со *вторым уровнем речевого развития* и апробировать ее в ходе экспериментального обучения.

- Разработать, обосновать и апробировать технологии специального педагогического обследования уровня сформированности навыков связных высказываний у детей с комплексными психоречевыми нарушениями.
- Разработать и апробировать общую модель системы коррекционной логопедической работы с детьми, имеющими комплексные психоречевые нарушения (ОНР в сочетании с задержкой психического развития).
- Разработать и апробировать технологии логопедической работы с детьми, имеющими сочетанные психоречевые нарушения.
- Разработать и апробировать общую модель системы коррекционной логопедической работы с детьми, имеющими комплексные психоречевые нарушения.
- Определить систему комплексной коррекционной работы по формированию связной (диалогической и монологической) речи детей с общим речевым недоразвитием (II и III уровня) и апробировать ее в ходе экспериментального обучения.

Теоретико-методологической основой исследования **явились основополагающие концепции** общей и специальной педагогики, коррекционной дошкольной педагогики и психологии, лингвистики и психолингвистики.

В основу экспериментального исследования были положены следующие концептуальные положения:

• положения о наличии общих закономерностей развития нормального ребенка и ребенка с ограниченными возможностями, ведущей роли обучения в процессе развития, о роли специального (коррекционного) обучения детей с проблемами в развитии (Д.И. Азбукин, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Малофеев и др.).

• концепция о единстве и неразрывности психических процессов и речи, о единстве мышления и речи, о соотношении языка и речи; теория речевой деятельности (В.И. Бельтюков, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А, Реформатский, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Трубецкой, А.М. Шахнарович и др.);

• о закономерностях речевого развития ребенка в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, М.М. Кольцова, О.С. Ушакова, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др.);

• современные представления о возрастных этапах, закономерностях и условиях развития связной речи и формирования навыков речевого общения в процессе онтогенеза и их значении для общего психического и познавательного развития (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Е.И. Негневицкая, Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, О.С. Ушакова, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин, Д.Б. Эльконин и др.);

• положения о комплексном характере формирования навыков связных высказываний у детей; о методах формирования навыков связных высказываний у детей с нарушениями развития старшего дошкольного и младшего школьного возраста (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.);

• современная научная концепция комплексных (сочетанных) нарушений развития у детей с ограниченными возможностями, научно-методологическое обоснование выделения психоречевого дефекта (сочетание первичного системного недоразвития речи и задержки психического развития) как одной из нозологических форм комплексных (комбинированных) нарушений развития (Н.Ю. Борякова, И.Т. Власенко, Т.В. Волковская, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Е.М. Слепович и др.).

• теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.).

Для осуществления поставленных задач были проведены комплексные сравнительные исследования монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (II и III уровни речевого развития) и детей с нормальным речевым развитием; детей с ОНР и детей с комплексными психоречевыми нарушениями. Исследование состояния связной речи и последующее экспериментальное обучение проводились на базе МДОУ /детский сад – Центры развития ребенка Исследование состояния связной речи и последующее экспериментальное обучение проводились на базе МДОУ – Центров

развития ребенка №№ 42, 50, 53, 58, 91 и 103 г. Люберцы Московской области, Центра Диагностики и консультирования при Управлении образования г. Люберцы, ГБОУ / детские сады №№ 1296 и 2281 ЮВАО и СВАО г. Москвы в течение 2003-2012 г.

Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап (1998-2003) – *подготовительно-аналитический*. Разрабатывались общие направления, логика исследования проблемы; определялась «стратегия» научных изысканий по проблеме исследования; выявлялся комплекс неразработанных вопросов исследуемой проблемы; изучалась специальная – лингвистическая, психологическая, психолингвистическая, педагогическая и дефектологическая литература по проблеме исследования; определялись цели, объект, предмет, задачи и методы исследования; формулировался рабочий вариант научной гипотезы. В результате проведенной работы:

– определен научно-методический и категориально-понятийный аппарат исследования;

– определена общая «стратегия» научно-исследовательской и экспериментальной работы:

– определены основные цели, задачи исследования, направления и предметное содержание экспериментальной работы;

– проведена (в основном объеме) аналитическая часть работы, связанная с изучением состояния проблемы исследования, ее исследования в научном и прикладном аспектах.

Второй этап (1999-2007) – поисково-аналитический – включал два раздела. Первый из них предусматривал разработку методов изучения процесса формирования навыков связных высказываний у детей с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития); была разработана методика дифференциально-диагностичес- кой оценки степени сформированности навыков связных высказываний (на основе критериев психолингвистического анализа речевых высказываний и речевого поведения детей). Реализация этих методов осуществлялась в процессе скринингового исследования, охватившего более 100 детей среднего и старшего дошкольного (5-6,5 лет) и младшего школьного возраста (7-8 лет). Проводилось логопедическое обследование детей экспериментальной группы; анализирова-

лись анамнестические данные; выявлялись и анализировались специфические затруднения в овладении навыками связных высказываний. Выявлялись специфические особенности спонтанных речевых высказываний детей с ОНР II и III уровня; определялись закономерности в динамике развития навыков связных высказываний у детей с общим недоразвитием речи; подвергались анализу п затруднения в составлении отдельных и развернутых связных высказываний, связанные с несформированностью речемыслительных действий и операций построения речевых высказываний. На втором подэтапе аналогичная работа была проведена в отношении разработки технологий (методов, приемов критериев психолингвистической оценки речевых высказываний и др.) логопедического обследования степени сформированности связной речи детей с *комбинированными психоречевыми нарушениями*.

Третий этап (2003-2012) – экспериментальный. Разрабатывались и реализовывались цели, задачи, принципы, методы, этапы и содержание комплексной коррекционной работы по развитию *связной речи* и обеспечивающей речевые высказывания *языковой компетенции* детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития) и детей с сочетанными психоречевыми нарушениями. В обучающий эксперимент были включены 240 детей дошкольного возраста (средняя и старшая возрастные группы детского сада). Проводилась апробация экспериментальной методики в различных (образовательных и диагностических) дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речевого и познавательного развития, анализировалась и оценивалась эффективность предлагаемой методики. Изучались в сравнительном плане особенности овладения связной речью детьми, прошедшими специальное обучение и обучавшимися по «регулярным» образовательным программам. В связи с этим изучалась динамика в преодолении общего недоразвития речи и нарушений познавательной деятельности у детей, прошедших коррекционное обучение.

Четвертый этап (2010-2013) – заключительно-обобщающий. По завершении экспериментального обучения и апробации проводился теоретический анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, сформулированы основные методические выводы,

осуществлялось внедрение разработанной методики в общую систему коррекционно-воспитательного воздействия на детей, имеющих общее недоразвитие речи (II и III уровня), и детей в с комплексными психоречевыми нарушениями в условиях специальных образовательных учреждений.

В ходе проведенного нами экспериментального исследования получены следующие **научно-практические результаты.**

- Получены новые данные сравнительного экспериментального исследования связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (II и III уровни речевого развития); детей с ОНР и нормально развивающихся детей.
- Проведено комплексное исследование особенностей формирования связной речи у старших дошкольников с комбинированными нарушениями речевого и познавательного развития (сочетание общего недоразвития речи и стойкой задержки психического развития).
- Разработана и апробирована методика комплексного анализа уровня сформированности навыков связных высказываний на основе использования психолингвистических критериев (параметров) оценки уровня развития речевой деятельности. Предложены технологии дифференциальной психолингвистической оценки успешности и особенностей выполнения заданий на составление различных видов связных высказываний с учетом требований речевой коммуникации к построению речевого сообщения. С их помощью были определены различные дифференциально-диагностические *уровни сформированности* навыков связных высказываний у детей с ОНР среднего и старшего дошкольного возраста.
- Проведен комплексный анализ возможностей детей со вторым и третьим уровнями речевого развития в составлении различных видов связных высказываний (от отдельной законченной фразы-высказывания до рассказа-сообщения с элементами творчества).
- На основе психолингвистических параметров оценки речевого онтогенеза выявлены и проанализированы специфические затруднения в овладении связными высказываниями детьми дошкольного возраста с системным недоразвитием речи. Выявлены специфические особенности формирования навыков связных высказыва-

ний у детей с комбинированными нарушениями речевого и познавательного развития (ОНР в сочетании с задержкой психического развития).

- Выявлены и проанализированы «типологические» особенности связной монологической речи детей дошкольного возраста с ОНР. Выявлен ряд характерных (специфичных для детей с системным недоразвитием речи) недостатков, влияющих на коммуникативную полноценность высказывания (недостатки в его смысловой и синтаксической организации, лексико-грамматическом оформлении и др.).
- Установлены и проанализированы «типологические» особенности монологической речи старших дошкольников с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития (ОНР в сочетании с первичной задержкой психического развития). Выявлен ряд характерных (специфичных для комбинированного психоречевого дефекта) затруднений в овладении навыками связных высказываний у детей данной категории.
- Разработана и апробирована *коррекционно-педагогическая модель* системы поэтапного коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи, рассчитанного на двухлетний период пребывания в логопедических группах коррекционных дошкольных образовательных учреждений.
- Разработаны и апробированы коррекционно-педагогические *технологии логопедической работы* по формированию навыков связных высказываний у детей с ОНР (приемы наглядного моделирования, использование инновационных технических средств, компьютерных технологий обучения и др.). В систему работы включалось формирование связной речи детей в процессе предметно-практических занятий по обучению приемам пространственного моделирования.
- Определены и апробированы в практике логопедической работы с детьми основные технологии *дифференцированного подхода* к коррекционному обучению детей с разными уровнями речевого развития и разными уровнями сформированности связной монологической речи.

- Разработана система формирования связной речи детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития (ОНР в сочетании с ЗПР), в условиях их пребывания в коррекционных дошкольных образовательных учреждений (центры развития ребенка, ДОУ комбинированного вида).

Всего экспериментальным исследованием было охвачено 420 детей среднего и старшего дошкольного возраста: 200 детей с общим недоразвитием речи, не осложненным нарушением познавательного развития, 80 детей с комбинированным (комплексным) нарушением речевого и познавательного развития (ОНР в сочетании с ЗПР) и 120 дошкольников, не имеющих отклонений в речевом и познавательном развитии (контрольные группы). С учетом проведенного нами психолого-педагогического мониторинга и предварительных (скрининговых) исследований, общее число детей, охваченных обследованием, составило 492 человека.

Монография, в основу которой положен комплексный анализ данных экспериментального исследования, включает Введение, 5 глав и Заключение.

Во Введении определены цели, задачи комплексного исследования особенностей формирования навыков связных высказываний у старших дошкольников с системным недоразвитием речи и детей с комплексным нарушением речевого и познавательного развития (общее недоразвитие речи в сочетании с задержкой психического развития).

В Главе I «К постановке проблемы исследования» с позиции различных наук дается подробная характеристика основного предмета исследования – «связной речи», анализ ее основных параметров и свойств; большое место уделено отображению основных характеристик текста – универсальной формы реализации связного развернутого сообщения в процессе речевой коммуникации; дано теоретическое обоснование критериям психолингвистического анализа уровня сформированности связной речи, положенным в основу методики дифференциально-диагностической оценки данных констатирующего эксперимента.

В Главе II представлен анализ специальной литературы по проблеме формирования связной речи, навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста (как в норме, так и в условиях речево-

го дизонтогенеза, обусловленного системным недоразвитием речи); дается краткая характеристика общего недоразвития речи как вида речевой патологии и психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР, а также детей с ЗПР и детей с сочетанными психоречевыми нарушениями. Представлен обзор методических систем и технологий формирования связной (прежде всего, монологической) речи у детей дошкольного возраста, разработанных в отечественной дошкольной педагогике и логопедии.

Глава III посвящена организации, технологиям и анализу данных ***комплексного исследования*** особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II и III уровни речевого развития), выделены и проанализированы типологические особенности процесса формирования связной речи у детей с ОНР, специфические затруднения в овладении навыками связных высказываний.

В Главе IV представлена **модель** коррекционно-педагогической работы по формированию навыков связных высказываний у детей с ОНР; методический материал по организации обучающего эксперимента, содержание программы коррекционной работы по формированию связной речи у детей с ОНР. В последнем разделе этой главы приведены данные ***контрольного исследования***, отображающего динамику формирования навыков связных высказываний у детей данной категории (в сопоставительном плане – детей со II и III уровнями речевого развития, а также детей с ОНР с их нормально развивающимися сверстниками).

Глава V посвящена ***второму этапу*** проведенного нами исследования – изучению особенностей формирования связной (диалогической и монологической) речи у детей с комплексным нарушением речевого и познавательного развития (ОНР в сочетании с задержкой психического развития). Исследование также проведено в сопоставительном плане – в сравнении с онтогенезом формирования речевой деятельности в норме и при системном недоразвитии речи, не осложненном первичной задержкой психического развития.

В Главе VI представлена ***программа*** коррекционно-педагогической работы по формированию навыков связных высказываний у детей с комплексным нарушением речевого и познавательного раз-

вития (ЗПР), представлен методический материал по организации обучающего эксперимента, содержание программы коррекционной работы по формированию навыков связной речи и данные контрольного исследования.

В Заключении представлены теоретические и методические выводы по результатам проведенных исследований, по состоянию основной проблемы исследования – формированию связной речи детей старшего дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием и детей сочетанными психоречевыми нарушениями.

ГЛАВА I. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), а также детьми с комплексными психоречевыми нарушениями развития относится формирование у них *связной монологической речи*. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи.

Значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной, так и семантической (смысловой) сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью.

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и

специальной методической литературы. Научно-обоснованное определение связной речи, наиболее полно отражающее сущность этого понятия, дано в работах С.Л. Рубинштейна, А.В. Текучева, Е.А. Бариновой, Т.А. Ладыженской (17, 114, 186, 213 и др.).

По мнению проф. А.В. Текучева, под **связной речью** в широком смысле слова следует понимать любое речевое высказывание, составные языковые компоненты которого (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи» (213, с.462).

Применительно к различным видам *развернутых* высказываний связную речь определяют как *совокупность тематически объединенных отрезков речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое* (Е.А. Баринова, Т.А. Ладыженская и др.).

В этих, дополняющих друг друга определениях подчеркивается важнейшее качество связной речи – *тематическое, смысловое и структурное единство* составляющих ее элементов.

«Связная речь, – подчеркивал Ф.А. Сохин, – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя» (179, с.19). По тому, как дети строят свои высказывания можно судить, об уровне их речевого развития.

Мысль говорящего и пишущего может быть по-разному сформирована и сформулирована при помощи одних и тех же языковых средств, т.е. словаря и грамматики данного языка. В связи с этим в общей структуре речевой деятельности наряду со *средствами* выделяются *способы* ее осуществления – различные способы формирования и формулирования мысли. Им отвечают различные формы организации речевого общения и, соответственно, различные формы речи. Таких форм три – внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя речь (78, 93, 94, 129, 142 и др.).

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного, систематического развернутого изложения мысли, и, соответственно, отображения предмета речи. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществлялось в двух основных формах – диалоге и монологе. По мнению большинства специалистов, изучающих «феномен» связности речи как важнейшего условия полноценной речевой коммуникации, понятие «*связная речь*» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи (17, 94, 114, 142 и др.).

Диалогическая (диалог) – первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения (А.Р. Лурия, 1979). Диалог как форма речи состоит из *реплик* (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций; он осуществлялось или в виде чередующихся реплик-высказываний: обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения. Диалог, как форма речевого общения, опиралось на общность восприятия окружающего мира собеседниками, общность ситуации, знание предмета речи. В диалоге, наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи, большую роль играют и невербальные компоненты – *жест*, *мимика*, а также средства *интонационной выразительности*. Указанные особенности определяют характер речевых высказываний в диалоге. Структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания (эллипсы или элизии), наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля (речевые «штампы»). Простейшие формы диалога (например, реплики-высказывания типа утвердительного или отрицательного ответа и т.п.) не требуют построения программы высказывания (129, 142 и др.).

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. А.В. Петровский (1998), А.Г. Рузская (1968), О.В. Трошин (1997) называют диалог первичной естественной формой речевого общения. Главной особенностью

диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. В диалоге собеседники практически во всех случаях знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождалось жестами, мимикой, интонацией. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, известная фрагментарность семантики; кратковременное предварительное обдумывание.

В лингвистике единицей диалога принято считать тематически объединенную цепь реплик, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью – так называемое «диалогическое единство» (Н.Ю. Шведова, С.Е. Крюков и Л.Ю. Максимов и др.). Достаточное («исчерпывающее») раскрытие темы (отображение *предмета речи*), смысловая законченность и структурное единство, определяемые адекватным использованием языковых и внеязыковых средств в конкретной ситуации речевого общения, выступают как основные критерии **связности *развернутой диалогической речи*.** Таким образом, связность речи в диалоге обеспечивалось двумя собеседниками.

Диалогическая речь, являясь основной формой организации разговорной речи, протекает в конкретной ситуации, эмоциональна, сопровождалось паралингвистическими средствами общения.[*] Характерной особенностью речевой деятельности в форме диалога является чрезвычайная частотность изменения программы высказывания по ходу ее внешнего оформления. Эти особенности сказываются на языковом оформлении диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной; характерна разговорная лексика, употребление частиц, междометий, местоимений, наличие семантически незначимых слов – заменителей паузы, добавлений, шаблонов. Для диалога характерны незаконченные предложения, простые и сложные бессоюзные предложения; своеобразный порядок слов; наличие модальных слов и кон-

[*] Якубинский Л.П. О диалогической речи // Русская речь. – Т. 2. – М., 1923; Леонтьев А.А. Функции и формы речи // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974 и др.

струкций. Все это определяет то обстоятельство, что диалогическая речь далеко не во всех случаях соответствует всем параметрам-критериям связной речи, являясь таковой только «в известном приближении». С другой стороны, минимально достаточная степень соответствия речевых высказываний участников диалогического общения основным характеристикам связной речи выступает как одно из основных требований эффективности речевой коммуникации. Указанные выше паралингвистические средства общения как раз и выполняют речесмысловую функцию «восполнения» и замещения некоторых отсутствующих языковых средств, обеспечивая полноту отображения предмета речи, смысловое и структурное единство речевых высказываний обеих субъектов диалогического общения.

Монологическая речь (монолог) определялся в психологии речи и психолингвистике как *связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности* (А.Г. Зикеев, И.А. Зимняя и др.). Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. Большинство исследователей указывает на такие свойства монологической речи, как односторонний ее характер, произвольность, развернутость, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченность употребления неязыковых средств передачи информации (58, 94, 114, 142 и др.). Особенность этой формы речи состоит в том, что ее содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется. Если диалогическая речь строится из попеременных актов восприятия и самостоятельного высказывания и в ней большую роль играет опора на ситуацию и жест, то в монологической речи роль этих факторов значительно снижается. Здесь на первый план выступает логическая последовательность изложения (30, 79, 92 и др.). Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, А.А. Леонтьев особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольность и программированность. Обычно «говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и ... весь «монолог» как целое» (121, с.9).

Являясь особым видом реализации речевой деятельности, монологическая речь отличалось спецификой выполнения речевых функций. В научной лингвистике монолог как специфическая форма воздействия на слушателя впервые был выделен Л. П. Якубинским. В качестве отличительных признаков этой формы общения автор выделяет связанность компонентов, обусловленную длительностью говорения, *«построенность»* речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику партнера; наличие заданности предмета речи, предварительное обдумывание (262). Уточняя мысль Л.П. Якубинского о заданности предмета речи и предварительного обдумывания монологической речи, Л.С. Выготский особо подчеркивает ее сознательность и намеренность (42). Специфику монолога (как устной, так и письменной его формы) Л.С. Выготский усматривает в его особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов.

В монологической речи используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также разнообразные синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, использование всех видов *контроля* за процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой, как на слуховое, так и на зрительное восприятие (составление рассказа по наглядному материалу).

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. В контекстной речи ее содержание понятно из самого языкового контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства. По сравнению с диалогом, монологи-

ческая речь более контекстна* и излагалось в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций. *Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление* являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера. С.Л. Рубинштейн (186 и др.), говоря о монологической речи, особо подчеркивает, что она строится на умении раскрыть мысль в связном речевом построении.

Наряду с существующими различиями отмечается определенная общность и взаимосвязь *диалогической и монологической* форм речи. Прежде всего, их объединяет общая система языка. Монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии органично включалось в разговор, беседу. Такие высказывания могут состоять из нескольких предложений и содержать разную информацию (короткое сообщение, дополнение, элементарное рассуждение). Устная монологическая речь в известных пределах может допускать неполноту высказывания (эллипсы), и тогда ее грамматическое построение может приближаться к грамматической структуре диалога (А.Г. Зикеев, 1976; И.А. Зимняя, 1961; А.Р. Лурия, 1979 и др.).

Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является, как уже было указано выше, ее *связность*. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний.

В последние десятилетия направленность психолингвистических исследований ряда авторов «смещалось» с языкового знака как единицы языка к высказыванию и речевому акту. В связи с этим исследователи говорят об особом «речевом знаке», отражающим мотивационные, когнитивные (познавательные) и социально-исторические характеристики речевой деятельности в их единстве. Речевое

---

* По определению А.Р. Лурии, термином «контекстная» речь определяется речевое высказывание, которое не требует дополнительных пояснений, это речь – «понятная исходя из ее собственного содержания» (1975, 1979).

высказывание в этом контексте рассматривалось как ***знак*** особого рода, обладающий такими свойствами, как *коммуникативная направленность, эмоциональное отношение к предмету речи, ситуативная обусловленность*. В качестве существенного признака речевого высказывания Л. Ельмслев (75) выделяет его связь с действительностью, которая обеспечивает образный содержательный план сообщения и его внутреннюю смысловую программу.

Термином *высказывание* определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой (А.А. Леонтьев, 127, 129 и др.).

К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (прежде всего, описания и повествования) относятся *связность, последовательность и логико-смысловая организация* высказывания в полном соответствии с его темой и коммуникативной задачей. Связность речи является одной из основных предпосылок коммуникации (10, 20 и др.). Она «**означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя**» (С.Л. Рубинштейн, 186, с.6-7).

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания – последовательность изложения. Наиболее распространенный тип *последовательности* изложения – последовательность сложных соподчиненных отношений – временных, пространственных, причинно-следственных, качественных (Н.П. Ерастов, 1980; Т.А. Ладыженская, 1975 и др.). Нарушение последовательности всегда негативно отражалось на связности речи. К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: *пропуск, перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности* (когда, например, ребенок, в своем рассказе, не закончив описания какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращалось к предыдущему и т.п.).

Соблюдение связности и последовательности монолога-сообщения во многом определялся его *логико-смысловой организацией*. Логико-смысловая организация высказывания на уровне текста

представляет собой сложное единство: она включает предметно-смысловую и логическую организацию (Н.И. Жинкин, 1982; И.А. Зимняя, 1961 и др.). Адекватное отражение предметов реальной действительности, их связей и отношений выявляется в *предметно - смысловой организации* высказывания; отражение же хода изложения самой мысли проявляется в его *логической организации.* Овладение навыками логико-смысловой организации высказывания способствует четкому, спланированному изложению мысли, т.е. произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности. Осуществляя речевую деятельность, человек следует «внутренней логике» раскрытия всего многообразия отображаемых в речи предметных отношений. Как указывает И.А. Зимняя, элементарным проявлением смысловой связи является межпонятийная связь, отражающая отношения между двумя понятиями. Основной тип межпонятийной связи – предикативная смысловая связь – ранее других формируется в онтогенетическом развитии и составляет основу, ядерную модель порождения речи на протяжении всего речевого общения человека (93, с.55).

В современной лингвистической и психолингвистической литературе для характеристики связной описательно-повествовательной речи используется категория **текст**.

Текст определялся в лингвистике как *макроединица языка.* Он представляет собой *сочетание нескольких предложений, в относительно развернутом виде раскрывающем предмет речи (тему сообщения).* В отличие от предложения, предмет речи (фрагмент окружающей действительности) отображается в тексте не с какой-либо **одной** его стороны, не на основе какого-либо одного свойства или качества, а «глобально», с учетом основных его отличительных признаков и свойств. Если предметом речи выступает какое-либо явление или событие, оно отображается в тексте с учетом основных причинно-следственных (а также временных, пространственных) связей и отношений (6, 84). На текст как языковую «форму выражения»

развернутого высказывания «распространяются» основные отличительные признаки последнего: соблюдение смысловой и грамматической связи между фрагментами речевого сообщения (абзацами и семантико-синтаксическими единицами), логическая последовательность отображения основных свойств предмета речи, логико-смысловая организация сообщения. В синтаксической организации развернутого речевого высказывания большую роль играют различные средства *межфразовой связи* (лексический и синонимический повтор, местоимения, слова с обстоятельственным значением и др.).

В лингвистической и психолингвистической литературе, посвященной теории текста, выделяются следующие **критерии связности** развернутого речевого сообщения: ***смысловые связи между частями (фрагментами) текста, логические связи между последовательными предложениями, семантические связи между частями предложения (словами, словосочетаниями) и завершенность выражения мысли говорящего*** *(полнота отображения предмета речи, передачи основной «идеи» текста и др.)* [30, 65, 84, 94, 114 и др.]. Исследователи указывают на такие факторы связности целого сообщения, как последовательное раскрытие *темы* в следующих друг за другом сегментах текста, взаимосвязь тематических и рематических элементов («данное» и «новое») внутри и в смежных предложениях, наличие смысловой связи между всеми структурными компонентами развернутого речевого высказывания (38, 142).

Н.И. Жинкин (79-82, 84 и др.) разработал и обосновал новый методический подход к исследованию связной речи, основанный на анализе текста как готового продукта речемыслительной деятельности, текста, как макроединицы языка, представляющей собой такое сочетание предложений, которое представляет собой «законченную смысловую структуру». Этот метод дает возможность проникнуть в сложные механизмы создания цельного и связного сообщения (84). Выявляя особенности построения устных и письменных сочинений учащихся III-VII классов, автор сформулировал положение о том,

что текст, вбирает в себя, с одной стороны, мысли, способы их соединения, виды связей между ними, а с другой – «технику», средства соединения мысли, становясь благодаря этому «многоуровневым, иерархически организованным речевым целым» (78).

Выдвинутое и научно обоснованное известным отечественным психологом Н.Г. Морозовой (154 и др.) положение о двух объективно существующих сторонах речевого сообщения (текста), которые следует отграничивать друг от друга, несмотря на их единство, послужило основанием для выделения в текстовом сообщении двух планов: *плана содержания* (внутреннего, мыслительного плана, по определению Н.И. Жинкина) и *плана выражения* (внешнего, языкового плана).

Таким образом, *текст* (в «семантическом плане») представляет собой *передаваемое средствами языка развернутое речевое сообщение*. С его помощью предмет речи (явление, событие) отображается в речевой деятельности в наиболее полном и законченном виде. В глобальной речевой коммуникации в человеческом обществе текст как *макроединица* языка играет определяющую роль; именно он служит основным средством «фиксации» информации (вне зависимости от ее объема и даже – от условий речевой коммуникации) и передачи информации от одного субъекта речевой деятельности к другому.

К основным признакам **текста**, осмысление которых важно для разработки методики развития связной речи, относятся: ***тематическое, смысловое и структурное единство, композиционное*** построение и ***грамматическая связность.*** Эти свойства текста прежде всего определяют такую его важнейшую характеристику как цельность речевого сообщения.

Тематическое единство предполагает, что все содержательные («информативные») единицы текста, так или иначе, прямо и опосредованно должны быть связаны с его темой, являющейся обобщенным определением предмета речи. Если в текст (например, в рассказ ребенка, не владеющего еще в достаточной мере навыками монологической речи) включаются семантические элементы, не связанные с его общей темой, это приводит к нарушению целостности текста и связности речевого высказывания. Неадекватные «тематические» вставки нарушают логическую организацию речевого высказывания,

«уводят» *продуцианта* (говорящего или пишущего) в сторону от основного предмета речи и создают *реципиенту* (слушающему, читающему) объективные трудности в восприятии содержания текста.

Смысловое единство текста определяется двумя основными моментами. Первый из них заключается в наличии смысловой связи между всеми последовательными, законченными в смысловом отношении фрагментами текста (подтемами, микротемами, «семантико-синтаксическими целыми» – ССЦ). Очень важную, установочно-оценочную семантическую функцию выполняют в тексте начальное и конечное предложение, во многом определяющие его общее смысловое содержание. Каждое предложение, как и целый фрагмент текста, должно быть связано смысловой связью не только с предыдущим и последующим, но и со всеми другими предшествующими и последующими отдельными высказываниями в рамках целого текста. Вторым моментом, определяющим смысловое единство текста, является его *идея* или *основная мысль*, которую при необходимости можно сформулировать в виде суждения или умозаключения и которая является как бы «семантической квинтэссенцией» речевого сообщения. Основная идея текста составляет второй «смысловой план» развернутого речевого высказывания. В соответствии с этим, включение в текст содержательно-смысловых элементов (например, микротем, не выражающих основную идею текста или даже противоречащих ей) приводит к нарушению его смысловой и структурной целостности (71, 94, 138 и др.).

Большое значение для правильного понимания связной монологической речи имеет концептуальное положение Н.И. Жинкина об особых правилах, закономерностях внутренней, смысловой организации текста, отражающей ход мысли говорящего (79, 84). Важное методологическое значение имеет выделение двух структурно образующих элементов в содержательной стороне речевого сообщения – системы *денотатов* – предметных (денотатных) обозначений, связанных с содержательной характеристикой предмета речи, и системы *предикатов*, т.е. того, что будет сказано об отношениях реальных предметов действительности (78, 84).

И та и другая системы представляют собой определенную иерархию смысловых элементов, поскольку в рассказе-сообщении не-

обходимо не только определить и реализовать указанные элементы (денотаты и предикаты), но и соединить их в логически организованное речевое сообщение.

Соединение в речевом сообщении предметных (по определению Н.И. Жинкина, – *субъектных*) и предикативных смысловых элементов может быть осуществлено различными способами, которые реализуются в процессе аналитико-синтетической деятельности – составление плана речевого сообщения и упреждающий его анализ и синтез (84). В зависимости от целей коммуникации человек в одних случаях противопоставляет друг другу предметные обозначения, в других – соединяет их между собой, в третьих – устанавливает причинно-следственные отношения между ними.

Установление в тексте иерархии предикативных отношений (предикатов) обусловлено их различной функциональной нагрузкой, поскольку одни из них передают *основную мысль* текста и являются главными, другие, передают смыслоуточняющие отношения и потому являются дополнительными, а третьи, в свою очередь, – дополнительными (*уточняющими*) к предикатам второго порядка.

Принципиально важным является положение Н.И. Жинкина о том, что систему предметно-смысловых отношений можно представить в виде наглядного графического плана, который будет отражать правила построения целого рассказа, а сам процесс выстраивания графического плана можно рассматривать как модель превращения определенного замысла в линейную последовательность предложений. Это теоретическое положение, выдвинутое Н.И. Жинкиным, было впоследствии реализовано на практике в авторской методике формирования связной речи младших школьников с речевой патологией, разработанной В.К. Воробьевой (37, 38 и др.).

Как указывает В.К. Воробьева, графический план речевого сообщения является «аналогом внутренней смысловой программы связного сообщения. Для того чтобы рассказ получился, необходимо, чтобы внутренний план обладал смысловой цельностью. Цельность, в свою очередь, вытекает из замысла. Замысел, появляясь первоначально в виде «смутной» догадки о содержании, очень быстро трансформируется в некое интеллектуальное действие, осуществ-

ляющее прогнозирующее согласование начала и конца будущего речевого высказывания» (38, с.4).

Замысел возникает у человека до появления текста и определяет не только общую предметно-тематическую направленность поиска новой информации, но и намечает уровни развертывания текста через иерархию его смысловых элементов: *тем, подтем* и *микротем*. Как указывает Н.И. Жинкин, именно замысел вводит в речь ограничения, влияющие не только на отбор новой информации, но и на выбор слов. Недостаточное развертывание текстового сообщения по подтемам и микротемам, как опорным элементам смысловой программы речевого сообщения, ведет к «поломке» текста, прежде всего, со стороны его содержания, возникновению различных по глубине «смысловых скважин» (пропусков тем или подтем) и, соответственно, – к частичному или полному непониманию сообщения партнером (84). Речевое высказывание только в том случае становится полностью понятным партнеру, когда его смысловая программа включает в себя мысли (т.е. предикации) разного порядка.

Предикации первого порядка (P_1) передают основную идею сообщения, то, ради чего текст создавался; предикации второго порядка (P_2) передают основное содержание предмета речи; предикаты третьего порядка (P_3), являясь дополнительными к предикатам второго порядка, уточняют, конкретизируют их, способствуя тем самым созданию полного, развернутого речевого сообщения. Различное функциональное назначение предикатов подчеркивается и их различным языковым обозначением.

Предикации первого и второго порядка оформляются, как правило, глаголами, глагольными словосочетаниями или предложениями, которые Л.П. Доблаев (71, 72) определяет как «семантически необходимые». К «семантически необходимым» предложениям автор относит те предложения, которые понятны слушателю даже в том случае, если их изъять из текста (71). Предикации третьего порядка оформляются в речи атрибутивными группами: прилагательными, причастными и деепричастными оборотами или «семантически необязательными» предложениями. Выделенные в тексте денотаты (значимые объекты) и предикаты составляют бинарные (двойные) конструкции,

объединение которых по определенным правилам и образует *смысловое единство* внутреннего плана речевого сообщения (71, 84).

Структурная организация текста, в свою очередь, определялся двумя факторами. Во-первых, традиционно сложившимися в ходе общественно-исторического развития нормами композиционного построения текста (они для всех людей, осуществляющих РД, примерно одинаковы, поскольку определяются законами *логики* – в данном случае логики отображения в речи ее предмета – того или иного фрагмента окружающей действительности). Во-вторых, – особенностями логико-смысловой организации конкретного речевого высказывания, которая определялся его функционально-смысловым типом: рассказ-повествование, рассказ-описание, доклад-сообщение, лекция и др.).

Любой относительно развернутый текст имеет *трехчастную* композиционную структуру: *зачин* (вступление) – *основная часть* – *концовка* (заключение) [19, 65, 94, 138 и др.]. Каждая из структурных частей текста выполняет свою семантическую функцию. Вступление выполняет функцию обозначения («номинации») предмета речи и подготовки реципиента к восприятию основного содержания (план сообщения) и основной мысли речевого высказывания. В повествовательных текстах *зачин,* как правило, содержит *экспозицию* – указание (определение) *места*, *времени* отображаемого события, основных *персонажей* сюжетного действия. Основная часть представляет собой достаточно полное и развернутое *отображение предмета речи* (фрагмента окружающей действительности – явления, события и др.), образную его «проекцию» в сознании человека (с учетом объективного отображения *межпредметных связей и отношений* – причинно-следственных, временных, пространственных и других). *Концовка* (заключение) выполняет обобщающе-оценочную семантическую функцию. Помимо указания на завершение речевого сообщения и рассмотрения данной темы, она может выражать авторскую позицию (отношение продуциента к предмету речи) и содержать оценочные суждения и умозаключения. Отсутствие в тексте какой-либо его части (в первую очередь, вступления и концовки), а также их недостаточно полное «семантическое развитие» (незавершенность) приводит к нарушению структурно-смысловой целостности текста и связности речи.

Любой относительно большой по объему текст всегда включает несколько составных частей, фрагментов, которые в лингвистической теории текста получили название *абзацев*. По своему содержанию абзац соответствует подтеме (которая, в свою очередь, с той или иной стороны раскрывает общую тему, характеризует предмет речи по тому или иному параметру, свойству, качеству). Абзацу как языковому целому соответствует *сверхфразовое единство*. В соответствии с подразделением подтемы на ряд микротем (субподтем), абзацы подразделяются на семантико-синтаксические целые (ССЦ). Целостность структурной организации текста определялся наличием в нем: а) «обязательных» структурных элементов (определяемых логико-смысловой организацией речевого сообщения) и б) логической последовательностью их актуализации в развернутом речевом высказывании. Отсутствие в речевом сообщении каких-либо значимых структурных компонентов текста (упомянутые выше «смысловые скважины», по определению Н.И. Жинкина) или их неполная актуализация также приводят к нарушению связности речи. Из сказанного следует, что смысловая и структурная организация текста теснейшим образом связаны между собой, что находит, в частности, свое выражение в психолингвистической модели *«Затекст – текст – подтекст»*, отображающей структурно-семантическую организацию развернутого речевого высказывания (19, 30, 158 и др.)

Развернутое речевое высказывание (РРВ) является связным, если оно представляет собой законченную последовательность одиночных высказываний (предложений), связанных друг с другом по смыслу и грамматически в рамках общего замысла автора. Связность речевого высказывания (обозначаемая в лингвистике также термином «когезия») реализуется по двум «каналам», в связи с чем выделяются два типа связи: формальная (или «эксплицитная») и смысловая (семантическая) [74, 87, 311 и др.].

Семантическая связность развернутого речевого сообщения (текста) – это смысловая связь составляющих его элементов на основе общности содержания последовательных фрагментов текста и отдельных, прежде всего смежных, фраз**.** Она может осуществляться без использования внешне выраженных средств связи. При восприятии текста такая связь уверенно воссоздалось реципиентом на ос-

нове того, что отображаемые в нем объекты-*денотаты* (предметы, явления, события) находятся «рядоположенно» в пространственном и временном континууме, а также благодаря наличию у продуциента и реципиента общих «пресуппозиций» – знаний о предмете речи и др. (19, 30, 87 и др.).

Формальная связность – это связь между сегментами текста, реализуемая через знаки языка. Она основана на обязательном наличии элементов связности во внешней языковой структуре текста. Любой правильно организованный текст представляет собой смысловое и структурное единство, части которого тесно взаимосвязаны как семантически, так и синтаксически. Чтобы убедиться в этом, достаточно обратиться, прежде всего, к предложениям, составляющим текст. Даже простой анализ позволяет обнаружить разнообразные смысловые и синтаксические связи между ними. Эти *межфразовые* связи образуют *первый уровень* организации текста.

В лингвистике *межфразовая связь* определялся как синтаксическая и семантическая связь между предложениями, ССЦ, абзацами, главами и другими частями текста, организующая его смысловое и структурное единство (138, 204 и др.).

Между отдельными предложениями текста существуют отношения, определяемые задачами речевой коммуникации, т.е. смысловая связь. Эта связь обеспечивалось соответствующими лексико-грамматическими средствами. Как не всякие слова можно объединить в одно предложение, так и не всякие предложения можно соединить в один связный текст (Л.И. Лосева [138]). В связном развернутом высказывании между собой сочетаются не только соседние предложения, но и разделенные другими. Связь между смежными (рядом стоящими) предложениями называется *контактной*, а между несмежными – *дистантной*. Первый вид связи «создает» текст с последовательной, «цепной» связью предложений, второй – является обязательным для текстов с параллельной связью его сегментов (предложений и ССЦ). В текстах «смешанного» типа всегда присутствуют оба вида связи. В зависимости от вида связи между предложениями, выделяются три основных типа организации текста: тексты с *последовательной* (или «цепной») связью предложений, тексты с *параллельной* связью отдельных высказываний и тексты «смешанного» типа, постро-

енные на основе одновременного использования как параллельной, так и последовательной связи предложений (6, 138, 204 и др.).

«Дистантная связь» соединяет наиболее информативные части текста, создавая смысловую и структурную его основу, формируя его целостность. В текстах, взятых из художественных произведений, особого внимания заслуживает дистантная межфразовая связь.

Межфразовую связь, осуществляемую при помощи повторения слов, называют «цепной связью», выраженной лексическим или синонимическим повтором. Тип развернутого речевого высказывания определялся как «текст с цепной, последовательной связью предикатов» (71, 84, 204). Если повторяемое слово выступает в обеих предложениях в роли подлежащего, то связь имеет вид *«подлежащее – подлежащее»*; если в одном предложении оно является подлежащим, а в другом дополнением, то это связь *«подлежащее – дополнение»*; возможны также связи: *«дополнение – дополнение», «дополнение – подлежащее»* и др. (138, 196 и др.).

Контактные и дистантные связи играют важную роль в организации текста, они объединяют все его части в одно смысловое и структурное целое. Структурно-смысловая целостность текста во многом обеспечивается («создается») смысловой и грамматической связью между отдельными высказываниями – предложениями, образующими текст.

В текстах цепной организации содержание каждого последующего предложения вытекает из мысли предыдущего. Смысловая связь в таком тексте обеспечивается тем, что в двух соседних предложениях говорится об одном и том же предмете речи, а развитие мысли осуществляется или за счет появления новых предметов речи, или за счет предикатов, т.е. того *нового*, что сообщается о новом предмете. Таким образом, отдельные предложения, последовательно присоединяясь друг к другу, превращаются в единое цельное сообщение.

В текстах параллельной структуры все предложения объединяются их смысловой направленностью на описание одного предмета сообщения. Предмет речи характеризуется в текстовом сообщении с разных сторон (71, 74, 87).

Все ***средства*** *межфразовой связи* можно разделить на две группы: 1) средства связи, *общие* как для соединения частей слож-

ных предложений, так и для соединения самостоятельных предложений и 2) средства связи, используемые только для соединения предложений и называемые *собственно межфразовыми средствами связи* (138, 196).

К первой группе относятся: союзы, частицы и вводно-модальные слова; единство видовременных форм глаголов-сказуемых, местоименная и синонимическая замена и др. К собственно межфразовым средствам связи относятся: слова и словосочетания, не раскрывающие своей семантики в пределах предложения: лексический повтор, простые нераспространенные двусоставные и односоставные предложения, отдельные вопросительные и восклицательные предложения и др. Подробная характеристика языковых средств межфразовой связи и их «функционального назначения» в реализации связного развернутого сообщения представлена в работах Л.И. Лосевой и Г.Я. Солганика (138, 196 и др.), а также в учебной литературе по психолингвистике (В.П. Белянин, 2003 и др., В.П. Глухов, 2008, 2012; В.А. Ковшиков и В.П. Глухов, 2007 и др.).

В лингвистической литературе выделяется ряд разновидностей устной монологической речи, или «функционально-смысловые» типы (73, 114, 155, и др.). Основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются *описание, повествование* и *элементарные рассуждения* (88, 94 и др.).

Сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности, называется описанием. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии».

Сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности, называется *повествованием*. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику».

Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений), называется *рассуждением*. В структуру монолога-рассуждения входят: *исходный тезис* (информация, истинность или ложность которой требуется доказать), *аргументирующая часть* (аргументы в пользу или против

исходного тезиса) и *выводы*. Рассуждение складывается, таким образом, из цепи суждений, образующих умозаключения. Каждый из видов монологической речи имеет свои особенности построения в соответствии с характером коммуникативной функции речи (Л.А. Долгова, И.А. Зимняя и др.).

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания − *последовательность* отображения его предметного содержания. Нарушение последовательности всегда негативно отражалось на связности текста (Н.П. Ерастов, Т.А. Ладыженская и др.).

Критерии логической последовательности при построении речевого сообщения подробно разработаны Н.П. Ерастовым (76). По данным автора, наиболее распространенным типом последовательности изложения является последовательность сложных соподчиненных отношений (временных, пространственных, причинно-следственных, качественных и др.). На основании изучения описательно-повествовательной речи учащихся автором выделены три основных вида нарушений последовательности изложения: *пропуск, перестановка членов последовательности* и *смешение разных рядов последовательности*.

В свете положений современной психологии и психолингвистики монологическая речь должна рассматриваться как сложный вид речевой деятельности, которая имеет принципиально ту же структуру, что и другие формы психической деятельности (93, 94, 142). Под речевой деятельностью, по А.А. Леонтьеву, следует понимать деятельность человека, в той или иной мере опосредованную знаками языка. В более узком смысле – это такая деятельность, в ходе которой мы формируем речевое высказывание и используем его для достижения некоторой, заранее поставленной цели (129, с.325). Речевая деятельность (как и другие виды деятельности) включает этапы ориентировки и выработки плана действия, осуществления речевых действий, механизмы контроля и коррекции (123, 129, 212 и др.). И.А. Зимняя указывает на три основных фактора, взаимодействием которых определяется речевая деятельность: знание единиц языка и правил их сочетания, навыки пользования этими единицами и правилами и комбинационное умение использовать имеющиеся знания для выражения новой мысли в новой ситуации (93, с.141).

В лингвистической литературе выделяются понятия: ***языковые*** навыки (навыки словоизменения, формообразования, конструирования высказывания и др.), когда речь вдет об автоматизации *средств* формирования мысли посредством языка, и ***речевые***, когда автоматизируется *способ* формирования и формулирования мысли (88, 93, 167, 212 и др.). Однако более общим понятием, объединяющим процесс автоматизации средств и способа выражения мысли, является понятие «речевой навык» (94, 167). По Е.И. Пассову, речевой навык – это «относительно самостоятельное действие в системе сознательной речевой деятельности, ставшее благодаря наличию полной совокупности качеств одним из условий выполнения этой деятельности» (167, с.56). Основными качествами речевого навыка являются автоматизированность, устойчивость, обобщенность, направленность внимания на цель и содержание высказывания.

Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций, не только внешними средствами передачи мыслей и чувств, но и внутренними, касающиеся ее содержания, логики, назначения (58, с.8). Как уже было сказано выше, монологическая речь находит свое выражение в связном развернутом высказывании. Для понимания процесса формирования монологической речи важное значение имеют основные положения теории порождения речевого высказывания, разрабатываемой в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Впервые научно-обоснованная теория порождения речи была выдвинута Л.С. Выготским. В ее основу были положены концепции о единстве процессов мышления и речи, соотношении понятий «смысл» и «значение», учение о структуре внутренней речи. Процесс перехода от мысли к слову по Л.С. Выготскому, осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредствованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов, и, наконец, в словах» (41, с.375). Намеченная Л.С. Выготским ***схема порождения речи,*** а также выдвинутые им положения получили дальнейшее развитие в трудах отечественных авторов (С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и др.). Подробный анализ предлагаемых авторами

схем процесса речепорождения представлен в работах Т.В. Ахутиной, И.А. Зимней, Л.С. Цветковой (13, 94, 241, 242 и др.).

А.А. Леонтьевым было надвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения некоторой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание (121, с.7). Такое программирование может быть двух типов: программирование конкретного высказывания и речевого целого. А.А. Леонтьевым была предложена принципиальная схема порождения речи, включающая этапы мотивации, замысла (программы, Плана), осуществления замысла и, наконец, сопоставления реализации с самим замыслом (123, с.133-135). По Т.В. Ахутиной, следует различать три уровня и соответственно ***три*** операции программирования речи: внутреннее (смысловое) программирование, грамматическое структурирование и моторную кинетическую организацию высказывания. Им соответствуют следующие операции выбора элементов высказывания: выбор семантических единиц, выбор лексических единиц (которые комбинируются в соответствии с правилами грамматического структурирования) и выбор звуков (13, с.124). Автор выделяет программирование, как развернутого высказывания, так и отдельных предложений (12, с.51).

В трудах А.Р. Лурия (139-142 и др.) представлен углубленный анализ некоторых этапов порождения речи (мотив, замысел, внутренняя предикативная схема высказывания, «семантическая запись»), показана роль внутренней речи. Как необходимые операции, определяющие порождение развернутого речевого высказывания, А.Р. Лурия выделяет операции контроля за его построением и сознательного выбора необходимых речевых компонентов (139, 142).

Принципиально важное значение имеет ряд положений современной теории порождения речи, выдвинутых в трудах отечественных ученых. Сюда относятся: дифференциация понятий внутреннего программирования и внутренней речи (120, 129, 203 и др.), разработка проблемы мотивации высказываний (10, 62, 142), раскрытие сущности этапа грамматического структурирования (14, 242 и др.), создания семантической программы высказывания (92, 94, 142, 143 и др.).

По данным Л.С. Цветковой и Ж.И. Глозман, процесс грамматического структурирования включает: нахождение грамматической

конструкции; определение места элемента (выбранного по значению слова) в синтаксической структуре и приписывание ему грамматических характеристик; выполнение обязательств, накладываемых грамматической формой первого слова (242, с.33-36). Приписывание слову (лексеме) грамматических характеристик предполагает выбор нужной словоформы из соответствующего парадигматического ряда.

В психологических трудах анализируются различные звенья механизма порождения *текста*, рассматриваемого как продукт речевой деятельности (функция внутренней речи, создание программы «речевого целого» в виде последовательных «смысловых вех», механизм воплощения замысла в иерархически организованной системе предикативных связей текста и др.); подчеркивается роль долговременной и оперативной памяти в процессе порождения развернутого высказывания (72, 94, 139, 140, 142 и др.).

Для анализа состояния монологической речи детей и разработки системы ее целенаправленного формирования особое значение приобретает учет таких звеньев механизма порождения речи, как наличие внутреннего замысла, общей смысловой схемы высказывания, выбор слов, размещение их в линейной схеме, отбор словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией, контроль за использованием языковых средств и др.

Реализация основных функций речевой деятельности, как в процессах индивидуальной речемыслительной деятельности, так и в сфере социальной коммуникации, осуществлялось, в первую очередь через семантический компонент связного речевого высказывания, в создании и воплощении которого определяющую роль играет внутренняя речь человека.

Внутренняя речь, по Л.С. Выготскому, «*…есть особое по психологической природе образование*, особый вид речевой деятельности, имеющий совершенно специфические особенности и состоящий в сложном отношении к другим видам речевой деятельности» (41, с.316). Внутренняя речь, «*представляет собой совершенно особую, самостоятельную и самобытную функцию речи*, …особый внутренний план речевого мышления, опосредующий динамическое отношение между мыслью и словом» (40, с.352-353).

Большинство современных ученых придерживаются той точки зрения, что, хотя мышление и речь неразрывно связаны, они представляют собой как по происхождению, так и по функционированию «относительно независимые реальности». Это совпадает с положениями теории внутренней речи Л.С. Выготского. В чем проявляется связь, неразрывное единство мышления и речи? Л.С. Выготский считал, что неразложимой единицей речевого мышления является *значение слова*. Слово, писал он, так же относится к речи, как и к мышлению, оно представляет собой живую клеточку, содержащую в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом. С психологической точки зрения значение слова, прежде всего, представляет собой обобщение обозначаемого. Но обобщение, по Л.С. Выготскому, представляет собой «чрезвычайный словесный акт мысли», который отражает действительность совершенно иначе, чем она отражалось в непосредственных ощущениях и восприятиях. Вместе с тем, слово – это также средство общения, поэтому оно входит в состав речи. Будучи лишенным значения, слово уже не относится ни к мысли, ни к речи; обретая значение, оно сразу же становится органической частью того и другого (42).

Однако мышление и речь имеют разные генетические корни. Первоначально (в ходе общественно-исторического развития человека) они выполняли различные функции и развивались отдельно. Исследуя онтогенез психической деятельности человека, Л.С. Выготский выдвинул и обосновал концептуальное положение о том, что в возрасте примерно двух лет в отношениях между мышлением и речью наступает *критический переломный момент*: происходит «перекрест» линий развития мышления и речи; речь начинает становиться интеллектуализированной, а мышление – речевым. Признаками перелома являются быстрое и активное расширение ребенком своего словарного запаса и столь же быстрое увеличение коммуникативного словаря. Ребенок как бы открывает для себя символическую функцию речи и обнаруживает понимание того, что за словом лежит обобщение; ребенок начинает усваивать понятия.

Сложное взаимодействие речи и мышления, по мнению Л.С. Выготского и его последователей, как раз и составляет суть внутренней речи как процесса «испарения речи в мысль». Л.С. Выгот-

ский так определяет роль внутренней речи: «Внутренняя речь оказывается динамическим, неустойчивым, текучим моментом, мелькающим между более оформленными и стойкими крайними полюсами... речевого мышления, между словом и мыслью». Внутренняя речь есть «мысль, связанная со словом» (40, с.353).

«Субъективный язык» внутренней речи, не осознаваемый говорящим, сама внутренняя речь, неразрывно связаны с основными элементами, определяющими сознание человека: *процессами ощущения, восприятия, памяти, эмоциональными явлениями*. (Н.И. Жинкин, 1982 и др.). Эта связь предопределялся сложным взаимодействием мышления с другими высшими психическими функциями человека. Особенно важна роль внутренней речи в осуществлении произвольных функций, так как она *организует и регулирует выполнение любого волевого акта*.

Очень сложно отделить процессы восприятия и переработки информации от акта ее обозначения. Уже со второй половины первого года жизни ребенка начинают закладываться условия для *вербализации чувственного опыта*. «Предметная отнесенность слова для ребенка, – по определению Б.Г. Ананьева, – первая реальность речи – есть вместе с тем зрительное включение в ассоциативные массы обозначенных словом образов вещей» (3, с.15). Это имеет большое значение для познавательного развития ребенка. Во-первых, повышается эффективность восприятия: соединение чувственного образа со словом через второсигнальные управляющие импульсы позволяет выделять в вещах социально значимые моменты, находить новые подробности. Во-вторых, создание прочных связей в системе «сенсорика» – «знаковая сфера» обеспечивает речемыслительную деятельность как таковую. В-третьих, соединение чувственного образа и слова выступает как основа для произвольного комбинирования образов.

Особенно важна роль речи (с определенного возраста – именно внутренней речи) в развитии наблюдения *как анализа и синтеза чувственного и рационального опыта познания*. Подчеркивая социально-культурную детерминацию наблюдения, Б.Г. Ананьев обращает внимание на то, что, кроме «алфавита зрительных образов», оно включает и «своеобразный синтаксис наблюдения», обусловленный

внутренней речью и многократностью визуально-вербальных компонентов наблюдения (3, с.23).

Память и внимание человека подвергаются еще большему воздействию языкового механизма речи, чем чувственное познание. Возникновение собственно человеческого внимания теснейшим образом связано с процессом общения, опосредованного знаками. Роль внутренней речи *в анализе и обобщении чувственного опыта человека и становлении произвольного внимания* имеет непосредственное отношение и к памяти. С одной стороны, память соприкасается с непосредственным чувственным опытом человека. Но образы-впечатления и целостные картины, «запомнившиеся в раннем детстве, до становления речи, как бы исчезают из нашей памяти» (там же, с.56).

Как отмечает И.А. Зимняя (94), в онтогенезе (применительно к познавательному развитию) наглядно прослеживается формирование произвольной памяти, опирающейся на знаки. В раннем детстве преобладает двигательная и образная память, она «непосредственна», ребенок не может ею управлять, он, по выражению Л.С. Выготского, «мыслит вспоминая». В процессе общения ребенок усваивает социально выработанные принципы и приемы запоминания с помощью языкового знака. Введение знака в структуру процесса запоминания резко повышает произвольность памяти; наряду с образами в ней начинают кодироваться с помощью знаков «смыслы», «концепты» (по определению Н.И. Жинкина). Вот как рассматривает в связи с этим формирование внутренних средств запоминания А.Н. Леонтьев: «Можно предположить, что самый переход, совершающийся от внешне опосредствованного запоминания к запоминанию, внутренне опосредствованному, стоит в теснейшей связи с превращением речи из чисто внешней функции в функцию внутреннюю» (120, с.166). Таким образом, процесс совершенствования памяти человека идет в тесной связи с развитием внутренней речи. Ведущая роль в мнестических процессах с определенного момента онтогенетического развития (к началу школьного возраста) принадлежит именно знакам языка и кодовым единицам внутренней речи.

Видный отечественный психолог, ученик Л.С. Выготского, А.Н. Соколов выдвинул положение о том, что в процессе мышления

внутренняя речь представляет собой активный артикуляционный, несознаваемый процесс, беспрепятственное течение которого очень важно для реализации тех психологических функций, в которых внутренняя речь принимает участие. Он экспериментально исследовал влияние различных искусственно создаваемых речевых помех на различные виды мыслительной деятельности. Помехи делали очень затруднительным внутреннее проговаривание слов (т.е. временно блокировали внутреннюю речь) и позволяли выяснить роль внутренней речи при мыслительных действиях. Основываясь на данных этих исследований, А.Н. Соколов пришел к выводу, что внутренняя речь обладает как функцией смыслового обобщения, так и функцией смыслового запоминания, и обе «эти функции крайне нарушаются при действии речевых помех» (203, с.7).

Полученные в ходе исследования данные, как указывает А.Н. Соколов, позволяют рассматривать внутреннюю речь и связанную с ней скрытую артикуляцию как «основной механизм мышления, с помощью которого *происходит целенаправленный отбор, обобщение и фиксирование сенсорной информации (данных ощущений и восприятий*)*[*]* Отсюда можно сделать вывод об огромном значении внутренней речи «не только в процессах словесно-понятийного, но и наглядного мышления, а также *в формировании и функционировании всех произвольных действий человека*» (203, с.232).

Проблема соотношения *мышления* и *языка* как средства осуществления речевой деятельности впервые достаточно подробно была рассмотрена Н.И. Жинкиным в его широко известной работе «О кодовых переходах во внутренней речи» (79). В своей концепции Н.И. Жинкин, как базовую, использует категорию-понятие «код». По Н.И. Жинкину, «кодом можно назвать знаковую систему обозначений. С этой точки зрения язык – это код». Но кодом можно считать и «систему материальных сигналов», в которых может быть реализован язык (сигналов слышимых, видимых, осязаемых, речедвигательных). С этой точки зрения, возможен переход от одного кода к другому. Изучая коды реализации натурального языка (ре-

[*] Курсив наш. – В.Г.

чедвигательный, речеслуховой, фонемный, морфемный, словесный и др.),* Н.И. Жинкин поставил целью своих исследований «в круговороте кодовых переходов... найти самое неясное, самое неуловимое звено – человеческую мысль, внутреннюю речь» (80, с.23). Экспериментальные исследования автора были направлены на решение вопроса о том, «реализуется ли мышление только в речедвигательном коде, или существует другой код, не связанный непосредственно с формами натурального языка» (там же, с.27). Результаты экспериментальных исследований Н.И. Жинкина подтвердили гипотезу о возможности несловесного мышления, в случаях, когда происходит переход с языкового на особый код внутренней речи, названный автором «предметно-схемным кодом» (84).

Н.И. Жинкин характеризует этот код («код образов и схем») как непроизносимый, в котором отсутствуют материальные признаки слов натурального языка и где обозначаемое является вместе с тем и знаком. Такой предметный код, по Н.И. Жинкину, представляет собой универсальный язык, с помощью которого возможны переводы содержания речи на все другие языки. Автор приходит к выводу, что «язык внутренней речи свободен от избыточности, свойственной всем натуральным языкам», во внутренней речи смысловые связи «предметны, а не формальны» (они отображаются образами-представлениями, а не языковым знаком). Таким образом, механизм человеческого мышления реализуется в двух противостоящих динамических звеньях – предметно-изобразительном коде (внутренняя речь) и речедвигательном коде (внешняя экспрессивная речь). Применение натурального языка, по мнению Н.И. Жинкина, возможно только через фазу внутренней речи: «Без изобразительного языка внутренней речи был бы невозможен никакой натуральный язык, но и без натурального языка деятельность внутренней речи бессмысленна» (84, с.36).

Предложенная Н.И. Жинкиным теоретическая концепция механизмов внутренней речи нашла свое продолжение в его послед-

---

* Подробнее об основных кодах языка см. в работах Н.И. Жинкина «Механизмы речи» (1958) и «Речь как проводник информации» (1982).

ней работе – книге «Речь как проводник информации» (1982). Предметом исследования в ней является проблема *взаимодействия между тремя кодами*, сложившимися под влиянием потребностей коммуникации в единую саморегулирующуюся систему – *язык, речь, интеллект*, структура центрального звена этого взаимодействия – *внутренняя речь,* а также то, как складывалось эта система в онтогенезе. Н.И. Жинкин отмечает, что вещи и события, которые воспринимает человек, представляют собой некую реальную целостность, доступную познанию при взаимодействии сенсорных устройств. Еще до появления речи маленький человек видит вещи, двигается среди них, слушает и осязает – словом, накапливает в памяти сенсорную информацию, которая поступает в анализаторы. Это субъективный опыт, недостаточный для полезного воздействия на окружающую действительность. Вот почему у человека должна сформироваться речевая коммуникация, которая является неотъемлемым свойством человеческого интеллекта и его потребностью. Языком и речью управляет интеллект. Но интеллект, по выражению Н.И. Жинкина, «не понимает речи». Он вырабатывает понятия, суждения, делает умозаключения и выводы с тем, чтобы отобразить действительность. Все эти операции не зависят от того, на каком языке говорит человек. Интеллект оставляет за собой только самую общую функцию управления речью: он кодирует информацию. «Противопоставленность дискретных кодов языка «языкам интеллекта» породила смешанный код – внутреннюю речь, которую нужно рассматривать как универсальный предметный код, ставший посредником не только между языком и интеллектом, между устной и письменной речью, но и между национальными языками» (84, с.,18). Внутренняя речь, согласно Н.И. Жинкину, «не обладает набором стандартных грамматических правил и даже алфавитом лексики. Она не является ни строго дискретной, ни целиком аналоговой. В ней могут появиться... пространственные схемы, наглядные представления, отголоски интонации, отдельные слова и т.п.» (там же, с.92). Этот субъективный язык не осознается говорящим, это язык-посредник, при участии которого замысел переводится на общедоступный язык. Внутренняя речь может применять любые сенсорные знаки, и главным образом такие, которые выдает память в

зависимости от условий запечатления предметов, их связей и отношений, включая и схемы этих отношений. На этом языковом поле «встречаются» все анализаторы – зрительный, слуховой, двигательный и др. (84, с.143). Таким образом, Н.И. Жинкин в этой работе определяет код внутренней речи более широко: не как чисто предметно-схемный код, а как «смешанный» – предметно-схемный и языковой код, включающий наряду с образами-представлениями и отдельные (в ряде случаев – трансформированные, преобразованные) элементы языкового кода.

Согласно теории Н.И. Жинкина, в ходе «речевого онтогенеза» у человека происходит формирование двух языков: *внешнего, коммуникативного*, и *внутреннего*, «молчаливого». Во внутреннем языке отображается «сенсорный континуум» окружающей человека действительности. «Сенсорика» (сенсорное восприятие) и интеллект работают совместно, «от сенсорики начиналось вход в интеллект, а от интеллекта через язык и речь идет выход информации о действительности для понимания ее другими людьми» (84, с.123). В связи с этим Н.И. Жинкин вводит в «научное обращение» категорию-понятие «*универсальный предметный код*» (код УПК), который он определяет как «стык речи и интеллекта». Здесь, во внутренней речи, на основе задействования кода УПК и смешанного образно-предметного и языкового кода и «совершалось перевод мысли на язык человека». Согласно взглядам Н.И. Жинкина, *универсальный предметный код* сложился в опыте поколений, его правила являются общими и одинаковыми для всех людей, что и обеспечивает «переводимость» речевой деятельности с одного языка на другой. Этот код – система «логических правил» отображения в сознании человека (посредством внутренней речи) окружающей его действительности, правил, на основе которых возникают смысловые связи, отображаемые затем в ***речевых высказываниях внешней речи*** (82, 84).

Согласно теории Н.И. Жинкина, внутренняя речь не только прокладывает путь от интеллекта к действительности, но и является «мостом», обеспечивающим взаимопонимание людей в процессе коммуникации, так как в ее смешанном предметном коде происходит преобразование непосредственно мыслимого содержания действительности в знаки речи и наоборот. Другими словами, внутрен-

няя речь (и, прежде всего, код УПК) – «это язык управляющий, регулирующий не только «молчаливые» движения собственного тела, но и замыслы для коммуникации с партнером» (84, с.120). К сожалению, подлинно новаторская в научном плане теоретическая концепция Н.И. Жинкина об универсальном предметном коде внутренней речи в труде «Речь как проводник информации» (опубликованном спустя несколько лет после ухода из жизни этого замечательного ученого) представлена в самом первоначальном варианте, в форме *рабочей* гипотезы. Между тем, представленные в этой книге глубокий научный взгляд на проблему «феномена» внутренней речи как «инструмента» человеческого мышления, научно обоснованная интерпретация речевой деятельности как деятельности в подлинном смысле речемыслительной имеют принципиально важное значение с точки зрения дальнейших перспектив развития психолингвистики (как в теоретическом, так и прикладном аспекте).*

Таким образом, «субъектно-объектный» код УПК может рассматриваться в качестве центрального звена, связующего процессы внутренней и внешней речи и обеспечивающего переход от внутреннего субъективного («семантического») кода, определяющего содержание и структуру речевого высказывания, на код языка внешней речи. Достаточно разнообразные по своему характеру условно-наглядные схемы, используемые учеными-психолингвистами для отображения процесса внутреннего программирования речевых высказываний, в частности, схемы «глубинной» синтаксической структуры» предложения, «первичной семантической записи» и «денотативной схемы» высказывания, «дерева (смысловых) отношений» (142, 152, 237), на наш взгляд, могут рассматриваться и как «графические» варианты кодов УПК.

Как отмечается выше, коды УПК отображают способы специфически человеческого восприятия и анализа окружающего мира.

---

* Более подробно о психолингвистической интерпретации основных единиц *универсального предметного кода внутренней речи* см. в наших работах: «Основы психолингвистики». – М.: АСТ: Астрель, 2008 и «Психолингвистика. Учебник для педагогических и гуманитарных вузов». – М.: В. Секачев, 2013.

Однако эти коды вовсе не представляют собой простое, «формальное» отображение способов познавательной деятельности. Они являются обязательными компонентами внутренней речемыслительной деятельности человека, поскольку именно с ее помощью осуществлялось прием и переработка данных чувственного восприятия, их анализ и обобщение. Исходя из этого, к числу основных задач коррекционной педагогической работы относится целенаправленное формирование у обучающихся универсальных способов перцептивного восприятия окружающего предметного мира, навыков дифференцированного анализа каждого воспринимаемого *объекта* окружающей действительности (на основе использования сначала *внешней* развернутой, а затем и внутренней речи), формирование самой внутренней речи путем развития и совершенствования внешней – «описательно-оценочной» и «анализирующей» речи (монолог-описание, рассуждение, монолог-умозаключение и т.д.).

Роль внутренней речи в *процессе порождения и понимания внешнего речевого высказывания* исследовалась также в работах А.Р. Лурии, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней и других отечественных исследователей (94, 129, 141, 142).

А.Р. Лурия определял процесс формирования речевого высказывания как «психологический путь от мысли через внутреннюю схему высказывания и внутреннюю речь к развернутой внешней речи» (142, с.187). Процесс восприятия и понимания речевого высказывания, по А.Р. Лурии, «начиналось с восприятия развернутой речи собеседника и через ряд ступеней переходит к выделению существенной мысли, а затем и всего смысла воспринимаемого высказывания» (там же, с.187).

На каком-то этапе порождения речевого высказывания оно (высказывание) формируется во внутренней речи. А.Р. Лурия считает, что таковым является этап превращения «первичной «семантической записи» (или «симультанной семантической схемы») в «сукцессивно развертывающееся, последовательно организованное речевое высказывание» (142, с.195). На этом этапе внутренний смысл переводится в систему развернутых синтаксически организованных речевых значений. Этот сложный процесс перекодирования существенно нарушалось, когда при некоторых мозговых по-

ражениях страдает внутренняя речь и возникает т.н. динамическая афазия. При этом возникающий у человека исходный замысел не может перейти в плавное, синтаксически организованное речевое высказывание, а внешняя речь приобретает характер «телеграфного стиля». Помимо развертывания исходной семантической схемы, на этапе внутренней речи, как указывает А.Р. Лурия, осуществляется постоянный *контроль* за протеканием всплывающих компонентов высказывания, а в сложных случаях – *сознательный выбор* нужных речевых компонентов.

Необходимо отметить, что А.Р. Лурия считал внутреннюю речь *обязательным этапом реализации монологической внешней речи*, на котором при помощи своей внутренней речи человек формулирует замысел, определяет подбор формулировок и превращает их в дальнейшем во внешнее развернутое высказывание. Это подтверждается и тем, что формирование монологической речи в онтогенезе происходит в том же возрасте, что и формирование внутренней речи. В диалогической же речи внутриречевой этап, по мнению А.Р. Лурии, не является строго обязательным (142).

А.Н. Соколов (203 и др.) также считал внутреннюю речь необходимым этапом порождения внешней речи, в частности, при всех более или менее отсроченных сообщениях человеком своих мыслей. Он отмечал, что даже при непосредственном сообщении мыслей (в момент их возникновения) их выражению во внешней речи предшествует появление речедвигательных импульсов, которые всегда, хотя бы на доли секунды, возникают раньше произнесения слов. На основании экспериментальных исследований А.Н. Соколов приходит к выводу о том, что внутренняя речь выполняет очень важные подготовительные функции для общения людей, создает необходимую «речевую установку», или «установку на сообщение», вызывающую возбуждение соответствующих речевых (речедвигательных) стереотипов. Далее происходит отбор слов и фраз для последующих устных и письменных сообщений (205).

А.А. Леонтьев выделяет следующие этапы формирования внутренне-речевой программы высказывания: (а) перевод данных восприятия в последовательность элементов предметно-схемного кода; (б) «атрибуция» («приписывание») некоторых признаков эле-

ментам предметно-схемного кода (*первичная предикация*); (в) собственно предикация (возможное дополнение программы «вербальным компонентом»); (г) факультативный этап – *атрибуция* некоторых признаков высказыванию в целом. На основе внутреннеречевой программы составляется моторная программа высказывания через операции отбора и комбинирования слов по значению и звучанию (120, 121).

Теоретические знания по проблеме внутренней речи необходимо использовать в логопедической практике формирования у детей навыков связных высказываний. Формируя и развивая у ребенка навыки развернутой внешней, в первую очередь монологической речи, логопед способствует становлению внутренней речи, что в свою очередь дает мощный толчок развитию мыслительной деятельности. Поэтому так важно обращать внимание на формирование навыков пересказа текста, навыков составления развернутых высказываний различного вида (рассказ из личного опыта, рассказ-описание, рассказывание с элементами творчества), сначала с опорой на наглядные или словесные средства, а затем и самостоятельно. Большое внимание «в контексте» этой работы необходимо уделять формированию навыков дифференцированного анализа предмета речи (того или иного фрагмента окружающей действительности), обобщения данных этого анализа с помощью описательно-оценочной речи, а также – формированию навыков планирования и программирования речевых высказываний.

В ряде современных исследований с позиций психологии и психолингвистики освещаются *вопросы формирования речевой деятельности* у детей (И.А. Зимняя, А.М. Шахнарович, Р.М. Фрумкина, С.Н. Цейтлин и др.).

По данным А.А. Люблинской и других авторов, переход от внешней речи во внутреннюю в норме происходит у детей к 4-5-ти летнему возрасту (147). Н.А. Краевской было установлено, что речь детей 4-5 принципиально не отличалось по наличию в ней этапа внутреннего программирования от речи взрослых (108, с.102).

Вопросы формирования речи у детей в возрастном аспекте рассматриваются с позиций психолингвистики в ряде зарубежных исследователей (28, 202, 267, 269, 270, 274 и др.). Так, теория онтогенеза

синтаксиса языка на основе принципов трансформационной порождающей грамматики Н. Хомского (237, 238) разрабатывалось C. McNeill и P.. Menyuk (287, 289). Свои концепции языкового развития детей предлагают L. Bloom (269), D. Slobin (302) и др. Вопросы овладения детьми синтаксическим строем и другими сторонами языка освещены в трудах представителей американской «психолингвистики развития» в связи с формированием у детей так называемой коммуникативной компетенции. В основу анализа формирования «коммуникативной компетенции» положены социолингвистическая концепция А. Зутеа (264) и теория «речевых актов» (29, 267, 274). Авторами подчеркивается важная роль прагматических условий успешного осуществления речевых актов с учетом их соответствия и полезности в отношении говорящего, слушающего и контекста. Развитие речи в коммуникативной компетенции исследуется с точки зрения умения ребенка осуществлять такие речевые акты, как ответы, просьбы, собращения, регуляторы контакта, констатации и др.

Несмотря на содержащиеся в указанных исследованиях теоретически и практически значимые положения (формирование у детей синтаксисических стереотипов, морфологических обобщений, способов языковой трансформации, развитие языкового чутья, навыков общения в различных коммуникативных ситуациях и др.), обращает на себя внимание в целом односторонний (в основном социолингвистический) подход к анализу и трактовке развития речи в онтогенезе. Несостоятельность концепции врожденных знаний, игнорирования недооценки важнейшей роли социальных факторов (в моделях формирования речи, основанных на концепции трасформационно-порождающей грамматики), а также узкопрагматический подход к процессам овладения детьми языковыми средствами в социолингвистических теориях – подвергнуты аргументированной критике в отечественных авторов (1, 94, 129, 142).

Анализ формирования различных сторон речевой деятельности у детей с позиций психолингвистики имеет непосредственное отношение к методике развития устной монологической речи, которая, по А.А. Леонтьева, является наиболее типичным видом речи (129, с.362).

Развитие обеих форм связной речи (диалога и монолога) играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, связано с развитием деятельности и общения. Развитие обеих форм связной речи (диалога и монолога) играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду.

Ряд авторов (А.Г. Рузская, А.Г. Арушанова и др.) указывает на то, что наиболее социально значимой для дошкольников является диалогическая форма общения (8, 9, 187). Диалог является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях.

Ф.А. Сохин, обобщая взгляды лингвистов и психологов подчеркивал, что без речевого общения невозможно полноценное развитие ребенка; усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка (179 и др.).

Г.М. Кучинский указывает, что в раннем возрасте ребенка в диалог вовлекает взрослый. Обращаясь к малышу с вопросами, побуждениями, суждениями, он тем самым активно откликалось на его высказывания и жесты, «выстраивает» диалог, интерпретируя, «развертывая», распространяя неполные ситуативные высказывания своего маленького собеседника, достраивает их до полной формы (111).

Диалогу, по мнению Ж. Пиаже, предшествует «коллективный монолог» – речевое общение, когда каждый партнер активно высказывалось в присутствии сверстника, но не отвечает на его реплики, не замечая реакции с его стороны на собственные высказывания (172).

А.Г. Рузская считает, что диалог является «естественной средой» развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях (187).

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова подчеркивают, что в дошкольном детстве особое внимание необходимо уделять развитию диалогической речи. На протяжении всего дошкольного возраста необходимо развивать у детей умение строить диалог (спрашивать, отвечать, объяснять, возражать, подавать реплику). Для этого следует использовать беседы с детьми на самые разнообразные темы, связанные с жизнью ребенка в семье, детском саду, с его отношениями с друзьями и взрослыми, его интересами и впечатлениями. Важно развивать умение слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать в зависимости от контекста (116).

Анализ формирования разных сторон речевой деятельности у детей с позиций психологии и психолингвистики имеет непосредственное отношение к проблеме развития *связной речи* в период дошкольного детства. В преддошкольном периоде речь ребенка как средство общения со взрослыми и другими детьми непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный (обусловленный ситуацией речевого общения) характер. С переходом к дошкольному возрасту, появлением новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми происходит дифференциация функций и форм речи. У ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у ребенка появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий (259). Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста – связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется, прежде всего, усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической

формы речи, как в отношении ее содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения.

Вопросы формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик и др. (23, 112, 151, 169, 170, 248 и др.). Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет (23, 34, 94).

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее – фразы. Они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно в речи детей появляются первые развернутые фразовые высказывания. На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети начинают пользоваться диалогической формой речи.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической контекстной речи. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура речевого сообщения, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

В 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и др.). В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4-х лет им ста-

новятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни и короткие рассуждения (67, 114, 136, 236). К моменту поступления в школу связная (устная) речь у детей с нормальным речевым развитием находится на достаточно хорошем уровне.

Однако полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. Исследования ряда авторов свидетельствуют о том, что без такого обучения дети, поступающие в школу, затрудняются в построении связного развернутого высказывания (114, 151, 236 и др.). Необходимым условием успешного овладения детьми монологической речью относятся: достаточный уровень познавательного развития, формирование специальных мотивов, потребности к использованию монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, соответствующий возрасту и потребностям речевой коммуникации уровень овладения родным языком, в частности, – усвоение необходимых синтаксических средств построения развернутого сообщения (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.). Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением *регулирующей, планирующей функций речи* (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.). Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста овладевают навыками планирования монологических высказываний (59, 108, 164 и др.). Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических средств языка.

Многие исследователи подчеркивают важность работы над предложениями различной структуры для развития связной монологической речи (А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, Л.П. Федоренко и др.). Известный отечественный исследователь онтогенеза детской речи,

А.Н. Гвоздев подчеркивал: «Предложение в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудия мышления и общения. ***Овладение родным языком в основном и протекает в виде усвоения предложений разных типов***[*]. Именно в предложениях формируются как отдельные словосочетания, так и отдельные грамматические категории с их внешним морфологическим выражением. Развитие предложения у ребенка и состоит во все большем усложнении предложений в отношении количества включаемых им элементов (слов) и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собой» (52, с.27).

В монологической речи, – отмечает Л.П. Федоренко, – используется все многообразие простых и сложных синтаксических конструкций литературного языка, обусловливающих связность речи (предложения с одночленами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения). Для того чтобы дети могли понимать монологическую речь и тем более овладеть ею для передачи своих сообщений, надо, чтобы они овладели соответствующими синтаксическими конструкциями. (151, с.129.)

Приведенные положения особенно значимы для *коррекционной работы* с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР). В теории и практике логопедии под *общим недоразвитием речи* (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. В группу с ОНР объединяются дети с различными нозологическими формами речевых нарушений (дизартрия, алалия, ринолалия, афазия) в случаях, когда наблюдалось единство патологических проявлений по трем указанным компонентам. Типичным для всей группы детей с ОНР является: позднее появление экспрессивной

[*] Выделено нами [В.П. Глухов].

речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов (118, 166, 228 и др.).

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Поскольку особенности связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи являются предметом нашего исследования, необходимо проанализировать современные данные и практический опыт логопедии, характеризующие состояние речи и других психических процессов у этой категории детей.

Р.Е. Левиной и сотрудниками (118, 166) разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определялся появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с проявлениями лексико-грамматических и фонетико-фонематических нарушений (118, 228). В зависимости от степени тяжести речевого дефекта различаются ***три уровня речевого развития*** (Р.Е. Левина и др.), выделяемые на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы. ***Первый уровень*** речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием средств общения в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребенка навыки речевого общения в основном сформированы. Фразовая речь у таких детей почти полностью отсутствует; *при попытке рассказать о каком-*

либо событии они способны назвать лишь отдельные слова или одно-два сильно искаженных предложения. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами, обозначая разницу значений. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов *(открывать* – «древ» *(дверь),* и наоборот – названия предметов заменяются названиями действий: *кровать* – «пат»). Характерна многозначность употребляемых слов. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления.

«Фразовая речь» состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждое используемое в такой «фразе» слово имеет многообразную соотнесенность и вне конкретной ситуации понято быть не может.

Пассивный словарь детей шире активного. Однако исследованием Г.И. Жаренковой (1963, 1967) показана ограниченность импрессивной стороны речи детей, находящихся на низком уровне речевого развития.

Отмечается нестойкое фонетическое оформление спонтанной речи. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Фонематическое восприятие грубо нарушено, возникают трудности даже при отборе сходных по названию, но разных по значению слов.

Переход ко ***второму уровню речевого развития*** характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. *Дети, в большинстве своем, могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.*

Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, реже 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий. Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу. Наблюдаются грубые ошибки в употреблении грамматических форм и синтаксических конструкций: смешение падежных форм («едет машину» вместо *на машине);* нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени; в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам («два каси» – *два карандаша);* отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

Понимание обращенной речи на втором уровне постепенно развивается за счет различения некоторых грамматических форм, дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение.

На *втором уровне* речевого развития *вербальное общение осуществляется не только с помощью жестов и лепетных слов, но и с употреблением достаточно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении речевых средств. Дети начинают пользоваться фразовой речью и могут ответить на вопросы, беседовать со взрослым по картинке, о знакомых событиях окружающей жизни.*

Наиболее распространен у детей 5-6-летнего возраста с ОНР ***третий уровень*** речевого развития. Он характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает труд-

ности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют нужное слово другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

В речи детей по-прежнему отмечаются аграмматизмы: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдалось в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Дети с ***третьим уровнем речевого развития*** уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи (описание, пересказ, рассказы по серии картин и др.). Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи, переход от диалогической формы речи к контекстной (228, 230).

Анализ данных логопедической практики, педагогического изучения детей с ОНР позволил установить, что вариативность проявлений общего недоразвития речи у детей не исчерпывалось тремя уровнями речевого развития. Указания на это содержатся в работах ряда исследователей (Т.Б. Филичева, Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская и др.). В результате длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с системным недоразвитием речи, Т.Б. Филичевой была выявлена еще одна категория детей с ОНР, «у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недо-

развитие речи (228, с.309-310). Автором было организовано углубленное психолого-педагогическое исследование данной категории детей по специально разработанной методике, в результате чего были установлены специфические особенности проявления общего недоразвития речи у этой группы детей, которые могут быть определены как ***четвертый уровень*** речевого развития (228, с.84). Он характеризуется незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы, которое выявляется в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий. Общее недоразвитие речи *четвертого уровня* определялся автором как своеобразная стертая или легкая форма речевой патологии, при которой у детей отмечаются нерезко выраженные, но стойкие нарушения в овладении языковыми операциями словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем и др.

Своеобразие формирования связной речи у детей с *четвертым уровнем* ОНР, по данным исследований Т.Б. Филичевой, проявляется в следующем. *В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. У детей этой группы по-прежнему сохраняются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств* (228, 175).

О необходимости специальной систематической работы по формированию у детей навыков связных высказываний свидетельствуют и данные изучения состояния связной речи учащихся младших классов коррекционной школы для детей с нарушениями речи. К началу школьного обучения уровень сформированности лексико-грамматических средств языка у них значительно отстает от нормы. Самостоятельная связная контекстная речь у младших школьников долгое время остается несовершенной: отмечаются затруднения в программировании высказываний, в отборе материала, лексико-

грамматическом структурировании высказываний, нарушения связности и последовательности изложения (В.К. Воробьева, Л.Ф. Спирова, О.Е. Грибова, Г.В. Бабина и др.). Это создает детям дополнительные трудности в процессе обучения.

Расширение сети коррекционных образовательных дошкольных учреждений с организацией в них групп для детей с ОНР, необходимость дальнейшей разработки проблемы дифференцированного подхода в процессе преодоления системных речевых нарушений, осуществление задач полноценной подготовки детей к школьному обучению – определяют особую важность изучения вопросов целенаправленного формирования связной речи у детей с общим ее недоразвитием. Исходя из этого, формирование связной монологической речи дошкольников с III уровнем ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. На полноценное овладение монологической речью должна быть направлена и работа по развитию у детей лексических и грамматических средств языка.

Достаточно актуальным в этой связи является совершенствование методических подходов к формированию навыков связных высказываний у дошкольников с системным недоразвитием речи, разработка современной комплексной программы логопедической работы по формированию связной речи детей, базирующейся на специальном экспериментальном изучении состояния этого вида речевой деятельности. Такая система должна предусматривать учет возрастных, личностно-психологических особенностей детей, характер специфических затруднений в овладении навыками связных высказываний.

II.I **Обучение детей рассказыванию как средство формирования связной монологической речи**

Выдающиеся представители отечественной педагогики – Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский высоко оценивали значение детского рассказа и широко применяли его в педагогических целях в условиях начальной школы. К.Д. Ушинский (226, 227 и др.) создал систему упражнений по родному языку для формирования разных сторон речи ребенка, развития ее описательных качеств, последовательности речи и др.

Взгляды К.Д. Ушинского на необходимость «подготовительного обучения» детей до поступления в школу явились ценным вкладом в отечественную педагогику. В первоначальном обучении родному языку К.Д. Ушинский выделял три основные цели: развивать дар слова, т.е. умение выражать свои мысли; учить детей облекать свои мысли в наилучшую форму, образцами которой должны служить художественные произведения; осуществлять практическое усвоение грамматики, предшествующее ее изучению как науки. Для этого он предлагал использовать разнообразные упражнения (придумывание предложений с заданным словом, подбор слов в нужной форме и др.). К.Д. Ушинским было обоснованно применение наглядности в методике обучения родному языку, в том числе при составлении устных сочинений.

В трудах по дошкольной педагогике, уже в начальный период организации государственной системы дошкольного обучения и воспитания, рассказывание детей рассматривалось как одно из главных средств развития речи и мышления (107, 169, 214, 231 и др.). Так, Е.А. Флерина отмечала, что рассказывание самих детей является одной из важных форм работы; через связную речь в рассказе ребенок учится мыслить и строить речь логически, последовательно (231, с.67). Е.И. Тихеева, придавая огромное значение рассказам воспитателя, качеству его речи, являющейся образцом для детей, подчеркивала важность обучения самих детей рассказыванию (214, с.48), В трудах Е.И. Тихеевой и других исследователей этого перио-

да подробно рассматриваются вопросы развития словаря и связной речи детей (114, 134, 170 и др.).

А.М. Леушина (134) предложила систему последовательных методов развития связной речи детей, включающую рассказы по картине, рассказы на тему, пересказ, самостоятельное творческое рассказывание. Особое внимание А.М. Леушина уделяла работе над пересказом и составлению рассказов по собственным рисункам. Важное место в работах указанных авторов отводилось также творческим рассказам детей.

В 40-50-е годы вышел в свет ряд трудов, посвященных научной разработке единой программы обучения детей в детском саду (170, 220 и др.). Большое место в общей системе обучения авторы отводили детскому рассказыванию, как одному из важных средств формирования связной речи детей, развития их речевой активности и творческой инициативы (44, 107, 157, 180 и др.). «Обучение детей рассказыванию, – указывала Л.А. Пеньевская, – оказывает положительное влияние на формирование таких качеств связной речи, как ее содержательность, ясность и выразительность, а также на развитие творческого замысла» (169, с.136).

В 50-60-е годы появляются исследования, специально посвященные вопросам организации обучения детей рассказыванию (67, 205, 260 и др.). Л.А. Пеньевская считала, что занятия по обучению рассказыванию в старшей группе детского сада должны проводиться не менее одного раза в неделю и подчеркивала необходимость чередования различных видов этой работы (пересказ литературных текстов, рассказывание о впечатлениях, по картине и т.д.). Автор придавала большое значение развитию последовательности и логичности в рассказывании, обогащению словаря, формированию грамматически правильной речи (169-170). «Обучение рассказыванию, – отмечала Л.А. Пеньевская, – должно воспитывать правильное отношение детей к явлениям окружающей действительности, формировать язык детей в рассказах, научить находить нужные слова, правильно строить предложения и соединять их в определенной последовательности (170, с.110).

Большой опыт, накопленный в практике работы дошкольных учреждений по формированию связной речи детей и обучению их

рассказыванию, получил дальнейшее развитие в современных исследованиях. Наиболее полное освещение эти вопросы получили в трудах А. М. Бородич, В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, О.С. Ушаковой (23, 34, 39, 53, 223 и др.). Вопросы обучения детей рассказыванию занимают видное место в современных специальных учебно-методических пособиях, посвященных проблеме развития речи детей. Так, в выдержавшем несколько изданий пособии «Методика развития речи детей дошкольного возраста» (Л.П. Федоренко др.) специальный раздел посвящен обучению дошкольников монологической речи, приводится подробная система работы по обучению детей рассказыванию. К основным направлениям этой работы Л.П. Федоренко относит обучение пересказу, рассказыванию и устному сочинению по воображению (151, с.129).

Таким образом, развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций.

В литературе по дошкольной педагогике нет единой, общепринятой классификации различных видов детского рассказывания. Некоторые авторы предлагают классифицировать детские рассказы в зависимости от различной психологической основы их содержания (23, 50, 134). Согласно этому выделяются: рассказывание ***по восприятию*** (рассказы-описания предметов, рассказы по картинам и пересказ); рассказывание ***по памяти*** (из коллективного и индивидуального опыта детей); рассказывание ***по воображению*** или творческое рассказывание. Указанная классификация является в определенной степени условной, она объединяет внутри каждой группы различные виды рассказывания, имеющие свою специфику (например, описание игрушки и рассказывание по картине). В то же время, она позволяет дифференцировать работу по обучению рассказыванию в плане последовательности и доступности видов занятий с учетом возрастных и психологических особенностей детей. Помимо этого, детские

рассказы классифицируются по форме – на *описательные* и *сюжетные*, а по содержанию – на фактические и творческие (23, 58, 107 и др.). Каждый вид обучения рассказыванию как метод формирования связной монологической речи детей имеет свои особенности, методические приемы и предполагает определенную структуру занятия. Коротко остановимся на этих особенностях.

Занятия с детьми по описанию предметов (игрушек) с последующим составлением описательных, фактических рассказов рассматривалось в литературе как необходимый этап первоначального обучения рассказыванию. Они способствуют развитию зрительного, слухового, тактильного восприятия, формированию мыслительных процессов, внимания, памяти и речи детей. Дети учатся передавать свои наблюдения, расширяется и обогащается их словарь, формируются первоначальные навыки монологической речи (58, 97, 179 и др.).

В литературе приводятся различные методические приемы обучения детей описанию предметов (22, 53, 97, 179, 181 и др.). В работе Е.И. Тихеевой (214) они представлены в виде системы игр и упражнений, постепенно усложняющихся с учетом возраста детей (описание игрушки по ее отличительным признакам, сравнение однородных предметов, составление фраз по игрушкам и др.). В старшем дошкольном возрасте дети переходят к составлению рассказов по игрушкам по образцу педагога. Предлагаемая В.В. Гербовой структура занятия по описанию предметов (средняя группа) включает самостоятельное рассматривание детьми игрушки до начала занятия, «исчезновение» игрушки, инсценировку, связанную с ее появлением, образец рассказа-описания педагога и описание игрушки детьми (53).

В работах, посвященных проблеме обучения детей родному языку, неоднократно подчеркивается значение *пересказа*, как метода развития познавательных способностей и связной речи детей (107, 114, 157, 170 и др.). «При пересказе, – указывала Л.А. Пеньевская, – обогащается речь детей, совершенствуется ее структура, развиваются выразительные качества речи, свобода интонаций, ясность произношения. Пересказывая, ребенок учится придавать воспринятой мысли словесное выражение» (170, с.138). В пересказах ребенок усваивает построение отдельных предложений и текста в целом, средства образной выразительности, приобретает новые знания (114, с.21). Как под-

черкивает А.П. Николаичева, пересказ художественного произведения представляет необходимую ступень на пути к творческому рассказыванию, так как он предполагает преднамеренность и плановость речи, последовательность суждений (157, с.12). В трудах А.М. Леушиной, Л.А. Пеньевской, А.М. Бородич и других авторов уделялось большое внимание вопросам методики обучения детей пересказу. А.М. Леушиной (134) приводится возрастная периодизация процесса овладения детьми навыками пересказа и сформулированы требования к организации работы по пересказу с детьми различных возрастных групп. А.М. Леушина рекомендует ряд методических приемов, направленных на усвоение детьми литературного материала: иллюстрирование ребенком пересказа педагога с помощью макета; дополнение знакомого детям рассказа новыми деталями и их иллюстрирование; разыгрывание детьми сюжета рассказа (посредством пантомимы) и др. Указанный подход получил свое дальнейшее развитие в исследованиях других авторов (114, 170 и др.).

В исследованиях ряда педагогов-методистов приводятся разнообразные формы работы над пересказом – с использованием инсценировок, рассказа знакомых произведений без предварительного чтения, пересказа произведений по выбору детей (23, 53, 170 и др.). По мнению Э.П. Коротковой, указанные приемы позволяют детям оперировать уже усвоенным материалом для передачи содержания произведений (107, с.73). На наш взгляд, два последних приема могут быть использованы при условии достаточной сформированности у детей фразовой речи и определенных навыков пользования ею при составлении рассказа.

В методической литературе сформулирован ряд требований к отбираемым для пересказа произведениям: определенное, ясное соотношение частей, отсутствие деталей, затрудняющих усвоение текста. Тексты для пересказа должны иметь занимательный сюжет, отвечать требованиям художественной выразительности, цельности и законченности (114, 170, 179 и др.).

В ряде исследований указываются пути перехода от пересказа к творческому рассказыванию путем постановки перед детьми новых, творческих задач. Так, схема последовательного перехода от пересказа к свободному творческому рассказу, по А.М. Леушиной,

включает: осмысление предлагаемого детям рассказа и его воспроизведение при помощи действия – игры, иллюстрирования, драматизации (младшая группа); осмысление рассказа как единого целого, плана его изложения; воспроизведение рассказа по плану и элементы свободного творчества в рассказывании (5-6 лет); формирование свободного словесного творчества на основе развития содержания конкретного опыта и расширения представлений (134).

В работе со старшими дошкольниками рекомендуется после инсценировки сказки и ее коллективного пересказа давать задание детям – попытаться составить рассказ от лица героя (по предварительному образцу воспитателя), а также придумать свой вариант сказки с введением в него новых персонажей (170).

В исследовании М.С. Лаврик, направленном на формирование у старших дошкольников речеязыковых средств связной монологической речи, пересказ использован в сочетании с методикой «составления «письма» (112).

Таким образом, пересказ литературных произведений занимает большое место в речевой практике детей дошкольного возраста. «Чем лучше усваивает ребенок различные способы пересказа, – подчеркивает Э.П. Короткова, – тем значительнее его успехи в овладении монологической речью» (107, с.106).

Видное место в работе по развитию речи детей занимают занятия **по картинам**. Известно, что К.Д. Ушинский высоко оценивал роль картины в процессе формирования языка: «... она поправляет ложный эпитет, приводит в порядок нестройную фразу, указывает на пропуск какой-нибудь части; словом, выполняет на деле легко то, что учителю на словах выполнить чрезвычайно трудно» (226, с.268).

В.И. Тихеева отмечала, что рассматривание картин обеспечивает упражнение способности к наблюдению, развитие мышления, воображения, логического суждения и языка ребенка. «Чем чаще дети слышат к ним обращенную понятную речь, опирающуюся на их восприятие, тем быстрее и организованнее развивается их собственная активная речь. Достижению этой цели занятия по картинам способствуют наилучшим образом» (214, с.77). На занятиях по картине педагог руководит восприятием детей, активизирует и обогащает их словарь, учит детей отвечать в краткой и распространенной форме на постав-

ленные вопросы, выражать свою мысль грамматически правильно. Таким образом, описание картины осуществляется в условиях одновременно и познавательной, и коммуникативной ситуации.

Авторы указывают, что рассказ по картине более сложен, чем рассказ о реальном предмете. Это объяснялось тем, что ребенку нужно воссоздать в памяти реальные качества изображенных предметов, осмыслить общее содержание картины, разобраться во взаимоотношениях изображенных персонажей, представить предшествующие события (135 и др.). На первоначальных этапах обучения рассказыванию рекомендуется прием описания картины по частям, что позволяет сделать рассказы детей более целенаправленными и полными (67, 107 и др.).

По данным В.В. Гербовой (53), в младших группах детского сада основное внимание должно уделяться работе с предметными картинками. В средней группе параллельно с этим детей учат составлению описательных рассказов по сюжетным картинам. В старшей группе большое внимание уделяется работе с сюжетными картинами и сериями картинок с последовательно развивающимися действиями.

Разнообразные методические приемы обучения старших дошкольников рассказам по картине приводятся Э.П. Коротковой (107). Автор описывает прием совместных действий, когда педагог начинает рассказ по картине, а дети продолжают и заканчивают его по опорным вопросам. Рекомендуется и коллективный рассказ по картине (по частям), после чего одному из детей предлагалось повторить рассказ в целом. Для таких рассказов подбираются многофигурные картины (с изображением нескольких сценок в пределах одного сюжета). В содержание обучения детей связной речи входит задание по составлению рассказов по юмористическим картинкам. Это позволяет включать в повествование эмоционально-оценочные моменты в обрисовке героев и событий, обогащать словарь детей средствами образной выразительности.

А.М. Бородич (23) уделяет внимание вопросу о степени участия детей в описании картины в зависимости от их возраста. Так, в средней группе педагог, используя при описании картины прием совместных действий, затем объединяет высказывания детей об отдельных частях картины в один рассказ. В старшей группе – частич-

ный образец рассказа педагога (по одному из эпизодов) предшествует аналогичным рассказам детей. В подготовительной к школе группе педагог учит детей обдумывать план рассказа при самостоятельном рассматривании картины. Таким образом, дети подводятся к составлению самостоятельного рассказа, включая предварительное планирование сообщения. В работе со старшими дошкольниками используются серии сюжетных картин для составления рассказов с завязкой, кульминацией и развязкой (2, 53, 107). Для обучения детей рассказыванию некоторые авторы предлагают использовать описание пейзажных картин и натюрмортов (34, 104, 214).

Обучение составлению рассказов **по памяти** (из опыта) направлено на формирование у детей умения четко, связно и последовательно излагать свои мысли без опоры на наглядный материал (98, 170, 223). По мнению Е.И. Тихеевой, рассказы из опыта располагают большими возможностями для творчества детей и проявления их индивидуальности, так как ребенок вынужден отбирать и комбинировать слова и речевые выражения самостоятельно, а не брать их из готового рассказа. (214, с.49). Рекомендуется перед составлением такого рассказа предлагать ребенку обдумывать его содержание, а в случае затруднений использовать образец рассказа педагога. Последний прием используется также на начальных этапах работы.

Для детей среднего и старшего дошкольного возраста рекомендуется составление рассказов из коллективного опыта, совместное придумывание плана рассказа, прием составления письма (например, детям другого города) и др. Примерная тематика рассказов данного вида и методические указания по проведению занятий приводятся в работах О.И. Соловьевой, О.С. Ушаковой, Э.П. Коротковой и др. (98, 107, 205, 223). Н.Ф. Виноградовой (34) разработана методика обучения данному виду рассказывания на основе ознакомления детей с природой. Автор предлагает составление описательных и сюжетных рассказов по личным впечатлениям детей, полученным в ходе экскурсий, трудовых процессов и др.

Обучение детей составлению ***творческих рассказов*** начиналось уже на занятиях по описанию предметов, в процессе работы по картине и при пересказе произведений путем включения в занятия творческих заданий. Вместе с тем, в литературе описан ряд методов,

направленных на обучение детей самостоятельному, творческому рассказыванию. Под творческими рассказами понимают придуманные детьми рассказы с самостоятельным выбором содержания (ситуаций, действий, образов), с логически построенным сюжетом, облеченным в соответствующую словесную форму (223). Творческое рассказывание максимально приближает ребенка к тому уровню монологической речи, который необходим для перехода к новой, ведущей (учебной) деятельности (151, с.12-13). К основным видам творческого рассказывания относятся *рассказы по аналогии, придумывание продолжения и завершения рассказа, составление рассказа по опорным словам, на предложенную тему.*

Составление детьми рассказов *по аналогии* проводится с использованием образца-рассказа педагога, а также произведений, написанных для детей. Ряд авторов рекомендует использовать в качестве образца рассказ педагога о каком-либо случав из его жизни, представляющем интерес для детей и близком их жизненному опыту (39, 151, 170, 180). Составление рассказа по аналогии, более доступное детям, по сравнению с рассказом на свободную тему, рассматривается как важный прием, стимулирующий творчество и мобилизующий опыт ребенка (23).

В трудах ряда исследователей уделялось внимание методике *окончания рассказа* детьми по предложенному началу (2, 23, 169, 180 и др.). «Начало рассказа, – отмечает Л.А. Пеньевская, – дает направление творческому воображению ребенка, ... одновременно являясь образцом и для словесного подражания» (169, с.152). Авторы выдвигают ряд требований к незавершенному рассказу. Начало рассказа должно давать «простор воображению детей разветвляться в разных, часто противоположных направлениях» (214, с.53). С другой стороны, все предпосылки рассказа должны быть так очевидны, чтобы не вызывать больших затруднений в придумывании конца рассказа детьми, но все же потребовать от них напряжения мысли. Начало рассказа должно содержать ясную завязку и краткое описание обстановки, в которой протекает действие (169, 173). Предлагаются следующие критерии оценки придуманного детьми окончания рассказа: стремление к реалистическому описанию сюжета, оригинальность замысла, живость и связность речи (170, с.285-286).

Составление рассказа *по опорным словам* (в работе со старшими дошкольниками) рекомендуется в целом ряде исследований (2, 23, 214 и др.). Детям предлагаются 3-4 слова, связанные по смыслу, по которым они составляют свои рассказы. А.П. Усова рекомендует вначале давать всей группе детей одни и те же опорные слова, затем – несколько вариантов слов на выбор. В дальнейшем дети сами подбирают опорные слова и составляют по ним рассказы. «Рассказывание по опорным словам, – отмечает А.П. Усова, – развивает сообразительность, творчество детей, активизирует процесс мышления» (220, с.47). Ребенок сам должен определить содержание, сюжет рассказа; у него активизируется словарь, закреплялось навык построения простых и сложных предложений (223, с.23). Использование этого метода, по нашему мнению, предполагает наличие у детей определенного уровня сформированности монологической речи. В то же время, способствуя развитию детского воображения и словесного творчества, он предоставляет большие возможности как метод дальнейшего развития связной речи и навыков планирования собственных высказываний.

В целях обучения творческому рассказыванию в старшем дошкольном возрасте используется составление самостоятельных *рассказов по памяти* (39, 151, 222 и др.). В методических трудах приводятся различные обучающие приемы, рекомендуемые для старших дошкольников: придумывание детьми загадок об игрушках, рассказы по набору игрушек с включением диалога действующих лиц, придумывание сказок об игрушках на предложенный сюжет и др. Указывается, что инсценирование сюжета способствует накоплению зрительных впечатлений, активизации словаря и связной речи детей (39, 254).

Составление рассказов *на предложенную тему* является завершающим этапом обучения старших дошкольников связной монологической речи (39). В целях облегчения детям перехода к самостоятельному рассказу на тему исследователи рекомендуют коллективное составление рассказа, использование вспомогательных вопросов и др. (107, 113, 151, 170, 223 и хр.). Проведенный Л.А. Пеньевской сравнительный анализ творческих рассказов детей на заданную тему, составленных с помощью опорных вопросов и без них, показал,

что рассказы, составленные с помощью 2-3-х вопросов, предложенных в естественно-разговорной форме, значительно лучше по ряду показателей (количество слов, использование прямой речи, сравнений; выразительность описания).

Авторы подчеркивают, что предлагаемые для рассказов сюжеты должны соответствовать опыту детей, уровню их речевого развития, затрагивать нравственно-этические чувства и давать возможность для четкого сюжетного построения рассказа с включением элементарных описаний. Э.П. Короткова (107) приводит ряд приемов обучения творческому рассказыванию. В начальном периоде обучения рекомендуется совместное составление педагогом и детьми рассказов на избранный сюжет. Затем перед составлением рассказа дети сами дают характеристику, описание внешнего облика одного из персонажей. К более сложным приемам относятся: совместное с педагогом составление плана рассказа; придумывание рассказа с опорой на образец путем замены в нем описательных элементов (например, замены одного времени года другим и др.).

К своеобразным формам работы по развитию словесного творчества детей относятся занятия по придумыванию сказок. Они представляют большие возможности для практического овладения детьми средствами образной выразительности речи, богатством родного языка. Исследователи подчеркивают необходимость специального знакомства детей с художественно-стилистическими особенностями этого жанра (особенности композиции, сюжета, типические образы, прием одушевления предметов и др.). В литературе приводятся различные методические приемы обучения старших дошкольников этому виду рассказывания (170, 179, 205, 214 и др.).

Как важный методический прием развития связной речи детей рассматривалось использование словесных игр и упражнений (151, 169, 170, 222 и др.). К ним относятся: придумывание синонимов, антонимов, эпитетов, определений, сравнений, узнавание предмета по описанию; упражнения на словообразование, например, подбор близких по значению слов; лексико-грамматические упражнения на подбор к предмету слов, обозначающих действие, слов-объектов к действию, вставление пропущенных слов, дополнение предложений и др. Авторы подчеркивают значение этих упражнений для расши-

рения словаря, овладения средствами образной выразительности, формирования навыков словесного творчества у детей.

В ряде работ приводятся программы последовательного обучения дошкольников творческому рассказыванию (2, 39, 170 и др.). В исследовании Н.А. Орлановой обосновывалось необходимость специально организованной системы обучения детей навыкам творческого рассказывания (164). В программу такого обучения в старшей группе входит: описание игрушек, рассказывание по собственному рисунку, придумывание событий, предшествующих изображенному на картине и последующих, составление сюжетного рассказа об игрушке, составление рассказа на тему (по образцу и плану). В подготовительной к школе группе основными направлениями работы являются: обучение детей составлению сюжетных реалистических рассказов, сочинению сказок и рассказов о природе. Заслуживают внимания такие приемы, как «словесное рисование картины», придумывание детьми инсценировки для театра игрушек на предложенную тему и др.

Своеобразную систему поэтапного обучения творческому рассказыванию детей подготовительной к школе группе рекомендует Л.Н. Ворошнина (39). Подготовительный этап преследует цель уточнения представлений о структуре рассказа, полученных детьми в средней и старшей группах. На втором этапе дети обучаются умению сочинять рассказ на заданную тему; на третьем – упражняются в сочинении рассказов по литературному образцу. На четвертом этапе проводятся занятия по придумыванию сюжетных рассказов по пейзажной картине.

Анализ литературы свидетельствует о том, что проблема обучения детей дошкольного возраста рассказыванию имеет достаточно подробное освещение. В исследованиях подчеркивается важная роль обучения рассказыванию в формировании связной речи детей. Можно отметить общие для большинства исследований принципы обучения: *построение системы работы в соответствии с возрастом детей, отведение важной роли речевому образцу педагога, использование игровых приемов; выбор методов и приемов с учетом задач обучения детей родному языку и подготовки их к школе*. Наряду с

этим, следует отметить отсутствие в ряде исследований четкого обоснования последовательности использования различных видов рассказа в предлагаемых системах обучения. Недостаточное внимание уделялось учету индивидуальных особенностей речи детей в процессе фронтальной работы по обучению рассказыванию. Наличие обширной научно-методической литературы по обучению рассказыванию нормально развивающихся дошкольников может служить основой для разработки системы коррекционной работы по формированию связной монологической речи детей с нарушениями речевого и познавательного развития (с учетом специфики речевых нарушений, а также отклонений в познавательном развитии).

II.2. **Некоторые психологические особенности детей с общим недоразвитием речи**

В современной дефектологической литературе подчеркивается необходимость проведения коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, с учетом отмечаемых у них отклонений, как в речевом, так и в познавательном развитии (62, 85, 86, 103, 228 и др.). «Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всей психикой ребенка, с различными ее процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах» (Р.Е. Левина, 117, с.14). Принцип связи речи с другими сторонами психического развития, выдвинутый Р.Е. Левиной, является одним из основных принципов изучения детей с патологией речи. В отечественной логопедии и логопсихологии имеется целый ряд исследований, посвященных вопросам развития мышления, состояния интеллекта, особенностей памяти и других психических процессов у детей с недоразвитием речи (Т.Н. Волковская, Ю.Ф. Гаркуша, Г.С. Гуменная, Л.Р. Давидович, Е.М. Мастюкова, В.А. Ковшиков, О.Н. Усанова и др.). Проблема изучения психологических особенностей детей с речевым недоразвитием нашла свое отражение и в трудах видных отечественных ученых по вопросам организации логопедической работы (15, 117, 225, 230, 233 и др.). Большая часть исследований посвящена изучению состояния психических процессов у детей с моторной алалией.

Исследователи отмечают, что у детей с алалией, при первичной сохранности умственных способностей, в дальнейшем может наблюдаться выраженная в той или иной степени задержка интеллектуального развития (100, 118, 150 и др.). Вторичный характер задержки интеллектуального развития у детей с выраженной задержкой речи подтверждается экспериментальными исследованиями.

Л.Р. Давидович[*] проводилось исследование мыслительных процессов у школьников с моторной алалией. Автором установлено, что выявленное в процессе обследования «семантическое недоразвитие» у детей обусловлено речевым, а не интеллектуальным дефектом. Катамнестические наблюдения за детьми показали, что задержка интеллектуального развития сглаживалась под воздействием коррекционного обучения и медикаментозной терапии.

По данным Г.В. Гуровец[**], у детей с моторной алалией «отмечаются некоторые интеллектуальные отклонения, носящие чаще вторичный характер», обусловленные последствиями органического поражения центральной нервной системы и речевыми нарушениями. Под влиянием медико-педагогического воздействий происходит сглаживание «психоорганического дефекта».

Н.М. Уманской установлено, что дети дошкольного возраста с вторичными отклонениями умственного развития, обусловленными недоразвитием речи, отличаются от умственно отсталых более высоким уровнем интеллектуальных способностей, интеллектуальными возможностями и личностными качествами. Н.М. Уманская отмечает, что первичная патология речи у детей с алалией тормозит формирование умственных способностей, создает препятствия для нормального функционирования речевого интеллекта. По мере овладения словесной речью происходит выравнивание интеллектуаль-

---

[*] Давидович Л. Р. К вопросу об особенностях мышления при моторной алалии на поздних этапах речевого развития // Расстройства речи и методы их устранения / Под. ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. – М., 1975. – С. 3I-36.

[**] Гуровец Г. В. Особенности психоречевых расстройств у детей с моторной алалией и обоснование методов лечебно-коррекционного воздействия // Расстройства речи и методы их устранения / Под. ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. – М., 1975. – С. 11-21.

ных процессов. Нормализация же умственного развития, в свою очередь, ускоряет овладение языковыми обобщениями (219, с.152).

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина (228, 230) указывают, что старшие дошкольники с ОНР отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают операциями анализа и синтеза, сравнения и обобщения. Указанные затруднения во многом определяются недоразвитием мышления. Наличие обширной научно-методической литературы по обучению рассказыванию нормально развивающихся дошкольников может служить основой для разработки системы коррекционной работы по формированию связной монологической речи детей с речевым недоразвитием (с учетом речевых нарушений и вторичных отклонений в познавательном развитии). Недоразвитие словесно-логического мышления связано с недоразвитием обобщающей функции речи и обычно успешно компенсируются мере коррекции речевой недостаточности.

Исследование О.Н. Усановой и Т.Н. Синяковой* посвящено изучению состоянию невербального интеллекта у детей дошкольного возраста с III уровнем ОНР. Авторы отмечают, что количественные показатели развития вербального интеллекта у этих детей колеблются преимущественно в пределах «от нормы до низкой границы нормы». По данным В.А. Ковшикова и Ю.А. Элькина**, на процесс и результаты мышления у детей с моторной алалией отрицательно влияют недостаточность знаний и нарушение самоорганизации (психофизическая расторможенность или, наоборот, заторможенность, отсутствие устойчивого интереса к заданиям и др.).

Многие исследователи отмечали у детей с речевым недоразвитием в той или иной степени выраженные нарушения памяти (15, 35, 150, 228, 233 и др.). В.К. Орфинская (1963, 1968) выделяет особые формы речевых нарушений – амнестические алалии, указывая, что

---

* Усанова О.Н., Синякова Т.Н. О состоянии невербального интеллекта при недоразвитии речи// Обучение и воспитание детей с нарушениями речи /Под ред.: В.И. Селиверстова и др. – М., 1982. – С. 12-20.

** Ковшиков В.А., Элькин Ю.А. К вопросу о мышлении детей с экспрессивной алалией // Дефектология. – 1980. – № 2. – С. 14-22.

при сенсо-моторной и сенсорной формах амнестических алалий страдает следовая деятельность коры головного мозга.

Исследования Е.М. Мастюковой свидетельствуют о том, что у детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи в большинстве случаев имеются нарушения мнестических процессов (86, 150). Наряду с недостаточным объемом слуховой памяти у детей отмечаются трудности при воспроизведении слов и раскладывании картинок в заданной последовательности, что позволяет говорить о нарушении у них «последовательной временной организации». Выявлено, что степень выраженности нарушений вербальной памяти зависит от степени и характера речевого недоразвития. Автор указывает, что «нарушения памяти входят в структуру своеобразной интеллектуальной недостаточности у детей с синдромом моторной алалии и в значительной степени затрудняют усвоение ими школьной программы» (137, с.72).

В исследованиях Г.С. Гуменной* показано, что запоминание словесного материала у детей с алалией вызывает большие трудности, чем запоминание зрительных образов (беспредметные фигуры). Память детей характеризуется более узким, чем в норме, объемом запоминаемого материала, пониженной точностью воспроизведения словесных раздражителей, «слабой прочностью удержания речевых сигналов».

По данным Ю.С. Липкиной и С.И. Маевской (1968), у детей с недоразвитием речи наблюдалось ослабление активности психических процессов снижение целенаправленного внимания, недостаточность чувственного восприятия, так как у них страдают функции слухового, зрительного, иногда и тактильного анализаторов. Отмечается также нарушение пространственных представлений. Несформированность процесса восприятия сказывалось на усвоении цвета и

---

* Гуменная Г. С. Преодоление амнестических явлений у детей с моторной алалией в процессе логопедической работы // Расстройства речи и методы их устранения /Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. – М., 1975. – С. 23-30; Развитие мнестических процессов у детей, страдающих моторной алалией // Речевые расстройства у детей и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского и др. – М., 1978. – С. 45-54.

формы предмета. Установлено, что дети-дошкольники с недоразвитием речи резко отличаются от нормально развивающихся сверстников, как по объему зрительного восприятия предметов, так и стойкости зрительных представлений (Л.С. Цветкова, 1971, 1962). Е.М. Мастюковой приводятся данные о различных нарушениях пространственного гнозиса у данной категории детей (150).

В исследованиях О.Н. Усановой и Ю.Ф. Гаркуши выявлено, что у старших дошкольников с моторной алалией отмечается снижение количественных показателей произвольного внимания. Это приводит к несформированности или нарушению структуры предметно-практической деятельности (восприятие инструкций, анализ условий задания, поиск возможных способов его выполнения, различные виды контроля и др.).* В литературе имеются указания и об обратном влиянии тех или иных отклонений в психике ребенка на речевое развитие. Недостаточная психическая активность, указывает Р.Е. Левина, может выражаться в повышенной возбудимости и неустойчивости внимания или в крайней медлительности, вялости, безучастности (117 и др.).

Для исследования особенностей психических процессов у детей с речевой патологией большое значение имеет изучение деятельности ребенка и его творчества (игра, рисование и др.). Еще Г.Я. Трошин писал, что именно в сфере творчества, активной по самому существу, отмечается резко выраженное различие между нормой и патологией.** Исследованиями современных авторов выявлены некоторые особенности детского творчества, характерные для детей с недоразвитием речи.

Наблюдения за детьми старшего дошкольного возраста с тяжелым недоразвитием речи свидетельствуют о крайней бедности игрового процесса, отсутствии активности детей в игре, неспособности самостоятельно организовать игру (35, 75, 150 и др.). Исследования Н.М.Уманской (219 и др.) показали, что дети с речевым недоразвити-

---

* Усанова О.Н., Гаркуша Ю.Ф. Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией // Недоразвитие и утрата речи: (Вопросы теории и практики) /Под ред. Л.И. Беляковой. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – С. 27-35.

** Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания: (Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей). – Пг., 1915. – Т.2.

ем хорошо осваивают правила настольных игр, не требующих активного участия речи. Однако при выполнении речевых заданий у них появляется нерешительность, снижается темп деятельности. Возможность участия в настольных и ролевых играх, требующих использования речи, зависит от уровня речевого развития детей. Дети с более высоким уровнем речевого развития могут составить самостоятельное сообщение на знакомую тему, в их рассказах содержатся элементы фантазирования и обобщения собственных наблюдений.

В трудах по исследованию воображения у детей подчеркивалась тесная связь воображения и речи (43, 56, 145). «Задержка в развитии речи, – отмечал Л.С. Выготский, – ... знаменует собой и задержку развития воображения».*

Исследование процесса воображения у детей с ОНР выявило у них инертность, быструю истощаемость комбинаторных функций и недостаточность пространственного оперирования образами (В.П. Глухов, 1984, 1985; В.П. Глухов., Ю.А. Труханова, 2009).

Ряд авторов отмечает наличие у детей с речевым недоразвитием нарушений эмоционально-волевой сферы и поведения (35, 117, 150, 233 и др.).

Индивидуальные проявления вторичных нарушений психического развития ребенка определяются целым рядом факторов (характер и степень тяжести основного дефекта, наличие органического поражения, особенности раннего развития и др.). Это диктует необходимость широкого комплексного изучения индивидуально-психологических и личностных особенностей детей (35, 116, 150, 228). Анализ специальной литературы показывает, что у детей с ОНР отмечаются те или иные отклонения в развитии психических процессов. В большинстве работ подчеркивается вторичный характер этих отклонений; под влиянием коррекционной работы происходит их сглаживание и компенсация. Исследователи указывают на необходимость целенаправленного изучения индивидуальных лич-

* Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 334.

ностно-психологических особенностей детей и учета их в процессе коррекционного обучения.

II.3. **Методы формирования связной описательно – повествовательной речи у детей с общим речевым недоразвитием**

Вопросы формирования связной (диалогической и монологической) речи дошкольников с ОНР пока еще недостаточно освещены в литературе. В основном, они рассматриваются в отдельных трудах, посвященных организации и методике коррекционного обучения детей с третьим уровнем речевого развития (137, 154, 166, 167, 179, 229 и др.). При этом главное внимание развитию описательно - повествовательной речи дошкольников с ОНР уделяется на завершающих этапах коррекционной работы.

Работа по формированию связной грамматически правильной речи основывается на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в отечественной специальной педагогике. Ведущими из них являются:

- Принцип учета особенностей формирования речи в норме. Исходя из этого, исследователи выдвигают положение о необходимости первоочередного формирования «ключевых звеньев» или «узловых образований» речевой деятельности, «от которых зависит нормальное протекание не одного, а целого ряда речевых процессов». К ним относятся: установление связи между субъектом и действием; овладение детьми способами словообразования по законам аналогии; развитие предикативной функции речи (62, 85, 105, 137, 228 и др.).
- Обучение детей строится таким образом, чтобы они приобретали способность самостоятельно овладевать закономерностями родного языка (62, 85, 137).
- Осуществление тесной взаимосвязи в работе над различными сторонами речи – грамматическим строем, словарем, звукопроизношением (116, 156, 166, 229).
- Овладение основными закономерностями грамматического строя языка на основе формирования языковых обобщений и противопоставлений (62, 103, 217).

Исследователи формулируют основные задачи обучения детей грамматически правильной связной речи, которые можно обобщить следующим образом:

• Перед логопедом стоит задача определения, какими знаками языка (элементами языковой системы) и какими речевыми действиями должен овладеть ребенок на каждом этапе обучения (62, 103, 166 и др.). Так, на начальном этапе обучения необходимо формирование предметной отнесенности слова и его обобщающего значения, формирование желания и мотивов говорить (62, 137, 228).

• Важнейшей задачей является формирование речевой практики – основы практического усвоения элементарных закономерностей языка (137, 208, 246 и др.), освоение языка, как средства общения (62, 103). Выдвигая конкретные задачи формирования у детей описательно-повествовательной связной речи, исследователи опираются, как правило, на тот или иной принцип подхода к анализу речевой деятельности – психологический (Р.Е. Левина), психолингвистический (В.П. Глухов, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Т.В. Туманова), психофизиологический (С.Н. Шаховская, Н.С. Жукова и др.).

Вопросы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР рассматриваются в методических трудах Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, Т.А. Ткаченко и других авторов (55, 56, 77, 217, 228 и др.).

Формирование связной речи детей с ОНР в коррекционном детском саду осуществляется как в процессе разнообразной практической деятельности, при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим и др., так и на специальных коррекционных занятиях. В программе коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи и методических указаниях к ней (Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Т.В. Туманова, 175, 176) приводятся рекомендации по формированию связной речи детей в соответствии с периодами обучения. В I периоде первого года обучения (сентябрь-ноябрь месяцы) дети должны овладеть навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и по картинам, с последующим составлением коротких рассказов. Во втором периоде (декабрь-март) совершенствуются навыки ведения диалога; вводится обучение детей составлению простого описания

предмета, коротких рассказов по картинам и их сериям, рассказов-описаний, простых пересказов. В III периоде (апрель-июнь), наряду с совершенствованием диалога и навыков в указанных видах рассказывания, предусматривается обучение составлению рассказа по теме (в том числе – с придумыванием его конца и начала, дополнением эпизодов и др.). Главная задача этого периода – развитие самостоятельной связной речи детей. Содержание логопедической работы на втором году обучения предусматривает дальнейшее развитие связной речи. Особое внимание уделяется закреплению навыков связного и выразительного пересказа литературных произведений; значительное место отводится упражнениям по составлению сложных сюжетных рассказов, сказок, сочинений из собственного опыта.

Специальные упражнения, используемые логопедом, играют важную роль, в частности, в подготовки детей к овладению основными видами связной монологической речи (повествовательный и описательный рассказ). Работа логопеда над пересказом носит до поры до времени ограниченный характер: детям предлагается заучивать и воспроизводить небольшие рассказы, что способствует развитию памяти, так и воспитанию навыка пересказа. К концу второго периода обучения появляется возможность давать детям задания упражняться в пересказе и решать какие-либо дополнительные задачи.

В третьем периоде обучения, когда идет закрепление правильного произношения всех звуков в речи в словах различной слоговой структуры, ряд занятий по развитию речи используется логопедом в целях обучения детей пересказу и описательному рассказу.

Сочетание фонетических заданий с лексическими и грамматическими дает возможность в течение пребывания детей в группах устранить недочеты не только фонетико-фонематического развития и осуществить обучение грамоте, но восполнить пробелы в развитии словаря и формировании связной грамматически правильной речи.

Методика работы по развитию описательно-повествовательной речи, разработанная Н.С. Жуковой, достаточно подробно освещена в работе «Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников» (86). В основу системы поэтапного формирования уст-

ной речи положено обучение детей составлению различных видов предложений. Работа подразделялась на 6 этапов, каждый из которых был предназначен для обучения детей с определенным уровнем речевого развития. Обучение начиналось с развития понимания речи и составления простых двусловных предложений (I-II этапы) с постепенным переходом к сложному предложению. Специальные приемы обучения связной речи включаются в систему работы на последующих этапах (дети учатся передавать содержание маленьких рассказов несколькими предложениями по вопросам педагога). На последнем этапе развитие описательно-повествовательной речи выступает как самостоятельная задача (обучение составлению рассказов-описаний, рассказов по серии картин, пересказу художественных текстов). В обучение рассказу-описанию автор включают: составление простых рассказов по демонстрируемым действиям, сравнение предметов и описание их по образцу и плану логопеда. Рекомендуются некоторые виды пересказа: по цепочке, в лицах, выборочный пересказ, пересказ с элементами творчества.

Система коррекционной работы строится на основе учета закономерностей развития речи детей в норме (по данным А.Н.Гвоздева [52]); за основу обучения берется значимая семантико – синтаксическая единица языка (предложение, с постепенным усложнением его конструкции); автором обобщен большой опыт логопедической работы в специальных коррекционных ДОУ. В то же время в работе нет достаточного освещения вопроса о соотнесенности обучения на каждом этапе с возрастными особенностями детей.

В работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и Т.В. Тумановой (229, 230 и др.), посвященных проблеме коррекционного обучения старших дошкольников с речевым недоразвитием, рассматривалось и вопросы формирования связной контекстной речи. Авторы приводят следующие виды и приемы обучения: составление предложений по демонстрации действий, описание игрушек и предметов, рассказывание по картине и серии картин, обучение пересказу и др. В дополнение к традиционным методикам использовались: подготовительная работа к пересказу (запоминание коротких текстов, деформированные тексты и др.), различные варианты занятий по серии картинок.

В ряде последних исследований (176 и др.) авторами определены основные направления работы с детьми, имеющими I и II уровни речевого развития. Некоторые аспекты этой работы могут рассматриваться как подготовительный этап речевой работы по формированию навыков связных высказываний.

Обучение детей первого уровня речевого развития предусматривает: развитие понимания речи; развитие самостоятельной речи на основе подражательной деятельности; формирование двусоставного простого предложения на основе усвоения элементарных словообразовательных операций.

Логопедические занятия с безречевыми детьми проводятся небольшими подгруппами (2-3 ребенка) в форме игровых ситуаций, что помогает постепенно формировать мотивационную основу речи. При этом используются персонажи кукольного театра, заводные игрушки, теневой театр, фланелеграф и т. д.

Работа по расширению понимания речи базируется на развитии у детей представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, понимания конкретных слов и выражений, отражающих знакомые детям ситуации и явления.

С первых моментов логопедической работы детей ориентируют на понимание словосочетаний, подкрепленных наглядным действием. Логопед говорит короткими фразами из 2-4 слов, употребляя одни и те же слова в разных грамматических формах, повторяя отдельные словосочетания.

Дети усваивают в импрессивной речи названия предметов, действий, совершаемых самим ребенком, постепенно приучаются различать признаки предметов. Материалом для проведения таких занятий являются игрушки, одежда, посуда, продукты питания и др.

Одновременно они обучаются пониманию некоторых грамматических значений. Особое внимание обращалось на умение различать грамматические формы единственного и множественного числа существительных и глаголов и др. *Развитие самостоятельной речи* является необходимым условием для формирования активного лексического запаса у детей. Логопед называет те слова, словосочетания и фразы, которые хотел бы включить в экспрессивную речь ребенка.

Создается ситуация, которая вызывает коммуникативно-познавательную потребность в речи. Появившиеся звуковые комплексы или лепетные слова в игровой форме нужно неоднократно повторить в разной тональности, темпе, с разной интонацией.

На этом этапе перед ребенком не ставится задача правильного фонетического оформления речи. Детей учат называть: близких людей *(мама, папа, баба*); простые имена *(Тата, Ната, Коля, Оля);* выражать просьбы *(иди, на, да)* в сопровождении жеста и т. д.

Лепетные слова необходимо использовать в простых предложениях, содержащих обращение и повеление *(мама, дай)*; указательные слова и именительный падеж существительного *(тут кис*а); повеление и прямое дополнение *(дай мяч).*

Детей учат грамматически правильно строить предложения типа: *именительный падеж существительного + согласованный глагол 3-го лица настоящего времени.* Рекомендуется предварительно повторить глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного числа, а затем к основе глагола «наращивать» звук **т** (сиди – сидит).

Логопед вовлекает детей в речевое общение и приучает к пользованию такой элементарной формой устной речи, как краткий ответ на вопрос. Это является переходной ступенью к овладению простым диалогом.

В процессе проведения занятий с детьми первого уровня речевого развития последовательно формируется активное отношение ребенка к языковой действительности.

Стержневым моментом на этом этапе обучения является специально организованная эмоционально-окрашенная игра с определенной учебно-речевой задачей. Мотивы, цель и ситуация игры конкретизируются в зависимости от направленности на овладение словарным запасом, начатками грамматических значений.

В результате многоаспектного воздействия на речевую деятельность дети переходят на новую ступень развития. Они начинают использовать начатки разговорной речи в различных ситуациях в связи с разными видами деятельности. Заметно повышается их познавательная и речевая активность.

Обучение детей второго уровня осуществляется преимущественно в дошкольных группах для детей с ОНР (с 4-летнего возраста), в подготовительном классе школы для детей с тяжелыми нарушениями речи I отделения (с 6-7-летнего возраста).

Основными задачами обучения являются:

• интенсивная работа по развитию понимания речи, направленная на различение форм слова;

• развитие элементарных форм устной речи на базе уточнения и расширения словарного запаса, практического усвоения простых грамматических категорий;

• овладение правильным произношением и различением звуков, формирование ритмико-слоговой структуры слова.

Материалом для обогащения речи детей служит окружающая действительность, изучение которой происходит на основе тематических циклов. Уточняются и накапливаются конкретные понятия, формируется предметная соотнесенность слова, выделение и называние действий, признаков и качеств и т. д.

Систематическая работа по расширению пассивного и активного словаря, развитие сознательного восприятия речи позволяет наращивать и обобщать языковые наблюдения над смысловыми, звуковыми, морфологическими и синтаксическими сторонами речи.

В целях дальнейшего развития понимания речи детей учат различать значение приставок в страдательных причастиях; по окончанию глагола прошедшего времени определять лицо, совершающее действие; определять взаимоотношения действующих лиц по синтаксической конструкции (например, предъявляются парные картинки, на одной из которых изображена «нестандартная ситуация: «заяц убегает от девочки», «девочка убегает от зайца»); понимать пространственные отношения предметов, выраженных предлогами; объединять предметы по их общему назначению и др.

Развитие элементарных форм устной речи на данном этапе предусматривает практическое употребление предложений из нескольких слов.

Обязательным условием успешного обучения детей на данном этапе является понимание ими значения каждого члена предложения.

Детей учат отвечать на вопросы, составлять предложения по моделям.

Для сопоставления предлагаются существительные винительного, творительного (с ударными окончаниями), дательного падежей с именительным. Предложения с данными формами слов произносит сначала логопед, а затем неоднократно повторяет ребенок. В это время в речь детей вводятся простые определения, обозначающие признак предметов по величине, цвету, вкусу и т. д.

Организуются вопросно-ответные беседы по поводу знакомых ситуаций и предметов.

Практическое усвоение грамматических форм подготавливается развитием слухового восприятия, пассивного и активного словаря, звукопроизношения.

Как только дети научатся отвечать на вопросы, составлять предложения по демонстрации действий к картинкам, можно приступить к воспитанию умения объединять предложения в маленький рассказ. Широко используется также заучивание коротких стихов.

Л.Н. Ефименковой (77) была сделана попытка систематизировать приемы работы по развитию спонтанной речи детей с ОНР. Вся коррекционная работа была подразделена на три этапа в соответствии с уровнями речевого развития (по Р.Е. Левиной). Общими задачами для всех этапов является расширение словаря и развитие фразовой речи. Формирование связной речи – основная задача третьего этапа. Коррекционная работа начиналась с понятия о слове, о связи слов в предложении. Автор предлагает обучать детей с ОНР сначала подробному, затем выборочному и творческому пересказу. Любому виду пересказа предшествует анализ текста. Завершалась работа над связной речью обучением составлению рассказа на основе личного опыта.

При формировании связной речи детей используются: составление предложений по вопросам с опорой на игрушки, по картинкам, задания на материале хорошо известных сказок. Для детей со II уровнем речевого развития автор рекомендует обучение составлению описательных рассказов по предметам, для детей с III уровнем вводится обучение пересказу литературных произведений, составление «устных сочинений» по сюжетным картинкам, а затем – сочинение рассказов на основе собственных наблюдений и опыта детей. Используются следующие приемы пересказа: по опорным картинкам, продолжение детьми пересказа, начатого педагогом, коллек-

тивный пересказ, рисование на тему пересказываемой сказки, т.н. творческие пересказы (придумывание детьми конца рассказа, придумывание рассказа, аналогичного прослушанному) и др. Однако, в работе не обосновываются выбор и последовательность приводимых автором произведений для пересказа и использование видов творческого рассказывания.

Исследование Е.Г. Корицкой и Т.А. Шимкович (105) посвящено формированию описательно-повествовательной речи детей 6-7 лет с III уровнем речевого недоразвития. Экспериментальная работа включала различные виды последовательно усложняющихся речевых заданий и строилась параллельно по двум направлениям. Первое направление предполагало опору на «готовый сюжет» с использованием следующих методических приемов: называние действий, составление фраз по картинкам, придумывание рассказов по сериям картинок с дальнейшим воспроизведением их по памяти; рассказы по аналогии, пересказ и, наконец, составление рассказа по сюжетной, а затем бессюжетной картине. Второе направление заключалось в формировании речи детей «без опоры на готовый сюжет» (составление фраз по заданному слову, составление рассказа по двум-трем предметным картинкам, а затем по опорным словам или по одному слову; составление рассказа из личного опыта). Особенность работы состояла в том, что после придумывания рассказов детям предлагалось сформулировать основную мысль рассказа одной-двумя фразами. Это, по мнению авторов, способствует формированию внутренней речи детей. Указанный прием, на наш взгляд, является усложненным для детей с недоразвитием речи данной возрастной группы, так как требует определенного уровня сформированности абстрактного мышления и достаточного овладения навыками монологической речи. Следует отметить, что в данной работе не приводятся специальные логопедические приемы формирования грамматически правильной речи детей.

В настоящее время в отечественной логопедии создано несколько методических систем, представляющих собой авторские программы по формированию связной речи детей с ОНР. Это методические системы В.П. Глухова и С.Н. Шаховской, Т.А. Ткаченко, Л.Н. Ефименковой, В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко, В.К. Во-

робьевой. Практическое назначение авторских систем отражает различные подходы к формированию связной речи детей с ОНР, их анализ позволяет выделить наиболее перспективные методы и приемы коррекционной логопедической работы по обучению дошкольников навыкам связных высказываний. Приведем основные моменты сопоставительного анализа данных методических систем.

Главной особенностью методики логопедической работы по формированию связной речи старших дошкольников с ОНР, разработанной В.П. Глуховым и С.Н. Шаховской (55-56, 253 и др.), является то, что она строится на основе принципа *системного подхода* к формированию связной монологической речи.

В основу разработанной данными авторами программы коррекционного обучения положена работа по формированию связных высказываний различного вида, направленная на осуществление как общих задач формирования речевой деятельности детей, так и задач подготовки к предстоящему школьному обучению. На логопедических и коррекционных занятиях дети обучаются тем видам развернутых высказываний, использование которых во многом обеспечивает успешность обучения по программе массовой общеобразовательной школы.

Отличительной особенностью указанной методической системы является и то, что рекомендуемые авторами основные методические приёмы обосновываются применительно к общим задачам логопедической работы, а также к различным формам коррекционной работы с детьми: учебно-логопедические занятия, внеучебная работа и т.д. Содержание, используемые методы и приемы логопедической работы представлены в анализируемой методической системе в полном соответствии с программой обучения и воспитания детей с ОНР, авторами которой являются Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина (2002, 2008), и применимы к трем периодам обучения.

Предложенная нами система коррекционной работы по формированию связной речи детей с ОНР (III уровень речевого развития) имеет научно-методическое обоснование (прежде всего с психолингвистических позиций).

Принципиально важным является методическое положение о том, что логопедическая работа должна проводиться с учетом дан-

ных комплексного исследования состояния связной речи детей, особенностей формирования диалогической и монологической речи дошкольников.

Формирование связной монологической речи у дошкольников с ОНР по предложенной авторами системе реализуется в практике логопедических учреждений в течении последних 25 лет, что свидетельствует о достаточной её эффективности.

Содержание методической системы по формированию связной речи, разработанной Т.А. Ткаченко (215 и др.), связано как с общим содержанием логопедической работы по данному разделу в программе коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР, так и с содержанием программы массового детского сада, учитывая при этом психологические и возрастные возможности детей данной категории.

В работе над формированием связной речи у детей с ОНР Т.А. Ткаченко рекомендует использовать вспомогательные средства обучения, такие как *наглядность* и *моделирование плана высказывани*я. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным уменьшением наглядности и «сокращением» плана высказывания. В результате определен следующий порядок работы:

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

Следует отметить наглядный и практический материал, предлагаемый автором: схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов, демонстрационный материал для обучения детей рассказыванию по картинкам и др.

Анализ содержания методики, разработанной Т.А. Ткаченко, показывает, что коррекционная работа в основном проводится как специальная педагогическая в связи с достаточно сильно выраженным познавательно-образовательным аспектом. Психолингвистический, лингвистический и специальный психологический аспекты в

данной работе отражены в меньшей степени по сравнению с работами других авторов.

Исходя из этого, рекомендуется использовать предложенную автором методику в варианте совместной работы логопеда и воспитателя коррекционных групп для занятий общеобразовательного цикла под руководством логопеда, частично – на логопедических занятиях с учетом самостоятельной проработки логопедом вышеназванных аспектов.

Достаточно интересными в методическом плане отличительными особенностями методики речевой работы, предложенной В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко (2001, 2004 и др.) являются следующие:

– тесная связь с тематическим содержанием как общеобразовательной, так и коррекционной программ обучения и воспитания детей с ОНР в дошкольных учреждениях;

– направленность программы коррекционной логопедической работы на решение комплекса коррекционно-образовательных задач:

- формирование и закрепление лексико-грамматических категорий;
- формирование навыков речевого общения на занятиях и в повседневной жизни и деятельности детей;
- формирование правильного лексико-грамматического оформления речевых высказываний;
- обучение анализу, планированию, построению и композиционному оформлению самостоятельных речевых высказываний;
- познавательное развитие детей и т.д.

Несомненным достоинством разработанной авторами системы коррекционной работы является основательная, тщательная методическая проработка системы коррекционно-развивающих занятий, что отличает и другие методические работы данных авторов по различным разделам логопедии. Важно, что речевой материал для занятий подобран авторами очень удачно с учётом основных требований содержания работы с данным контингентом детей.

Вместе с тем, анализ содержания учебных (фронтальных и подгрупповых) занятий показывает, что данная система имеет в основ-

ном педагогический характер и представляет собой авторский вариант общепедагогических систем работы по формированию связной речи детей, воспитывающихся в дошкольных образовательных учреждениях общего типа.

В связи с указанным, систему работы по развитию связной речи, разработанную В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко, на наш взгляд, можно использовать в практике коррекционного обучения детей на следующих занятиях педагога-воспитателя: коррекционные занятия в подгрупповом или фронтальном варианте, занятия по ознакомлению с окружающим, игровыезанятия по развитию речи и др.

Методика работы по формированию связной речи младших школьников с ОНР, разработанная В.К. Воробьёвой (37, 38 и др.), является первой в отечественной логопедии методической системой логопедической работы по данному разделу. В основе этой системы – психолингвистические закономерности усвоения родного языка, прежде всего, овладение текстом как макроединицей языка, закономерности формирования речевой деятельности в условиях речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Методическая система включает два основных раздела: формирование навыков смыслового (семантического) и языкового анализа текста и раздел, содержащий методические подходы к формированию навыков построения текста.

В.К. Воробьёва выделяет три этапа становления навыка связного говорения, между которыми существует преемственность, предусматривающая переход от I этапа – развития первоначальных навыков связной речи практическими методами ко 2-му этапу – формированию учебных действий, операций анализа, направленного на выявление и усвоение смысловых и языковых правил построения текста, а затем к III этапу – формированию связной речи на основе практического применения усвоенных детьми речеязыковых «правил» в учебно-коммуникативных ситуациях. На каждом из этапов у школьников формируются дифференцированные навыки и умения.

Под обучением практическими методами понимается развитие навыка по овладению основными видами рассказывания без обращения к правилам построения монологического сообщения. Практический метод рассчитан на интуитивное усвоение структурно-семантических закономерностей связного высказывания. Этот этап

является как бы естественным продолжением коррекции речи, начатой в дошкольном возрасте.

Основываясь на теории речевой деятельности, разработанной в отечественной психологии с позиций психолингвистики, автор выдвигает ряд задач обучения связной речи детей школьного возраста с моторной алалией. К ним относятся: формирование специфических внутренних мотивов связного высказывания; формирование у детей четкой внутренней программы текста; работа над запоминанием внутренней программы и реализацией высказывания во внешней речи. Автор выделяет основные типы высказываний, которыми должна овладеть дети в ходе обучения: с последовательным, параллельным и комбинированным расположением системы предикатов.

Основное внимание на первом этапе уделяется активизации мотива, потребности в создании относительно большого по объему рассказа, поэтому первоначально не предъявляется особого требования к качеству речевой продукции, ее фонетическому и грамматическому оформлению.

Важно, что рекомендуемые методические приёмы и используемый наглядный картинный план просты по своему содержанию и форме, как для педагогов, так и для восприятия и понимания детей. Реализация методики, разработанной В.К. Воробьёвой, в практике работы речевой школы, логопедических пунктов при массовой общеобразовательной школе показывает, что автором был предложен весьма эффективный метод формирования связной монологической речи детей с системным речевым недоразвитием (37, 38).

Все представленные выше методические подходы к формированию связной речи дополняют друг друга, могут использоваться в комбинированном варианте. Некоторые методы и приёмы целесообразно использовать в разных педагогических ситуациях. Вместе с тем, большинство из этих методик не являются исчерпывающими для организации коррекционной работы с детьми с ОНР, что определяет необходимость дальнейшей их разработки с целью включения в общую систему логопедической работы всех показавших свою эффективность методических подходов, форм и методов обучения.

В этой связи следует отметить необходимость использования и тех практических исследований по логопедии, в которых освещают-

ся вопросы формирования *грамматического строя речи* у дошкольников с речевым недоразвитием, что правомерно рассматривать как важный аспект работы по формированию языковой базы связной речи (16, 61, 77, 252 и др.).

Кратко остановимся на некоторых исследованиях, посвященных вопросам формирования и развития связной, грамматически правильной речи у детей *школьного возраста* с речевым недоразвитием.

По мнению Л.Ф. Спировой (208), работу по формированию описательно-повествовательной речи младших школьников с ОНР следует начинать с развития понимания связного высказывания (прослушивание рассказа, беседы в вопросно-ответной форме, упражнения с деформированными предложениями и др.). Последующая работа включает: обучение рассказыванию по сюжетной картине или серии картин, описательному рассказу по предметным, а затем по пейзажным картинам; составление рассказов с опорой на жизненный опыт и, наконец, рассказов на заданную тему. В работе над фразовой речью используются типовые структуры моделей фраз, обеспечивающие «постепенное и последовательное знакомство с кругом языковых фактов, составом предложений, видами связи слов в предложении, структурными его частями...» (210, с.172).

Вопросам формирования связной монологической речи у учащихся специальной школы уделялось большое внимание в работах Г.В. Комарова (103 и др.). Автор рекомендует проводить обучение устной и письменной монологической речи параллельно с развитием диалогической речи (использование бесед, диалога при подготовке устных и письменных рассказов и описаний и др.). Большое место в методике обучения отводится работе над составлением повествовательных предложений, что очень важно в плане подготовки детей к составлению самостоятельных рассказов. Методы формирования монологической речи в системе обучения родному языку (начиная с упражнений в составлении коротких связных высказываний и кончая рассказыванием по картинам с творческими дополнениями) соотносятся с возрастными этапами школьного обучения.

Анализ литературы показывает, что проблема формирования связной (диалогической и монологической) речи дошкольников с ОНР и разработки соответствующих методов обучения продолжает

оставаться актуальной как в научно-методическом, так и в практическом отношении. В первую очередь, это касается организации и предметного содержания коррекционной работы с детьми, имеющими второй уровень речевого развития – эти вопросы относятся к числу недостаточно исследованных применительно к теории и методике логопедической работы. В специальных исследованиях, недостаточно полно отражены вопросы дифференцированного подхода к детям в процессе обучения монологической речи, особенности формирования связной речи при наличии системного речевого недоразвития, различные аспекты «логопедизации» работы по формированию навыков связных высказываний. Методы формирования описательно-повествовательной речи, приводимые в литературе, в большинстве случаев не конкретизируются в плане их использования для развития фразовой речи детей, усвоения грамматических основ языка. Отмечается некоторое однообразие в использовании методов и приемов формирования связной речи; мало используются различные варианты рассказывания с элементами творчества.

Анализ специальной методической литературы со всей очевидностью показывает необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска новых, более эффективных, научно-обоснованных путей формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Решение данной проблемы и является основной целью нашего исследования.

II.4 Особенности овладения навыками связных высказываний детьми с задержкой психического развития (ЗПР)

4.1 Психолого-педагогическая характеристика задержки психического развития у детей

Проблема неуспеваемости определённой части учащихся начальной массовой общеобразовательной школы давно привлекла к себе внимание педагогов, психологов, медиков и социологов. Ими была выделена определённая группа детей, которые не могут быть отнесены к умственно отсталым, так как в пределах имеющихся знаний они обнаруживали достаточную способность к общению, широкую «зону

ближайшего развития» (68, 69 и др.). Эти дети были отнесены к особой категории – *дети с задержкой психического развития* (ЗПР).

В зависимости от происхождения (церебрального, конституционного, соматогенного, психогенного), а также от времени воздействия на организм ребёнка вредоносных факторов задержка психического развития даёт разные варианты отклонений в развитии эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности.

М.С. Певзнер и Т.А. Власовой (67) было обращено внимание на роль эмоционального развития в формировании личности ребёнка с ЗПР, а также на значение нейродинамических расстройств (астенических и церебрастенических состояний). Соответственно ими была выделена задержка психического развития, возникающая на основе психического и психофизического инфантилизма, связанного с вредными воздействиями на ЦНС в период беременности, и задержка, возникающая на ранних стадиях этапах жизни ребёнка в результате различных патогенных факторов, приведших к астеническим и церебрастеническим состояниям организма.

Различие патогенетических механизмов обусловливало и различие прогноза познавательного и личностного развития. ЗПР в виде неосложненного психического инфантилизма расценивалась как прогностически более благоприятная, большей частью не требующая специальных методов обучения. При преобладании же выраженных нейродинамических, в первую очередь стойких церебрастенических расстройств, ЗПР оказывалась более стойкой и нередко нуждающейся не только в психолого-педагогической коррекции, но и в лечебных мероприятиях (68).

К.С. Лебединской (150) была предложена этиопатогенетическая классификация ЗПР. Основные клинические типы её дифференцируются по этиопатогенетическому принципу: 1) ЗПР конституционного происхождения; 2) ЗПР соматогенного происхождения; 3) ЗПР психогенного происхождения; 4) ЗПР церебрально-органического происхождения. Каждый из этих вариантов ЗПР может быть осложнён рядом патологических проявлений – соматических, энцефалопатических, неврологических, и имеет свою клинико-психологическую структуру, специфические проявления эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности, свою этиологию.

1) ЗПР конституционного происхождения – так называемый гармонический инфантилизм (неосложненный психический и психофизический инфантилизм по классификации М.С. Певзнер и Т.А. Власовой), при котором эмоционально-волевая и познавательная сфера находятся как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру психического развития детей более младшего возраста. Характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственности и нестойкости, лёгкая внушаемость. Затруднения в обучении М.С. Певзнер и Т.А. Власова связывают с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, преобладанием игровых интересов.

2) ЗПР соматогенного происхождения. Этот тип аномалии развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного происхождения: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретёнными пороками развития соматической сферы, в первую очередь сердца. В замедлении темпа психического развития детей значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический тонус. Нередко имеет место и задержка эмоционального развития, соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений: неуверенностью, боязливостью, связанными с ощущением своей физической неполноценности или вызванными режимом «педагогических» запретов и ограничений, в котором находится соматически ослабленный или больной ребёнок.

3) ЗПР психогенного происхождения связана с нерезко выраженными нервно-психическими расстройствами и неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребёнка. Как известно, неблагоприятные условия среды, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребёнка, могут привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы, нарушению сначала вегетативных функций, а затем и психического, в первую очередь эмоционального развития. В таких случаях речь идёт о патологическом (аномальном) развитии личности. ЗПР психогенного происхождения наблюдается, прежде всего, при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости (Г.Е. Сухарёва, 1959),

чаще всего обусловленной явлением гипоопеки – условиями безнадзорности, при которых у ребёнка не воспитывалось чувство долга и ответственности, формы поведения, связанные с активным торможением аффекта. Не стимулируется развитие познавательной деятельности, интеллектуальных интересов и установок. Поэтому черты патологической незрелости эмоционально-волевой сферы в виде аффективной лабильности, импульсивности, повышенной внушаемости у этих детей часто сочетаются с недостаточным уровнем знаний и представлений, необходимых для усвоения учебных знаний и практических умений (68, 150).

4) ЗПР церебрально-органического происхождения встречается чаще других вариантов задержки психического развития и нередко обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности и занимает основное место в данной аномалии развития. Изучение анамнеза детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера вследствие патологии беременности (тяжёлые токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы, несовместимость крови матери и ребёнка по резус фактору), недоношенности, асфиксии и травмы при родах, постнатальных нейроинфекций, токсико-дистрофирующих заболеваний первых лет жизни.

Анамнестические данные часто указывают на замедление смены возрастных фаз развития: запаздывание формирования статических функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, игровой деятельности (67,68). Церебрально-органическая недостаточность накладывает типичный отпечаток на структуру самой задержки в развитии – как на особенности эмоционально – волевой незрелости, так и на характер нарушений познавательной деятельности. Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. У детей отсутствует типичная для здорового ребёнка живость и яркость эмоций; характерна слабая заинтересованность в оценке; низкий уровень притязаний. Внушаемость имеет выраженный характер и нередко сопровождается отсутствием критики. Игровую деятельность характеризует бедность воображения и творчества, монотон-

ность и однообразие. Само же стремление к игре нередко выглядит как способ ухода от затруднений в занятиях (159).

Для ЗПР церебрально-органического происхождения характерны нарушения познавательной деятельности, обусловленные недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью и пониженной переключаемостью процессов высшей нервной деятельности.

В результате изучения психических процессов и возможностей обучения детей с ЗПР рядом исследователей (К.С.Лебединская, Т.А.Власова, В.И. Лубовский, Н.А.Цыпина и др.) определён ряд специфических особенностей в познавательной, эмоционально-волевой сфере детей, поведении и личности в целом. Были выявлены следующие общие для ЗПР различной этиологии черты: *низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости; незрелость эмоций и воли; ограниченный запас общих сведений и представлений; обедненный словарный запас; несформированность навыков интеллектуальной деятельности; недостаточная сформированность игровой деятельности.*

Восприятие детей с ЗПР характеризуется замедленностью. В мыслительной деятельности обнаруживаются недостаточная сформированность словесно-логических операций. Вместе с тем эффективность и качество умственной деятельности значительно повышается при решении простых наглядно-действенных задач. У этих детей страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания, им необходим более длительный период для приёма и переработки информации. Кроме этого, отмечается низкий уровень самоконтроля, что особенно проявляется в учебной деятельности. К началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, обобщение. Они не умеют ориентироваться в поставленной задаче, не планируют свою деятельность. Всё вышесказанное отличает детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. В условиях массовой общеобразовательной школы дети с ЗПР, неизбежно попадают в категорию стабильно неуспевающих, что ещё более травмирует их психику и определяет их негативное отношение к обучению (68, 150).

Поступающим в школу детям с ЗПР присуще специфические особенности психолого-педагогического характера. Они не обнаруживают готовности к школьному обучению, у них нет нужного для усвоения программного материала запаса знаний, умений и навыков. Поэтому они оказываются не в состоянии без специальной помощи овладеть счётом, чтением и письмом, испытывают затруднения в произвольной деятельности. Возникающие трудности усугубляются ослабленным состоянием центральной нервной системы. Учащиеся с ЗПР быстро утомляются, иногда они просто перестают выполнять уже начатую деятельность (150, 159).

Всё это говорит о том, что ЗПР проявляется как *в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сфере, так и в интеллектуальной недостаточности*. Последнее проявляется в том, что интеллектуальные способности ребёнка *не соответствуют его возрасту*.

У всех детей с ЗПР наблюдаются недостатки памяти, причём это касается всех видов запоминания: непроизвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Это распространяется на запоминание как наглядного, так и словесного материала, что не может сказаться на успеваемости. Отставание в мыслительной деятельности и особенности памяти наиболее ярко проявляются в процессе решения задач, связанных с такими компонентами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование (67, 159).

Большим своеобразием отличается поведение этих детей. После поступления в школу, в начальном периоде обучения они продолжают вести себя, как дошкольники. Ведущим видом деятельности продолжает оставаться игра. У детей не наблюдается положительного отношения к школе, учёбе. Учебная мотивация отсутствует или проявляется очень слабо. Ряд исследователей считает, что состояние их эмоционально-волевой сферы и поведение соответствует предшествующей возрастной стадии развития (67,159).

Современный и перспективный аспект рассмотрения вопроса о структуре *речевого дефекта* у детей с ЗПР определялся тесной связью процессов развития речевой и познавательной деятельности ребенка, соотношением речи и мышления в процессе онтогенеза.

Исследования Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, А. Валлона, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия позволили определить принципиальные положения, лежащие в основе связи мышления и речи, а также выделить наиболее значимые «узловые вопросы» этой проблемы. К ним следует отнести когнитивные предпосылки развития речи и языка, закономерности и направления развития речи и мышления в онтогенезе, отношение мысли к слову в процессе порождения речевого высказывания.

Центральным вопросом концепции Л. С. Выготского является вопрос об отношении мысли к слову. Л. С. Выготский рассматривал слово как единство звука (слово как звукокомплекс) и значения, которому присущи все признаки свойственные речевому мышлению в целом. По его мнению, значение может одновременно рассматриваться «как явление, речевое по своей природе, и как явление, относящееся к области мышления... Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого мышления» (42, с.127).

В процессе развития речи можно выделить «доречевую фазу в развитии интеллекта и *доинтеллектуальную* фазу в развитии речи» (там же, с.129).

На раннем этапе развития речи ребенка прослеживаются различные истоки (корни) мышления и речи. С одной стороны, еще до начала формирования речи проявляются зачатки интеллектуальных реакций. С другой стороны, наблюдаются доинтеллектуальные корни речи (гуление, лепет).

По Л.С. Выготскому, до определенного периода линии развития мышления и речи проходят как бы независимо друг от друга. Однако в период около двух лет «линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор раздельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека... Ребенок как бы открывает символическую функцию речи. Однако для того, чтобы «открыть» речь, надо мыслить. Начиная с этого периода, речь выполняет интеллектуальную функцию, а мышление становится речевым» (там же, с.131).

Л.С. Выготский подчеркивал зависимость развития речи от средств мышления и от социально-культурного опыта ребенка. В процессе развития речи ребенок овладевает знаковыми (языковыми) средствами мышления. Такое овладение знаковыми средствами мышления происходит в процессе общения ребенка с окружающими его взрослыми.

Ж. Пиаже (172) раскрыл когнитивный (интеллектуальный) базис развития речи. По его мнению, важнейшей предпосылкой возникновения речи у ребенка является развитие сенсомоторного интеллекта.

Развитие сенсомоторного интеллекта проходит несколько стадий. На начальной стадии, стадии сенсомоторной логики, ребенок усваивает логику действий с объектами, которые он воспринимает непосредственно. В дальнейшем ребенок переходит от логики действий к «концептуальной» логике, которая основывается на представлении и на мышлении. Появляется способность мыслить о вещи, которая непосредственно не воспринимается. Именно в этот период и возникает семиотическая (знаковая), символическая функция. Этот период соответствует второму году жизни ребенка.

Ж. Пиаже делает вывод, что мышление предшествует языку, так как язык представляет собой лишь частный случай символической функции, которая формируется лишь к определенному периоду развития ребенка. Таким образом, возникновение речи основывается на определенном когнитивном базисе. Появившись, речь оказывает огромное влияние на мышление ребенка, существенно перестраивает его.

Соотношение речи и мышления на последующих этапах развития ребенка можно рассматривать в различных аспектах. Прежде всего, встает вопрос: каким образом интеллектуальное развитие ребенка оказывает влияние на процесс речевого развития. Отвечая на этот вопрос, можно выделить три основных плана когнитивных предпосылок развития речи.

- Уровень интеллектуального развития ребенка отражалось на уровне семантики, лежащей в основе речевого высказывания. Известно, что с помощью языка ребенок выражает свои представления об окружающей действительности. Естественно, что ребенок не спосо-

бен использовать ту или иную языковую форму, если не понимает ее значения. Поэтому ребенок сначала усваивает языковые формы, простые с точки зрения семантики, доступные сознанию ребенка, соответствующие уровню его интеллектуального развития. Например, сначала он использует в речи утверждение, а затем усваивает условное наклонение. Сначала ребенок обозначает в речи местоположение, позднее использует обозначение временных понятий и т. д.

- Уровень несформированности мыслительной деятельности ребенка сказывается и на возможности усвоения формально-языковых средств. Чем проще и легче языковое оформление того или иного понятия, тем быстрее оно усваивалось ребенком. Например, сначала ребенок усваивает беспредложные конструкции, затем конструкции с предлогом.

В процессе онтогенеза ребенок не просто имитирует речь окружающих, а усваивает закономерности языка, на основе которых и строит свою речь. Овладение закономерностями языка требует достаточно высокого уровня сформированности процессов *анализа, синтеза, обобщения (генерализации), дифференциации (разграничения на основе сопоставления)*.

Одной из наиболее известных тенденций развития детской речи является сверхгенерализация, расширение языковых правил. Правила, рассчитанные на более широкие классы, ребенок усваивает раньше, чем правила для подклассов («вилков», «ложков» – по аналогии с формой *домов)*. Это связано с трудностями дифференциации, внутреннего торможения. Но все же неправильный выбор флексии происходит внутри одного семантического класса. Нужное грамматическое правило выбирается чаще всего верно, но его реализация не всегда оказывается правильной, соответствующей норме.

На легкость овладения языковыми формами оказывает влияние и регулярность, устойчивость языкового правила образования данной словоформы. Чем больше вариантов образования данной словоформы имеется в языке, тем труднее она усваивалось ребенком. Таким образом, чем в большей степени дифференцируются формы с одним значением, тем труднее они усваиваются, так как у детей возникают трудности систематизации и дифференциации форм.

❖ Овладение речью связано с возможностями обработки информации, с объемом кратковременной памяти.

Человеческая речь воспринимается и воспроизводится в сжатые временные сроки. Поэтому ребенок должен овладеть «стратегией» быстрого программирования и быстрого декодирования, дешифровки речевого сообщения.

Усвоение речи ребенком происходит с учетом его возможностей обработки речевой информации, что отражается и на выходе речи. Вначале у ребенка имеется однословное, двусловное высказывание (субъект-предикат, субъект-объект). Затем он объединяет эти элементы в трехсловное высказывание субъект-предикат-объект. Чем объемнее информация, тем труднее она усваивалось и воспроизводится в речи. В целом можно сделать вывод о том, что одним из регуляторов темпа и последовательности языкового развития является формирование познавательных процессов.

Первичным, определяющим в речевом развитии ребенка является семантика слова. Однако в дальнейшем речь обеспечивает качественный скачок в интеллектуальном развитии ребенка, так как появляется вербальное, понятийное мышление. Речь позволяет совершенствовать умственные операции обобщения, отвлечения, абстрагирования. Слово становится орудием мышления, включалось в познавательную деятельность: в процессы восприятия, памяти, мышления.

При порождении речевых высказываний их семантическая структура и программирование подготавливаются на смысловом этапе и во многом определяются уровнем развития познавательной деятельности ребенка.

При всей вариативности речевой патологии у детей с ЗПР первичным и определяющим в структуре речевого дефекта является семантический компонент.

Одним из характерных признаков интеллектуальной недостаточности является недоразвитие высших психических функций, а, следовательно, и недоразвитие речи как одной из наиболее сложно организованных психических функций.

У детей с ЗПР отмечается замедленный темп речевого развития, его качественное своеобразие и большая распространенность

нарушений речи (В.А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов, З. Тржесоглава, Е. В. Мальцева и др.).

При ЗПР имеют место все виды нарушений речи, наблюдающиеся и у детей с нормальным интеллектом. Характерным признаком клинической картины нарушений у большинства детей с ЗПР является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. Многие проявления патологии речи связаны с общими психопатологическими особенностями этих детей, с особенностями протекания речевой деятельности в целом.

У большинства детей с ЗПР имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, нарушения устной и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи.

Импрессивная речь этих детей характеризуется недостаточностью дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков, неразличением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи.

Экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматизмов, речевая инактивность (Н.Ю. Борякова, Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко и др.).

Нарушения речи при ЗПР часто носят системный характер, затрагивают многие стороны речевой системы (В.И. Лубовский, Н.Ю. Борякова, Е.В. Мальцева и др.).

Структура речевого дефекта детей с ЗПР является очень вариативной и характеризуется комбинаторностью различных симптомов речевой патологии. В работах различных авторов делалась попытка классифицировать детей с ЗПР с учетом характера отмечаемых у них речевых нарушений.

Так, Е. В. Мальцева (148) выделяет 3 группы детей.

Первая группа – дети с изолированным дефектом, проявляющимся в неправильном произношении какой либо одной группы звуков. Нарушения речи связаны с аномалией строения артикуляторного аппарата, недоразвитием речевой моторики.

Вторая группа – дети, у которых выявлены фонетико-фонематические нарушения. Дефекты звукопроизношения охва-

тывают 2-3 фонетические группы и проявляются преимущественно в заменах фонетически близких звуков. Наблюдаются нарушения слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа.

Третья группа – дети с *системным недоразвитием всех сторон речи*. Кроме фонетико-фонематических нарушений наблюдаются существенные нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи: ограниченность и недифференцированность словарного запаса, примитивная синтаксическая структура предложений, ее нарушения, различные виды аграмматизма.

И.А. Симоновой (195) выявлены особенности речевого недоразвития у детей с ЗПР 8-10 лет в двух клинических группах: 1) при неосложненном инфантилизме (по классификации М.С. Певзнер); 2) при осложненном инфантилизме и в результате цереброастенических состояний различного генеза.

Первая группа детей является немногочисленной.

Ведущим психопатологическим синдромом у этих детей является незрелость эмоционально-волевой сферы. У школьников этой группы сохраняются игровые интересы, отмечаются неподготовленность к учебной деятельности, отсутствие познавательного интереса к учебе. Им трудно подчинить свои эмоциональные реакции школьным требованиям. Во время урока эти дети быстро устают, отвлекаются. Учебная деятельность этих детей характеризуется импульсивностью, хаотичностью, неравномерностью.

В анамнезе большинства детей отмечается задержка речевого развития: первые слова появляются к 1,5-2 годам, фразы – к 3 годам.

Дети неточно различают понятия «слог», «звук», «буква». У них сформированы лишь простые формы фонематического анализа. Сложные формы звукового анализа (определение последовательности и количества звуков в слове) затруднены.

У детей с неосложненным инфантилизмом выявляются особенности речи, связанные со своеобразием эмоционально-волевой сферы. Эти дети многословны, охотно вступают в речевое общение, активны в диалоге, часто перебивают собеседника. Они не продумывают ответы, в связи с чем, их ответы характеризуются импульсивностью, наличием побочных ассоциаций.

Речь таких детей во многом определяется спецификой и характером эмоциональных переживаний.

Так, при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, интересных и доступных ребенку, дети достаточно легко составляют грамматически сложные предложения, используют прямую речь, вносят в рассказы элементы фантазии, разнообразные детали. При этом речь сопровождалось выразительной интонацией, адекватной мимикой, эмоциональными жестами.

В заданиях же, которые ограничивают речевую деятельность определенными рамками, когда требуется обдумывание, четкие формулировки, точное словесное оформление, наблюдаются снижение речевой активности, трудности в подборе слов, неточное их употребление.

И.А. Симонова делает вывод о том, что уровень речевого развития этих детей и их речевое поведение соответствуют уровню речевого развития нормально развивающихся сверстников, но более младшего возраста.

Во *второй группе* детей с ЗПР (с осложненным инфантилизмом и с церебрастеническими состояниями) наблюдается иная картина речевого недоразвития.

Дети этой группы испытывают существенные трудности с самого начала школьного обучения. В основе школьной неуспеваемости лежит повышенная истощаемость нервной системы, быстрая утомляемость, нарушение работоспособности.

В анамнезе большинства детей отмечается задержка развития речи. Первые слова появляются только к 2-2,5 годам. Логопедическое обследование выявило у большинства этихдетей недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи.

Особенности спонтанной речи у детей второй группы проявляются в бедности лексико-семантической стороны речи, в ограниченном объеме словаря, в неточном употреблении слов.

Несформированность лексической стороны речи особенно ярко проявляется в особенностях выполнения задания на под-

бор синонимов и антонимов. Другой характерной ошибкой является подбор вместо антонима других форм слова или родственных слов.

При выполнении заданий на подбор синонимов дети вместо синонимов предлагали слова, связанные общей ситуацией (врач – *больной*, *медсестра*; огонь – *газ*, *огнетушитель*).

Особую трудность вызывает употребление обобщающих понятий (мебель, *посуда* и т.д.). Дети не осознают взаимоотношений между родовыми и видовыми понятиями. В активном словаре широко представлены неологизмы («подметальщики», «кирпичник», «столист» и др.).

В экспрессивной речи используется очень небольшое количество прилагательных и наречий. В высказываниях наблюдаются аграмматизмы, неправильная последовательность слов.

Связная речь детей второй группы находится на более низком уровне развития, чем у детей первой группы. Рассказы детей характеризуются бедностью языкового оформления и нарушением логической связности повествования. Отмечается непоследовательность в изложении, смысловое несоответствие частей высказывания, их искажения. Дети часто не сохраняют основной сюжетной линии при пересказе, соскальзывают на второстепенные детали.

В высказываниях детей проявляется неумение оформлять с помощью языковых средств смысловые (временные, причинно-следственные) отношения («Доктор лечит мальчика, чтобы он не заболел» и т.п.).

Таким образом, у этой группы детей наблюдается нарушение формирования речи как целостной системы; своеобразие речи отражает недоразвитие эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности.

Одним из характерных признаков нарушений речевого развития детей с ЗПР является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции речи (В.И. Лубовский, 1990; Г.И. Жаренкова, 1981, 1986 и др.).

По данным экспериментальных исследований Н.Ю. Боряковой, Е.В. Мальцевой, Е.С. Слепович, характерными особенностями самостоятельных речевых высказываний детей с ЗПР являются:

– излишняя вербализация, использование «речевых штампов», «заученных» слов без понимания их смысла,

– неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи;

– низкий уровень сформированности репродуктивной речи;

– низкий уровень грамматического оформления высказываний, обусловленный несформированностью грамматического строя речи, грамматических представлений и обобщений;

– затруднения в лексико-семантическом выражении мысли (отображении предмета речи);

– недостаточность словообразовательных процессов.

По данным В.И. Насоновой и Е.С. Слепович (199), высказывания детей с задержкой психического развития нецеленаправленны, обычно они используют примитивные грамматические конструкции, затрудняются адекватно выразить свою мысль. При составлении предложений по опорным словам у некоторых детей появляются недочеты в грамматическом оформлении речи.

Ф.А. Сохин (1968, 1994) считает, что детям с задержкой в развитии доступна простая по содержанию и структуре диалогическая речь. При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных. Нередко отмечаются случаи, когда ребенок, начав высказывание, не может его закончить. Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на нарушение «динамики речевой деятельности».

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

Изучение монологической речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного и младшего школьного возраста показывает, что речь их носит ситуативный характер, у этих детей только начинается переход к контекстной речи.

По результатам исследований Е. С. Слепович (197, 198), Н. Ю. Боряковой (24, 25) у детей с задержкой психического развития отмечаются разнообразные нарушения грамматического строя речи; при этом наиболее характерными видами аграмматизмов в высказываниях детей являются:

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

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

Вопросы соотношения мышления и речи, дифференциальной диагностики нарушений речевого развития у детей с ЗПР и детей с другими проблемами в развитии, несмотря на имеющиеся исследования, продолжают оставаться актуальными. Как указывают Н.Ю. Борякова, Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович и многие другие исследователи, большая распространенность нарушений речи у детей с задержкой психического развития вызывает необходимость их дальнейшего углубленного изучения и определения путей повышения эффективности коррекционного воздействия. Проблема формирования навыков связных высказываний у детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития (системное недоразвитие речи в сочетании с ЗПР) в связи с тем, что она остается еще практически не исследованной, приобретает особое значение.

Приведенные выше данные педагогических наблюдений и экспериментальных исследований онтогенеза речевой деятельности, формирования навыков связной речи детей с задержкой психического развития должны обязательно учитываться при разработке технологий коррекционной работы по формированию навыков связных высказываний у детей с комплексными нарушениями речевого и психического развития.

Глава III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

III.I **Методика и организация исследования**

Основной задачей экспериментальных исследований было изучение состояния связной монологической речи старших дошкольников с общим речевым недоразвитием (II и III уровни речевого развития), их возможностей в использовании различных видов монологических высказываний, В задачи исследования также входило изучение отдельных сторон речи детей, в значительной мере определяющих развитие монологической речи (словарь, грамматический строй, особенности фразовой речи). С этой целью использовались разработанные в последнее время в отечественной логопедии и психолингвистике методические подходы к анализу речевой и речемыслительной деятельности детей (В.К. Воробьева, 1986, 2006; Р.И. Лалаева, 2002, 2005; Л.И. Переслени и Т.А. Фотекова, 2004, Т.А. Ткаченко, 1999, 2006; В.П. Глухов, 2001, 2004 и др.). Для анализа данных обследования лексического строя речи детей использовались методические приемы, предлагаемые в работах Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской, О.Б. Иншаковой. Уровень сформированности лексического компонента речи оценивался по двум основным параметрам: объем словарного запаса (в процентах от объема словаря-минимума), наличие и характер семантических и лексических затруднений при выполнении экспериментальных заданий. Уровень сформированности языковых операций и грамматических представлений и обобщений определялся с помощью дифференциально-диагностических критериев оценки, разработанных Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой (2002, 2004), Т.В. Тумановой (2002, 2006), Л.И. Переслени и Т.А. Фотековой (2004); Т.Б. Филичевой (2001). Анализ степени сформированности фразовой речи проводился с использованием методик, предложенных Л.С. Цветковой (1989, 2006), Л.И. Переслени (1999), Л.А. Фотековой и Т.А. Ахутиной (2002, 2007). Использовались критерии, характеризующие как семантическую, так и языковую составляющие отдельных фразовых высказываний, полноту и точность отображения предмета речи.

Для реализации указанных задач мы использовали следующие методы исследования:

– изучение словаря у детей по специально составленной схеме обследования;

– исследование связной монологической речи детей с помощью серии экспериментальных заданий;

– наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-прак- тической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;

– изучение медико-педагогической документации; беседы с воспитателями, родителями и детьми;

– метод статистической обработки данных экспериментального исследования.

Методика обследования

Для решения задач исследования нами была составлена программа констатирующего эксперимента, разработана и апробирована (в ходе скринингового исследования) методика его проведения, которая подробно представлена ниже.

Возможности детей в построении достаточно информативных, коммуникативно-полноценных связных высказываний в значительной степени определяются уровнем сформированности лексического строя речи. Поэтому целенаправленное изучение состояния словаря детей – необходимая составная часть комплексного исследования связной речи.

Для обследования использовался наглядный материал из пособий Г.А. Каше и Т.Б. Филичевой, Т.Б. Филичевой и А.Р. Соболевой, С.Б. Иншаковой и других авторов. Для обследования словаря использовался специально составленный нами словарный минимум в объеме 280-300 слов.[*] Лексический и соответствующий иллюстративный материал для словаря-минимума отбирался с учетом следующих принципов:

– *семантического* (в словарь-минимум входили слова, обозначающие разные предметы, их части, действия, качественные характеристики предметов; слова, связанные с определением временных и

[*] Для детей I и II экспериментальных групп (дети со II и с III уровнем речевого развития) предметное содержание словаря-минимума было различным и определялось типовой программой воспитания и обучения в детском саду.

пространственных отношений, например: *«далеко-близко», «вверху-внизу», «сначала-потом»* и др.);

– *лексико-грамматического* (в словарь включались слова разных частей речи – существительные, глаголы, прилагательные, наречия, предлоги – в количественном соотношении, характерном для словарного запаса старших дошкольников с нормальным речевым развитием);

– *тематического,* в соответствии с которым в пределах отдельных разрядов слов лексический материал группировался по темам («Игрушки», «Одежда», «Посуда», «Овощи и фрукты» и т.д., физические, обиходно-бытовые, профессиональные действия, слова, обозначающие цвет, форму, величину и другие качественные характеристики предметов и т.д.). При обследовании выяснялось знание ребенком названий наблюдаемых природных явлений, понятий о времени суток и года.

Составление словаря-минимума проводилось в соответствии с Типовой программой воспитания и обучения в детском дошкольном учреждении (1998, 2010), с учетом лексического материала, который должны усвоить дети, поступающие в среднюю (для детей со II уровнем речевого развития) и старшую (для детей с III уровнем речевого развития) возрастные группы. Отбирались слова, известные детям с нормальным речевым развитием; в то же время предпочтение отдавалось словам, доступным по слоговой структуре детям с патологией речи. При обследовании словаря использовался прием называния детьми изображенных на картинках предметов, действий и т.д. Если ребенок не мог вспомнить или правильно назвать нужное слово, использовались приемы подсказа начального слога (звука) или «немой» артикуляции. Таким образом, выявлялся запас слов пассивного словаря.

Для выявления сформированности у детей некоторых общекатегориальных понятий применялись наборы картинок с изображением однородных предметов (18 обобщающих слов-понятий). Ребенку предлагалось назвать одним словом общую группу предметов. Для определения возможностей детей в установлении соотношений между некоторыми словами-понятиями давалось задание на подбор антонимов.

При анализе данных обследования обращалось внимание на то, какие слова каждой из лексико-понятийных групп отсутствуют в словаре ребенка; отмечались характерные ошибки и лексические замены.

Наблюдение за речью детей осуществлялось в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности (логопедические занятия и различные виды предметно-практических занятий, воспитательские занятия по развитию речи). Основное внимание обращалось на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи (умение дать краткий и развернутый ответы, задать вопрос педагогу, рассказать о планируемом и выполненном действии и др.), особенности речевого поведения. Проводилась запись ответов детей на занятиях, монологической речи в виде отдельных высказываний, коротких сообщений, рассказов. Метод наблюдений дает возможность получить общее представление об уровне развития спонтанной речи детей, сформированности ее грамматического строя, способности употреблять связные высказывания при общении, передавать ту или иную информацию и т.д.

В целях комплексного исследования связной речи детей нами использовалась серия заданий*, которая включает:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия» по терминологии Л.С. Цветковой, 240);
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта;
- составление рассказа-описания.

Выполнение заданий с элементами творчества:

- окончание рассказа по заданному началу;
- придумывание рассказа на заданную тему.

---

* Представленные задания апробированы в ходе экспериментальных исследований состояния связной речи детей с ОНР 5-7-летнего возраста и в практике логопедической работы с детьми в коррекционных дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Общее число обследованных детей с использованием данных заданий составляет более 900 человек.

Приведем описание заданий.

Первое задание использовалось для определения способности ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию). Ему поочередно предлагалось несколько картинок следующего предметного содержания:

- «мальчик поливает цветы»;
- «девочка ловит бабочку»;
- «мальчик ловит рыбу»;
- «девочка каталось на санках (с горки)»;
- «девочка везет малыша в коляске» и т.п.

При показе каждой картинки ребенку задавался вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?». В результате выяснялось, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по семантике и структуре фразы. При отсутствии фразового ответа задавался второй, вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик/девочка?»). Для комплексного анализа успешности выполнения задания были определены психолингвистические критерии качественно-количественной оценки, которые приведены ниже. При анализе составленных детьми высказываний отмечались: смысловое соответствие, грамматическая правильность, наличие пауз, характер наблюдаемого аграмматизма и др.

Критерии оценки выполнения задания:

Возможность самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы.

Полнота отображения предмета речи (предметной ситуации).

Семантические и языковые особенности составленных фраз.

Смысловое соответствие изображенному на картинке.

Грамматическая правильность (соответствие высказывания языковой норме).

Второе задание – составление предложения по трем картинкам («девочка», «корзинка», «лес») было направлено на выявление способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Ребенку предлагалось назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Для облегчения задания предлагалось вспомогательный вопрос: «Что сделала девочка?» Перед ребенком стояла задача: на основе «семантического» значения каждой картинки и вопроса педагога установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, «девочка гуляла в лесу»), задание повторялось с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов учитывалось: наличие фразы, адекватной предложенному заданию, особенности этой фразы (семантическая «наполненность», синтаксическая структура, наличие и характер аграмматизма и др.); характер оказываемой ребенку помощи.

Для выявления степени сформированности у детей навыков употребления отдельных (фразовых) высказываний в ходе предварительного исследования также использованы задания на составление предложений по демонстрируемым действиям, по опорным словам (данным в «нейтральной» грамматической форме) и др. Как показывает практика, включение в комплексное исследование заданий на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с ОНР, имеющих второй или третий уровень речевого развития. Построение таких фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развернутых речевых сообщений (целого текста) – рассказов-описаний по картинкам, по их сериям, рассказов из опыта и др.

На основании составленных качественно-количественных критериев и анализа результатов исследования были определены дифференциально-диагностические уровни (всего 4) сформированности навыков составления отдельных высказываний. При определении оценочных уровней нами учитывались данные наших собственных исследований (скрининговое исследование, специально организованные наблюдения за спонтанной речью детей и др.), а также данные ряда психолингвистических исследований детской речи (А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин, Т.А. Фотекова и др.).

Примерная схема оценки выполнения заданий
на составление фразовых высказываний

Уровень выполнения задания	Составление фраз по картинкам с изображением простых действий	Составление фраз-высказываний по 3-м предметным картинкам	Оценка в баллах
«Удовлетворительный»	Ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание. Все варианты задания (5 фраз) выполнены на уровне, соответствующем указанным характеристикам.	Фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание. Также оценивается вариант отображения вероятной предметной ситуации в виде короткого текста.	**5** баллов
«Средний»	Адекватная по смыслу фраза имеет один из перечисленных недостатков: а) недостаточно информативна; б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении; в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях; г) длительные паузы с поиском нужного слова	Имеются отдельные недостатки (см. в графе слева) в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации	4 балла

«Недостаточный»	Сочетание указанных недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания	Фраза составлена на основе предметного содержания только 2-х картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание.	3 балла
«Низкий»	Адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие. Не все варианты задания выполнены	Ребенок не смог составить фразу-высказывание с использованием всех 3 картинок, несмотря на оказываемую помощь. Отмечаются ошибки в языковом оформлении высказывания	2 балла
Задание выполнено неадекватно	Отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинке	Предложенное задание не выполнено. Ребенок правильно называет изображенные на картинках предметы, но составить фразу-высказывание с их использованием не может	1 балл

Последующие задания (3-8) были предназначены для определения уровня сформированности и особенностей связной монологической речи детей в доступных для данного возраста ее видах (пересказ, рассказы по наглядной опоре и из личного опыта, рассказывание с элементами творчества). При оценке выполнения заданий на составление различных видов рассказа учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. Определялись: **степень самостоятельности** при выполнении заданий, **объем** рассказа, **связность, последовательность и полнота отображения предмета речи; смысловое соответствие** исходному материалу (тексту, наглядному сюжету) и поставленной речевой задаче, а

также **особенности фразовой речи** и характер грамматических ошибок. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) детям оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

На основании данных ранее проведенных нами исследований (54, 56 и др.), психолингвистических исследований онтогенеза речевой деятельности (28, 102, 125, 248 и др.) нами были определены критерии качественно-количественной оценки монологических высказываний, составляемых детьми.

Третье задание имело целью выявление возможностей детей с ОНР в воспроизведении небольшого по объему и простого по структуре литературный текста. Для этого использовались знакомые детям сказки: «Репка», «Теремок», короткие реалистические рассказы (Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др.). В основном экспериментальном исследовании нами использовалась народная сказка «Репка». Текст произведения прочитывался дважды, перед повторным чтением давалась установка на составление пересказа. При анализе составленных пересказов особое внимание обращалось на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа и др. *Качественно-количественные* критерии оценки выполнения данного и других заданий экспериментального исследования представлены в Приложении (с. 512-516).

Четвертое задание использовалось для выявления возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Использовались серии из трех-четырех картинок по сюжетам Н. Радлова («Ежик», «Кошки и птичка»), а в основном эксперименте – серия с подробно представленным сюжетом «Медведь и зайцы»[*] и т.п. Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребенком, и давалось время, чтобы внимательно их рассмотреть. Составлению

[*] По И.В. Бараникову и Л.А. Варковицкой (2001).

рассказа предшествовал разбор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки (например, «дупло», «поляна», «лужок» и т.д.). При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применялось жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Кроме общих критериев, при оценке составленных детьми высказываний принимались во внимание показатели, определяемые спецификой данного вида рассказывания, смысловое соответствие содержания рассказа изображенному на картинках; соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

Пятое задание – составление рассказа на основе личного опыта – имело целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенку предлагалось составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду («На нашем участке», «Игры на детской площадке», «В нашей группе»), и давался план из нескольких вопросов-заданий.

Так, при составлении рассказа «На нашем участке» предлагалось рассказать, *что находится на участке; чем занимаются на участке дети, в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия; вспомнить о зимних играх и развлечениях*. После этого дети составляли рассказ по отдельным фрагментам, перед каждым из которых вопрос-задание повторялся.

При анализе выполнения задания особое внимание обращалось на особенности фразовой речи, употребляемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Учитывалась степень информативности рассказа, определяемая количеством «сем» – смысловых элементов, которые несут ту или иную информацию по данной теме. Установление количества информа-тивных элементов (денотатов и предикатов) и их характера (простое называние предмета или действия или их развернутое описание) позволяет оценить, насколько полно отображен ребенком предмет речи (тема сообщения).

Для шестого задания – составления описательного рассказа – детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов. В скрининго-

вом исследовании использовались такие игрушки, как куклы, в том числе персонажи известных сказок, игрушки, изображающие домашних животных (кошка, собака), грузовая машина-самосвал и др. Для основного исследования было выбрано составление описания куклы и грузовой машины. Ребенку предлагалось в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет описания, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. При описании куклы давалась следующая инструкция-указание: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине, назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п. В случае отсутствия рассказа-описания указывалась последовательность отображения основных качеств предмета.

При анализе составленного ребенком рассказа обращалось внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики. В случае, когда ребенок оказывался не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагался для пересказа образец описания, данный экспериментатором.

Седьмое задание – окончание рассказа по предложенному началу (с опорой на картинку) имело целью выявить возможности детей в самостоятельном творческом рассказывании, умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Методика «окончания рассказа» была использована нами в следующем варианте. Ребенку предлагалась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его окончание. Текст начала рассказа, использованный нами в констатирующем эксперименте, вопросы по содержанию картинки представлены в Приложении (с. 514).

При оценке составленного окончания рассказа отмечались: смысловое соответствие высказывания ребенка содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения, оценивались языковые средства, грамматическая правильность речи.

Восьмое задание – составление рассказа на заданную тему – было использовано нами как дополнительное. Был использован следующий вариант выполнения задания. Ребенку показывали картинки с изображением девочки, корзинки и леса, к которому через поле ведет дорожка. Задавались вопросы: «Как мы назовем девочку?», «Куда пошла девочка?», «Зачем она пошла в лес?» После этого предлагалось составить рассказ *о каком-нибудь случае с девочкой в лесу*. Как показали предварительные исследования, предварительное составление «экспозиции» рассказа («зачин») с опорой на картинку облегчает детям переход к рассказыванию по собственному замыслу. Чтобы исключить пересказ знакомой сказки, предварительно оговаривалось, что ребенок должен придумать свой рассказ.

При оценке уровня выполнения задания обращалось внимание на способность к самостоятельному составлению высказывания, структуру и содержание детских рассказов, особенности монологической речи, наличие элементов собственного творчества и др.

Принятая нами последовательность заданий, в сочетании с применением направленной помощи и стимулирующих словесных поощрений, на наш взгляд, должна была способствовать активизации речевой деятельности детей.

III.I.1 **Методика дифференциально-диагностической оценки данных исследования связной монологической речи**

Комплексное обследование ***связной монологической речи*** позволяет получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний – от элементарных (составление пересказа небольшого по объему текста): до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом учитываются характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний, выявленные у детей с общим недоразвитием речи в ходе проведения специальных исследований (В.П. Глухов, 1987, 1989, 2001 и др.; В.К. Воробьева, 1986, 1998, 2006 и др.).

По данным этих исследований, дети с ОНР (III уровень речевого развития) мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных монологических

высказываний детей с ОНР характерны употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложении, затруднения в выборе нужных лексем, нарушения смысловой организации высказываний (как отдельных, так и развернутых), отсутствие связи между элементами сообщения.

Индивидуальный качественный анализ высказываний детей с ОНР и с нормальным речевым развитием (на основе приведенной методики исследования) позволяет установить несколько уровней выполнения заданий по каждому из видов рассказа. В основу выделения данных дифференциально-диагностических уровней сформированности навыков составлении детьми монологических высказываний были положены следующие критерии.

Критерии качественно-количественной оценки развернутых речевых высказываний.

- Число законченных смысловых фрагментов-подтем.
- Число смысловых фрагментов-подтем, отображенных в пересказе по отношению к числу подтем в исходном тексте;
- Число смысловых элементов-микротем;
- Число смысловых элементов-микротем в составленном пересказе по отношению к числу микротем в исходном тексте;

❖ Полнота отображения предмета речи.

Кол-во смысловых единиц: подтем и микротем,

Степень полноты отображения предмета речи;

Адекватность отображения предмета речи (наличие смысловых элементов, не связанных с предметом речи;

❖ Число денотатов в речевом сообщении (РС); степень отображения основных свойств предмета (подтем) через отображение денотативного содержания предмета речи;

Соотношение числа денотатов в составленном пересказе по отношению к числу «обязательных» денотатов в исходном тексте (денотаты первого порядка);

- степень смыслового соответствия в отображении денотативного содержания текста (предметной ситуации);
- отображение в РС денотатов, не связанных с предметом речи.

❖ Степень отображения предмета речи через **предикацию** связей и отношений между денотатами: число отображенных в речевом сообщении предикативных связей (их характер, соотношение предикаций 1-го и «последующих» порядков, полнота отображения самих предикативных отношений и др.);

- степень смыслового соответствия в отображении предикативных связей и отношений;
- наличие в речевом сообщении предикативных связей, не связанных с отображением предмета речи.

❖ Связность речевого высказывания, обеспечиваемая через связь смысловых единиц (элементов) текста:

- наличие связи между подтемами,
- наличие связи между микротемами,
- наличие связи между денотатами (при отображении предмета речи, предметной ситуации), денотатами, обозначающими свойства, признаки предмета (явления) и т.д. – связи между денотатами при раскрытии содержания подтемы (микротемы);
- наличие связи между предикативными единицами (словосочетаниями, предложениями) и др.

Данные критерии были определены на основе анализа результатов ранее проведенных нами и нашими коллегами экспериментальных исследований (38, 54, 100, 178 и др.), а также психолингвистических исследований по проблеме онтогенеза речевой деятельности (101, 225, 243, 248-249 и др.). С учетом этих критериев было выделено 5 диагностических уровней сформированности навыков связных высказываний – «хороший» (полностью соответствующий показателям нормы), удовлетворительный (в основном удовлетворяющий потребностям речевой коммуникации в рамках познавательной /учебной/ деятельности), «недостаточный» (средний), «низкий» и «начальный» или условно «нулевой» (навыки составления развернутого высказывания отсутствуют; рассказ-сообщение подменяется «номинацией», перечислением отдельных составляющих фрагмента действительности, выступающего в качестве *предмета речи*).

Для оценки составляемых рассказов на основе указанных выше психолингвистических критериев была разработана схема дифференциально-диагностической оценки *уровней* выполнения экспериментальных заданий (Приложение, с. 516-520).

В логопедической практике данная схема может быть использована в динамических исследованиях (обследование детей в динамике), проводимых до и в ходе коррекционного обучения.

Мы полагаем, что может быть использована и оценка в баллах соответственно выявленному уровню выполнения задания: хороший – 4, удовлетворительный – 3, недостаточный – 2, низкий – 1, что дает возможность более наглядно оценить продвижение детей в обучении рассказыванию в динамических исследованиях, в том числе по суммарной балльной оценке уровня овладения навыками рассказывания в целом. (Суммарная оценка в пределах 16-20 баллов характеризует достаточно высокий или «хороший» уровень навыков рассказывания; сумма баллов 11 до 15 соответствует «удовлетворительному» уровню; от 8 до 10 – недостаточному» и от 1 до 8 – «низкому»).

Индивидуальная оценка детских рассказов дает возможность установить, на какие моменты следует обратить внимание при обучении ребенка конкретному виду рассказывания, а также получить объективные сравнительные данные в первичном и динамических исследованиях.

Особое внимание уделялось анализу *связности* детских высказываний. К нерезко выраженным нарушениям связности были отнесены пропуски отдельных, важных в смысловом отношении слов, фраз, единичные случаи отсутствия смысловой и синтаксической межфразовой связи. При значительных нарушениях связности отмечаются повторное отсутствие в рассказе смысловой и синтаксической связи между смежными фразами, пропуски слов или частей текста влияющие на логическую организацию высказывания, нарушение смысловой связи между двумя фрагментами текста. Пропуск нескольких фрагментов, отсутствие смысловой связи между рядом последовательных предложений, незавершенность частей текста (подтем), а также сочетание различных недостатков соответствуют значительному нарушения связности рассказа.

По данным исследования для каждого ребенка составлялся индивидуальный оценочный «профиль» состояния связной монологической речи. Опыт педагогической практики показывает, что такой «профиль» дает наглядное представление, в каких видах развернутых высказываний у ребенка отмечаются наибольшие трудности и на что можно опираться в ходе последующей коррекционной работы. «Профиль» удобно использовать и в динамических наблюдениях.

Результаты экспериментального исследования были подвергнуты вариационно-статистической обработке с определением средних величин количественных показателей (X), среднего квадратического отклонения (p) и ошибок средних величин (W) по следующим параметрам: t – значения вариант, *n* – число наблюдений, J – знак суммирования, P – показатель вероятности возможных отклонений.

Для определения достоверности *различий средних* величин в сопоставляемых группах использовались формулы для «малых выборок» (89, 163 и др.).

По таблице значений *t* Стьюдента определялась существенность различий, которая считалась установленной при вероятности их неслучайности не менее 95% (p>0,05).

Исследования проводились в МДОУ– Центрах развития ребенка (ЦРР) с логопедическими группами №№ 50, 56, 58, 91 и 103 г. Люберцы Московской обл., Центре диагностики и консультирования при УО Люберецкого района, ГБОУ / детский сад № 1296 ЮВАО г. Москвы. На базе этих учреждений осуществлялись и сравнительные исследования детей, не имеющих отклонений в общем и речевом развитии.

Изучение состояния связной монологической речи детей проводилось нами в период 2004-2010 гг. Исследования начинались с изучения имеющейся на каждого ребенка медицинской и педагогической документации; дополнительные анамнестические сведения мы получали из бесед с педагогам и родителями. С августа по сентябрь месяцы проводились наблюдения за состоянием речи детей старших логопедических групп в условиях игровой, учебной и других видов деятельности. Наблюдения за речью детей были проведены на 40 учебных занятиях в воспитательских группах и на 20 игровых занятиях.

Исследование словарного запаса у детей методом индивидуального эксперимента проводилось в два-три приема. Временные промежутки между исследованиями не превышали одного-двух дней.

Изучение связной монологической речи с помощью серии заданий проводилось по окончании обследования словаря (со второй половины сентября месяца). Каждое задание давалось ребенку однократно для исключения фактора упражняемости; все семь заданий выполнялись последовательно, в разные дни (не более одного задания в день). Исследования проводились в утренние часы, в изолированном помещении.

На каждого ребенка велась карта индивидуальных исследований, включающая анамнестические сведения, результаты исследования речи, а также данные наблюдений за личностно-психологичес- ими особенностями ребенка, проводимых по специально составленной схеме.* Помимо наблюдений за детьми в процессе различных видов деятельности, сведений, полученных от педагогов и родителей, использовались данные психоневрологического обследования детей.

III. 2. **Характеристика исследуемой группы детей**

Основную исследуемую группу составили дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, поступившие в логопедические группы по направлению ПМПК при ЦДиК г. Люберцы Московской обл. По результатам подготовительного этапа исследования, включавшего мониторинг, предварительное психолого-педагогическое изучение детей (проведенное педагогами-дефектологами и логопедами ПМПК и ДОУ), были сформированы экспериментальные группы детей в возрасте 4,5-5 лет (I экспериментальная группа) и 5-5,5 лет (II ЭГ), имевших (по заключению ПМПК) общее недоразвитие речи. В результате тщательного отбора (на основании данных логопедического и психоневрологического обследования) в исследуемую группу вошли 80 детей с ОНР, находящихся на II

---

* Диагностическая карта психолого-педагогического обследования представлена в кн.: В.П. Глухов. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: В.Секачев, 2012 и ряде других учебно-методических пособий автора.

уровне речевого развития, и 120 детей с третьим уровнем речевого развития (по классификации Р.Е. Левиной – Т.Б. Филичевой, 166, 228) с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. По данным анамнестического исследования у всех детей была диагностирована т.н. неосложненная форма общего недоразвития речи*; одной из основных причин ОНР выступала стертая дизартрия. У детей первой ЭГ отмечались следующие формы первичных речевых нарушений: сложная полиморфная дислалия – у 8 детей; стертая дизартрия – у 47 детей; выраженная (псевдобульбарная) дизартрия – у 17 детей; сочетание проявлений алалии с дизартрическими компонентами – у 8 детей.

У детей второй группы: сложная полиморфная дислалия – у 11 детей; стертая дизартрия – у 68 детей, выраженная (псевдобульбарная) дизартрия – у 29 детей; у 12 детей наблюдалось сочетание проявлений алалии с дизартрическими компонентами.

Контрольную группу составили 80 детей 5-5,5 лет, не имеющих отклонений в познавательном и речевом развитии.

Данные анамнестического исследования

В анамнезе большинства детей с ОНР содержатся указания на различные нарушения в протекании антенатального, интра- и постнатального периодов онтогенетического развития. Во многих случаях отмечена отягощенность акушерского анамнеза: тяжелые токсикозы второй половины беременности, нефропатия, угроза прерывания беременности, недоношенность и различные факторы риска в родах (ненормальное предлежание плода, преждевременное отхождение околоплодных вод, обвитие плода пуповиной; в 7 случаях производилась вакуум-экстракция плода). 47 детей (15 из первой группы и 32 – из II ЭГ) находились под наблюдением невропатолога по поводу энцефалопатии и гидроцефально-гипертензионного синдрома, после внутричерепной родовой травмы, а также хронической внутриутробной ги-

* Имеется в виду ОНР, обусловленное первичной речевой патологией (алалия, выраженная дизартрия, ринолалия и др.) и не осложненное выраженной задержкой познавательного и конституционального развития.

поксии плода и асфиксии в родах. Из других видов патологии отмечались: гемолитическая болезнь новорожденного, токсическая эритема, врожденная гипотрофия и др. У 19 детей I ЭГ и 38 детей II ЭГ наблюдалось запаздывание в развитии основных статических и моторных функций (сидение, стояние, ходьба и др.). Значительная часть детей (74% обследованных) имела в анамнезе частые соматические заболевания, начиная с раннего возраста (ОРВИ, повторные бронхиты, пневмонии, нередко на фоне рахита и экссудативного диатеза). Таким образом, у многих детей в анамнезе отмечались неблагоприятные факторы, которые могли оказать отрицательное влияние на общее состояние и речевое развитие.

Как показало анамнестическое исследование, общее недоразвитие речи у детей во многих случаях случаев было обусловлено осложненной симптоматикой: это факторы пренатальной патологии (гипоксическая энцефалопатия, били-рубиновая энцефалопатия, резидуально-органические поражения мозга, генетический фактор); перинатальной патологии (травматическая энцефалопатия); постнатальной патологии (гипертензионно-гидроцефальный синдром); экзогенно-органические факторы (инфекции, травмы, интоксикации, влияющие на ЦНС, вирусные заболевания, прием лекарственных препаратов, ионизирующая радиация, вибрация, алкоголизм и курение во время беременности, цереброастенический синдром. Указания на признаки раннего органического повреждения ЦНС были обнаружены у 84% обследованных детей с ОНР (168 человек).

С целью выявления факторов раннего повреждения ЦНС у детей с ОНР при анализе анамнестических данных особое значение придавалось уточнению сведений о течении беременности, родов, периода новорожденности. Данные, полученные при изучении анамнеза, позволяют особо выделить нарушения течения беременности или родов, которые отмечались в 80% случаев.

Нарушения течения беременности, обусловившие внутриутробную гипоксию плода (к которой особенно чувствителен развивающийся плод), имели место в 65% случаев. Часто беременность сопровождалась токсикозом (63%) в виде нарушения физиологических функций (40%) или нефропатии (23%). У 22% матерей отмечены случаи угрозы прерывания беременности. Анемию во время беременно-

сти перенесли 8% женщин, в том числе у 5% анемия наблюдалась в течение всей беременности.

Хроническими соматическими заболеваниями страдали 18% беременных, в том числе гипертонической болезнью и другими заболеваниями сердечно-сосудистой системы, хроническим пиелонефритом, хроническим бронхитом и другими. Влияние токсических факторов в период беременности прослеживалось в 15% случаев.

Патология родов встречалась также с высокой частотой – 65%. Преждевременно, на сроках 34-37 недель беременности, родились 10% детей I экспериментальной группы и 15% детей II ЭГ, 6 и 8% детей 1-й и 2-й ЭГ – от переношенной беременности и запоздалых родов на сроках 41-43 недели. Слабость родовой деятельности имела место у 20% женщин. Механическая помощь при родах применялись в 25%; в 5% случаев было произведено кесарево сечение.

Период новорожденности является исключительно важным этапом онтогенеза. Известно, что различные патологические состояния у новорожденных, которые вызываются повреждениями центральной нервной системы во время беременности и родов, могут предшествовать формированию различных форм минимальной мозговой дисфункции (ММД). По данным анамнестического исследования, асфиксия при рождении имела место в 25% случаев, у 9% новорожденных в анамнезе отмечена родовая травма. Гемолитическая болезнь наблюдалась у 5% новорожденных, анемия – у 3%.

В I экспериментальной группе 15% детей родились недоношенными, во второй – 10%. Среди доношенных новорожденных у 10% и 8 % детей двух групп наблюдались признаки внутриутробной гипотрофии. Таким образом, факторами, прогностически неблагоприятными для формирования общего недоразвития речи, в первую очередь являлись хроническая гипоксия плода, гипоксически - ишемическая энцефалопатия у новорожденных, недоношенность, а также внутриутробная гипотрофия.

На первом году жизни 59 % детей (обеих групп) наблюдались неврологом с диагнозом «перинатальная энцефалопатия», которая чаще всего проявлялась в виде синдрома повышенной нервно-рефлекторной возбудимости или умеренной задержки психомоторного развития.

Влияние негативных социально-психологических факторов на развитие детей было обнаружено в 25% случаев, при этом в 15% семей прослеживалось сочетанное влияние трех или более факторов.

Среди неблагоприятных внутрисемейных социально-психологических факторов чаще всего имели место воспитание в неполной семье, частые конфликты, несогласованность в подходах к воспитанию ребенка, алкоголизм родителей, низкий уровень материальной обеспеченности семьи, неудовлетворительные условия проживания.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о сложном взаимодействии и различном сочетании биологических и социально-психологических факторов, что позволяет рассматривать последние как факторы риска. При этом было выявлено, что только у 1% детей с ОНР, воспитывающихся в благоприятных условиях социальной жизни, не выявлено причин системного речевого недоразвития патологического характера.

III.3. **Результаты экспериментального исследования**

Исследование *уровня сформированности лексикона* показало следующее.

Дети I основной группы смогли самостоятельно дать правильные ответы в среднем на 58 % от общего числа предъявленных картинок (от 42,5% до 74%). При этом у 23 детей правильные ответы составили более 60%, у 46 – от 50 до 60%; у 11-ти – менее 50%. При оказании помощи (подсказ начального слога слова) общие результаты в процентном отношении были несколько выше – от 51 до 80 % правильных ответов, в среднем 69 %. Таким образом, даже с помощью подсказа максимальное число правильных ответов было ниже 75% от числа предъявленных картинок. Это свидетельствует о том, что у детей со вторым уровнем речевого развития объем пассивного словаря ненамного превышает объем активного лексикона (различие в 11 среднестатических единиц).

По отдельным лексико-семантическим группам слов были получены следующие данные. Наиболее доступным детям оказалось называние предметов. 48 детей (60% всей группы) смогли самостоятельно назвать 75 и более процентов изображенных предметов; 32 ребенка – от 60 до 75%. Средний процент самостоятельных ответов составил

71,5; общее число правильных ответов, включая полученные по подсказке, было выше в среднем на 8%. В то же время называние частей, деталей предметов (кузов, крышка, воротник и др.) вызывало у детей большие затруднения. Последние отмечались во всех тематических группах слов с примерно одинаковой частотой. При подсчете суммарных данных, включая полученные с помощью подсказа, оказалось, что у 28 детей правильные ответы составили менее 50% от числа предъявленных картинок данного предметного содержания (при среднем показателе для всей группы – 55%). При назывании предметов наиболее часто наблюдались лексические замены типа: замена по внешнему сходству и назначению (стакан – «тяска», туфли – «ботикеськи»); замена видового понятия родовым (сливы – «ягоды»); замена названия детенышей названием взрослого животного (котята – «коски маеньки»); использование словосочетаний, указывающих на назначение предмета (чайник – «наивать чай», галоши – «сяпоги одеять»).

При исследовании глагольной лексики было установлено, что дети в среднем самостоятельно давали правильные ответы примерно на 55% предложенных картинок с изображением действий, 45 детей правильно назвали от 50 до 65% изображенных действий и 35 обследованных – 65-75%. За счет подсказа начала слова наблюдалось некоторое увеличение числа правильных ответов (средний показатель составил 62,5% от числа картинок). Исследование позволило выявить группу слов, актуализация которых у многих детей вызывала наибольшие трудности. Сюда вошли слова, обозначающие некоторые физические и обиходно-бытовые действия (*пьет, моет, прыгает, одевает, собирает, поливает*), профессиональные действия (*копает, рубит, прибивает, шьет* и др.), слова, передающие эмоциональные состояния (*смеется, плачет*). Отмечались характерные замены нужных слов названиями, обозначающими сходные действия: стирает – «моет», поливает – «льет», рубит – «бьет» и др.

Дети II экспериментальной группы смогли самостоятельно дать правильные ответы в среднем на 60 % от общего числа предъявленных картинок (от 38,1% до 71,2%). При этом у 52 детей правильные ответы составили более 60%, у 56 – от 50 до 60%; у 12-ти – менее 40%. При оказании помощи (подсказ начального слога слова) общие

результаты выполнения задания на подбор лексем были несколько выше – от 46 до 78,4% правильных ответов, в среднем 67%. Это свидетельствует о том, что у детей с третьим уровнем речевого развития объем пассивного словаря ненамного превышает объем активного лексикона.

По отдельным лексико-семантическим группам слов были получены различные данные. Как и в I ЭГ наиболее доступным детям оказалось называние предметов. 60 детей (50% всей группы) смогли самостоятельно назвать 70 и более процентов изображенных предметов; 55 детей – от 60 до 70%. Средний процент самостоятельных ответов составил 68,5; общее число правильных ответов, включая полученные по подсказке, было выше в среднем на 7,5%. В то же время называние частей, деталей предметов (*ручка, носик, крышка* – у чайника; *руль, педали, седло* – у велосипеда и др.) вызывало у детей большие затруднения. Они отмечались во всех тематических группах слов с примерно одинаковой частотой. При подсчете суммарных данных оказалось, что у 22 детей правильные ответы составили менее 50% от числа предъявленных картинок (при среднем показателе для всей группы – 52%). При назывании предметов наиболее часто наблюдались лексические замены типа: замена по внешнему сходству и назначению (кружка – «тяска», туфли – «тапочки»); замена видового понятия родовым (ель, береза – «дерево»); замена названия детенышей названием взрослого животного (утенок – «утка маенька»); использование словосочетаний, указывающих на назначение предмета (метла – «мусор убирать», тапочки – «дома одеять»).

При исследовании глагольной лексики было установлено, что дети в среднем самостоятельно давали правильные ответы на 66% предложенных картинок с изображением действий, 56 детей правильно назвали от 60 до 70% изображенных действий и 40 испытуемых – 70-78%. За счет подсказа начала слова наблюдалось некоторое увеличение числа правильных ответов (средний показатель составил 70% от числа картинок). Исследование позволило выявить группу слов, актуализация которых у многих детей вызывала наибольшие трудности. Это относится к словам, обозначающим некоторые обиходно-бытовые действия (*стирает, подметает, гладит*), профессиональные действия

(*пилит, красит, зашивает, поет, пляшет* и др.), слова, обозначающие эмоциональные состояния человека (*улыбалось, грустит* и др.).

Сопоставление полученных данных с наблюдениями за спонтанной речью показали, что у многих детей отсутствует соотнесение ряда слов, обозначающих физические действия, с соответствующим изображением. Например, глаголы «несет», «лезет», «догоняет» отмечались в спонтанной речи детей, но не актуализировались при предъявлении картинок. Это может свидетельствовать о несформированности обобщающего значения данного слова и использовании его лишь в контексте определенной, значимой для ребенка ситуации.

Исследование показало, что у большей части детей обеих групп (ЭГ I и ЭГ II) беден запас слов, обозначающих такие качества предметов, как *цвет, форма, величина, (фактура) материал*. Самостоятельные правильные ответы составили в среднем у детей первой группы 38%, у детей II ЭГ – 41% от числа предъявленных изображений. При этом у 97 детей (из 196) процент правильно названных качеств предметов составил от 40 до 50, а у 103 детей – менее 40%. Число адекватных ответов, вместе с полученными по подсказке, составило в среднем 51,5% и 54,8% от числа возможных ответов (в первой и второй ЭГ). Было выявлено, что некоторые дети не дифференцируют ряд названий цветов (*синий* и *зеленый*, *зеленый* и *желтый*), не могут правильно соотнести название цвета со зрительно воспринимаемым качеством. Это свидетельствует о несформированности соответствующего значения слова. Многие дети не знают слов, обозначающих материал, из которого сделан предмет (*деревянный*, *стеклянный, резиновый* и т.д.) или не могут образовать нужное относительное прилагательное. Установлено, что дети I ЭГ группы не знают обозначения ряда природных явлений (*гроза, метель, облака, сосульки* и др.); правильные ответы по этой группе слов у 36 детей (45%) получены менее чем на половину из предъявленных изображений часто наблюдаемых явлений природы. У большинства детей обеих групп недостаточно сформированы представления о времени суток и временах года.

Все дети испытывали затруднения при назывании картинок с изображением предметов, сравнительно редко встречающихся в обиходе. При этом часто наблюдались своеобразные лексические замены по ситуационному признаку, замена слова объяснительным словосо-

четанием (весы – «магазин», бинокль – «чтоб куда смотреть») и другие.

Задание на определение обобщающих слов-понятий у большинства детей вызвало серьезные затруднения. 42 ребенка I ЭГ (52,5%) и 22 – из второй группы (18,3%) не смогли самостоятельно дать ни одного правильного ответа, еще 47 детей (25 и 22 соответственно) – смогли назвать только одно из обобщающих слов. У 84 % детей I ЭГ и 60% детей второй группы было выявлено отсутствие сформированности более половины предложенных в задании слов-понятий. При этом большинство детей II ЭГ правильно определяло такие категории, как «цветы», «животные», «одежда» и «посуда». Значительные трудности вызвало у детей с III уровнем речевого развития определение категориальных понятий: «мебель», «продукты», «фрукты»; менее 50% детей дали название групп «овощи» и «обувь»; никто из детей не назвал обобщающих слов: «транспорт», «растения». В ряде случаев отмечались характерные для всех детей с ОНР вербальные замены: одежда – «вещи», посуда – «ужин», овощи – «еда». Исследование показало, что дети I экспериментальной группы (II уровень речевого развития) только переходят к овладению значением обобщающих слов и соответствующих им понятий; уровень овладения данной лексической категорий слов можно оценить как «низкий».

Выполнение заданий на подбор антонимов показало, что дети, как правило, самостоятельно подбирали нужные пары к словам «большой», «хороший», «горячий», «раздеваться»; значительно реже – к словам «кислый», «громко», «разбирать». Для большинства испытуемых оказался недоступным подбор антонимов к словам «быстро», «тяжелый», «выиграл» и др. Отмечаемые замены слов указывают на недостаточную сформированность лексических дифференцировок (широкий – «маленький», веселый – «болеет» и др.). Характерной особенностью была актуализация слова-антонима в составе целого словосочетания (горячий – «холодная вода», хороший – «плохой мачик», кислый – «абуз съядки» и т.д.).

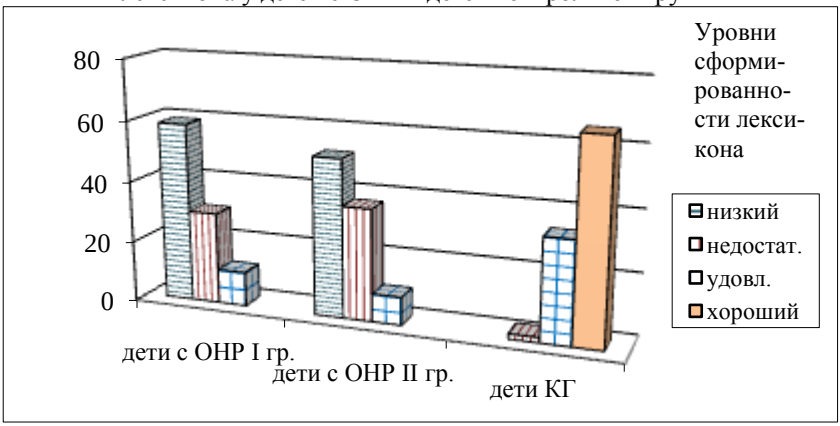
В ходе исследования было выявлено, что большинство испытуемых активно пользовалось лишь ограниченным числом предлогов и наречий с пространственным значением (*в, на, под, рядом, сзади*). При определении пространственного взаиморасположения предметов (по

наглядному изображению или моделируемой ситуации) дети не употребляли предлоги «над» и «перед» и, за редким исключением, предлог «за». Более половины детей II ЭГ и почти все дети первой группы не пользовались при выполнении задания предлогами «из» и «с». Отмечено, что дети в большинстве случаев дифференцируют и правильно используют в речи слова-понятия «спереди-сзади», «далеко-близко». В то же время понятия «низко», «высоко» смогли соотнести с наглядной ситуацией (изменение пространственного расположения предмета) только 16 детей I экспериментальной группы и менее 50% испытуемых второй ЭГ. Большинство детей обеих групп не дифференцировало понятия «справа», «слева», «направо», «налево».

Сравнительные исследования уровня сформированности лексического компонента *языковой базы связной речи* у детей экспериментальных и контрольной групп дали следующие результаты. У большинства детей I экспериментальной группы был выявлен низкий (47 случая – 58,75%) или недостаточный (24 – 30%) уровень сформированности лексического строя речи, и только у 9 детей (11,25%) – минимально достаточный (*удовлетворительный*) уровень. У детей II группы также преобладали низкий (62 случая – 51,7%) или недостаточный (47 – 39,1%) уровни сформированности лексического строя речи, у 11 детей (9,2%) отмечен минимально достаточный (*удовлетворительный*) уровень. В то же время у большинства детей контрольной группы (65 %) отмечался хороший уровень овладения лексическим строем речи, а у остальных (кроме одного ребенка) этой группы – удовлетворительный.

Диаграмма 1.

Сопоставительные данные об уровне сформированности лексикона у детей с ОНР и детей контрольной группы



Таким образом, проведенное исследование позволило выявить ограниченность словарного запаса у детей с ОНР, особенно по таким лексико-понятийным разрядам, как названия деталей предметов, их качественные характеристики (цвет, объем, параметры и др.). Выявлены затруднения при выполнении задании на подбор обобщающих слов-понятий, на определение пространственного расположения предметов и др. Мы предполагали, что недостаточная сформированность лексикона будет негативно влиять на успешность выполнения заданий на составление речевых (как развернутых, так и отдельных) высказываний, что в полной мере подтвердилось в дальнейшем исследовании.

По данным наблюдений за детьми на учебных и внеучебных занятиях, в процессе игр, дети с ОНР (III уровень речевого развития) мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных монологических высказываний детей с ОНР (рассказы из личного опыта, рассказы по картинкам и др.) были характерны: употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложении, затруднения в выборе нужных лексем, нарушения смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения.

Методом наблюдений в процессе учебных занятий и других видов деятельности получены некоторые данные об использовании детьми с ОНР связной фразовой речи. На вопросы дети отвечали преимущественно однословным ответом, реже использовали двух-трехсловные фразы. Это прослеживалось и в ходе бесед с ребенком на близкую тему (об увиденном на экскурсии, о проведенном выходном дне и др.). Отмечено, что воспроизведение фраз в четыре-пять и более слов вызывает затруднения почти у всех детей исследуемой группы. На занятиях многие дети (90% детей I экспериментальной группы и около половины детей II ЭГ) испытывали трудности при воспроизведении словосочетаний и фраз по образцу педагога; для правильного воспроизведения образца требовалось его неоднократное повторение.

Для самостоятельных высказываний детей, в процессе общения со сверстниками и взрослыми, был характерен ряд особенностей. Сюда относится, прежде всего, отсутствие смысловой организации высказывания, логической связи между элементами сообщения, резко выраженная фрагментарность и ситуативность. Отличительная особенность таких сообщений – насыщенность их указательными местоимениями («это», «вот», «там» и др.), нередко в сочетании с жестовой речью; неоднократные повторения слов и фраз, однообразие используемых синтаксических конструкций. Характерно употребление коротких фраз (в одно-три слова), аграмматизм, нарушение слоговой структуры слов. У многих детей отмечались затруднения в построении фраз, проявляющиеся как при выборе нужных лексем, так и в нарушении «серийной организации высказывания» (90, 134, 239). Приводим примеры высказываний детей второй ЭГ.

– «Мы там иглаем… Есе мы длузим…Дальсе мы лозимся пать… ходим на зянятия. Мне осень нлавится в детском саду…» (Витя Б.)

– «Мы там смотлели плаздник ...Там щоколадки ...И мета (мед) ... котохый мишка. ...Иглали. Тоге не иглали, а катились так. Тансевали. Загадки там» (Сережа Г.).

У ряда детей существенные затруднения возникали при составлении отдельных предложений по наглядной опоре, что может быть связано с неумением устанавливать (или актуализировать в речи) предикативные отношения, а также с трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

Отсутствие *самостоятельности* в составлении рассказов, *нарушения логической последовательности* в отображении предмета речи, *смысловые пропуски*, *незавершенность фрагментов-микротем*, длительные *паузы* на границах фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки) могут свидетельствовать о трудностях в программировании содержания монологических высказываний.

Данные первого этапа исследования позволяют дать характеристику детей по ряду личностно-психологических особенностей. Особое внимание обращалось на показатели, которые непосредственно связаны с формированием монологической речи, а также обусловливают возможности детей в процессе коррекционного обучения (восприятие и усвоение учебного материала, продуктивность в выполнении заданий, особенности речевого поведения и др.).

У многих детей с ОНР отмечались нарушения памяти и внимания. Так у 162 детей (81%) наблюдалась неустойчивость внимания, частая отвлекаемость, неспособность сосредоточить внимание на предмете. У 139 детей отмечены трудности в переключении внимания с одного предмета на другой, при переходе к новому заданию.

У большинства детей (89 %) выявлены трудности запоминания вербального и невербального материала (заучивание небольших стихотворений, запоминание текста для пересказа, порядка выполнения предметно-практических действий, правил настольных игр и др.). При этом было выявлено, что 52 ребенка I ЭГ (65%) и 75 детей второй исследуемой группы (62,5%) с большим трудом запоминают предлагаемый на занятиях материал; а у 61 и 89 детей первой и второй ЭГ наблюдалось быстрое забывание пройденного материала. При динамических наблюдениях было выявлено, что только немногие дети самостоятельно используют при выполнении речевых заданий (например, при описании предметов) языковые средства, усваиваемые на предыдущих занятиях (определения, эпитеты, сравнения и др.); в большинстве случаев требовалось неоднократное напоминание. У 34 и 26 детей I и II ЭГ отмечались трудности в самостоятельном сравнении предметов по основным признакам, особенно при установлении сходства; у 57 детей – затруднения, а у 22 – неспособность к элементарным обобщениям (на основе перечисленных признаков конкретной ситуации или действия). У 115 детей обеих групп возникали трудно-

сти при классификации предметов (исключение лишнего предмета, отнесение предмета к определенной группе). Для 63 испытуемых (29 из первой и 32 ребенка из II группы) задание на классификацию оказалось недоступным. У многих детей отмечались нарушения в эмоционально-волевой сфере: вялость, инертность (у 82 ребенка), в ряде случаев – заторможенность, а также повышенная эмоциональная возбудимость, резкие колебания настроения. Активное отношение и устойчивый интерес к занятиям были отмечены только у 37 детей (46,25%) I экспериментальной и 49 детей второй исследуемой группы (41%); у остальных детей отношение к занятиям было, как правило, пассивным. У 44 и 52 детей I и II экспериментальных групп наблюдалось снижение работоспособности в процессе занятий (быстрая истощаемость, снижение темпа и качества выполняемых заданий, повышение отвлекаемости во второй половине занятия).

Только у 36 и 39 детей I и II ЭГ (45% и 32,5% соответственно) можно было отметить проявление инициативы во время игр и игровых занятий и у 29 детей обеих групп (15 и 14 соответственно) – проявления тех или иных элементов творчества в процессе предметно-практической деятельности.

Обращалось внимание и на особенности поведения детей, непосредственно связанные с речевой деятельностью. Для 29 и 40 детей I и II экспериментальных групп была характерна замкнутость, малообщительность; большинство из них с трудом вступало в речевой контакт. У 19 детей отмечается негативное отношение к речевому общению с проявлениями аутизма. Для 54 и 69 детей I и II ЭГ было характерно индифферентное отношение к своему речевому дефекту (дети не стеснялись своей речи и не замечали в ней ошибок). У 37 детей (9 и 28 соответственно) наблюдалась значительная степень фиксации на речевом дефекте, влияющая на их поведенческие реакции (застенчивость, замкнутость, нерешительность и др.). У остальных детей при отсутствии негативных реакций было выражено стремление к преодолению недостатков речи.

Индивидуальные проявления личностно-психологических особенностей детей учитывались нами при проведении экспериментального исследования монологической речи и в последующем коррекционном обучении.

III.3.1 **Результаты исследования уровня сформированности связной речи**

Первое экспериментальное задание (составление предложений отдельным картинкам с изображением простых действий) предназначалось для выявления возможностей детей в построении фраз-высказываний, адекватных содержанию картинок по смыслу и по синтаксической *структуре (субъект – предикат – объект - картинки 1-3;* субъект – предикат – орудие действия – 4-я картинка; *субъект – предикат – объект – орудие действия* – 5-я).

Сравнительный анализ выполнения заданий детьми I и II ЭГ дети со II и дошкольники с III уровнем речевого развития) и детьми с нормальным речевым развитием (80) показал следующее. Только у 7 детей I ЭГ (8,75 %) и 12 детей второй группы (10%) при предъявлении вопроса: «Скажи, что здесь нарисовано?» – по всем картинкам были получены фразовые ответы, адекватно передающие изображенное действие. Анализ фраз, составленных детьми первой группы, показал, что у них преобладают ответы в виде односоставных или неполных распространенных предложений. В то же время у детей II группы преобладают ответы в виде полных распространенных предложений. Однако у всех детей были отмечены недостатки в построении фраз-ответов (ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь в предложении, «семантически немотивированные» паузы при составлении фраз, недостаточная информативность фраз, составленных по последней картинке). Нарушался нормативный порядок слов, требуемый для данного вида контекстуально-независимых высказываний (101). В качестве примера приводим высказывания детей.

«Евит баботет... девотьта» – по 3 картинке; «Девотьта татает-ся на... сантих» – по 4 картинке; «Девотьта татает таясту» – по 5-й. (Женя Ф., II ЭГ);

«Мальчик удачит» (2 картинка); «Девочка безит… за бабо-кой» (3); «Девочка везет малыса на санки» (5) (Ира С., II ЭГ).

В I ЭГ 11 детей дали ответ адекватной по смыслу фразой на предъявление первого вопроса по 4-м, 18 – по 3-м, а 44 ребенка (55%) – только по 1-2 из 5 картинок. Во второй ЭГ ответы адекватной по смыслу фразой на предъявление первого вопроса только по 4-м картинкам были получены у 48 детей (40%), по 3-м – у 22 детей (18,3%),

а 38 детей (31,7%) смогли составить фразы-высказывания только по 1-2 из 5 картинок. В остальных случаях возникала необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие («Что делает мальчик /девочка/?»). Трудности в решении семантической задачи сочетались у детей с ОНР с затруднениями в построении фраз (длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение связи слов в предложении, недостаточная информативность). Приводим примеры высказываний детей экспериментальных групп.

Примеры составления фраз-высказываний детьми с ОНР по картинкам с изображением простых действий

Обследуемая группа детей	Составленные фразы-высказывания	
Дети с ОНР	На вопрос: «Что здесь нарисовано?»	На дополнительный вопрос: «Что делает мальчик / девочка?»
1.Женя Ф. (II ЭГ)	(1) «Девочка катает коляску»	
2. Ира Т. (I ЭГ)	(2) «Цветы... мальчик» (3) «Девочка... санки»	«Мальчик поливает» «Девочка катает санки»
3. Саша Р. (I ЭГ)	(4) «Мальчик...»	«Рыбу... ловит... удочкам»
4.Сережа С. (II ЭГ)	(-) (-) (7)»Мачик на беегу ловит», (8)»Деятька на санких с гойки», (9) «Деятька катает бата… в каяске»	(5) «Матик воду лёт», (6) «Деятька махает сяпка»,

В приведенных примерах отмечаются следующие особенности выполнения задания: составление фраз-высказываний подменяется простым перечислением изображенных действий (примеры 2,3); для составления фразы требовался дополнительный вопрос, указывающий на выполняемое действие. Отмечается наличие пауз с поиском нужного слова, лексические ошибки (прим. 2-6); пропуски денотатов – значимых

смысловых звеньев речевого высказывания (прим. 1, 2, 9), пропуски глаголов-предикаций (примеры 2, 3, 8), что может быть связано с нарушением операций смыслового программирования. Отмечаются нарушения в грамматическом оформлении высказываний – ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, нарушения нормативного порядка слов в предложении (примеры 3, 4, 6).

В качестве иллюстрации к сказанному приводим высказывания Иры Т., 5 лет, 4 мес., II экспериментальная группа.

Вид задания	Порядковый № картинки	Фразы, составленные ребенком	
		На первый вопрос	На второй вопрос
Составление предложений по ситуационным картинкам	№ 1	«Ситы, масик… « (-)	«Масик игвает...»
	№ 2	«Масик овит ыбу.»	
	№ 3	«Девоська...» (-)	«Бабоську овит.»
	№ 4	«Девоська, санки...»	«Девоська катайся санки.»
	№ 5	«Девоська...» (-)	«Девоська катаит... маыся.»

У 54 детей I ЭГ (67,5%) и 32 детей второй ЭГ (26%) трудности при выполнении задания имели выраженный характер. Ни по одной из картинок дети не смогли при предъявлении первого вопроса составить адекватные фразовые ответы и, как правило, ограничивались называнием отдельных изображенных предметов. На второй (вспомогательный) вопрос преобладали ответы в виде неполной фразы. У 29 и 16 детей I и II ЭГ встречались информативно неполные ответы из одного слова (сказуемого). У 23-х испытуемых из I ЭГ и 6-ти из второй группы – по одной из картинок отсутствовали адекватные фразовые ответы и на предъявление вспомогательного вопроса. Приводим примеры речевых высказываний детей.

Порядковый № картинки	Фразы, составленные ребенком		
	Имя ребенка	На первый вопрос	На второй вопрос
№1	Саша Р.	«Мащик, итощки...»	«Итощки ливает»
	Владик Л.	«Масик капает светы»	
№2	Саша Р.	«Мащик...»	«Ибу... овит... удощкам»
	Владик Л.	«Масик и уточка»	(-)

№3	Саша Р.	«Девотька...»	«Баботьки овит»
	Владик Л.	«Девотька...»	«Девотька бабочка ёвит»
№4	Саша Р.	«Девотька...»	«На санких катаяся.»
	Владик Л.	«Девотька катаеся на санки»	
№5	Саша Р.	«Аяска…Щеща... щеща (тетя)»	«Аяску везет.»
	Владик Л.	«Девотька... каяска»	(-)

В то же время дети с нормальным речевым развитием достаточно успешно справились с предложенными заданиями. 52 испытуемых этой группы (65%) по каждой из пяти картинок составили на первый вопрос адекватные, информативно полноценные фразы-ответы. У 21 ребенка (26,25%) такие ответы на первый вопрос были получены по четырем картинкам, а по одной картинке (во всех случаях – по первой) адекватный фразовый ответ получен при предъявлении второго вопроса. В большинстве случаев дети при ответах использовали полную распространенную грамматически правильную фразу. Ответы 8 детей были в форме сложных предложений; случаи распространения фраз за счет включения определений, дополнений, обстоятельств отмечены у 33 детей (41,25%), попытки составления по картинкам небольших рассказов-описаний – у 7 испытуемых. Приводим примеры.

Дети с нормальной речью	На вопрос: «Что здесь нарисовано?»	Особенности речевых высказываний детей
1. Саша Б.	«Мальчик поливает цветы из лейки» «Девочка каталось на санках с горки»	Полная распространенная семантически завершенная фраза
2. Денис Е.	«Девочка везет маленького мальчика в коляске»	Полная распространенная фраза с использованием определения
3. Лена У.	«Мальчик поливает цветы, чтобы они росли»	Использование сложного предложения
4. Алеша Д.	«Тут мальчик ловит рыбу. У него в руках удочка. Он сидит на траве. Он на берегу озера сидит»	Самостоятельная попытка составить небольшой рассказ-описание

Суммарные данные сравнительного анализа ответов детей по всем картинкам представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели	**Исследуемая группа**		
	Дети с ОНР (I ЭГ)	Дети с ОНР (II ЭГ)	Дети с нормальной речью
		600	400
		592	400
Из них: на первый вопрос только на второй вопрос	141 (39,1%) 220 (60,9 %)	238 (40,2%) 354 (59,8%)	371 (92,75%) 29 (7,25%)
Количество ответов в форме простого предложения	361 (100%)	582 (97%)	379*
Из них: без нарушений синтаксической структуры и пауз	Число исследований (по картинкам)	400	351 (87,8%)
в т.ч.: полных	Общее количество адекватных фразовых ответов по всем картинкам	361	332
неполных	36	181	19
Количество фраз с различными видами нарушений семантико- грамматической структуры	(85%)	246 (42,3%)	34 (8,5%)
Из них: недостаточно информативных фраз	142	62	-

У детей с нормальной речью (15 детей) некоторые затруднения отмечались при ответах на первый вопрос, и только по первой кар-

* 21 ответ в виде сложных предложений или короткого «текста» (нескольких простых предложений).

тинке. У детей же с ОНР трудности при составлении фраз наблюдались и по другим картинкам задания. Так, по первой картинке адекватные ответы на первый вопрос отсутствовали у 133 детей основной группы, по 2-й и 4-й – у 101, по 3-й картинке – у 112 и по 5-й – у 98 детей. Это может свидетельствовать о том, что дети с ОНР либо не могут сориентироваться на вспомогательный вопрос, либо не в состоянии осуществить перенос требуемой речевой установки на последующие варианты задания.

По-видимому, у детей с общим недоразвитием речи трудности в составлении фраз (по изображенному действию) связаны с недостаточностью процессов обобщения при установлении предикативных отношений, а также с неумением выразить установленные отношения адекватной по структуре фразой.

Выявленные у большей части детей с ОНР затруднения в самостоятельном составлении предложений по картинкам с изображением простых действий, наличие «семантически немотивированных» пауз, пропусков значимых смысловых звеньев фразы могут свидетельствовать о несформированности операций смыслового программирования высказывания. Наряду с этим, для большинства детей с ОНР были характерны нарушения в грамматическом оформлении высказываний – ошибки в употреблении словоформ, на оформление связи слов в предложении, нарушение порядка слов и другие. Анализ выявленных затруднений (с использованием психолингвистических параметров оценки) показывает, что они связаны с недостаточной сформированностью *денотативного анализа* предмета речи, с неумением устанавливать (или актуализировать в речи) *предикативные отношения*, а также с трудностями в *лексико-грамматическом оформлении* высказывания.

Еще большие затруднения вызвало у детей с ОНР выполнение *второго* задания – составление предложения по трем предметным картинкам (с изображением девочки, корзинки и леса).

Несмотря на задаваемый всем детям вопрос: *«Что сделала девочка?»* только 7 (8,75%) детей I ЭГ и 19 испытуемых второй группы (15,8%) смогли составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех трех картинок. При этом ответы десяти детей были в форме полной распространенной и у 16-ти – в форме неполной фразы;

во всех случаях были выявлены затруднения при построении фразы-ответа.

«Девочка с кольсинка посья в лес» (Витя Б., I ЭГ);

«Пошла в лес… с козинкой» (Оля М.); *«Пошья... гибы собиять»* (Вадик С.) /II ЭГ/ и др.

У 72 детей I ЭГ (90%) и 85 испытуемых II ЭГ (70,8 % всей группы) ответы на первое предъявление инструкции не соответствовали (или не полностью соответствовали) заданию. Из них в первой ЭГ 28 детей не смогли составить фразу, 19 детей дали неадекватный ответ («Девочка гулять посья», «Девочка, козинка тут» и т.п.) и 25 детей составили фразу с учетом только двух картинок. После повторения инструкции (с указанием на пропущенную картинку) 24 ребенка смогли составить фразовые ответы, адекватные поставленной задаче. Приводим высказывания детей – Вити В.: (1) «Пошья в ес»; (2) «Пошья в ес с козинка» (после оказания помощи); Димы К.: (1) «Девотька… в ес» (2) «Девотька идти в ес козинкам».

Во второй ЭГ отмечены следующие особенности выполнения задания: 9 детей не смогли составить фразу, 16 детей дали неадекватный ответ («Девочка гуляет», «Девочка вышла на улицу» и т.п.) и 60 детей (50%) составили фразу с учетом только двух картинок. После повторения инструкции 44 ребенка смогли составить фразовые ответы, адекватные поставленной задаче. Приводим высказывания детей – Антона С.: (1) «Пошья в лес»; (2) «Девотька пошья в лес с козинкой» (после оказания помощи); Саши Б.: (1) «Девотька идти в ес» (2) «Девотька идти в ес… гибы собиять».

48 детям I ЭГ (60% всей группы) и 41 ребенку II ЭГ (34,2%), несмотря на повторение инструкции, не удалось составить фразу с учетом всех трех смысловых звеньев. У многих из этих детей (31 ребенок) каждая фраза была составлена на основе взаимосвязи только двух картинок, при этом вторая фраза как бы дополняла первую.

Испытуемые	Первая фраза	Вторая фраза
Ира Т.	«Взяя козиночку.»	«Пошья ес.»
Владик Б.	«Девоська…»	«В ес посья»
Маша С.	«Козинку взяла.»	«Собияла ягоды.»

28 детей I ЭГ и 15 детей второй группы выполнили задание на наиболее низком уровне. Отмечается: неумение составить фразу с учетом нужной картинки, при понимании смысловой задачи; составление только по двум картинкам фраз-ответов, не связанных между собой по смыслу; характерное застревание на одной фразе, а также сочетание различных затруднении. Это можно проиллюстрировать следующими примерами:

Испытуемые	1-й ответ	2-й ответ (после оказания помощи)	3-й ответ (после повторного оказания помощи)
1. Сережа Г., I ЭГ	«Светы собия-ла.»	«Девочка сдела-ла»	«Посла лес… с козинком»
2. Стас М., I ЭГ	«Девотька, лес, козина…	Девотька пися лес, козинка»	
3. Олег Ш., I ЭГ	«Посла козиноть ку искать»«	«Козинотьку искала»	«Козинотьку искала»
4. Валера Г., II ЭГ	«Хотела в лес... пойти.»	«Козинки... в лес собъялась»	
5. Света Н., II ЭГ	«Девотька, ко-зинка, лес»	«Собияет в ко-зинке гибы»	
6. Сергей С., II ЭГ	«Девотька, ко-зинка»	«Девотька в лесу…дезать козинку»	

22 ребенка с ОНР I экспериментальной группы (27,5%) и 9 детей II ЭГ, несмотря на оказываемую помощь, совсем не смогли составить ответ в виде фразы, хотя правильно называли предложенные картинки.

В то же время все испытуемые с нормальным речевым развитием успешно справились с заданием. Большая часть детей – 68 из 80 (85%) самостоятельно составила адекватные грамматически правильные фразы. 12 детей (15%) первоначально составили правильно построенные фразы, но с учетом только двух картинок (например: «Девочка пошла в лес»). При повторной инструкции с указанием на пропущенную картинку они дали информативно полные ответы. Приводим характерные примеры ответов детей этой группы: «Девочка взяла корзинку и пошла в лес собирать ягоды и грибы» (Юля Т.); «Девочка потеряла в лесу корзинку» (Володя Б.), «Девочка идет в лес. Она взяла с

собой корзинку. В лесу будет собирать грибы и ягоды» (Маша С.). Сравнительные данные выполнения второго задания детьми экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты выполнения 2-го задания
детьми экспериментальной и контрольной групп

Исследуемая группа и число детей	Составили фразовые ответы					
	с учетом взаимосвязи			Не смогли составить фразу	Самостоятельно	После оказания помощи
	всех 3-х картинок	2-х картинок	с учетом только 1-й картинки			
Дети с ОНР, I ЭГ (80)	24	28	9	19	8	63
Дети с ОНР, II ЭГ (120)	85	10	9	16	19	95
Дети с нормальным развитием речи (80)	80	–	–	–	68	12

Индивидуальные данные исследования уровня сформированности навыков отдельных (фразовых) высказываний были проанализированы с помощью качественно-количественных критериев психолингвистической оценки, приведенных выше (с. 99-100). На основе их использования были выделены 5 уровней выполнения экспериментальных заданий, «проекционно» отображающих уровень овладения навыками отдельных высказываний. Сравнительные результаты исследования с помощью двух первых экспериментальных заданий у детей основной и контрольной групп представлены в таблице № 3.

Таблица 3

Сравнительные данные об успешности выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на составление фразовых высказываний

Исследуемая группа детей	Вид задания	Уровни выполнения задания					Средний балл
		Удовлетворительный (4)	**Средний (3)**	**Недостаточный (2)**	**Низкий (1)**	**Начальный /крайне низкий/**	
Дети с ОНР (I ЭГ)	Составление фраз по ситуационным картинкам	–	**5% (4)**	**28,75% (23)**	**72,5% (58)**	**6,25% (5)**	**1,5**
	Составление высказывания по трем картинкам	–	**5% (4)**	**7,5% (6)**	**60% (48)**	**27,5% (22)**	**1**
Дети с ОНР (II ЭГ)	Составление фраз по ситуационным картинкам	–	**10 % (12)**	**40% (48)**	**50% (60)**	–	**1,6**
	Составление высказывания по трем картинкам	–	**10 % (12)**	**25 %(30)**	**51,7% (62)**	**13,3% (16)**	**1,2**
Дети с нормальным развитием речи	Составление фраз по ситуационным картинкам	**100% (80)**	–				**4**
	Составление высказывания по трем картинкам	**85% (68)**	**11,25 % (9)**	**3,75% (3)**	–		**3,8**

Как показало проведенное нами исследование, только один из двадцати детей со вторым уровнем речевого развития и лишь один из десяти детей с III уровнем речевого развития смог выполнить задания на составление отдельных высказываний на среднем (по другому – минимально достаточном уровне). При этом из 4 детей I ЭГ у 3-х в

качестве первичного речевого дефекта была отмечена сложная полиморфная дислалия, у одного – стертая дизартрия. Из 12 детей II ЭГ у 6-ти была диагносцирована сложная дислалия, у остальных – стертая дизартрия.

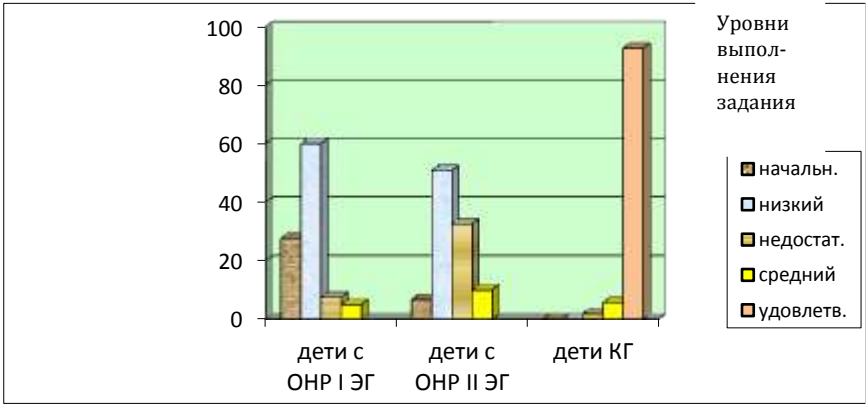
У большинства же детей экспериментальной группы показатели выполнения заданий первой части исследования соответствовали *недостаточному* (34-40%) и *низкому уровню* (50 и более %), причем последний оказался преобладающим. При этом второе задание оказалось для детей с ОНР более сложным. Не случайно, среднебалльный показатель успешности выполнения ***первого задания*** составил **1,5** (I ЭГ) и **1,6** (II ЭГ) – т.е. был промежуточным между первым и вторым уровнем, а по ***второму*** – всего **1,0** (I ЭГ) и **1,2** (II ЭГ). Обращает на себя внимание и тот факт, что значительная часть детей с ОНР (в I ЭГ почти 30%) по существу не справилась со вторым заданием (составление высказывания по трем картинкам) – составление фразы подменялось простым называнием предметов, изображенных на картинках.

Никто из детей экспериментальной группы не смог выполнить задание на «удовлетворительном» уровне, в полной мере соответствующем (удовлетворяющем) потребностям речевой коммуникации. Даже у детей, выполнивших задание на среднем уровне (всего 16 из 196) далеко не все составленные фразы-высказывания соответствовали критериям «информативной» достаточности и контекстности, не в полной мере отвечали стандарту языковой нормы (по параметрам лексического и грамматического оформления высказываний).

Как и предполагалось, все дети контрольной группы успешно справились с первым заданием, причем две трети из них смогли выполнить его на относительно высоком («хорошем») уровне, который в первом констатирующем эксперименте в сравнительных исследованиях не выделялся. Второе задание у части детей, не имеющих отклонений в речевом и познавательном развитии (15%), вызвало определенные затруднения, хотя «недостаточный» уровень был отмечен только в трех случаев. Девять детей смогли составить информативно полноценное высказывание с помощью экспериментатора.

Диаграмма 2

Сравнительные данные успешности выполнения заданий на составление фразовых высказываний детьми с ОНР и детьми контрольной группы



Сравнение результатов выполнения задания детьми двух групп показало значительные различия между ними. У большинства детей с ОНР, в отличие от детей с нормальной речью, возникали трудности в составлении адекватного законченного высказывания как по отдельным ситуационным картинкам, так и (еще в большей степени) по трем картинкам, когда требовалось установить ассоциативные связи между изображенными предметами и предикативные субъектно-объектные отношения. В ряде случаев у детей с ОНР не создавалось смысловой программы отдельного высказывания, несмотря на оказываемую со стороны экспериментатора помощь.

Третье задание – **пересказ** знакомой сказки («Репка») имело целью выявить возможности детей с ОНР в воспроизведении простого по структуре текста – как в плане смысловой передачи содержания, так и составления связного последовательного сообщения.

Из 80 детей I ЭГ девять человек (11,25%) не смогли составить пересказ; во второй ЭГ таких детей оказалось шестеро (5%). Остальные дети выполнили задание, но только с помощью экспериментатора.

Затруднения у детей чаще всего возникали в начале пересказа, при переходе от одного сюжетного момента к другому, при воспроизведении последовательности появления новых персонажей, что, воз-

можно, связано с нарушением мнестических процессов (удержание опорных смысловых звеньев развития сюжетного действия). Многие дети не смогли достаточно полно и адекватно воспроизвести содержание текста сказки.

Анализ составленных детьми пересказов с использованием психолингвистических критериев – отображение денотативного содержания, воспроизведение предикативной структуры текста и др. – показал следующее. Степень отображения денотативного содержания предмета речи (событийной ситуации) определялась по «формуле»:

$$К_{одс} = \frac{N\ денотатов_{ПР}}{N\ денотатов_{ИС}}$$

где $К_{одс}$ – коэффициент отображения денотативной структуры текста (рассказа-сообщения), в числителе – количество денотатов в составленном ребенке рассказе-сообщении, в знаменателе – их число в исходном тексте.*

Было выявлено, что степень отображения предметно-событийной ситуации в пересказах детей I основной группы составляла (в среднем) 0,5-0,6 (т.е. 50-60% отображенных денотативных элементов от числа денотатов в «исходном» тексте), а у 49 испытуемых (61,25% всей группы) коэффициент «информативности» речевого сообщения был менее 0,5 (от 0,3 до 0,4). Это свидетельствует о том, что дети со вторым уровнем речевого развития в своих пересказах воспроизводили только половину (или немногим более) предметно-событийного содержания текста сказки (действующие лица, выполняемые ими действия, значимые объекты отображаемой ситуации).

У детей II ЭГ степень информативности пересказа была несколько выше, коэффициент отображения денотативного содержания составлял 0,6-0,7. В то же время и в этой группе у 68 детей (56,7%) коэффициент «информативности» речевого сообщения был менее 0,6 (от 0,5 до 0,6).

---

* Устанавливались и оценивались только денотаты первого порядка (по классификации денотативных элементов, предложенной Н.И. Жинкиным, 1973, 1982).

Таким образом, и в пересказах детей с третьим уровнем речевого развития не наблюдалось полного отображения предметного (денотативного) содержания отображаемой сюжетно-событийной ситуации. Поскольку учитывались только денотаты первого порядка, выступающие «обязательными» элементами предметного содержания, без отображения которых речевое сообщение «по определению» не является полным, степень (полноту) отображения предмета речи (содержания рассказа) у детей второй группы нельзя признать даже минимально достаточной; объективно она должна быть определена как «недостаточная»; у детей со вторым уровнем речевого развития, уровень отображения предметного содержания пересказываемого текста в целом следует определить как «низкий». Безусловно, это негативно сказывалось на качестве (целостность, структурность) составляемых детьми пересказов, приводя к нарушению связности речевого сообщения.

Примерно такая же картина выявлена и по степени отображения в пересказе собственно предикативных отношений (коэффициент отображения предикативных связей /$\mathbf{K_{ОПС}}$/ определялся аналогичным образом*). Детьми I экспериментальной группы в среднем отображается менее половины событийных моментов, связей и отношений между персонажами, субъектно-объектных отношений в рамках «сюжетного» действия. Средний показатель $\mathbf{K_{ОПС}}$ для пересказов детей составил 0,45 (с разбросом индивидуальных показателей от 0,2 до 0,55).

Детьми II экспериментальной группы отображается примерно половина или чуть больше событийных моментов, связей и отношений между персонажами, субъектом и основным значимым объектом «сюжетного» действия. Средний показатель $\mathbf{K_{ОПС}}$ составил 0,65 (с разбросом индивидуальных показателей от 0,3 до 0,9).

Последовательная передача текста в пересказе чаще всего нарушалась в связи с пропуском какого-либо «члена последовательности»

---

* Как отношение числа предикативных связей (предикаций) в рассказе ребенка к числу предикаций, составляющих основное предикативное содержание предмета речи.

(сюжетно-событийной ситуации, фрагмента текста). Так, у 54 детей I ЭГ (67,5%) и у 62 детей второй ЭГ (51, 7%) отмечались пропуски отдельных моментов действия или даже целого фрагмента. У 16 и 9 детей I и II ЭГ последовательность изложения была нарушена вследствие перестановки фрагментов текста. Указанное может свидетельствовать либо о неумении детей ориентироваться на логические звенья в последовательном развитии сюжета, либо об отсутствии самоконтроля за процессом пересказа.

В пересказах 29 детей I ЭГ (36,25%) и 44 испытуемых второй ЭГ (36,7%) отмечались смысловые несоответствия тексту сказки. В ряде случаев это, по-видимому, было связано с недостаточным обобщением сюжетной ситуации или неумением правильно отразить ее в собственном рассказе. Так, в пересказах некоторых детей основное действие сказки выполнялось поочередно отдельными персонажами. Приводим фрагмент одного из пересказов. «...Позвал дед бабку. Тянула-тянула, не вытянула... Потом бабка позвала внучку. Внучка тянула-тянула, не вынянула. Внучка позвала Жучку. Жучка тянула-тянула, не вытянула...» (Марина С., 5,5 лет, 2 ЭГ).

В пересказах детей встречались ошибки, связанные с недостаточным пониманием лексического значения слов или слабостью лексико-семантических дифференцировок («Позвал дед сестричку»; «Бабка позвала дочку»; «Они потом позвали... котенка» и др.).

У всех детей I ЭГ и большинства детей (91,2%) второй ЭГ при составлении пересказов отмечались различные нарушения *связности* изложения. Чаще всего они проявлялись в следующих формах.

В пересказах 25 и 42 детей I и II групп отмечается неоднократное повторение фраз или их частей, например: «...*Потом... позвала внучка... а, Жучка. Тянули-тянули, не вытащили. Потом тянули, никак не вытащили. Потом… как не вытянули... Жучка позвала кошку. Потом они тянули-тянули, никак не вытащили. Потом они никак не вытащили...*» и т.д. (Витя В., II ЭГ). У 43 детей I ЭГ и 39 детей второй группы в пересказах связность изложения нарушалась вследствие семантико-синтаксических ошибок в построении фраз. Часто встречались пропуски глаголов-предикатов и других знаменательных слов, усечение составных сказуемых («Дед бабка»; «Он лепка»; «Они вместе»; и др.). В пересказах многих детей наблюдалось отсутствие соотнесения форм глаголов-сказуемых внутри одной фразы (например: «Тянул-тянул и

не вытащили» и т.п.). Указанные ошибки в построении фраз свидетельствуют о выраженных нарушениях процесса грамматического структурирования на уровне отдельных высказываний в составе текста.

В рассказах всех детей первой исследуемой группы и большинства детей II ЭГ (92,5%) наблюдались различные аграмматизмы на употребление словоформ. К наиболее распространенным из них можно отнести замену форм винительного падежа существительных женского рода формой именительного падежа («Посадил дед **репка»**: «Позвала внучка **Жучка**» и т.п.); случаи усечения слов («Тянули-тянули и не **вытащи**»): были отмечены характерные аграмматизмы, когда впереди стоящее слово уподоблялось по форме последующему («Позвала Жуч**ку** кошку»; «Позвала кош**ку** мышку» и др.), что, по-видимому, связано с переключением внимания на новое в смысловом отношении слово, стоящее в постпозиции.

В пересказах 53 детей I ЭГ и 45 детей второй группы отмечались длительные паузы внутри фраз, что может указывать на трудности в отборе лексем или установлении синтагматических связей слов и др.

Отмечено отсутствие в рассказах большей части испытуемых обеих групп ритмически организованного повтора, представляющего собой предложно-падежную конструкцию. Приведем пример: *«Посадил епку. Позвал бабку. Не поютилось. Позвала внучку, Позвала Зутьку. Позваля мышку… И вытянули»* (Илья Б., 5,5 лет., II ЭГ).

Как показало контрольное исследование в группе детей 5-5,5 лет с нормальной речью, в их пересказах указанная языковая конструкция воспроизводилась достаточно свободно, в соответствии с текстом сказки и вызывала у детей положительные эмоции.

Исследование показало, что возможности большинства детей с ОНР в воспроизведении простого и небольшого по объему текста в значительной степени ограничены. В первую очередь это относится к детям, находящимся на II уровне речевого развития. Это проявляется в неумении достаточно полно и адекватно передавать сюжетное содержание сказки (**смысловые пропуски и ошибки, трудности в воспроизведении последовательности действий**). В большинстве пересказов отмечено нарушение связности изложения, что может быть обусловлено несформированностью навыков в построении данного

вида сообщения, низким (как у детей со II уровнем речевого развития) или недостаточным уровнем сформированности фразовой речи, специфическими речевыми нарушениями (аграмматизм).

По данным исследования можно сделать вывод, что воспроизведение текста у всех обследованных детей с ОНР (как со вторым, так и с третьим уровнем речевого развития) сопровождалось: нарушением цельности и связности изложения, проявляющимися в искажениях смысловой и синтаксической связи между предложениями; неоднократными повторами фраз или их частей; использованием в речи слов, не несущих смысловой нагрузки; использованием ограниченного круга однотипных союзно-местоименных средств присоединения одного предложения к другому.

На основании качественного анализа детских пересказов, в целях индивидуальной комплексной оценки нами было условно выделено 5 дифференциально-диагностических уровней выполнения задания.

I уровень (*хороший*). Пересказ составлен самостоятельно; полностью передалось содержание текста: адекватно отображены: сюжетная линия, предметное содержание (степень отображения денотативного содержания составляет 0,9-1,0), а также предикативные отношения. Соблюдалось связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.

II уровень (*удовлетворительный*). Пересказ составлен самостоятельно или с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передалось содержание сказки. Предикативная структура текста (в отношении предикатов первого порядка) отображена в полном объеме. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.

III уровень (*недостаточный*). Используются наводящие вопросы. Уровень отображения содержания текста – недостаточный: отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, коэффициент отображения денотативного содержания (денотатов 1-го порядка) равен 0,7-0,8; предикативных отношений – 0,5-0,6. Наблюдаются повторные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.

IV уровень (низкий). Пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста (подтем, предикатем) и целых фрагментов, смысловые ошибки. Нарушалось *последовательность* изложения. Предмет речи (сюжетно-событийная основа текста) отображен в пересказе не полностью: коэффициент отображения денотативного содержания (денота-тов 1-го порядка) равен 0,5-0,6; предикативных отношений – 0,3-0,4. Характерны бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

V уровень («начальный» или «условно-нулевой»). Резко выраженные нарушения по всем перечисленным компонентам. «Речевая продукция»: отдельные высказывания, не образующие связное развернутое сообщение.

Анализ составленных детьми основной группы пересказов (на основе указанных выше критериев психолингвистической оценки) показал следующее.

В I экспериментальной группе 9 детей (11,25%) не смогли составить пересказ текста знакомой сказки (несмотря на помощь со стороны экспериментатора). Их высказывания представляли собой перечисление (называние) персонажей сказки, реже – их действий (вне связи с субъектом действия).

Из 71 ребенка I ЭГ, составивших пересказ, никто не смог выполнить задание на удовлетворительном уровне, 10 детей (14,1%) выполнили задание на недостаточном, 31 (43,6%) – на низком и 30 (42,3%) – на крайне низком («начально-нулевом») уровне.

Из 114 детей второй исследуемой группы, составивших пересказ, 8 детей (7%) выполнили задание на удовлетворительном уровне, 38 детей (33,3%) – на недостаточном, 47 (41,2%) – на низком и 21 (18,5%) – на крайне низком. 6 детей, как уже было указано выше, с заданием не справились.

Приводим примеры выполнения третьего задания детьми с ОНР.

«Дед поса-ий репку. Позвай бабку… Потом сябака… Мышка пися… Вытасий [вытащил]». (Виталик Б., I ЭГ), IV (низкий) уровень выполнения задания;

«Посадил епку. Позвал бабку. Не поютилось. **Позвала** внучку. **Позвала** Зутьку. **Позвала** мышку… И вытянули» (Илья Б., I ЭГ), IV уровень успешности;

«А дед посадий епку… А дед тасий епку. Дед не смог один. Бабка и внутька потом пьисла. … Мыска все сдеяя» (Андрей В., II ЭГ), IV уровень успешности;

«Посадий дед епку. Выосья епка больсая… Дед тянуй, не вытянуй… Позвай бабку,…внутьку, зутьку, коску… А потом пьибезая мыска и вытянуи… епка» (Коля И., II ЭГ), IV (низкий) уровень;

«Посадии епку. Она больсая. И он стал тянуть. Не вытасил. Пьисла… бабка. Они вместе тянули. Не смогли. Пьисла девотька. Тянут, тянут, не вытасили. Пьисла собака. Тянут, тянут… Не вытянули. Мыска пьисла. Вытасили» (Алеша Н., II ЭГ), III (недостаточный) уровень;

«Посадий дед епку. Выосья епка пьебольсая. Дед тянет – не вытянет. Позвай бабку. Тянут – не вытянут. Пьисья унучка. Дед за епка, баба за деда, унучка за бабка, не вытянуи. Пьибезая Зучка. Зучка за унучка. Не вытянуи. Тогда позваи коску. И все не вытянуи… И пьибезая мыска. И все потянуи и вытасии… Все.» (Толя К., II ЭГ), II (удовлетворительный) уровень.

Полученные результаты указывают на выраженные трудности у детей с ОНР при составлении пересказа знакомого текста, что определяет необходимость проведения специальной работы по обучению этому важнейшему виду рассказывания. В первую очередь это относится к детям со вторым уровнем речевого развития, у большинства из которых (86,25% исследуемой группы), как показало исследование, навыки составления пересказа текста находятся на первоначальной стадии формирования.

В то же время дети контрольной группы достаточно успешно справились с заданием на составление пересказа знакомой сказки. Уровень отображения денотативного содержания текста сказки был у детей этой группы существенно выше, чем у детей с ОНР. Так коэффициент $\mathbf{K_{ОДС}}$, показывающий степень отображения предикативного содержания текста, за единичными исключениями, составлял 0,9-1,0, в среднем 9,25; коэффициент отображения предикативных отношений – 0,8-0,9, средний показатель – 8,75. В пересказах детей контрольной группы почти не наблюдалось нарушений последовательности изложения, а отдельные, нерезко выраженные нарушения связности повествования были отмечены менее чем в трети высказываний (31,3%).

При анализе пересказов, составленных детьми с нормальным речевым развитием, было установлено, что они в полном объеме отображают сюжетное содержание предмета речи, адекватно воспроизводят смысло-

вую программу текста, допуская при этом лишь незначительные ошибки, не нарушающие общей цельности сообщения. В ходе составления пересказа, дети активно использовали собственную («неавторскую») лексику. В их пересказах преобладают структурно полные предложения. В целом, рассказы детей контрольной группы были эмоционально окрашены, оформление программы средствами языка было вполне достаточным для адекватной интерпретации текста слушателем.

Сопоставительные данные выполнения задания на пересказ детьми экспериментальных и контрольной групп представлены в таблице 4 и диаграмме 3.

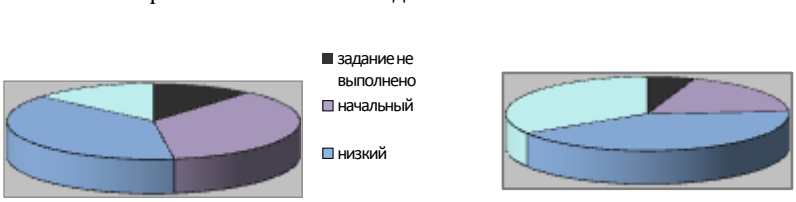
Таблица 4

Сравнительные данные выполнения задания на составление пересказа текста детьми экспериментальных и контрольной групп

Исследуемая группа детей	Уровни выполнения задания						Средний балл
	Хороший (5)	Удовлетворительный (4)	Недостаточный (3)	Низкий (2)	Начальный (1)	Задание не выполнено	
Дети с ОНР, I ЭГ (80)	–	–	**12,5 %**	**38,75%**	**37,5%**	**11,25%**	**1,55**
Дети с ОНР, II ЭГ (120)	–	**6,7%**	**31,6%**	**39,2%**	**17,5%**	**5 %**	**2,3**
Дети контрольной группы (80)	**70%**	**25 %**	**5%**	**-**	**-**	**-**	**4,6**

Диаграмма 3

Сравнительные данные об успешности выполнения третьего задания констатирующего эксперимента детьми с ОНР и детьми контрольной группы



Дети с ОНР, I ЭГ

Дети с ОНР, II ЭГ

Дети КГ

По окончании основного эксперимента с использованием данного вида задания (пересказ текста) было проведено дополнительное исследование. Его целью было стремление максимально «объективизировать» полученные данные об уровне сформированности связной монологической речи у детей, установить, насколько «типическими» являются выявленные нами особенности репродуктивной речи детей с ОНР при воспроизведении хорошо знакомого текста. Для второй части эксперимента были отобраны тексты двух также хорошо известных детям сказок – «Теремок» и «Курочка Ряба». Эти тексты были предложены для пересказа двум группам детям с третьим уровнем речевого развития (в составе 30 человек); при этом дети каждой группы составляли пересказ только

одного произведения. Данные выполнения детьми третьего задания (с использованием других текстов) были очень близки, а по ряду оценочных параметров идентичны результатам основного эксперимента (см. таблицу №5). Так, показатель полноты отображения при пересказе денотативного содержания текста был тем же – 0,6-0,7 (средний – 6,25), а степень отображения предикативных связей составила 0,4-0,5 (средний показатель – 4,75). При этом фактор «упражняемости» в выполнении однотипного задания особой роли не сыграл, более того, результаты выполнения задания (по уровневой оценке) в контрольном исследовании были несколько хуже, чем в основном эксперименте. Это, по-видимому, связано с большой сложностью (объем, «насыщенность» сюжетной линии) текстов, использованных во второй серии эксперимента.

Таблица 5

Результаты выполнения заданий на составление пересказа детьми II экспериментальной группы

Вариант задания	Уровни выполнения задания						Средний Балл
	хороший (5)	**Удовлетворительный (4)**	**Недостаточный (3)**	**Низкий (2)**	**Начальный (1)**	**Задание не выполнено**	
Пересказ сказки «Репка»	–	**6,7%**	**31,6%**	**39,2%**	**17,5%**	**5 %**	**2,3**
Пересказ сказки «Теремок»	–	**6,7%**	**30%**	**40%**	**16,6%**	**6,7%**	**2,1**
Пересказ сказки «Курочка Ряба»	–	**3,3%**	**26,7%**	**43,3%**	**20%**	**6,7%**	**2**

Таким образом, результаты выполнения третьего задания детьми экспериментальной группы позволяют сделать следующие выводы:

- Дети с ОНР (прежде всего дети, находящиеся на втором уровне речевого развития) испытывают значительные затруднения при пересказе даже относительного небольшого по объему и простого по композиционной структуре текста;
- Указанные затруднения, на наш взгляд обусловлены двумя основными причинами: недостаточной сформированностью *операций, осуществляющих анализ и воспроизведение смысловой программы развернутого высказывания и операций, обеспечивающих его лексико-синтаксическое оформление*. Вследствие этого репродуктивная речь детей оказывалось нарушенной со стороны ее цельности и связности.

Выполнение **четвертого задания** – составление рассказа по серии сюжетных картинок («Медведь и зайцы» по Т.А. Ладыженской[*]) позволило выявить ряд особенностей монологической речи у детей с ОНР. Несмотря на предварительный разбор предметного содержания каждой из 6 картинок серии, составление **самостоятельного** связного рассказа оказалось недоступным для всех детей с системным недоразвитием речи. Всем детям I экспериментальной группы по ходу рассказа, кроме стимулирующих вопросов, неоднократно давались указания на соответствующую («очередную» или «пропущенную») картинку, а 46 детям (57,5%) – наводящие вопросы. В 18 случаях (22,5%) высказывания детей практически сводились к ответам на вопросы. Десять детей (12,5%) совсем не смогли составить рассказ и ограничились лишь называнием изображенных предметов и персонажей.

Большинству детей II ЭГ по ходу рассказа также требовались указания на соответствующую картинку, а 52 детям (43,3%) – наводящие вопросы. В 12 случаях (10%) высказывания детей по существу представляли собой ответы на вопросы. Шестеро детей (5%) совсем

[*] Речь. Речь. Речь: Книга для учителя. / Под ред. Т.А.Ладыженской. – М.: Просвещение , 1998.

не смогли составить рассказ и ограничились лишь называнием отдельных изображенных предметов.

Для всех детей с ОНР были характерны затруднения при переходе от одной картинки серии к другой (перерыв в повествовании, затруднения в самостоятельном продолжении прерванного рассказа). Помимо отсутствия сформированности навыков в данном виде рассказывания, это, по-видимому, можно объяснить недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью процессов внимания, восприятия, нарушениями памяти у детей с недоразвитием речи и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью. Вероятно, имеют значение и особенности данного вида рассказа (отображение «дискретно» представленной на картинках событийной ситуации), где решение речевой задачи заключалось в составлении связного сообщения из последовательных законченных «подтем» и, соответственно, − ряда относительно самостоятельных высказываний. В этом случае требовалось по ходу рассказа осмыслить содержание очередной картинки, уяснить предикативные отношения между изображенными предметами и увязать каждое вновь составляемое высказывание с предыдущими.

Из числа детей, составивших рассказ по картинкам, у 42 испытуемых I ЭГ (60%) и 25 детей II (21,9%) экспериментальной группы особые трудности возникали **в начале** составления рассказа. Это выражалось в повторном назывании персонажей первой картинки, в составлении начальных фраз «по частям», только с помощью экспериментатора, в невозможности самостоятельно начать повествование. Приводим пример.

«Миска... зайчик, два зайчика... Миска один, два зайчика... Миска один.., два зайчика... (вспомогательные вопросы, указание на персонажей картинки) ...Миска побезал себе... дом, вот» (Миша М., 5 лет).

У большинства детей с ОНР в рассказах наблюдались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из наглядно изображенной ситуации. Часто дети пропускали существенные моменты в развитии сюжета, эпизоды, отражающие действия основных персонажей. Это может быть связано как с недостаточностью процесса восприятия, так и с трудностями в программировании со-

держания сообщения, в частности, в установлении предикативных субъектно-объектных отношений.

«Они посьи… Медеть заезает… Птейки… Птейки высли… Миска упай… Они побезаи… А взади за ним птейки» (Сережа Б., 5,5 лет, II ЭГ).

У многих детей отмечается своеобразное сужение поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного персонажа – медведя), что может свидетельствовать о недостаточной организации внимания (переключаемость, распределение) в процессе составления рассказа.

«Мизка захотей меда. Полез на дерево. Птелы пьогнали медедя… Медедь убезай» (Игорь С., 5 лет, 1 мес., I ЭГ).

Анализ содержания составленных детьми с ОНР рассказов показал, что степень отображения предмета речи (предметного содержания событийной ситуации) не соответствует требованиям речевой коммуникации по параметру «контекстности» сообщения. Так коэффициент отображения денотативного содержания серии картинок составил у детей I ЭГ 0,5-0,6 (средний показатель – 5,65), а коэффициент отображения предикативных связей (предикатов первого порядка) варьировался в границах от 0,3 до 0,6 (средняя величина – 4,35). У детей II ЭГ показатели информативности в отображении предмета речи составили соответственно: $\mathbf{K_{одс}}$ = 0,6-0,7 (средний показатель – 6,75), а коэффициент отображения предикативных связей ($\mathbf{K_{опс}}$) − от 0,4 до 0,7 (средняя величина – 5,5).

Пропуски существенных моментов действия в рассказах детей с ОНР, по нашему мнению, могли быть обусловлены недостаточным обобщением наглядно изображенной ситуации и потерей важных ее смысловых звеньев в процессе составления рассказа.

При недостаточном отражении содержания картинок в рассказах детей с ОНР часто нарушалось смысловое соответствие высказывания изображенному сюжету. В рассказах 46 детей I ЭГ (65,7%) и 51 ребенка второй ЭГ (44,7%) встречались различные по характеру ошибки, обусловленные недостаточным осмыслением изображенной ситуации или отсутствием четких представлений о тех или иных явлениях действительности, например: *«А они* [*пчелы*] *вылетели и Мишку* ***толкнули****. Он упал»* (у Оксаны А., I ЭГ). Отмечались смысловые не-

соответствия, определяемые слабостью лексических и семантических дифференцировок, «сбоями» в операциях отбора слов и др. Например: *«Они пощи в дупо»* (у Сережи Т., I ЭГ); *«Потом... пчелы* ***вынули.*** *Они даже упал. А зайчики смеются»* (у Вити В., II ЭГ) и др. Пропуски сюжетных моментов, смысловые несоответствия, трудности перехода от одного фрагмента к другому часто приводили к грубым нарушениям связности повествования. Это видно на следующем примере.

«Миска тут, а гибы... ес... Они посьи в, во... тама и гибы... Они пьисьи к дее, к дыхке... Там комаики зии. Миська упай и яз-би-зи. Укусия комаики... Они... бегом» (рассказ Вадика С., II ЭГ).

Случаи нарушений межфразовой (смысловой и синтаксической) связи, в том числе при несоответствии временных и видовых форм глаголов, отмечены в рассказах 61 ребенка I ЭГ (87,1%) и 82 испытуемых второй ЭГ (71,9%). В рассказах 78 детей (37 из первой и 41 ребенка из второй ЭГ) отмечается повторение фраз или их частей, навязчивое повторение слов, пропуск знаменательных слов и др. У 42 детей I ЭГ (60%) и 44 детей II ЭГ (38,6 %) рассказы преимущественно или полностью сводились к своего рода констатации – называнию действий, изображенных на отдельных картинках. Это также приводило к нарушению связности изложения. Приводим пример.

«Медеть встетий зачиков. Показывает… Побезали... Деево... деево катяй. Отдуда птеи. Стаи кусаться. Упай... Они убезаи» (рассказ Иры Т., 5,5 лет, II ЭГ).

Вероятно, выраженная *ситуативность* высказываний детей с недоразвитием речи связан еще и с тем, что опора на зрительное восприятие, достаточно полная представленность событийной ситуации на картинках серии, «провоцировала» избирательность отображения предмета речи в их рассказах. Значительно более высокий уровень контекстности речевых высказываний нормально развивающихся детей может быть обусловлен более широкой речевой практикой и наличием в этой связи соответствующих «знаний» о требованиях, предъявляемых к развернутому речевому высказыванию. «Дефицит» таких знаний у детей с ОНР может быть одной из причин ситуативности и фрагментарности их монологических высказываний.

Анализ фразовой речи детей с ОНР указывает на низкий уровень используемых синтаксических средств при составлении рассказа. У всех детей I ЭГ в рассказах преобладали однословные или короткие высказывания, объемом менее 4 слов (87,5% всех фраз); 25 детей (35,7%) пользовались только короткими фразами в два-три слова. Использования конструкций сложных или простых осложненных предложений отмечено не было. У детей второй ЭГ в рассказах также преобладали короткие фразы, объемом до 5 слов (90,5% всех фраз), при этом 27 детей (23,7%) использовали только короткие фразы в два-четыре слова. Сложные предложения встречались в единичных случаях в рассказах 63 детей, но из 121 составленной ими фразы 25% были построены грамматически неправильно. Все это снижало возможности детей в отображении наглядного содержания картинок.

Значительную часть аграмматизмов в высказываниях детей обеих групп составили ошибки на употребление глагольных словоформ (неадекватная замена одной глагольной формы на другую, неправильное образование форм глаголов, пропуск глаголов-сказуемых) – 48% и 31 % от общего числа аграмматизмов в рассказах детей I и II группы. Достаточно много было отмечено ошибок в построении фраз (изменение нормативного порядка слов, отсутствие или искажение синтаксической связи между словами, пропуск структурных звеньев и др.) – соответственно 34% и 25,5%. Таким образом, наибольшее число аграмматизмов приходилось на ошибки в воспроизведении *предикативной* (и, в частности, событийной) *основы* рассказа-сообщения.

У многих детей II ЭГ отмечались ошибки на употребление предлогов и образование предложно-падежных конструкций (15% всех ошибок), т.е. на использование морфолого-синтаксических средств, служащих для передачи пространственных отношений, непосредственно связанных с действием рассказа. Ошибки на употребление падежных форм существительных, а также случаи искажений структуры слов – именных словоформ – составили соответственно 12,2 и 14,1% у детей I и II экспериментальных групп.

С учетом основных показателей (степень самостоятельности при составлении рассказа, смысловое соответствие изображенному сюжету, полнота отображения предметно-событийной ситуации, связность

изложения, грамматическое оформление) было условно выделено 5 уровней выполнения задания.

I уровень (хороший). Самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет (предметную или сюжетную ситуацию). Соблюдалось последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей).

II уровень (удовлетворительный). Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку). Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.

III уровень (недостаточный). При составлении рассказа использовались повторные наводящие вопросы и указания на картинку или конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, некоторых значимых объектов (денотатов), отдельные смысловые несоответствия; рассказ имеет «фрагментарный» характер. Связность повествования нарушена также за счет отсутствия синтаксической связи между фразами, пропусков важных по смыслу слов и др.

IV уровень (низкий). Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов. Связность повествования резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется *перечислением* предметов и действий, представленных на картинках.

V уровень (начальный, «условно-нулевой»). Сочетание грубых нарушений. Речевое высказывание сводится к ответам на вопросы, не носит характера связного повествования.

Только у 7 детей II ЭГ (6,1%) уровень выполнения задания был оценен как удовлетворительный. Приведем пример такого рассказа: «Медведь увидей зайсев. Они пошьи в лес. Медведь поес на деево. А там пчеи. Медведь упай, а зайсы смеются… Пчеи их кусают, а они убегают» (Алеша Т.). 17 детей I ЭГ и 48 детей второй ЭГ выполнили

задание на недостаточном уровне, 30 и 36 детей первой и второй ЭГ – на низком и 24 и 23 ребенка соответственно – на «начальном» (крайне низком) уровне.

Приведенные данные показывают, что выполнение 4-го экспериментального задания вызвало значительные трудности у детей с системным недоразвитием речи. Для всех детей (как со вторым, так и с третьим уровнем речевого развития) оказалось недоступным самостоятельное составление рассказа; возникали затруднения в полной и точной передаче наглядного сюжета. У большинства детей I ЭГ (II уровень речевого развития) отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации, и рассказ сводился к простому называнию действий, изображенных на отдельных картинках. Указанное может свидетельствовать о несформированности операций анализа и обобщения наглядно изображенных действий, выраженных трудностях в программировании содержания рассказа, а также в реализации замысла в форме связного, логически последовательного повествования. Исследование показало, что у детей со вторым уровнем речевого развития навыки составления рассказа по наглядно представленной сюжетно-событийной ситуации (серия картинок) находятся на первоначальной стадии формирования, а у большинства детей с III уровнем речевого развития уровень овладения навыками составления данного вида монологических высказываний либо недостаточный (40% от общего числа детей), либо низкий (49,2%). Вместе с тем, и среди детей II ЭГ примерно четверть (24,2%) еще не овладели навыками рассказывания по наглядной опоре даже на минимально достаточном уровне.

Обращает на себя внимание наличие четко выраженной корреляции между степенью выраженности первичного речевого дефекта при ОНР и уровнем овладения навыками связных высказываний. Так, среди детей II ЭГ, выполнивших 4-е экспериментальное задание на удовлетворительном или недостаточном уровне, не было детей с выраженной первичной речевой патологией (дизартрия II или III степени, сочетанные формы алалии и дизартрических расстройств); напротив, среди испытуемых, не выполнивших задание, не было детей со стертой дизартрией или сложной полиморфной дислалией. Схожая картина наблюдалась и в группе детей со вторым уровнем речевого развития: среди 9 детей, не сумевших выполнить 4-е задание, было всего

два ребенка со стертой дизартрией, а из 24 детей, выполнивших задание на «начальном» (крайне низком) уровне, 22 ребенка имели выраженную первичную речевую патологию.

Дети, не имеющие отклонений в речевом и познавательном развитии, достаточно успешно справились с предложенным заданием: большинство из них (72 ребенка – 90%) выполнили его на хорошем и удовлетворительном уровне. У небольшой части детей контрольной группы затруднения в составлении рассказа в основном были связаны «со стыковкой» подтем речевого сообщения, соответствующих отдельным картинкам-эпизодам (паузы, пропуск денотатов, обозначающих предметы обстановки, где происходит действие и др.). Отмечены также единичные нарушения грамматической связи между предложениями и членами предложения, «избыточное» употребление личных местоимений как «заместителей» слов-наименований действующих лиц. Сопоставительные данные выполнения четвертого задания детьми экспериментальных и контрольной групп представлены в таблице № 6 и диаграмме 4.

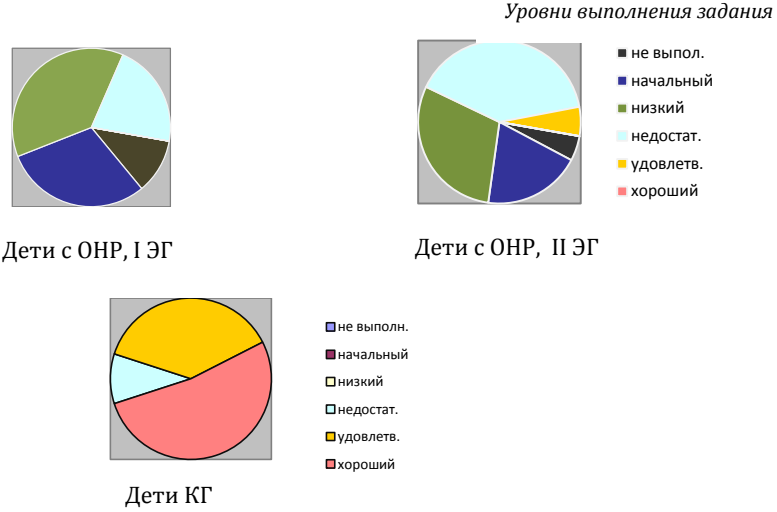
Таблица 6

Сравнительные данные выполнения задания на составление рассказа по серии картинок детьми экспериментальных и контрольной групп

Исследуемая группа детей	Уровни выполнения задания						Средний балл
	хороший (5)	**Удовлетворительный (4)**	**Недостаточный (3)**	**Низкий (2)**	**Начальный (1)**	**Задание не выполнено**	
Дети с ОНР, I ЭГ (80)	–	–	**21,25%**	**37,5%**	**30%**	**11,25%**	**1,7**
Дети с ОНР, II ЭГ(120)	–	**5,8%**	**40 %**	**30 %**	**19,2%**	**5 %**	**2,2**
Дети с нормальным развитием речи	**52,5%**	**37,5%**	**10%**	–	–	–	**4,4**

Диаграмма 4

Сравнительные данные об успешности выполнения 4-го задания констатирующего эксперимента детьми экспериментальных и контрольной групп



Как показало констатирующее исследование и данные наблюдений за деятельностью детей (на занятиях воспитателя и логопеда), выявленный у старших дошкольников с ОНР уровень овладения навыками пересказа и составления рассказа по картинному материалу не обеспечивает нормативной реализации познавательной (в т.ч. учебной) деятельности, не соответствует потребностям речевой коммуникации в процессе обучения и совместной коллективной (игровой и предметно-практической) деятельности и существенно ограничивает возможности детей в усвоении знаний.

Данные констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о том, что вне зависимости от вида составляемого высказывания (пересказ или составление рассказа по серии сюжетных картин), можно выявить общие закономерности, затрудняющие овладение детьми с ОНР навыками связной речи. К таковым следует отнести:

- Трудности смысловой обработки услышанного текста или наглядного материала, проявляющиеся в недостаточном осмыслении предмета речи, смысловой программы речевого высказывания, сюжет-

ной линии и смысловой «идеи» текста, что отражалось на возможности развернутого смыслового программирования собственного речевого высказывания, его исходного замысла и программы в виде последовательных «смысловых вех» (Н.И. Жинкин, 1982). Все это негативно отражалось на речевой продукции детей.

- В большинстве случаев дети с ОНР не овладели умением воспроизводить и самостоятельно устанавливать смысловую и грамматико-синтаксическую связь между структурно-смысловыми элементами (фрагментами) речевого сообщения (подтемы, микротемы), а также между отдельными предложениями. В этом случае неустойчивая смысловая программа реализуется в виде недостаточно цельного, фрагментарного, избирательно-информативного сообщения.

Пятое экспериментальное задание (составление рассказа из личного опыта по фрагментам) ставило перед детьми задачу передать в форме монологической речи жизненные впечатления, связанные с повседневным пребыванием в детском саду. При анализе результатов большое внимание обращалось на особенности фразовой речи, используемой детьми в условиях составления сообщения без наглядной или текстовой опоры. Было отмечено, что только у 28 детей с ОНР (9 детей из I ЭГ и 19 – из второй ЭГ) фразовые ответы содержались во ***всех пяти фрагментах*** рассказа. У большинства детей фразовые ответы отсутствовали в одном или нескольких фрагментах и заменялись перечислением (называнием) предметов и действий. У 28 детей I ЭГ (35%) и 25 (20,8%) испытуемых второй ЭГ фразовые ответы содержались только в 1-2-х фрагментах рассказа (табл. 7).

Таблица 7

Использование фразовой речи детьми с ОНР
при составлении рассказа из личного опыта

Исследуемая группа детей	Число проанализированных рассказов	Число рассказов, содержащих фразовые высказывания				
		во всех 5 фрагментах	в 4-х фрагментах	в 3-х фрагментах	в 2-х фрагментах	в 1-м фрагменте
I ЭГ (80)	80	9	14	29	19	9
II ЭГ (120)	120	19	51	25	20	5

При составлении рассказов дети, как первой, так и второй ЭГ использовали преимущественно короткие фразы: в 2-3 слова у детей I группы (91,5% всех фраз, содержащихся в рассказах детей) и предложения объемом в 2-4 слова – у детей II группы (84% от числа всех фраз). Сложные предложения, в большинстве случаев неправильно оформленные, были отмечены только у детей II ЭГ и составили всего 3,1%. Таким образом, у большинства испытуемых обеих групп был отмечен недостаточный (II ЭГ) или низкий уровень используемой фразовой речи, что затрудняло составление связного развернутого сообщения.

При оценке содержания рассказов нами учитывалась степень их *информативности*, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по заданной теме. Определение числа информативных элементов (денотатов и предикатов) и их характера (простое называние предмета или действия или их развернутое описание-характеристика) позволяло оценить, насколько полно отражена ребенком тема сообщения.

Сравнительные исследования показали, что рассказы детей с речевым недоразвитием и детей с нормальной речью существенно различались как по объему (количество слов), так и по уровню их информативности. Так, средний объем рассказов у детей с ОНР был в 3-5 раз меньше, чем у детей с нормальным речевым развитием – 19 слов (I ЭГ), 29 слов (II ЭГ) и 91 слово (КГ) соответственно, (различие статистически достоверно; $p < 0{,}001$). Среднее число информативных элементов в рассказах детей трех сравниваемых групп соответственно составило 6,8; 8,5 и 16,8; $p<0{,}001$ (табл. 8). В рассказах детей с нормальным развитием речи информативные элементы в большинстве случаев были развернутыми, включали пояснения, уточнения с использованием соответствующих языковых средств. Для сравнения приводим высказывания двух детей.

Рассказ Гали Г., 5,5 лет (II ЭГ): «Дом, веранда... Играем... В дочке-ре-матери... Катались... на лёте. Мы деляли комки».

Рассказ крайне беден по содержанию, содержит 5 информативных элементов, в основном, в форме простого называния и представляет по существу информативно незавершенные ответы на вопросы.

Фрагменты из рассказа Оли Н., 5,5 лет (нормальное речевое развитие):

«У нас на участке есть качели, веранда, песочница, лесенка и игрушки. Мы их выносим из садика – прыгалки и мячики... Мы там играем в песочнице, игрушками играем. Ходим по лесенке «без рук», качаемся на качелях. Мы играем в салки-приседалки, в прятки. Еще играем в «Пружинки», «Выше ножки от земли», «Фигура на месте замри» и т.д.

Таблица 8

Объем и информативность рассказов детей экспериментальных и контрольной групп

Исследуемая группа детей	Среднее кол-во слов в рассказах	Среднее кол-во информативных элементов	Достоверность различий средних показателей	
			По объему рассказов	По информативности
Дети с ОНР (I ЭГ)	19	6,8	t = 7,55, $p \leq 0,001$	t = 7,23 $p \leq 0,001$
Дети с ОНР (II ЭГ)	29	8,5		
Дети с нормальным развитием речи	90,5	16,8		

Анализ рассказов детей с ОНР позволяет предположить, что трудности при выполнении этого задания обусловлены недостаточной сформированностью различных психологических компонентов речевой деятельности (операции планирования, реализации замысла высказывания), несформированностью операций контроля за его построением и др.

Как указывает И.А.Зимняя, программа речевого высказывания раскрывает замысел в его первоначальном воплощении; она объединяет в себе ответ на вопросы, что сказать, в какой последовательности и как сказать (91, с.77). Установление смысловых предикативных связей (на «смыслообразующей фазе» порождения высказывания) предполагает определение соотношения между «новым» и «данным», между темой и ремой. Заключая в себе основное содержание сообщения, рема является «коммуникативным центром высказывания» (94, с.7).

Существенные трудности при построении высказывания (как на уровне фразы, так и целого фрагмента) отмечались у детей с ОНР, прежде всего, в плане определения его содержания. Это проявилось при выборе ремы фразы-высказывания, установлении последовательности

информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи и др. Об этом свидетельствуют следующие примеры из рассказов детей.

«Я играю в…в разное в чего играю»; «Куличики... это... как там... делаем,., куличики из формочек»; «Мы там иглаем…Есе мы длузим…Дальсе мы лозимся пать… Ходим на зянятия.…» (трудности в определении **ремы** высказывания); «Бегаем... Мы гуляли на участке... Иглусками... Комки делали» (нарушение последовательности и взаимосвязи информативных звеньев).

Трудности планирования речевого сообщения часто приводили к тому, что вторая часть фразы-высказывания как бы механически присоединялась к первой без учета ее содержания и структуры («Я люблю играть... на санках»; «В дед-Мороза... будем строить» и др.). Это может свидетельствовать также об отсутствии текущего контроля за построением фразы.

Недостатки в построении высказываний у детей с ОНР были связаны также с выраженными лексическими затруднениями, что определялось бедностью словарного запаса, несформированностью лексических дифференцировок («Здес веанда, «петух», эти... такие вот... кхугленькие»; «И этого делаем... я уже забыл...сегавяка»; «У нас есть бальби-дом, «зямок», магазин. Ну и эта, где масыны емон- ти-ю-ют… и т.п.). У многих детей построение отдельных высказываний и развернутых сообщений было затруднено в связи с недостаточным овладением грамматическими нормами родного языка. Возникали трудности при передаче пространственных, атрибутивных и других межпредметных отношений («Ездили на лёте... где на коньках»; «Комками снеговик делали» и др.).

Анализ аграмматизмов показал, что наиболее часто встречались ошибки на употребление предлогов (прежде всего их пропуски), которые составили у детей I группы 32,5%, а у детей второй ЭГ − 29,3% всех аграмматизмов. Значительную группу составили ошибки на грамматическое выражение логико-смысловых отношений: образование предложно-падежных конструкций, замена падежных форм (17,1% и 13,3% соответственно). Большое место занимали ошибки на построение фраз (27,5% и 21,5% от числа всех аграмматизмов у детей первой и второй ЭГ), на образование глагольных форм (14,3% и 16,1% соответственно). Такое распределение аграмматизмов может свидетельствовать о трудностях в передаче предикативной основы сообще-

ния и в воспроизведении в речи межпредметных отношений. Приводим рассказ Димы С., 5,5 лет (II ЭГ).

«Апатка... Пощадке есть апатка... Есе ет игуски. Игаем. Мы ига-ем жеты-сини... Мы жуки [жмурки] игаем. Я игаю апатка. Я любки зет-ка [сетка] покиять снег».

С учетом специфики задания в комплексную оценку рассказов были введены показатели степени информативности и использования фразовой речи. Установлены следующие уровни выполнения задания.

I уровень (хороший). Рассказ содержит все 5 фрагментов соответственно вопросам-заданиям (см. с. 123), содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания; каждый фрагмент представляет собой связное, достаточно информативное сообщение. Рассказ в целом содержит не менее 15 информативных элементов. Применение лексико-грамматических средств соответствует возрасту. Соблюдается грамматическая правильность речи (с учетом возраста).

II уровень (удовлетворительный). Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Каждый из 5 фрагментов содержит фразовую речь. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания, рассказ в целом включает 10-15 информативных элементов. Отмечаются отдельные морфолого-синтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и др.).

III уровень (недостаточный). В рассказе отражены все подтемы речевого сообщения. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление (называние) предметов и действий; информативность рассказа недостаточна (7-9 информативных элементов в рассказе); только 2 фрагмента из 5 представляют достаточно информативные, связные сообщения. В большей части фрагментов нарушена связность повествования. Отмечаются нарушения структуры фраз и другие аграмматизмы.

IV уровень (низкий). Отсутствует один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); отмечается крайняя бедность содержания. Рассказ малоинформативен (5-6 информативных элементов); резко нарушена связность повествования; Отмечаются грубые лексико-грамматические недостатки, влияющие на коммуникативную полноценность сообщения, затрудняющие восприятие рассказа.

V уровень (начальный, «условно нулевой»). Отсутствуют ответы на три-четыре вопроса задания; отмечается крайняя бедность содержания. Грубо нарушена связность повествования; рассказ как связное речевое сообщение отсутствует. Выраженный структурный и синтаксический аграмматизм.

В первой экспериментальной группе никто из детей не смог выполнить задание на удовлетворительном уровне, у 19 детей (23,75 %) уровень выполнения задания соответствовал недостаточному, у 39 (48,75 %) – низкому и у 22-х (27,5 %) – «начальному» (крайне низкому). Во второй ЭГ у 7 детей уровень выполнения задания был удовлетворительным, у 61 испытуемого (50,8 %) – недостаточным, у 44 (36,7 %) – низким и у 8-ми (6,7 %) – крайне низким. Эти данные показывают, что у большинства детей с ОНР, несмотря на облегченную форму задания, возникали серьезные затруднения при составлении рассказа на основе личных впечатлений, причем у большинства детей со II уровнем речевого развития (61 ребенок – 76,25%) и у 52 детей второй ЭГ (43,3%) они имели выраженный характер. Средний балл комплексной оценки успешности выполнения задания составил в I ЭГ группе детей с ОНР – 1,9 (что «соответствует» низкому уровню выполнения задания); во второй ЭГ средний балл успешности выполнения задания был равен 2,6 (из 5), т.е. являлся условно– промежуточным между недостаточным и низким. Приводим примеры речевых высказываний детей.

«У нас на утяске есть веанда, язные лазалки… Такая: по ней все лазеют… Гойка, каусели…. Есе е песотьница. Мы игхаем, лазаем, в песок игхаем…» (Витя С., 5 лет, I ЭГ; низкий уровень);

«Мы любим в песок игхать, с гойки кататься – паявозиком…Еще в коськи-мыськи, Гуси-лебеди…

Я люблю в песотьнице игать. Лазать на гойке… кататься…

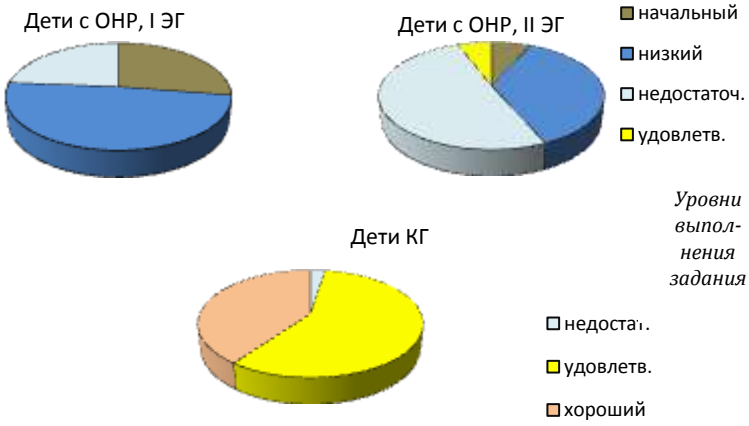
На санках, бегать…» (Игорь В., 5 лет, 3 мес., II ЭГ; недостаточный уровень).

В группе детей с нормальным речевым развитием − 32 испытуемых (40 %) выполнили задание на хорошем уровнем, 46 (57,5 %) – на удовлетворительном и 2 (2,5 %) – на недостаточном. Средний балл успешности выполнения задания – 4,35 (условно – «стабильно удовлетворительный»).

Результаты выполнения детьми 5-го задания позволяют сделать следующие выводы. Дети с системным недоразвитием речи (прежде всего дети со вторым уровнем речевого развития) значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками составления развернутых высказываний из личного опыта. Скрининговые исследования и предварительная апробация разных вариантов методики эксперимента показали, что составление **самостоятельного** связного последовательного сообщения на тему из личного опыта детям с ОНР практически недоступно, в связи с чем для основного исследования был выбран вариант составления рассказа «по частям» (фрагментам), с повторением каждого вопроса опорного плана по ходу составления рассказа. Только этот вариант методики позволил получить достаточный речевой материал для психолингвистического анализа речевых высказываний детей с ОНР.

Диаграмма 5

Сравнительные данные об успешности выполнения 5-го задания констатирующего исследования детьми экспериментальных и контрольной групп



Проведенное исследование показало, что для большинства детей с ОНР характерны затруднения в определении содержания фрагментов рассказа, трудности в оформлении собственного замысла и отчетливо проявляющаяся недостаточность текущего контроля за своими высказываниями. Обращает внимание несформированность у многих

детей умственных действий предварительного программирования содержания высказываний, трудности определения **ремы** высказывания, специфические лексические затруднения и недостатки в грамматическом оформлении речи. Специфические (по сравнению с нормой речевого развития) затруднения наблюдались у детей с ОНР, в частности, при передаче пространственных, атрибутивных и других логико-смысловых отношений.

Шестое задание, выполняемое детьми в ходе констатирующего исследования, – составление рассказа-описания игрушки. В лингвистической и методической литературе описание рассматривается как особый функционально-смысловой тип речи (4, 23, 53). Как уже было указано выше, описание представляет собой сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности, рассказ-сообщение о предмете, явлении. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета, отображение его основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии». Коммуникативной задачей высказывания - описания является
создание словесного образа объекта; при этом признаки объекта раскрываются в определенной последовательности (23). Описанию (как виду монологической речи) присущи основные характеристики связного развернутого высказывания: тематическое и структурное единство, адекватность содержания поставленной коммуникативной задаче, произвольность, плановость и контекстность изложения, логическая завершенность, грамматическая связность.

В констатирующем исследования детям экспериментальных и контрольной групп, распределенным каждая на две подгруппы, для составления рассказа-описания были предложены два игровых предмета – кукла девочка и грузовая машина-самосвал. Такой вариант исследования был выбран нами для получения объективных данных об уровне сформированности связной речи детей с ОНР. До составления рассказа испытуемым предоставлялось время (3 минуты), чтобы рассмотреть предмет описания (что сопровождалось соответствующей инструкцией), после чего давался вопросный план составления описания. При описании куклы давалась следующая инструкция-указание: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине, назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее

на голове» и т.п. В случае отсутствия рассказа-описания указывалась последовательность отображения основных качеств предмета.

Исследование показало, что выполнение задания на составление описания предмета вызвало большие затруднения у детей с общим недоразвитием речи.

Во I экспериментальной группе было отмечено 9 случаев (11,25%) отказа от выполнения задания (четыре – в первой подгруппе, где объектом описания была кукла, и пять – во второй); еще 19 детей (23,75% всей группы), пытались, но не смогли составить рассказ-описание (их речевые высказывания сводились к достаточно произвольному набору слов, не организованному в последовательное речевое сообщение).

Во II ЭГ было отмечено 5 случаев отказа от выполнения задания (три – в первой подгруппе и два – во второй); еще 20 детей (16,7%) не смогли составить рассказ (речевое сообщение и в этом случае представляло собой достаточно произвольный набор слов, не организованный в связное законченное высказывание).

Из числа детей, составивших рассказ-описание (52 ребенка в 1-й ЭГ /65%/ и 95 – во 2-й ЭГ /79,2%/), всем детям первой группы и большинству детей второй ЭГ (78 испытуемых) требовалась помощь в виде стимулирующих и направляющих вопросов.

Анализ составленных детьми с ОНР высказываний позволил выявить наиболее характерные затруднения при составлении рассказа-описания.

Для высказываний детей были характерны: перечисление признаков предмета в любой последовательности, отсутствие смысловой связи между смежными предложениями, незавершенность микротем, возвращение к ранее сказанному. В ряде случаев описание сводилось к беспорядочному перечислению отдельных деталей предмета. Приведем примеры. «Это кукья Маса. У Масы есть зивот, ухи, ноги, гоёва, воёсы. А-а в патье» (Оля М., I ЭГ). «Бойсая масына. Коеса. Она зётая, кьясная, синяя» (Илья Б., I ЭГ). Не вызывает сомнения то обстоятельство, что у большинства детей с ОНР отсутствуют представления о трехчастной последовательной схеме рассказа-описания. И если примерно в половине рассказов детей II ЭГ первая вступительная часть (указание на предмет описания, его общая характеристика) была хотя

бы обозначена в форме наименования предмета, то заключительная часть (с указанием на функции, назначение предмета, отнесение его к соответствующей предметной группе) в подавляющем числе случаев отсутствовала (98,1% и 96,8% − в первой и второй ЭГ соответственно).

При составлении описания у детей с ОНР были отмечены выраженные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений. Например: «Это Кукья… Юки, ноги, голова…эта, ну… туйбище. В патье. Воосы… Больсе ничего нет» (Сережа Г., II ЭГ). Для рассказов детей с ОНР были свойственны в основном те же недостатки в грамматическом оформлении высказываний, что и в высказываниях по наглядной опоре и рассказах из опыта. Они наглядно отображают явно недостаточный уровень грамматикализации спонтанной речи и овладения грамматическими нормами языка. Степень проявления аграмматизма в высказываниях – описаниях детей с ОНР была примерно такой же, как и рассказах из личного опыта. Так, у детей II экспериментальной группы коэффициент выраженности грамматических ошибок **[$К_{агрО}$]**, определяемый как отношение числа аграмматизмов на уровне словоформ к общему числу слов в рассказах-описаниях, составил 0,28, а коэффициент грамматикализации фраз **[$К_{агрФ}$]**, – 0,75; (в рассказах по серии картинок и из личного опыта – первый из них был равен соответственно 0,23 и 0,31, а второй – 0,68 и 0,7). Среди допущенных детьми ошибок преобладали ошибки по типу синтаксического и морфемного аграмматизма (соответственно 38,5% и 23,3% случаев), что также свидетельствует о низком уровне грамматикализации речи и овладения «синтаксисом». Приводим примеры высказываний детей с ОНР.

«Кука… большая… **Там гьяз, йот, нога, юта – две**. Вот… **Зивотик еще тама**…Она зелезная… Обочта… **Воёсы такие… Зётыи**» (Настя Л., 5 лет, 3 мес.);

«Кукья. Касивая… **Её** батик здесь. **Патья касивенькая. Зеено света**» (Ира В., 5 лет, 2 мес.);

«Это масына. Гу-зо-вик… Больсая… Из мета- ия. **На ней ехать**…» (Сережа Б, 5 лет, 3 мес.) и др.

Рассказы детей с ОНР были малоинформативны: основной информативный компонент рассказа-описания – денотативное содержание –

был отображен явно недостаточно. У детей I ЭГ коэффициент отображения предметного содержания (признаков, свойств предмета) составлял от 0,3 до 0,5 (общий средний показатель по всей группе детей – 0,42). Это указывает на то, что дети со вторым уровнем речевого развития смогли отразить в своих высказываниях менее половины из основных свойств, качеств предмета описания. У детей второй ЭГ в большинстве случаев (81 из 95 рассказов) коэффициент отображения денотативного содержания составлял от 0,4 до 0,6 (общий средний показатель по 1-й подгруппе детей – 0,53, по второй – 0,57). Это свидетельствует о том, что и дети с третьим уровнем речевого развития смогли отразить в своих рассказах только половину из основных свойств, качеств предмета описания. В плане сравнения, у детей контрольной группы основной показатель информативности рассказа-описания составил соответственно 0,84 (описание куклы) и 0,9 (рассказ-описание грузовой машины). Приводим примеры рассказов-описаний детей экспериментальных групп: «Кукья... У ней батик есь… На гоеёва. Патье на ей. Зеено-е» (Виталик С., I ЭГ); «Она зелезная… Эта… кьясная… больсая. У нее сины… во какие! Колеса зелезныи… Она вот, ездит… везде» (Витя Н., II ЭГ);

Анализ степени отображения *предикативных отношений* при описании предмета выявил аналогичную картину.

В данном виде монологического высказывания предикативные элементы не выступают как основной компонент предметного содержания (указание на функции, предназначение предмета, действия с ним, некоторые атрибутивные отношения и др.), поскольку рассказ-описание представляет собой отображение предмета «в статике». Это, как мы полагаем, облегчает задачу отображения предикативных отношений при описании предмета, что показывает в частности анализ рассказов детей контрольной группы. Несмотря на это, в высказываниях детей с ОНР «предикативный компонент» практически не «присутствовал». Коэффициент «предикативности» (по средним значениям) составил в первой экспериментальной группе детей – 0,1, а во второй – 0,15-0,2; у детей контрольной группы – он был 0,5 и 0,7 (соответственно в 1-м и во 2-м рассказах).

Результаты выполнения заданий (включая наблюдения за детьми в ходе констатирующего эксперимента и анализ их деятельности) по-

зволяют сделать вывод о том, что дети с ОНР в большинстве своем не ориентируются на реципиента (слушателя) при составлении рассказа-описания, у них не сформированы представления о функциональном назначении этого вида речевого сообщения (развернутая, по возможности, «исчерпывающая» характеристика предмета, явления). Этим во многом определялся очень низкий уровень «контекстности» речевых высказываний детей с ОНР, особенно у детей со вторым уровнем речевого развития. Исследование показало, что высказывания детей с ОНР в большинстве случаев не дают возможности (реципиенту) получить достаточную информацию о предмете описания и получить исчерпывающее представление о нем без опоры на наглядное восприятие. Некоторые из составленных детьми основной группы рассказов по своему содержанию вообще не позволяют определить, о каком предмете идет речь («Больсая, зелезныя… зёты и кьясны… Двейка тут… и эти… кхуглинькие вот» и т.п.) или точно его индентифицировать («Бойсая масына. Коёсы. Она зётая, кьясная, синяя»; «Это Маса. У Масы есь зивот, ухи, ноги, голова, носик. На гоёве – воёсити» (рассказы детей II ЭГ).

Наглядным отражением затруднений в решении основной коммуникативной задачи – *передача сведений о предмете через отображение его основных свойств и качеств* – является весьма небольшой объем рассказов детей с ОНР (по сравнению с детьми контрольной группы). Средний объем рассказов-описаний, составленных детьми основной группы, был примерно в два раза меньше, чем у детей с нормальным речевым развитием (см. таблицу 9).

Таблица 9

Исследуемая группа детей		Средний объем рассказов детей	Распределение рассказов по объему					Достоверность различий по средним показателям
			до 10 слов	10-19	20-29	30-39	40-и более слов	
Дети с ОНР, I ЭГ	1 пгр. (28)	**10,9** ± 1,25	7	18	3	–		$P_1 < ,001$
	2 пгр. (24)	**10,8** ± 1,23	8	14	2	–		

Дети с ОНР, II ЭГ	1 пгр. (49)	**13,7** +1,45	17	27	4	1		P_2 ‹ ,001
	2 пгр. (46)	**12,4** +1,23	18	22	6	–		
Дети с нормой развития речи	1 гр.	**22,3** ±3,25	–	14	19	6	1	P_3 ‹0,001
	2 гр.	**23,3** ± 3,45	–	12	22	6	–	

Анализ рассказов-описаний детей старшего дошкольного возраста (с использованием психолингвистических критериев оценки) позволил выделить несколько уровней выполнения задания на составление данного вида развернутого высказывания.

I уровень («хороший»). В рассказе отображены все *основные* признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определенная логическая последовательность в описании признаков предмета (например, от описания основных свойств – к второстепенным и др.). Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа (микротемами), используются различные средства словесной характеристики предмета (определения, сравнения и др.). Грамматическое оформление высказывания в основном соответствует языковым нормам.

II уровень («удовлетворительный»). Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета (денотаты I порядка). Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка или смешение рядов последовательности), смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний.

III уровень («недостаточный»). Рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен – в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета (2-3 денотата). Отмечаются: незавершенность ряда микротем, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются

заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

IV уровень («низкий»). Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-сообщения: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

V (начальный, «крайне низкий»). Сочетание указанных (характерных для III и IV уровней) грубых нарушений смысловой и грамматической связности речевого сообщения. Описание крайне бедно по содержанию. Коэффициент информативности (по отображению денотативного содержания) менее 0,3.

По данным проведенного исследования, из 52 детей I основной группы, составивших описание предмета, только у 6 испытуемых (11,5%) уровень выполнения задания соответствовал *недостаточному*; у большинства же детей со вторым уровнем речевого развития отмечен *низкий* (22 ребенка, 42,3%) и *крайне низкий* уровень выполнения задания (24 ребенка – 46,2%). Как уже было указано выше, 28 детей (35 % всей группы) с заданием не справились.

Из 95 детей II экспериментальной группы, сумевших составить рассказ, у 14 испытуемых (14,7%) был «диагностирован» недостаточный уровень выполнения задания; у остальных детей был отмечен низкий (48,4%) и крайне низкий уровень (36,9%) составляемых высказываний. 26 детей II ЭГ (21,7%) с заданием не справились. Распределение результатов (по критерию успешности) выполнения задания между детьми двух экспериментальных групп и сравнительные данные о выполнении шестого задания детьми контрольной группы представлены в таблице 10 и диаграмме 6.

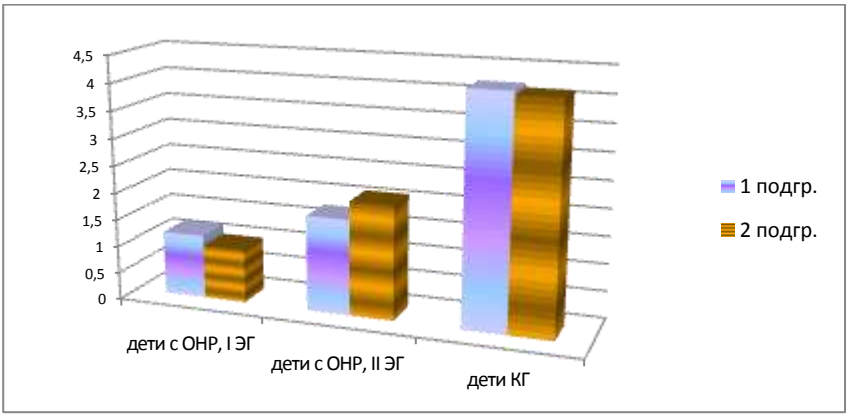
Таблица 10

Сравнительные данные об уровне сформированности навыков составления рассказа-описания у детей экспериментальной и контрольной групп

Исследуемая группа детей	Уровни выполнения задания						Средняя оценка рассказов в баллах	Достоверность различий по средней оценке
	Хороший (5)	**Удовлетворительный. (4)**	**Недостаточный (3)**	**Низкий (2)**	**Начальный (1)**	Задание не выполнено		
Дети I ЭГ 1-я п/гр. (40)	–	–	**3 (7,5%)**	**13 (32,5%)**	**12 (30%)**	**12 (30%)**	**1,18**	P<0,001
Дети I ЭГ 2-я п/гр. (40)	–	–	**3 (7,5%)**	**9 (22,5%)**	**12 (30%)**	**16 (40,0%)**	**1**	
Дети II ЭГ 1-я п/гр. (60)	–	–	**6 (10%)**	**23 (38,33%)**	**17 (28,33%)**	**14 (23,34%)**	**1,76**	P<0,001
Дети II ЭГ 2-я п/гр. (60)	–	–	**8 (13,3%)**	**21 (35%)**	**19 (31,7%)**	**12 (20%)**	**2,1**	
Дети с нормальным развитием речи 1-я гр. (40)	**15 (37,5%)**	**18 (45%)**	**7 (17,5%)**	–	–	–	**4,2**	P<0,001
Дети с нормальным развитием речи 2-я гр. (40)	**12 (30%)**	**21 (52,5%)**	**7 (17,5%)**	–	–	–	**4,13**	

Диаграмма 6

Сопоставительные данные об успешности выполнения 6-го экспериментального задания детьми с недоразвитием речи и детьми с нормой речевого развития



Как видно из представленных в таблице и диаграмме данных, у детей с ОНР 1-й и 2-й подгрупп отмечены близкие результаты выполнения задания (различия статистически несущественны ($t = 1,35$; $p \geq 0,1$). Описание куклы вызвало у детей II ЭГ несколько большие затруднения, чем у детей контрольной группы; в которой с этим вариантом задания чуть лучше справились дети 1-й подгруппы. Несмотря на то, что составление рассказа-описания вызвало затруднения и у определенной части детей с нормальным речевым развитием (17,5%), они справились с заданием гораздо лучше детей экспериментальных групп. Средний балл качественной оценки уровня выполнения задания составил у детей контрольной группы соответственно 4,2 и 4,13 (из 5 максимальных), что свидетельствует, о том, что большинство этих детей выполняло задание на «стабильно» удовлетворительном уровне. Примерно треть рассказов-описаний детей этой группы была оценена как «хороший уровень» выполнения задания.

Приводим примеры высказываний детей с нормальным развитием речи (удовлетворительный уровень выполнения задания).

«Это кукла. Ее зовут Маша. Она маленькая. У нее красивые глаза, маленький носик, ротик, желтенькие волосы. У куклы две руки, две ноги. Она

резиновая. У нее красное платье, белые босоножки. На голове у нее красная шляпка» (Света Е., 5 лет);

«Эта машина называется грузовик. У нее есть кабина, колеса, кузов, фонарики спереди, чтоб на дорогу светить. У нее красная кабина, внутри кабины – зеленые кресла, желтый кузов, черные с белым колеса. Эта машина из пластмассы. Она возит грузы». (Саша В., 5 лет, 3 мес.).

Таким образом, проведенное исследование показало, что у большинства детей со вторым уровнем речевого развития навыки составления рассказа-описания не сформированы: более трети детей I ЭГ не справились с предложенным заданием; из числа детей, выполнявших задание, подавляющее большинство (46 из 52) испытывали большие затруднения в составлении описательного рассказа – сообщения о предмете, несмотря на оказываемую помощь со стороны экспериментатора (стимулирующие, наводящие и уточняющие вопросы). В то же время проведенное исследование показало, что у детей с III уровнем речевого развития уже имеется некоторый опыт в составлении рассказа-описания, однако уровень сформированности навыков в этом виде рассказывания в большинстве случаев соответствует низкому. Все дети с ОНР не в состоянии составить связный, последовательный, минимально достаточный (по информативности) рассказ-сообщение о предмете. Степень отображения основных («значимых») признаков и свойств предмета в высказываниях детей с ОНР такова, что представляет собой только «половинчатое» отображение в речи предмета описания; у детей со вторым уровнем речевого развития в рассказах отображено менее половины основных отличительных признаков предмета. Анализ рассказов детей основной исследуемой группы дает основание для вывода о том, что у них не сформированы «базовые» представления об особенностях построения рассказа-описания, о его функциональном назначении в процессе коммуникации, у детей отсутствует установка на необходимость ориентации на слушателя. Рассказы-описания детей с ОНР (из-за низкой информативности и выраженной ситуативности) не позволяют реципиенту (слушателю) получить цельное и «исчерпывающее» представление о предмете – объекте описания. Выявленный у детей с ОНР уровень овладения связной описательной речью не отвечает потребностям познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, и,

соответственно, должному уровню подготовки к учебным занятиям (как общеобразовательного цикла, так и коррекционным).

Проведенное нами исследование позволяет также сделать вывод о том, что при отсутствии целенаправленной работы по формированию связной *монологической речи* у детей со II уровнем речевого развития процесс овладения навыками рассказа-описания происходит медленно и с большим трудом; у детей, достигших третьего уровня речевого развития, преобладающим является низкий уровень сформированности навыков составления словесной характеристики предмета.

Седьмое задание – окончание рассказа по данному началу использовалось для получения данных о возможностях детей с ОНР в составлении рассказов с элементами творчества.

В I ЭГ 39 детей (48,75%, т.е. почти половина группы) не смогли выполнить данное задание и просто называли изображенные на картинке предметы. Остальным детям (41 ребенок), составившим окончание рассказа, требовалась помощь в виде стимулирующих, направляющих и наводящих вопросов. Из 120 детей второй экспериментальной группы 34 ребенка (28,3%) также не смогли составить продолжение рассказа и либо повторяли конец предложенного текста, либо называли изображенные на картинке предметы и действия персонажей. 86 детям, составившим продолжение рассказа, требовалась помощь в виде стимулирующих и наводящих вопросов. В то же время все испытуемые с нормальным речевым развитием достаточно успешно справились с заданием, а 68 из них (85%) составили окончание рассказа полностью самостоятельно.

Значительные различия между детьми экспериментальных и контрольной групп обнаружились при сравнении составленных ими продолжений рассказа по показателю объема (табл.11) и количеству созданных (актуализированных в рассказе) образов. В понятие образа включались новые действующие лица, выполняемые персонажами действия, предикативные отношения между ними, значимые для развития сюжета предметы и явления. Среднее число созданных образов в рассказах детей с нормальным речевым развитием в 2,6 раза превышало тот же показатель у детей с третьим уровнем речевого развития (соответственно 12,8 и 4,9; $p < 0,001$). В рассказах 29 детей I ЭГ и 27 детей второй группы отдельные образы не были связаны с основным

сюжетным содержанием или выпадали из действия рассказа. (В интерпретации некоторых авторов [6, 84, 94], это т.н. «побочные», «лишние» и «пустые» микротемы).

У многих детей с ОНР (32 ребенка в I ЭГ /78%/ и 43 /50%/ – во второй группе) в собственный рассказ вклинивалось повторение эпизодов из прочитанного текста, что приводило к нарушению логики повествования. Это может свидетельствовать о трудностях в решении творческой задачи, неумении реализовать свой замысел в связном последовательном сообщении (Приложение, с. 537).

Таблица 11

Объем рассказов детей (задание 7)

Исследуемая группа детей	Средний объем рассказов детей	Распределение рассказов по объему								Достоверность различий по среднему показателю объема рассказов
		До 10 слов	10-19 слов	20-29 слов	30-39 слов	40-49 слов	50-59 слов	60-69 слов	70 и более слов	
Дети с ОНР, I ЭГ	**17,8± 1,55**	5	26	14	6					P ‹ 0,001
Дети с ОНР, II ЭГ	**20,5±1,45**	3	47	22	10	4				
Дети с нормальным развитием речи	**52,1±3,25**	-	-	2	24	16	18	9	11	

Большая часть рассказов детей с ОНР строилась по однотипной элементарной схеме с небольшими вариантами: «Волки ушли – мальчик пошел домой» («Масик сидит на дееве. Потом воки убезали. Масик писей домой» – Виталик Б., II ЭГ). В 21 случае (7 – в I ЭГ и 14 – во второй ЭГ) дети в своих рассказах отступали от указанной схемы и пытались составить оригинальные продолжения. Однако при попытке реализовать собственный замысел в развернутом повествовании у детей, как правило, возникали серьезные затруднения в речевой организации связного высказывания. Это можно проиллюстрировать следующим примером.

«Мачик Коля..., мачик Коля шел по тхопинке... домой себе. И воки большие там... Окхужили… деево. Один пхыгнуй и не досталь. И он не мог слезть... На деево, и воки у деево лезать. Как он слезь, они хотели его съесть. А он кхичаль... и его услысали… И они вольков хазгоняли» (Володя И., 5,5 лет, II ЭГ).

Только в 11 из 86 рассказов детей второй экспериментальной группы можно отметить наличие отдельных, дополняющих элементарную сюжетную схему образов, например: «Один волк хотел мальчика съесть. А мальчик подбрался еще выше. Волк не долез... и упал из дерева».

Некоторые рассказы были предельно лаконичны, без детализации передаваемых событий, например: «Прыгнул и мачика схватил. … Охотник. Он волка застрелить» (Валя Р., 5 лет, 4 мес.); «Потом пьисьи юди… и убии воков. Вася съес с дева… Он посей домой.» (Ира М., 5 лет, 6 мес.).

Анализ рассказов детей с нормальной речью показал, что 33 из них строились примерно по той же однотипной схеме, что и большинство рассказов детей с ОНР. Однако, в отличие от последних, рассказы нормально развивающихся детей содержали оригинальные яркие образы, а также характеристику передаваемых событий (место, время, характер действия и т.д.). 36 из 80 детей с нормальным речевым развитием составили оригинальные (значительно отступающие от схемы) окончания рассказа (Приложение, с. 545).

Более половины детей этой группы (45) использовали в своих рассказах наглядное содержание картинки. При этом они проявляли фантазию, стремясь обыграть в своем рассказе изображенное на картинке («Мальчик смотрит на волков, а волки глазами сверкают»; «А волки вышли, смотрят: вот дерево, а мальчика нету» и др.). Дети с ОНР почти не использовали содержание картинки для составления продолжения рассказа.

В рассказах ряда детей с ОНР были обнаружены смысловые ошибки, свидетельствующие либо о неумении ориентироваться на стержневые смысловые элементы заданной сюжетной ситуации, либо об отсутствии контроля за смысловым соответствием продолжения рассказа его началу.

Существенные различия между детьми с системным недоразвитием речи и детьми контрольной группы были выявлены по показателям связности и последовательности повествования. Так, нарушения связности повествования (семантическая связь микротем и предикатем) были отмечены в 44 рассказах детей I ЭГ (86,3%) и 79 (91,7%) продолжениях рассказа детей второй ЭГ. Нарушения последовательности отображения событий отмечены в 23 и 17 составленных детьми I и II ЭГ окончаниях рассказа (несмотря на жесткую заданность последовательности событий, определяемую сюжетной ситуацией). Приводим пример: «Пхыгнул, не схватил ... Они лес ушли... Вольки стали лизать а деево. Коля спьятался...и его не нашли вольки... На деево... Пасуеел домой. Пьиди Коля двей. Дома, а вольки усли» (Сережа Г., 5,5 лет, II ЭГ).

В рассказах детей с нормальным речевым развитием не было нарушений последовательности изложения, а единичные небольшие нарушения связности (в 12 рассказах) в целом не отражались на общем строе повествования.

Седьмое экспериментальное задание ставило перед испытуемыми особые речевые задачи: передачу в рассказах последовательных, взаимосвязанных действий, отражение временных, причинно-следственных, условных и других логических отношений. Сравнительный анализ показал, что дети с ОНР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников по уровню владения средствами фразовой речи, что существенно ограничивает их возможности в составлении полноценного речевого сообщения. Об этом свидетельствуют показатели объема фраз и особенно структурный состав фразовой речи в составленных детьми продолжениях рассказа (табл. 12).

Таблица 12

Объем фраз в рассказах детей (задание 7)

Исследуемая группа детей	Количество фраз (в % к общему их числу в рассказах)					
	из 1 слова	из 2-х слов	из 3-х слов	из 4-х слов	из 5-ти слов	более 5 слов
Дети с ОНР, I ЭГ	**4,8%**	**26,2%**	**41,4%**	**16, 6%**	**7,5%**	**3,5%**

Дети с ОНР, II ЭГ	**3,5%**	**18,1%**	**27,2%**	**23,8%**	**12 %**	**15,4%**
Дети с нормальным развитием речи	–	**3,3%**	**13, 2%**	**18,2%**	**13,7%**	**51,6%**

Почти все дети с нормальной речью (за исключением двух) пользовались сложными предложениями, тогда как из 86 детей с III уровнем речевого развития лишь у 32 в рассказах встречались единичные сложные предложения. Только 9 детей II ЭГ использовали сложноподчиненные конструкции – с придаточными времени и изъяснительными. Почти не использовались детьми с ОНР бессоюзные сложные предложения. В рассказах детей со вторым уровнем речевого развития использования сложных синтаксических конструкций отмечено не было. Дети с нормальным развитием речи пользовались как бессоюзными (10,5% всех сложных предложений), так и различными видами сложноподчиненных конструкции (6 видов). Сложные предложения составили в рассказах детей с нормальной речью более 30% всех фраз (табл.13).

Таблица 13

Структура фраз в рассказах детей (задание 7)

Оценочные показатели	Исследуемая группа		
	Дети с ОНР, I ЭГ	Дети с ОНР, II ЭГ	Дети с нормальной речью
Общее число предложений в рассказах	**384**	**432**	**600**
Из них:			
Простые (двусоставные)	**42, 45%**	**69,44%**	**51,33%**
в том числе:			
полные	**36, 1%**	**52,31%**	**49%**
неполные	**33, 37**	**17,13**	**2,33**
нераспространенные	**25,23**	**17,59**	**7**
односоставные	**5,3**	**0,93**	**1,67**
Сложные предложения	–	**11,11**	**31,67**
Конструкции прямой речи	–	**0,93**	**8,33**

Изучение допущенных детьми основной группы аграмматизмов показало, что с усложнением речевой задачи возрастает число ошибок

на построение предложений – 39,5% и 35,1% от общего числа аграмматизмов у детей I и II ЭГ соответственно. Отмечено сравнительно большое число ошибок на образование глагольных форм – употребление видовых форм, форм множественного числа настоящего и прошедшего времени, приставочных глаголов и др. Это может быть обусловлено недостаточным овладением способами передачи предикативной основы фраз-высказываний и несформированностью языковых обобщений, связанных с употреблением в речи различных глагольных форм. Третью по распространенности группу ошибок составили пропуски знаменательных слов (чаще всего глаголов-сказуемых), что, помимо указанных причин, по-видимому, обусловлено переключением внимания детей с оформления высказывания на решение творческой задачи.

Для проведения индивидуальной комплексной оценки составленных детьми продолжений рассказа были определены следующие уровни выполнения задания.

I уровень (хороший). Продолжение рассказа составлено самостоятельно, полностью соответствует по содержанию предложенному началу. Рассказ доведен до логического завершения; дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность повествования. Творческая задача находит решение в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов. Языковое оформление, в основном, соответствует грамматическим нормам языка.

II уровень (удовлетворительный). Продолжение рассказа составлено с небольшой помощью, в целом соответствует предложенному тексту и поставленной творческой задаче. Рассказ достаточно информативен и завершен. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования; некоторые речевые трудности в реализации замысла.

III уровень (недостаточный). Оказывалась помощь в виде повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия; недостаточная информативность, незавершенность сюжетных моментов, отсутствие объяснения передаваемых событий, что нарушает коммуникативную целостность сообщения. Лексические и синтаксические затруднения, препятствующие полноценной реализации замысла. Связность изложения нарушена.

IV уровень (низкий). Рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию, «схематичен»; продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Выраженные нарушения связ-

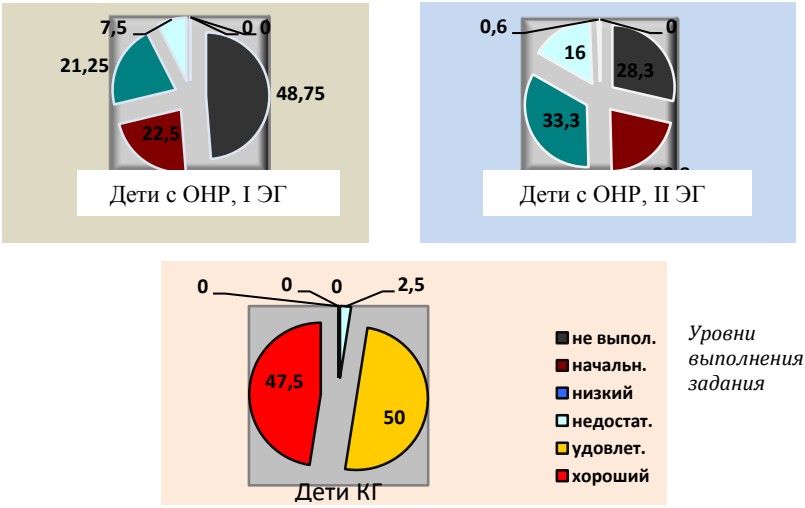
ности и последовательности в изложении событий; допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.

V уровень (начальный). Сочетание указанных недостатков; явное нарушение логики повествования.

В I экспериментальной группе никто детей не сумел выполнить задание на удовлетворительном уровне, недостаточный уровень отмечен у 6 детей (14,6%), низкий – у 17 (41,5%) и крайне низкий – у 18 (43,9%). Как уже было указано выше, 39 детей с заданием не справились. Суммарный средний оценочный балл успешности выполнения задания детьми I экспериментальной группы был равен **1,7 (из 5).** Во II экспериментальной группе удовлетворительный уровень выполнения задания отмечен только у одного ребенка (1,2%), недостаточный уровень – у 20 детей (23,3%), низкий – у 40 (46,5%) и крайне низкий – у 25 (29%). Средний оценочный балл успешности выполнения задания детьми II экспериментальной группы равнялся **2 (из 5)**. Из 80 рассказов детей, имеющих нормальное речевое развитие, только два рассказа (2,5%) был оценены как недостаточный уровень выполнения задания; 40 рассказов (50%) получили удовлетворительную и 38 (47,5%) – хорошую оценку. Средний балл успешности выполнения задания – **4,5.**

Диаграмма 7

Сравнительные данные об успешности выполнения
7-го задания констатирующего исследования детьми трех групп



Восьмое задание – составление рассказа на заданную тему имело целью выявить возможности детей в самостоятельном составлении рассказа с элементами творчества и особенности используемых при этом языковых средств.

При сравнительном анализе выполнения задания детьми экспериментальных и контрольной групп были выявлены существенные различия между ними.

15 детей (18,75%) подменяли рассказ на тему пересказом знакомой сказки («Три медведя», «Маша и медведь»). Повторное указание на необходимость составления своего рассказа не приводило к положительным результатам. Остальные 24 испытуемых (30%) составили рассказы с помощью экспериментатора. При этом всем детям требовалась помощь в виде стимулирующих и отдельных наводящих вопросов, а в 14 случаях были необходимы повторные наводящие вопросы.

Из 120 детей II экспериментальной группы 36 (30%) не смогли выполнить задание и ограничивались ответами на предварительные вопросы. 10 детей заменяли рассказ на тему пересказом знакомой сказки. Повторное указание на необходимость составления своего рассказа также не дало необходимо результата. Остальные 74 испытуемых (61,7 %) составили рассказы с помощью экспериментатора. При этом 37 детям оказывалась помощь в виде стимулирующих и отдельных наводящих вопросов, а в 27 случаях потребовались и повторные наводящие вопросы.

22 ребенка II ЭГ попытались составить свои рассказы в соответствии с данной инструкцией (рассказать о случае с девочкой в лесу); 18 из них удалось завершить выбранный сюжет. Приводим пример.

«Гибы собияя. Она увидея вока. Маса испутаясь... Победая... Вок за ней. Спьятаясь... Вок ее не увидей. Маса победая... К себе в дом» (Ваня Р., 5 лет, 2 мес.).

Остальные испытуемые, не смогли придумать рассказ о случае с девочкой. Рассказы их строились по однотипной схеме: «девочка собирала грибы (ягоды) – пошла домой – занятия дома», причем последнее звено такой упрощенной сюжетной схемы часто не было связано с предыдущими. Например: «Она соияла ягоды. Потом домой... Дома она игьяла куклы» (Оксана М., 5 лет); «Девоська пися ес. Де-

воську зовут Сася. Она собяя гибы. Потом пися домой. Там поели» (Коля Н., 5 лет, 3 мес.).

В ряде случаев были отмечены однотипные затруднения в сюжетном построении рассказов. Так, в рассказах 14 детей I ЭГ и 18 детей второй группы наблюдались пропуски логически необходимых моментов действия или не было развития завершения какого-либо начатого эпизода.

«Гьибы собияла. Она заблудилась. Навстьетю ей вок... Потем она есе посла. И... медеть навстьетю... Она есе потем посла. И там иса была... Она посла домой. Все.» (Сережа В., 5 лет 3 мес., II ЭГ);

«Девотьта посья в лес… Идет с гибами… Она к бабуске, светы собияя. Вейнуясь домой, стая стасно. Нельзя ей там одна». (Витя В., 5,5 лет, II ЭГ);

«Девочка Маса. Она идет к бабуске… Ну гибы собиять, сетётьки.» (Игорь В., 5 лет, 2 мес., I ЭГ).

Как и при выполнении предыдущего задания, отмечались случаи нарушения логической последовательности в отображении событий, например: «Девочка посла в лес за гибами… Маса посла в лес за гибами… Ее напугал медеть… Она убезала домой… Козинку взяла собой» (Илья Б., 5 лет, II ЭГ).

Рассказы 29 детей (13 – из I ЭГ и 16 – из второй группы) вследствие бедности содержания, отсутствия детализации передаваемых действий имели выраженный схематичный характер, например: «Собияя гибы. Пофья домой. Суфить гибы. Мама дул… (Катя Б., 5 лет, I ЭГ); «Девоку посья в лес. За ягодами и гибами… Медьеть… напугал девоку. Она усья… домой» (Паша Н., 5 лет, I ЭГ); «Маса взяя козинку и посья в ес… В есу она иская гибы и ягоды. Маса увидея поляну и найвая много ягод…»; (Кирилл М., 5 лет, 2 мес., II ЭГ); «Девотька посла гулять… Маса посла в лес. Уведела медедя… Босила козинку и посла домой…» (Вика Н., 5 лет, II ЭГ) и т.п.

В ряде случаев (11) было отмечено характерное только для детей с ОНР «соскальзывание» с сюжетного решения, предопределенного экспозицией (вопросами экспериментатора), на побочные ассоциации эмоционального плана, например: «Девотьта… она собияет гибы… Войк… Она убезая, потому что он стья-сный, пьёгьётит… А я тозе убезай. Там собатька во двое. Она за мной бегая, а я убегай» (Саша М., 5 лет, 4 мес., II ЭГ).

Приведенные примеры могут свидетельствовать о выраженных трудностях в определении и развитии сюжета, в реализации собственного замысла.

Почти все дети с нормальным речевым развитием успешно справились с заданием. Только в 4-х случаях составление собственного рассказа подменялось пересказом известной сказки («Три медведя»). Рассказы 10 детей представляли собой модификации знакомых сказок с изменением их сюжета. 76 испытуемых составили собственные (оригинальные) рассказы. 36 из них содержали фантастические элементы, в основном, в связи с приемом персонализации лесных обитателей; 40 рассказов строились на основе реалистического сюжета. Большая часть детей этой группы составила рассказы самостоятельно; в 19 случаях оказывалась небольшая помощь в виде стимулирующих и отдельных наводящих вопросов.

Анализ рассказов детей с нормальным развитием речи показал, что большая часть их имеет достаточно развернутый сюжет за счет введения в повествование сменяющих друг друга событий (24 случая), сразу нескольких персонажей (11 случаев) и даже наличия двух последовательных сюжетных линий (в 8 рассказах). Рассказы остальных детей имели простой завершенный сюжет. Почти все испытуемые составили рассказы в соответствии с поставленной творческой задачей.

В 44 рассказах отмечено использование средств образной выразительности. Дети стремились дать описание, характеристику предметов, например: «Белка была красивая, кончик хвоста у нее был коричневый, а ушки были красные» – в рассказе Юли Т.; или: «Ты иди по прямой дорожке, по маленькой и там увидишь свой дом белый» (у Саши Д.). Некоторые дети использовали определения и эпитеты, заимствованные из народных и авторских сказок («глухая ночь», «дремучий лес» и др.), стремились к уточнению характера и места действия. Все это свидетельствует о возможностях детей с нормальной речью воплощать возникающие у них яркие, живые образы путем использования различных языковых средств. В рассказах 33 детей контрольной группы отмечено активное использование прямой речи, что придавало повествованию живой эмоциональный характер.

Существенные различия между детьми двух групп выявлены при анализе ***объема*** составленных рассказов (табл. 14).

Таблица 14

Объем рассказов детей (задание 8).

Исследуемая группа детей	Средний объем рассказов детей	Распределение рассказов по объему								Достоверность различий по среднему показателю объема рассказов
		До 10 слов	10-19 слов	20-29 слов	30-39 слов	40-49 слов	50-59 слов	60-69 слов	70 и более слов	
Дети с ОНР, I ЭГ	**18,7±1,35**	4	8	8	4					$p \leq 0,01$
Дети с ОНР, II ЭГ	**21,1±1,45**	11	43	21	18	6				
Дети с нормальным развитием речи	**52,1±3,25**	-	-	2	18	12	12	9	12	$p \leq 0,001$

В качестве одного из критериев характеристики содержания рассказов мы использовали определение количества создаваемых образов. Под **образом** понималось актуализированное в речи наглядное представление о действующих лицах, предметах и явлениях (денотативное содержание), о состоянии или выполняемом действии (предикаты первого порядка). В рассказах детей с ОНР среднее количество созданных образов было в 2,9-3,2 раза меньше, чем в группе детей с нормальным речевым развитием (соответственно 5,3 и 5,9 в I и II ЭГ и 16,9 – в контрольной группе; $p < 0,001$), В большинстве случаев образы, актуализируемые в рассказах детей с ОНР, не отличались яркостью и развернутостью, были лишены описательной характеристики в виде определений, сравнений, уточняющих конструкций, а носили характер простых номинаций.

При анализе детских рассказов большое внимание уделялось изучению ***связности*** изложения, рассматриваемой как смысловое и синтаксическое единство речевого сообщения (14, 101). Во всех рассказах, составленных детьми I ЭГ и в 68 из 74 рассказов детей второй группы, были отмечены нарушения связности повествования. Чаще

всего причиной их были пропуски знаменательных слов, отсутствие смысловой и синтаксической связи между соседними предложениями, а также пропуски моментов действия, нарушающие связь между частями рассказа (см. Приложение, с. 445 - 446).

Нарушения межфразовой связи отмечались в рассказах 71 ребенка с ОНР – 22 детей из I и 49 − из II ЭГ (72,4% всех составленных рассказов). Помимо отсутствия смысловой связи между предложениями, это проявлялось в несоответствии видовременных форм глаголов-сказуемых в соседних фразах, а также внутри усложненных и сложных предложений. Отмечалась неадекватная замена существительного в роли подлежащего личным местоимением, когда из контекста было неясно, о ком хочет сказать ребенок.

Большая же часть рассказов детей с нормальным речевым развитием отличалась связностью изложения, как в смысловом, так и в синтаксическом плане. В рассказах 15 детей отмечались небольшие нарушения связности повествования (от 1 до 3-х случаев), в форме пропусков отдельных значимых слов и нарушений в построении сложных конструкций.

В рассказах детей с ОНР отмечается большое количество пауз, как на границе, так и внутри фраз. Первые из них (77% от общего числа) могут свидетельствовать о трудностях в определении развития сюжета, направления дальнейшего развертывания сообщения. Наличие внутрифразовых пауз, по-видимому, связано с затруднениями в отборе лексем или синтаксических структур (синтагм, предикативных конструкций), т.е. с несформированностью операций реализации программы высказывания. У детей с нормальным речевым развитием длительные паузы в процессе рассказывания (в основном, на границе фраз) отмечались в небольшом числе случаев (у 19 испытуемых).

Коэффициент отношения количества пауз к общему числу фраз в рассказах детей с ОНР колебался в границах от 1,3 до 4,5 (средний показатель равнялся 2,5, т.е. примерно два-три момента паузации на одну фразу). В то же время у детей контрольной группы этот показатель составил 0,33 (в среднем одна пауза на три фразы).

Проведенное исследование показало, что возможности старших дошкольников с III уровнем ОНР в составлении рассказа на тему (с элементами творчества) резко ограничены. Несмотря на облегченную

форму задания, 56 детей I ЭГ и 46 детей второй ЭГ не смогли составить рассказ-сообщение; рассказы 25 испытуемых не соответствовали данной инструкции и представляли собой краткий пересказ знакомой сказки. Из 98 детей, составлявших рассказы в соответствии с заданием, 9 детей в I ЭГ и 8 – во второй ЭГ не смогли завершить выбранный сюжет. (Например: «*Маса взяя козинку и посья в ес… В есу она иская гибы и ягоды. Маса увидея поляну и найвая много ягод…»* и т.п.).

Рассказы детей с ОНР существенно отличались по количественным и качественным показателям от рассказов нормально развивающихся сверстников.

В целях анализа особенностей рассказов, составленных детьми обеих групп, и для получения сравнительных результатов в динамике нами была разработана балльная система их оценки, основанная на использовании количественных и качественных показателей (табл.15). Такая оценка давала возможность установить, на какие моменты следует обращать внимание в процессе обучения составлению рассказов на предложенную тему и объективно определить сдвиги в овладении навыками рассказывания. При суммарной оценке в 14-15 баллов уровень выполнения задания условно определялся как хороший, в 11-13 – удовлетворительный, 8-10 – недостаточный, 5-7 – низкий. В последнем случае, при объеме рассказа менее 10 слов, наличии грубых нарушений в его логико-смысловом построении, а также при составлении рассказа целиком по наводящим вопросам – результат выполнения задания считался устойчиво низким.

Таблица 15

Примерная схема анализа и балльная оценка рассказов на заданную тему

Параметры оценки	Критерии оценки составленных рассказов		
I. Степень самостоятельности при составлении рассказа	Рассказ составлен самостоятельно	Рассказ составлен с небольшой помощью (стимулирующие и отдельные наводящие вопросы)	Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов
2. Сюжетное построение	Сюжет развернутый,	Сюжет простой, завершенный	а) сюжет простой, незавершенный; б) не соответствует

	завершенный		данной инструкции; в) сюжет предельно схематичен, рассказ сводится к называнию отдельных действий, без детализации)
3.Логико-смысловое построение	Логическая связь и последовательность событий		
	соблюдалось	нарушена в отдельных случаях (отдельные смысловые пропуски, смысловые ошибки и несоответствия замыслу и теме рассказа; незавершенность отдельных моментов дей ствия, эпизодов, событий)	резко нарушена (грубые смысловые ошибки; нарушения последовательности изложения)
4. Количество актуализированных в рассказе адекватных образов	15 и более	14 - 10	Менее 10
5. Соответствие лексическим, грамматическим и синтаксическим нормам языка	Соответствует возрастным нормам	Отмечаются отдельные нарушения (случаи отсутствия связи между фразами; ошибки на построение фраз, пропуски искажения слов, лексические замены и др.)	Наличие грубых нарушений (в синтаксическом, лексико-грамматическом оформлении фраз и связи между ними, затрудняющих восприятие рас- сказа.
Оценка в баллах	3	2	1

При определении успешности выполнения задания использовалась также схема «уровневой» дифференциально-диагностической оценки развернутых монологических высказываний (Приложение, с.522-527).

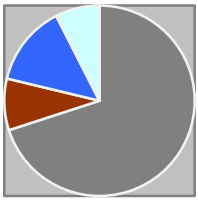
Результаты выполнения 8 задания детьми трех исследуемых групп представлены в таблице 16.

Таблица 16

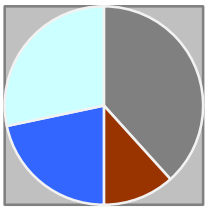
Исследуемая группа детей	Уровни выполнения задания						Средняя оценка рассказов в баллах	Достоверность различий по средней оценке
	Хороший (5)	**Удовлетворительный (4)**	**Недостаточный (3)**	**Низкий (2)0**	**Начальный (1)**	**Задание не выполнено**		
Дети с ОНР, I ЭГ (80)	–	–	**6 (7,5%)**	**11 (13,75%)**	**7 (8,75%)**	**56 (70%)**	**2,7± 0,25**	
Дети с ОНР, II ЭГ (120)	–	–	**34 (28,3%)**	**26 (21,7%)**	**14 (11,7 %)**	**46 (38,3%)**	**7,6± 0,26**	p <0,001
Дети с нормальным развитием речи	**32 (40%)**	**39 (48,75 %)**	**5 (6,25%)**	–	–	**4 (5%)**	**12,9± 0,25**	

Диаграмма 8

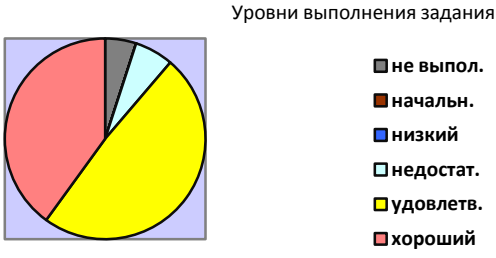
Сопоставительные данные о выполнении 8-го задания детьми двух экспериментальных групп



Дети с ОНР, I ЭГ



Дети с ОНР, II ЭГ



Дети КГ

Сравнительные данные выполнения 8 задания детьми экспериментальных и контрольной групп свидетельствуют о несформированности навыков самостоятельного составления рассказа на предложенную тему у большинства детей с системным недоразвитием речи. Существенные различия между детьми двух групп были выявлены и по показателям использования языковых средств при составлении данного вида рассказа.

В качестве примера приведем сопоставительные данные об используемых детьми при составлении рассказа отдельных высказываний-предложений (табл.17).

Таблица 17

Объем фраз в рассказах детей
I и II экспериментальной и контрольной групп (задание 8)

Исследуемая группа детей	Количество фраз (в % к общему их числу в рассказах)					
	Из 1 слова	Из 2-х слов	Из 3-х слов	Из 4-х слов	Из 5-ти слов	Более 5 слов
Дети с ОНР, I ЭГ	**8,2%**	**34,5%**	**42,7%**	**11,4%**	**3,2%**	-
Дети с ОНР, II ЭГ	**6%**	**30,7%**	**30,3%**	**18,8%**	**8,6 %**	**5,6%**
Дети с нормальным развитием речи	–	**5,1%**	**20, 3%**	**24,2%**	**18,7%**	**31,7%**

При анализе ***структуры предложений*** обращалось внимание на употребление детьми полных распространенных, а также усложненных и сложных конструкций, которые, по мнению ряда исследователей, составляют «основной фонд» монологической речи (99, 138). Данные, приведенные в таблице 18, показывают, что дети с ОНР чаще, чем дети с нормальным речевым развитием, использовали простые нераспространенные предложения; сложные конструкции и предложения с однородными членами встречались в их рассказах значительно реже.

Таблица 18

Структура предложений в рассказах детей (задание 8)

Сопоставляемые показатели		Исследуемая группа		
		Дети с ОНР, I ЭГ	Дети с ОНР, II ЭГ	Дети с нормальным развитием речи
Общее число предложений в рассказах Из них:		132	420	750
Простые (двусоставные) распространенные		63,4%	72,38%	63,5%
В том числе:	полные	28,25%	37,62%	51,5 %
	неполные	34,75%	34,76%	12%
Нераспространенные		24,3%	16,67%	6,4%
Односоставные		10,2%	1,9%	1,3%
Сложные		–	6,67%	17,9%
Конструкции прямой речи		2,1%	2,38%	10,9%
Предложения с однородными членами		8,5%	15,7%	33 ,1%

Случаи использования предложений с однородными членами отмечены у 9 и 34 детей I и II ЭГ, а сложных конструкций – лишь у 14 детей второй ЭГ. Это ограничивало возможности испытуемых в передаче последовательных действий, временных, определительных и других отношений. Полные и неполные предложения в целом по группе детей с ОНР встречались примерно с одинаковой частотой, в то время как у детей с нормальным развитием речи преобладали полные распространенные фразы. В рассказах некоторых детей с ОНР (в основном это

были дети I ЭГ) использовались только неполные фразы, что усиливало фрагментарность и ситуативность повествования.

В группе детей с нормальной речью использование сложных предложений было отмечено в большинстве (67 из 80) рассказов. В них встречались сложные конструкции различного вида – бессоюзные, сложносочиненные, сложноподчиненные, в том числе 7 видов придаточных предложений (изъяснительные, времени, определительные, места, причины, цели и условия). Помимо двучленных, использовались и многочленные сложные конструкции, включающие различные виды связи. Такие конструкции составили 22,5% из общего числа сложных предложений. Предложения с однородными членами составили от числа всех фраз 33,1%. В ряде случаев дети использовали одновременно несколько однородных членов, чаще всего сказуемых, в том числе в сочетании со сложными конструкциями. Приведенные данные свидетельствуют о хорошем уровне использования детьми этой группы средств фразовой монологической речи для составления рассказа с элементами творчества.

Отмеченные особенности монологической речи нормально развивающихся старших дошкольников (употребление развернутых фраз, активное использование предложений с однородными членами, сложных, в том числе многочленных, конструкций и прямой речи) согласуются с данными других авторов (65, 112, 216 и др.).

Было выявлено, что большую часть аграмматизмов в рассказах детей с ОНР составили ошибки в построении фраз или их отдельных структурных звеньев (36,4% и 30,6% всех аграмматизмов у детей I и II ЭГ). Отмечался пропуск знаменательных слов (15,3% и 20,8% соответственно), прежде всего, глаголов-сказуемых и дополнений. Ошибки на оформление связи слов в предложениях составили 19,3% и 12,8%, причем половина из них приходилась на неправильное образование падежных форм существительных и местоимений. 14,8% и 12,5% ошибок в высказываниях детей I и II экспериментальных групп составили случаи искажения структуры слов. Таким образом, большая часть ошибок была связана с нарушением грамматической структуры фраз- высказываний – основных языковых единиц монологической речи (табл.19). В рассказах детей на заданную тему процент ошибок на употребление предлогов был небольшим. Это можно объяснить редким употреблением данной катего-

рии служебных слов детьми с ОНР в своих рассказах, в отличие от предыдущих, пятого и шестого заданий, где содержание ответов на вопросы предполагало использование предлогов.

Таблица 19

Распределение аграмматизмов в речи детей с ОНР (II ЭГ)
при выполнении различных видов заданий
(в % от общего числа аграмматизмов)

Вид задания	Грамматические ошибки				Пропуски знаменательных слов	Прочие аграмматизмы
	в употреблении именных словоформ	в употреблении предложно-падежных конструкций	в построении предложений	в употреблении глагольных форм		
Рассказ по серии сюжетных картинок	17	12,2	26,5	25,2	4,1	15,0
Рассказ из личного пыта	35,1	15,7	11, 2	23,5	1,5	13,0
Рассказ на заданную тему	9,2	6,4	20,5	30,6	20,8	12,5
Окончание рассказа по данному началу	17,52	1,0	22,8	35,1	14,24	9,34

Следует указать и на некоторые характерные особенности речи детей с ОНР, отмечавшиеся в процессе рассказывания. В ряде случаев после интонационно законченной фразы и значительной паузы следовала присоединительная, как правило, непредикативная конструкция («Она пошла домой... По дороге»; «Она собирала ягоды... И еще грибы.»). Это также может свидетельствовать о трудностях в речевом оформлении замысла высказывания.

Таким образом исследование показало, что возможности старших дошкольников с общим недоразвитием речи в составлении рассказа на тему резко ограничены и не соответствуют разнообразным потребно-

стям познавательной (в т.ч. учебной) деятельности. У большинства детей со вторым уровнем речевого развития (70% от числа детей обследованной группы) навыки составления самостоятельного рассказа на предложенную тему еще не сформированы.

Проведенное исследование выявило наличие четкой корреляции между степенью тяжести первичной речевой патологии и возможностями овладения навыками самостоятельного рассказывания. Так, среди детей со вторым уровнем речевого развития, сумевших составить рассказ на тему (пусть и не отвечающий требованиям к данному виду монологических высказываний), не было ни одного ребенка с тяжелой речевой патологией (дизартрия II и III степени, сочетание моторной алалии и дизартрических расстройств). Это были дети, у которых в качестве первичного «речевого дефекта» отмечалась сложная полиморфная дислалия (8 детей), и стертая дизартрия (у 16 детей). Аналогичная картина гнаблюдалась и во II экспериментальной группе, где из 46 детей, не сумевших адекватно выполнить восьмое задание, только 5 детей имели логопедическое заключение «стертая дизартрия»; один ребенок с выраженной речевой патологией – сочетание дизартрических и алалических расстройств – смог выполнить задание на крайне низком уровне.

III.4 **Выводы по результатам констатирующего исследования**

На основании экспериментального исследования было установлено, что старшие дошкольники с системным недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связных высказываний. В большей степени это относится к связной монологической речи.

У многих детей с ОНР существенные затруднения отмечены уже при составлении отдельных фразовых высказываний (по наглядно представленному действию). Еще большие затруднения вызвало составление фраз по трем взаимосвязанным картинкам, когда на первый план выступала задача определения адекватного предикативного содержания фразы путем установления логической связи между предметами-денотатами. В первую очередь это относится к детям первой экспериментальной группы, имеющим II уровень речевого развития: 67,5% детей этой группы испытывали выраженные затруднения при выполне-

нии 1-го экспериментального задания и 90% − при выполнении 2-го задания. (Задания на составление фразовых высказываний.)

Анализ выполнения этих заданий указывает на трудности в программировании содержания фраз-высказываний. Это проявляется в неспособности детей с общим недоразвитием речи к самостоятельному составлению высказываний, в неумении устанавливать или актуализировать в речи предикативные (субъектно-объектные) отношения, в пропусках значимых смысловых звеньев фразы, в наличии большого количества пауз-остановок при составлении предложений и др. Отмечались трудности в лексико-грамматическом оформлении высказываний (лексические ошибки, различные нарушения грамматической структуры фразы – ошибки на образование глагольных форм, нарушения синтаксической связи, нормативного порядка слов и др.).

Данные исследования позволяют предположить, что уровень сформированности навыков отдельных фразовых высказываний (главного компонента фразовой речи) у детей ОНР не обеспечивает успешного решения коммуникативной задачи составления связных развернутых высказываний. Это определяется тем, что отдельные высказывания (в языковом воплощении – предложения) являются основным строительным элементом любого монологического высказывания (текстового сообщения). Текст, имеющий достаточно сложную логико-смысловую организацию, всегда (даже в репродуктивной речи) является продуктом речемыслительной деятельности. Но нельзя не учитывать при этом, что продуциент (говорящий) при составлении текста оперирует в своей речемыслительной деятельности именно отдельными предложениями, составляя на их основе целостное развернутое сообщение. Не владея в достаточной мере средствами выражения мысли (применительно к *отдельным высказываниям* − дискретного отображения предмета речи), дети с ОНР испытывают серьезные затруднения в составлении развернутого рассказа-сообщения.

В ходе исследования у дошкольников с ОНР был выявлен низкий уровень овладения навыками рассказывания, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. У большинства детей со вторым уровнем речевого развития (примерно две трети всей исследуемой группы) навыки составления монологических высказываний еще не сформированы. У остальных детей I ЭГ навыки рассказывания находятся в стадии формирова-

ния. Для рассказов большинства детей с ОНР второй основной группы характерен ряд недостатков, снижающих коммуникативную полноценность сообщения: малая информативность, нарушение связности, смысловые несоответствия и ошибки, ситуативность и фрагментарность. В большинстве случаев при составлении рассказов требовалась та или иная помощь экспериментатора (см. таблица 20).

Таблица 20

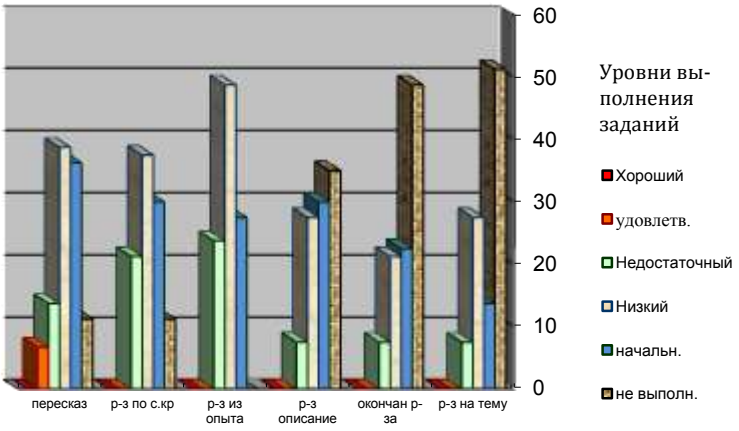
Данные обследования состояния связной речи детей с ОНР

Вид задания	Выполнено самостоятельно		Выполнено с небольшой помощью		Выполнено при активном содействии экспериментатора	
	I ЭГ	II ЭГ	I ЭГ	II ЭГ	I ЭГ	II ЭГ
Составление предложений по картинкам с изображением простых действий	6	11	20	70	54	29
Составление предложений по 3 картинкам	7	19	24	49	44	65
Пересказ сказки «Репка»	-	7	18	61	53	52
Составление рассказа по серии картинок	-	-	6	11	64	8
Составление рассказа на тему «На нашем участке»	-	-	19	64	61	56
Составление рассказа-описания	-	7	12	40	39	38
Завершение рассказа по данному началу с опорой на картинку	-	3	8	37	34	46
Составление рассказа на заданную тему	-	-	7	23	32	61

Как видно из представленных в Диаграмме 9 данных, в первых трех заданиях на составление развернутых высказываний (пересказ текста знакомой сказки, составление рассказа по серии картинок и рассказа из личного опыта) преобладающими у детей I ЭГ являются *низкий* и *крайне низкий* (начальный) уровни выполнения задания, число детей, сумевших выполнить задание на недостаточном уровне было сравнительно невелико (от 11 до18 детей); 9 детей не смогли выполнить 1 и 2-е задание. Более сложные (4-6) задания, требующие определенного уровня сформированности самостоятельной речемыслительной деятельности (рассказ-описание, окончание рассказа и составление рассказа на тему), оказались недоступными для значительной части детей со вторым уровнем речевого развития (35%-51,25% случаев, когда дети не смогли выполнить предложенные задания). Таким образом, число детей, не сумевших составить рассказ-сообщение составило от трети до половины всей обследованной группы. Только 6 детей I экспериментальной группы выполнили задания №№ 4-6 на недостаточном уровне.

Диаграмма 9

Данные об успешности выполнения заданий констатирующего эксперимента детьми I экспериментальной группы



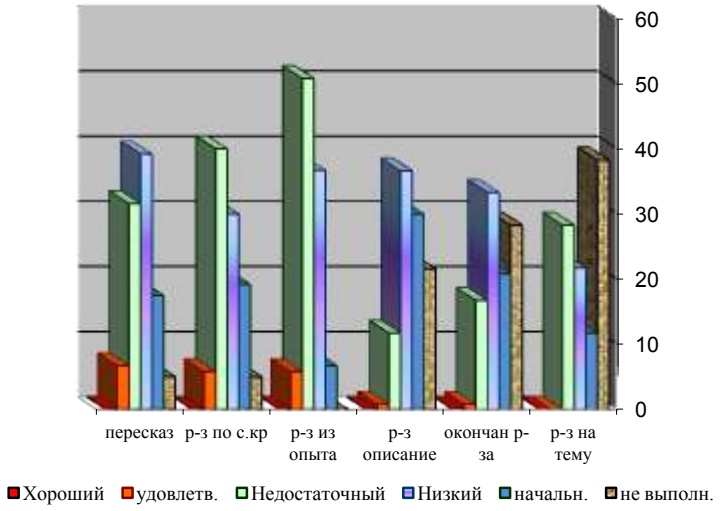
Как видно из представленных в Диаграмме 10 данных, в заданиях №№1-3 и 6 преобладающим у детей II ЭГ были *недостаточный* и *низкий* качественные уровни составляемых высказываний; в то же время зада-

ния №№ 4-6 оказались недоступными и для многих детей с третьим уровнем речевого развития (от 21,7% до 38,3% от всей исследуемой группы). Низкий уровень сформированности навыков рассказывания в последних трех заданиях также отмечался достаточно часто (26-40%).

Для монологических высказываний детей с ОНР (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа-описания с большой частотностью отмечались нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных микротем. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя описание или рассказ на тему с элементами творчества, дети пользуются в основном короткими, малоинформативными предложениями, отмечаются трудности в отборе соответствующих языковых средств.

Диаграмма 10

Данные об успешности выполнения заданий констатирующего эксперимента детьми II экспериментальной группы



Отмечаемые в рассказах детей с ОНР нарушения логической последовательности изложения (ошибки в передаче причинно-следственных, временных отношении), смысловые пропуски, незавершенность фрагментов, отсутствие самостоятельности в составлении развернутого высказывания, длительные паузы на границах фраз и внутри сложных синтаксических конструкций и др. могут указывать на значительные трудности *программирования* сообщения со стороны его содержания (6, 20, 91 и др.).

В ходе исследования особое внимание уделялось анализу *связности* детских высказываний. К нерезко выраженным нарушения связности были отнесены пропуски отдельных, важных в смысловом отношении слов, фраз, единичные случаи отсутствия смысловой и синтаксической межфразовой связи. При значительных нарушениях связности отмечались: повторное отсутствие в рассказе смысловой и синтаксической связи между смежными фразами, пропуски слов или частей текста, влияющие на логическую организацию высказывания, нарушение смысловой связи между двумя и более фрагментами текста. Пропуск нескольких фрагментов, отсутствие смысловой связи между рядом последовательных предложений, незавершенность частей текста (подтем), а также сочетание различных недостатков приводят к резко выраженным нарушениям связности рассказа.

Для рассказов, составляемых детьми с ОНР, в большинстве случаев характерны нарушения связности повествования. Приведем примеры.

Пересказ текста (задание 3):

«А дед тащий епку… дед не мозет один… Бабка и внучка потом присья… Мыска все сдеяя» (Вася М., 5,5 лет, II ЭГ).

Рассказ по серии картинок* (задание 4):

«Встьютиись две козички… подьюзились… Делось… и упаи в мое» (Саша В., 5 лет, I ЭГ).

«Там домик. Ребята катаюся на санки. Мальтик забоей…. Гуляет на улице» (Олег И., 5 лет, 3 мес., II ЭГ).

Продолжение рассказа по данному началу (задание 7):

---

* По материалам предварительного исследования.

Пхыгнул, не схватил... Они лес ушли... Волъки стали лизать а деево. Коля спъятался... и его не нашли волъки. На деево... Пасу-сел домой. Пъиди Коля двей. Дома, а вольки усли. (Сережа Г., 5,5 лет, II ЭГ).

В приведенных рассказах имеются значительные нарушения связности повествования из-за отсутствия смысловой и синтаксической связи между отдельными фразами и пропусков существенных моментов действия; нарушена последовательность в передаче событий (несмотря на ее заданность, вытекающую из сюжетной ситуации). Логико-смысловая организация речевого сообщения отсутствует или грубо нарушена. Отмечаются явно выраженные затруднения в реализации замысла речевого сообщения и недостатки в языковой реализации программы высказывания.

Составление рассказа на заданную тему (задание 8):

«*Она... она в лесу собияля гибы... Потом там волки бегали и лисы и... зайки. А потом... потом она пофла домой... В фои игфы... Они там повоили гъибы... поели*». (Максим Б., 5,5 лет, II ЭГ).

Связность повествования нарушена из-за пропусков моментов действия, отсутствия связи между частями рассказа, смысловой и синтаксической связи между смежными предложениями и др.

Проведенное нами исследование позволяет сделать предположение о том, что выявленные у детей с ОНР затруднения в составлении монологических высказываний, их недостаточная информативность, нарушения связности речи определяются не только с несформированностью навыков планирования и программирования речевого сообщения, неумением отобразить *замысел* в связном последовательном повествовании; в определенной степени они обусловлены неумением анализировать предмет речи, выделять основные компоненты его предметного содержания. Отсутствие достаточной речевой практики, несформированность перцептивно-аналитической деятельности, навыков целенаправленного анализа содержания прослушанного текста, предмета описания, наглядно представленной предметной ситуации, данных своего личного опыта, не обеспечивают создания достаточно полного и четкого *образа предмета речи* (94, 132), что, в свою очередь, затрудняет действия планирования речевого сообщения, создания и удерживания в памяти программы развернутого высказывания.

Исследование показало, что у детей со вторым уровнем речевого развития навыки самостоятельного составления связных высказываний либо не сформированы (от трети до половины детей I ЭГ не смогли выполнить задания на составление развернутых высказываний), либо находятся на начальной стадии формирования. Во многом это связано *с несформированностью представлений о связном монологическом высказывании – рассказе сообщении (об услышанном, увиденном, наглядно представленным на серии картинок и т.д.): его композиционном построении и «семантической» логико-смысловой организации*. У детей отсутствуют или недостаточно сформированы представления о том, как составляется («выстраивается») речевое сообщение о предмете, предметной ситуации или том или ином событии; исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в сознании ребенка-дошкольника пока еще не сформирован четкий семантический «стандарт» развернутого речевого высказывания. Второй определяющей причиной несформированности навыков связных развернутых высказываний является *низкий уровень овладения основными средствами языка* (лексическими, грамматическими, синтаксическими), *необходимыми для составления речевого сообщения*.

В рассказах всех детей со вторым уровнем речевого развития и многих детей с III УРР* выявлен низкий качественный уровень используемой фразовой речи. Характерны: бедность и однообразие используемых синтаксических средств − употребление преимущественно коротких, простых по структуре фраз, отсутствие или ограниченное использование сложных синтаксических конструкций, недостаточное употребление осложненных и сложных предложений, конструкций прямой речи и др., что ограничивает возможности детей в составлении информативно полноценного сообщения. Для высказываний детей с системным недоразвитием речи характерны бедность используемых лексических средств и недостаточное владение ими в процессе составления рассказа. Часто отмечались лексические затруднения (затруднения при выборе слов-лексем), ошибки, связанные со слабостью лексических дифференцировок.

---

* Уровень речевого развития.

При анализе и оценке рассказов детей с недоразвитием речи специальное внимание обращалось на недостатки в грамматическом оформлении высказываний. Анализ аграмматизмов показал большую частоту ошибок в построении предложении: неправильное оформление связи и пропуски слов, ошибки в употреблении глагольных форм, дублирование элементов фразы и др. Выявлены серьезные недостатки в *синтаксической организации высказываний* – нарушение синтаксической связи между фразами, прежде всего из-за несоответствия видовременных форм глаголов в следующих друг за другом предложениях, пропуски глаголов-предикатов и др., что может быть связано с несформированностью грамматических обобщений («знаний» о правилах построения распространен- ных, осложненных и сложных конструкций).

В рассказах детей отмечается наличие большого числа ошибок на употребление предлогов и предложно-падежных конструкций, языковых средств, используемых для передачи пространственных, временных и других отношений. Значительное число ошибок связано с употреблением глагольных форм. Наибольшее число составили ошибки в построении предложений, что особенно проявляется при употреблении распространенных и сложных предложений.

Констатирующее исследование показало, что у детей I ЭГ выявлен низкий уровень грамматикализации речевых высказываний и все отмеченные выше варианты аграмматизма имеют «глобальный характер», что существенно влияет на возможность овладения связной речью.

«Стабильный» и высокий уровень «аграмматичности» (отступления от норм кодифицированной грамматически правильной речи) отмечен и в рассказах большинства детей с третьим уровнем речевого развития. Исследование не выявило существенных отличий между детьми с III-м и детьми со вторым уровнем РР (I ЭГ) ни в степени проявления аграмматизма устной речи, ни в характере отмечаемых языковых нарушений. В то же время нельзя не отметить, что это касалось в основном *самостоятельных развернутых высказываний* детей. В спонтанной речи детей с III уровнем речевого развития, реализующей речевую коммуникацию «в рамках» диалогического общения, степень выраженности «грамматических» нарушений значительно меньшая, чем у детей со вторым уровнем речевого развития. Об этом свидетельствуют данные специальных иссле-

дований других авторов (Н.С. Жукова, 1994, 2008; Т.Б. Филичева, 2001, 2004 и др.) и данные наших наблюдений за детьми во время игровых, учебных занятий и в процессе предметно-практической деятельности. Указанное позволяет сделать вывод о том, что аграмматизм устной речи, который при переходе на третий уровень речевого развития в значительной мере преодолевается в спонтанной речи детей (в «контексте» социального общения), продолжает с высокой степенью проявления сохраняться в монологических высказываниях детей.

Характерно, что при выполнении заданий творческого характера число ошибок на построение предложений и употребление глагольных словоформ (видовых форм, форм множественного числа настоящего и прошедшего времени, приставочных глаголов) у детей с III уровнем речевого развития существенно возрастало.

Указанные особенности монологической речи детей с общим недоразвитием речи необходимо учитывать при проведении коррекционного обучения.

В то же время в рассказах детей с нормальным развитием речи лишь в небольшом числе случаев отмечались нарушения связности и последовательности изложения, почти не наблюдались смысловые пропуски и ошибки. Самостоятельное, как правило, выполнение заданий указывает, что у детей создавалась программа рассказа-сообщения. Это соответствует данным литературы о том, что нормально развивающиеся старшие дошкольники овладевают навыками планирования монологических высказываний (38, 108, 147, 163 и др.).

Сравнительные исследования показали, что дети с нормальным речевым развитием большую часть заданий по различным видам рассказа выполнили на хорошем (37,5-61,25%) и удовлетворительном (33,75-57,5%) уровне. Недостаточный уровень выполнения задания (за исключением составления рассказа-описания) у детей контрольной группы был отмечен в 5-10% случаев.

Общие данные об уровне выполнения последовательных заданий детьми с ОНР представлены в таблице 21. Несмотря на некоторые различия в комплексной оценке, определяемые спецификой каждого из видов рассказа, единый психолингвистический подход к анализу выполненных заданий для всех испытуемых позволяет сопоставить полученные результаты.

Таблица 21

Исследуемая группа детей	Уровень выполнения задания (по среднебалльной оценке)						Достоверность различий по средней оценке
	Воспроизведение текста	Составление рассказа по серии картинок	Составление рассказа из личного опыта	Составление описательного рассказа	Продолжение рассказа по данному началу	Составление рассказа на тему	
Дети с ОНР, I ЭГ (80)	**1,55**	**1,7**	**1,9**	**1,1**	**0,9**	**0,6**	p≤ 0,01
Дети с ОНР, II ЭГ (120)	**2,4**	**2,2**	**2,5**	**1,4**	**1,4**	**1,3**	
Дети с НРР (80)	**4,6**	**4,4**	**4,4**	**4,17**	**4,45**	**4,1**	p≤ 0,001

Сравнительные данные об уровне сформированности навыков связных монологических высказываний у детей с ОНР и детей контрольной группы представлены также на графике 1 и в Диаграмме 11.

Как видно из графика и диаграммы уровень сформированности навыков составления монологических высказываний у детей с нормальным развитием речи (по средним показателям) значительно выше, чем у детей с ОНР, находящихся на третьем уровне речевого развития: условно в два раза – по первым трем видам высказываний, и примерно в три раза выше – по трем следующим – рассказ описание и рассказы с элементами творчества.

График 1

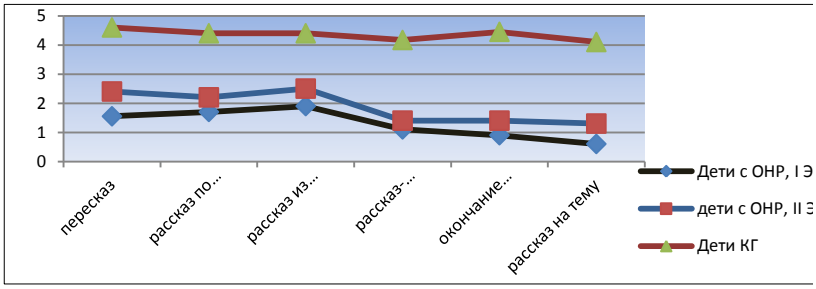
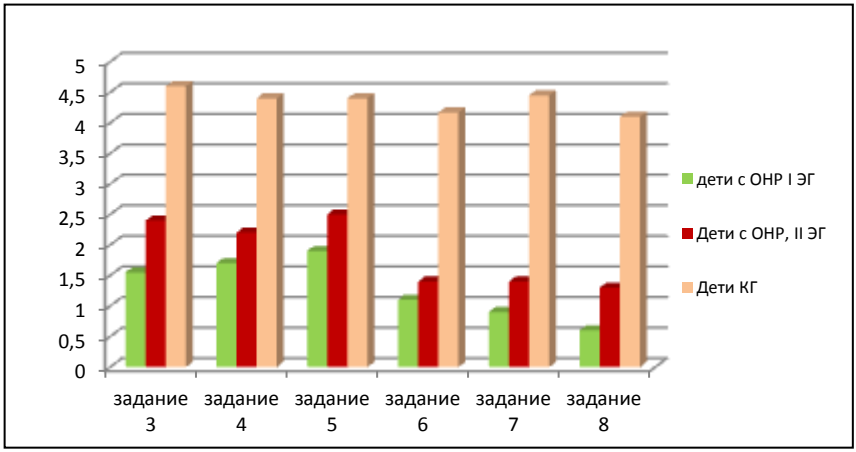


Диаграмма 11



В то же время дети со вторым уровнем речевого развития существенно отстают от детей с III уровнем РР в овладении навыками связных высказываний – у большинства детей первой ЭГ (примерно две трети группы) навыки монологической речи совсем не сформированы, а у остальных детей находятся в самой начальной стадии формирования (последнее, в основном, относится к таким видам развернутых высказываний, как рассказ из личного опыта и сообщение по серии сюжетных картинок).

Как было указано выше, на основании результатов исследования для каждого ребенка с ОНР составлялся индивидуальный оценочный профиль состояния связной монологической речи. Такой профиль дает общее представление об уровне овладения навыками монологической речи, показывает, в каких ее видах отмечаются у ребенка наибольшие трудности, а на какие виды можно опираться в процессе ее последующего направленного формирования и развития.

На фоне указанных особенностей монологической речи детей с ОНР, имеющих один и тот же уровень речевого развития, между ними отмечались существенные различия в овладении навыками монологических высказываний. Сопоставление результатов выполнения заданий позволило выделить две группы детей с ОНР в зависимости от степени сформированности навыков составления отдельных высказы-

ваний и навыков монологической речи. Отнесение детей к той или иной группе основывалось на определении их возможностей в составлении различных видов высказываний (от отдельной законченной (коммуникативно-исчерпывающей) фразы до составления рассказа на заданную тему). Основными критериями являлись: возможность выполнения каждого задания, уровень его выполнения с учетом степени самостоятельности ребенка и ряда показателей, характеризующих высказывание как связный текст (адекватность поставленной коммуникативной задаче, полнота отражения предмета речи, смысловая организация высказывания, соответствие теме высказывания, связность и логическая последовательность изложения, уровень синтаксического оформления сообщения и используемых языковых средств). При распределении детей по группам использовался индивидуальный профиль состояния монологической речи, отражающий степень овладения ребенком навыками составления различных видов развернутых высказываний.

Первую, более слабую группу (59 детей из I ЭГ /73,75%/ и 61 ребенок из второй ЭГ /50,8%/) составили дети, у которых были выявлены серьезные нарушения уже при построении высказываний на уровне фраз (по наглядной опоре), как в смысловом программировании, так и в грамматическом оформлении. Резко выраженные трудности наблюдались при выполнении заданий на составление рассказов. Навыки самостоятельного рассказывания были у них не сформированы. При выполнении каждого задания требовалась помощь экспериментатора. Большая часть заданий на составление рассказов была выполнена детьми этой группы на *низком* (IV) и *крайне низком* (V) уровне. Отмечались выраженные трудности в смысловом построении развернутых высказываний (нарушения последовательности, временной и причинно-следственной взаимосвязи элементов сообщения, смысловые несоответствия, пропуски смысловых звеньев и др.). Выполнение заданий с элементами творчества было практически недоступным. Для монологических высказываний этих детей характерны крайняя бедность и однообразие используемых языковых средств, грубые аграмматизмы.

У детей второй группы (21 /26,25%/ и 59 детей /49,2%/ I и II ЭГ) недостатки в построении отдельных высказываний и развернутых со-

общений были выражены в меньшей степени. По сравнению с детьми первой группы, эти испытуемые проявляли больше самостоятельности при выполнении заданий. Отмечались нерезко выраженные нарушения связности повествования, отдельные нарушения в смысловой организации высказываний, недостатки в их языковом оформлении – лексические затруднения, ошибки в построении фраз, нарушение синтаксической связи между ними и другие. В отличие от детей первой группы, более выраженные недостатки у этих детей проявлялись, как правило, избирательно, в отдельных видах заданий (пересказ, рассказ по наглядному сюжету и др.). Наибольшие трудности возникали при составлении описательного рассказа и рассказов на заданную тему.

Выделение указанных групп было вызвано необходимостью обеспечить дифференцированный подход к детям при проведении коррекционной работы по формированию связной монологической речи.

Проведенное исследование позволило установить наличие четкой и «устойчивой» корреляции между степенью выраженности первичного речевого дефекта, обусловившего системное недоразвитие речи, и возможностью и качественным уровнем выполнения детьми с ОНР экспериментальных заданий. Было установлено, что возможность овладения навыками связных, прежде всего монологических, высказываний определялся не только уровнем речевого развития (степенью недоразвития речи), но, одновременно, – характером и степенью выраженности первичной речевой патологии. Так, все дети I экспериментальной группы и большинство детей второй ЭГ, у которых ПМПК была диагносцирована дизартрия (II и III степени) или сочетанные формы алалических и дизартрических расстройств, оказались не в состоянии выполнить задание на составление рассказа-описания, рассказа на заданную тему и окончания рассказа по данному началу (несмотря на облегченный вариант выполнения задания и помощь со стороны экспериментатора). Эти же дети испытывали наибольшие затруднения при пересказе текста знакомой сказки, составлении рассказа по серии сюжетных картинок и рассказа из личного опыта (по сравнению с другими детьми I и II экспериментальных групп).

Навыки составления отдельных (фразовых) высказываний у детей со II уровнем ОНР, обусловленного выраженной речевой патологией, в большинстве случаев находятся в начальной стадии формирования, а у детей с III уровнем РР (ОНР при наличии выраженного пер-

вичного речевого дефекта) они сформированы на довольно низком уровне.

Все это обусловливает необходимость дифференцированного подхода в коррекционной работе с детьми, имеющими системное недоразвитие речи. В рамках такого подхода первым – организационным – мероприятием должно быть выделение детей с тяжелой первичной речевой патологией в отдельные учебные подгруппы или включение их в состав первой («слабой») учебной группы.

Таким образом, у детей дошкольного возраста с ОНР отмечается значительное отставание в формировании навыков связной речи по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Комплексное исследование связной речи детей старшего дошкольного возраста позволило получить дополнительные данные о степени готовности детей с общим недоразвитием речи к школьному обучению. Наше исследование показало, что общий уровень сформированности навыков связных высказываний у детей с ОНР III уровня не обеспечивает необходимой подготовки к предстоящему школьному обучению. Об этом свидетельствуют затруднения в речевой деятельности детей, которые проявлялись, прежде всего, при составлении связных развернутых высказываний (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, рассказ из личного опыта, рассказ-описание, продолжение рассказа по данному началу). В еще большей степени это относится к детям со вторым уровнем речевого развития: навыки самостоятельного составления рассказа у них еще не сформированы, а уровень сформированности связной фразовой речи соотвествует *низкому* или *недостаточному*. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию связной монологической речи как основной формы реализации речевой деятельности.

ГЛАВА IV. КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

IV.1 Задачи и организация экспериментального обучения

Формирование связной речи у детей с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с общим недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

Целью экспериментального обучения являлось формирование у детей с общим речевым недоразвитием связной монологической речи по разработанной нами системе и апробация ее в ходе направленного коррекционно-логопедического воздействия. Формирование навыков связной монологической речи осуществлялось на основе современной методики обучения детей рассказыванию.

В задачи экспериментального обучения входило:

- Формирование у детей навыков построения различных видов связного высказывания, отвечающего требованиям речевой коммуникации.
- Развитие у детей различных сторон речи, имеющих определяющее значение для овладения навыками монологических высказываний (грамматический строй речи, связная фразовая речь и ее структурное оформление и др.).

Система обучения детей с ОНР рассказыванию включает ряд разделов, предусматривающих овладение ими навыками связной речи в следующих формах:

- формирование навыков составления отдельных (фразовых) высказываний;
- формирование навыков планирования самостоятельных (отдельных и развернутых) высказываний и отбора необходимых для их построения языковых средств.

- формирование языковых (лексического, грамматического, синтаксического) компонентов связных высказываний;
- составление высказываний по наглядному восприятию;
- воспроизведение прослушанного текста;
- составление рассказа-описания;
- рассказывание с элементами творчества.

Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний включало:

– усвоение норм построения такого высказывания (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, соответствие его теме сообщения и др.);

– формирование навыков планирования развернутых высказываний; обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа-сообщения;

– обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.

Осуществление указанных специальных задач обучения рассказыванию неразрывно связано с общими задачами познавательного развития детей, нравственного и эстетического воспитания, творческого развития личности. Одновременно с формированием навыков связных высказываний в ходе коррекционного обучения решались задачи развития у детей творческих способностей, повышения речевой активности, расширения круга знаний и представлений об окружающем и др.

Работа по формированию связной грамматически правильной речи основывалась на общих *принципах логопедического воздействия*, разработанных в отечественной специальной педагогике. Ведущими из них являются:

Принцип учета *особенностей формирования речи в норме*. Исходя из этого, в качестве первоочередной ставилась задача формирования «ключевых звеньев» или «узловых образований» речевой деятельности, от которых зависит нормальное протекание не одного, а целого ряда речевых процессов. К ним относятся: установление связи между субъектом и действием; овладение детьми способами сло-

вообразования по законам аналогии; отведение ведущей роли формированию предикативной функции речи (62, 86, 103, 153, 229 и др.). При проведении коррекционного обучения мы основывались на принципе ***опоры на развитие речи в онтогенезе*** с учетом общих закономерностей формирования различных компонентов речевой системы в период дошкольного детства в норме (28, 85, 125, 149, 228 и др.). Реализация этого принципа в ходе экспериментального обучения определила ряд методических подходов к проведению коррекционно-педагогической работы по формированию навыков связных высказываний.

- Обучение детей строилось таким образом, чтобы они приобретали способность самостоятельно овладевать закономерностями родного языка.
- Осуществлась тесная взаимосвязь в работе над различными сторонами речи – грамматическим строем, словарем, звукопроизношением.
- Овладение основными закономерностями грамматического строя языка осуществлялось на основе формирования языковых обобщений и противопоставлений.

Основные задачи обучения детей грамматически правильной связной речи можно обобщить следующим образом:

- Определить, какими знаками языка (элементами языковой системы) и какими речевыми действиями должен овладеть ребенок на каждом этапе обучения. Так, на начальном этапе обучения необходимо формирование предметной отнесенности слова и его обобщающего значения, формирование желания и мотивов говорить.
- Важнейшей задачей обучения является формирование *речевой практики* – основы практического усвоения элементарных закономерностей языка, освоение языка, как средства общения.

❖ Определяющим в работе являлся принцип ***коммуникативного подхода*** к формированию устной связной речи детей. Осуществление этого принципа предполагает овладение детьми навыками построения связного развернутого высказывания в доступных для данного возраста формах в соответствии с ***требованиями речевой коммуникации*** (адекватность заданной теме, достаточная полнота

передачи информации о предмете сообщения, смысловое построение сообщения, обеспечивающее связность изложения и последовательное раскрытие темы; соответствие языковой формы сообщения нормам родного языка).

Особое внимание уделялось при этом обучению тем видам связных высказываний, которые, прежде всего, используются в процессе усвоения детьми знаний в период подготовки к школе и на начальных этапах школьного обучения (развернутые ответы на вопросы, пересказ текста, составление рассказа по наглядной опоре, рассказ-описание, высказывания по аналогии).

Коммуникативный подход в обучении предусматривал использование форм и приемов работы (включая игровые), способствующих активизации речевой деятельности детей, побуждению их к монологическим высказываниям; *практическое* усвоение различных языковых средств построения сообщений *непосредственно в процессе формирования у детей навыков рассказывания*. Это предполагало специальный отбор языкового материала, необходимого для полноценного овладения навыками монологической речи (с учетом речевых возможностей и возрастных особенностей детей).

❖ Формирование связной монологической речи осуществлялось ***в процессе как собственно речевой, так и предметно-практической деятельности***.

❖ В ходе экспериментального обучения мы учитывали также следующие методологические принципы:

– ***Принцип преемственности и комплексности*** в коррекционной работе логопеда, воспитателя, родителей позволял осуществлять воздействие на детей с общим недоразвитием речи не только непосредственно в ходе специальных занятий, но и в течение всего времени пребывания детей в детском саду.

– ***Принцип связи речи с другими сторонами психического развития*** детей определял необходимость коррекционного воздействия не только на речевую деятельность, но и на неречевые процессы, личность ребёнка в целом.

– Осуществление ***дифференцированного и индивидуального подхода***, что было необходимо в связи с неоднородностью структуры нарушений речевого развития дошкольников с ОНР, различным уров-

нем их речевого и психофизического развития, сформированности коммуникативных умений и навыков. Реализация дифференцированного и индивидуального подхода осуществлялась в процессе фронтальных и подгрупповых коррекционных занятий, что давало возможность варьировать их содержание, дифференцированно подходить к выбору адекватных приёмов работы с каждым ребёнком.

– Принцип ***закрепления навыков в условиях естественного речевого общения*** предполагал моделирование различных коммуникативных ситуаций на коррекционных занятиях и вне их.

– ***Деятельностный принцип*** обучения означал организацию активной деятельности детей, при реализации которой создавались условия для ориентировки ребёнка в различных ситуациях, использование в коррекционной работе ведущей для данного возраста ***игровой деятельности***, а также то, что при составлении программы обучения мы рассматривали речевые высказывания детей как речевые действия в рамках ***коммуникативной деятельности***.

❖ Логопедическая работа с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, строилась с учётом ***общедидактических принципов***, совокупность которых и своеобразие их реализации применительно к детям с ОНР определяли направления, приёмы и организационные формы коррекционного обучения. Работа по формированию связной речи строилась в соответствии с принципами *систематичности и последовательности в обучении, учета возрастных и индивидуальных психологических особенностей детей, направленности обучения на развитие их активности и самостоятельности*.

Принцип доступности предусматривал учёт возрастных и коммуникативных особенностей детей с речевым недоразвитием.

Реализация принципа ***систематичности и последовательности*** предполагала постепенность воздействия, чтобы все последующие задания основывались на использовании навыков, сформированных на основе предыдущих. Это позволяло закрепить полученные знания и способности, расширить и углубить их, и на этой основе сформировать новые умения у детей.

Вся коррекционная работа имела *развивающий и воспитывающий* характер и была направлена одновременно как на развитие

связной речи детей с общим недоразвитием речи, так и всестороннее развитие личности каждого ребёнка.

В соответствии с указанными выше принципами и задачами коррекционной работы была разработана система экспериментального обучения, рассчитанная на двухлетний период (в средней и старшей возрастных группах – для детей со II уровнем речевого развития /РР/; в старшей и подготовительной к школе группах – для детей с III уровнем РР). Она включала ряд разделов, направленных на овладение детьми навыками отдельных связных высказываний и навыками монологической речи в следующих формах: составление рассказа по восприятию, воспроизведение прослушанного текста и составление рассказа на заданную тему с самостоятельным выбором его содержания. Предусматривался постепенный переход от формирования у детей *репродуктивных форм речи (с опорой на речевой образец) – к самостоятельным; от высказываний с опорой на наглядность – к высказываниям по собственному замыслу*. По каждому из разделов определялись конкретные задачи по овладению детьми речевыми навыками и способами действий, а также специальные задачи, направленные на усвоение детьми языковых средств, составляющих основу монологической речи.

При определении содержания, последовательности и сочетания видов работы мы основывались на положениях современной методики формирования связной речи детей дошкольного возраста, не имеющих отклонений в развитии (23, 53, 107, 151, 223 и др.). В то же время формы работы, выбор наглядного и речевого материала, методических приемов определялись задачами коррекционной работы по преодолению у детей системного недоразвития речи. Разработка и апробация системы обучения имела целью конкретизацию одного из важнейших разделов (развитие связной речи) коррекционных программ воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи*.

---

* См.: Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. – М.: Просвещение, 2010.

Экспериментальное обучение проводилось на базе МДОУ – Центров развития ребенка с логопедическими группами №№ 50, 56, 58 и 91 г. Люберцы Московской обл., ГБОУ/ детский сад № 1296 ЮВАО г. Москвы. Всего в экспериментальном обучении участвовало 120 детей с общим недоразвитием речи (60 детей со II-м и такая же по численности группа детей с III уровнем речевого развития). Основной формой работы являлись учебные занятия, проводимые малогрупповым методом (5-6 детей). Занятия с каждой подгруппой проводились 1-3 раза в неделю по 20-30 минут, в утренние часы или после дневного сна и полдника. При построении занятий мы основывались на методических указаниях об организации работы по развитию речи старших дошкольников (23, 151, 179, 222 и др.) и рекомендациях по обучению детей с системным недоразвитием речи (175, 229, 230).

В группы, участвующие в экспериментальном обучении, вошли дети в возрасте 5-5,5 лет. В I ЭГ (дети со вторым уровнем речевого развития) вошли 39 мальчиков и 21 девочка. Из них у 17 отмечались выраженные проявления дизартрии, у 36 – стертая дизартрия, у 7 – сочетание алалических компонентов и дизартрии).

Во второй ЭГ (42 мальчика и 18 девочек) у 16 детей отмечались выраженные проявления дизартрии, у 23 – стертая дизартрия, у 5 – моторная алалия; у 16 – сочетание компонентов различных речевых нарушений (алалические компоненты, проявления дизартрии).

Для осуществления дифференцированного и индивидуального подхода в ходе экспериментального обучения дети каждой из групп распределялись на учебные подгруппы. Из состава каждой обучаемой группы были выделены две подгруппы детей. Распределение по подгруппам основывалось на данных исследования связной монологической речи. Кроме того, принимались во внимание личностно-психологические особенности детей, имеющие существенное значение для полноценного участия ребенка в коррекционных занятиях (общая и речевая активность и др.).

Первую, более слабую подгруппу составили 25 детей I ЭГ и 36 детей второй экспериментальной группы. У этих детей отмечались низкий или крайне низкий уровень сформированности навыков монологической речи, резко выраженные трудности в смысловой орга-

низации и грамматическом оформлении высказываний, в том числе на уровне простой распространенной фразы. Затруднения проявлялись как при определении замысла высказывания, так и его реализации. Была выявлена крайняя бедность используемых языковых средств. Уровень сформированности навыков отдельных (фразовых) высказываний у детей I ЭГ в основном соответствовал низкому, а во второй ЭГ – недостаточному уровню. Основанием для зачисления детей в эту группу были также выраженная речевая инактивность, заторможенность, речевой негативизм.

У детей второй подгруппы (35 и 24 ребенка соответственно из I и II ЭГ), при наличии определенных навыков рассказывания (у детей со вторым уровнем РР – в основном рассказа из личного опыта), отмечались выраженные недостатки при построении развернутого связного сообщения как в смысловом, так и в языковом отношении.

Дифференцированный подход к обучению детей указанных групп осуществлялся по следующим направлениям.

Увеличивалось число занятий по отдельным темам с детьми первой группы; дифференцировались формы работы с одним и тем же материалом с учетом различных возможностей его усвоения детьми. Отдельные занятия (с усложнением речевых задач) для детей первой группы относились на более поздние сроки обучения. Структура занятий различалась по объему и характеру подготовительной работы, методических приемов (активизирующих и вспомогательных), степени использования наглядной опоры, творческих заданий и т.д. Занятия дифференцировались также по степени самостоятельности детей в процессе работы и оказываемой им помощи педагога.

При комплектовании подгрупп принимались во внимание особенности и степень выраженности первичных речевых и неречевых нарушений, а также наличие сходных недостатков в формировании связной монологической речи детей. Так, в первоначальный состав одной из подгрупп (первой экспериментальной группы) были включены 4 ребенка с дизартрией и 2 ребенка, у которых на фоне сочетания алалических компонентов и стертой дизартрии отмечалась выраженная речевая инактивность и заторможенность. У всех детей этой подгруппы наблюдалось значительное отставание в овладении грамматическим строем речи, бедность словарного запаса и сходные

затруднения в овладении навыками монологической речи. Отдельную подгруппу второй группы составили дети с моторной алалией. С учетом специфических затруднений в отдельных видах монологической речи (воспроизведение прослушанного текста, рассказывание по серии картин и др.) осуществлялся индивидуальный подход к детям при проведении соответствующих занятий.

Последовательность занятий и выбор текстового и изобразительного материала, взаимосвязь между занятиями различных разделов устанавливались в пределах каждого года двухлетнего периода обучения. При этом учитывались тематический принцип в построении обучения и постепенное усложнение коррекционных задач, осуществляемых на последовательных этапах работы. Каждый год обучения подразделялся на два этапа.

IV.2 *Коррекционно-логопедическая работа на первом году обучения*

На первом, подготовительном этапе (вторая половина сентября – ноябрь месяцы) осуществлялись следующие задачи коррекционного обучения.

❖ Формирование навыков составления отдельных (фразовых) высказываний.

❖ Подготовка детей к составлению связного последовательного (сюжетного) рассказа-сообщения.

❖ Обучение составлению описательной характеристики предметов. В связи с этим выдвигались частные задачи данного этапа обучения:

- развитие у детей направленного восприятия речи педагога и внимания к речи других детей;
- формирование установки на активное использование фразовой речи при ответах на вопросы и при описании предметов;
- формирование умения адекватно передавать в речи изображенные на картинках простые действия;
- усвоение детьми некоторых языковых средств, прежде всего лексических (слова-определения, глагольная лексика и др.);
- практическое овладение простыми синтаксическими моделями фраз, составляемых на основе непосредственного восприятия; формирование у детей элементарных умственных операций, связан-

ных с овладением фразовой речью, – умений соотносить содержание фразы-высказывания с предметом и темой высказывания.

Исходя из этого, учебная и внеучебная работа по развитию связной речи детей, проводимая логопедом и воспитателями логопедических групп, включала: коррекционное формирование лексического и грамматического строя речи, целенаправленное развитие фразовой речи, навыков речевого общения и обучение рассказыванию.

В соответствии с разработанным нами концептуальным подходом к формированию связной речи детей с ОНР, навыки *диалогической речи* развивались и закреплялись на логопедических занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка, связной речи и при проведении всех видов воспитательской работы с детьми (учебные занятия, тематические беседы, организованные игры, прогулки и экскурсии и др.). Развитие ***монологической формы речи*** осуществлялось, прежде всего, на логопедических занятиях по формированию связной речи, а также на воспитательских занятиях по родному языку и предметно-практических занятиях. При обучении детей с третьим уровнем речевого развития особое внимание уделялось формированию связной монологической (описательной и повествовательной) речи.

Основными задачами обучения детей *грамматически правильной* связной речи, являлись:

❖ коррекционное формирование и включение в «речевой арсенал» детей языковых (морфолого-синтаксических, лексических) средств построения связных высказываний;

❖ усвоение норм смысловой и синтаксической связи между предложениями в составе текста и соответствующих языковых средств ее выражения;

❖ обеспечение достаточной ***речевой практики*** как основы практического усвоения основных закономерностей языка, освоения языка как средства общения.

Обучению детей рассказыванию (пересказ, рассказ-описание и др.) предшествовала ***подготовительная работа*** (первый период первого года обучения в старшей, I-III периоды обучения в средней возрастной группе). Цель этой работы – достижение уровня речевого и языкового развития, необходимого для составления разных видов

связных развернутых высказываний. Подготовительная работа включала: формирование лексического и грамматического базиса связной речи, развитие и закрепление навыков построения предложений разной структуры, а также коммуникативных умений и навыков для полноценного общения детей с педагогом и между собой в процессе занятий.

В задачи ***подготовительного этапа*** обучения входило:

♦ развитие направленного восприятия речи педагога и внимания к речи других детей;

♦ формирование установки на активное использование фразовой речи при ответах на вопросы педагога; закрепление навыков в составлении ответов на вопросы в виде развернутых предложений;

♦ формирование умений адекватно передавать в речи изображенные на картинках простые действия;

♦ усвоение ряда языковых средств, прежде всего лексических (слова-определения, глагольная лексика и др.), необходимых для составления речевых высказываний;

♦ практическое овладение простыми синтаксическими моделями фраз, составляемых на основе непосредственного восприятия и имеющихся представлений; формирование умственных операций, связанных с овладением фразовой речью – умений соотносить содержание фразы-высказывания с предметом и темой высказывания (правильно ли определен субъект и объект действия, названо выполняемое действие, отражено то или иное качество предмета и т.д.).

Реализация указанных задач осуществлялась на логопедических занятиях в ходе упражнений на составление отдельных высказываний по демонстрируемым действиям, ситуационным и сюжетным картинкам, в ходе специально подобранных речевых игр и упражнений, целенаправленного развития навыков связной диалогической речи; подготовительной работы к описанию предметов.

Формирование *фразовой речи*, являющееся первым шагом к овладению связной речью, проводилось в определённой последовательности:

• дополнение предложений по предметным картинкам и без них, по образцу, данному логопедом, и без использования образца;

• составление предложения по демонстрации действия с помощью вопросов;

• составление предложений по ситуационным (вначале – одно-фигурным, а затем по многофигурным) картинкам, по опорным словам, по образцу и самостоятельно;

• заучивание и воспроизведение 2-3 предложений, составленных по сюжетной картинке и связанных по смыслу.

Обучение составлению предложений по демонстрации действий с последующим объединением отдельных высказываний в короткий рассказ проводилось по разработанной в отечественной логопедии методике, которая достаточно подробно представлена в ряде трудов (36, 156, 160, 228 и др.).*

Упражнения в составлении предложений по картинкам (предметным, ситуационным и др.) проводилось с использованием разных методических приемов. При обучении детей с ОНР использовались картинки двух видов:

▪ картинки, на которых можно выделить ***субъект*** и выполняемое им ***действие;***

▪ картинки с изображением одного или нескольких персонажей и четко обозначенного ***места действия.*** По ним дети упражнялись в последовательном составлении предложений различной семантико-синтаксической структуры. Приводим примеры структур предложений, составляемых по картинкам с изображением действий.

По картинкам первого вида:

∗ субъект – действие (выраженное непереходным глаголом), например: *Мальчик бежит; Самолет летит;*

∗ субъект – действие (предикат, выраженный нерасчленяемой группой сказуемого, типа: *Дети* ***сажают деревья****; Девочка* ***катается на велосипеде***);

---

* Целостная система учебных заданий, направленных на обучение данному виду отдельных высказываний представлена в работах Т.Б. Филичевой и И.И. Ганн (1973, 1978, 2001).

* субъект – действие – объект *(Девочка читает книгу);*

* субъект – действие – объект – орудие действия *(Мальчик забивает гвоздь молотком).*

По картинкам второго вида:

* Субъект – действие – место действия (орудие, средство действия): *Ребята играют в песочнице; Мальчики катаются с горки на лыжах.*

При подборе картинок учитывалась необходимость проведения речевых упражнений в составлении ряда последовательных предложений путем распространения начальной структуры **П + С.** Например:

* *Мальчик пишет – Мальчик пишет* ***письмо;***

* *Девочка рисует – Девочка рисует* ***домик*** *– Девочка рисует домик* ***красками.***

При обучении составлению фразовых высказываний использовались постановка соответствующих вопросов к картинкам и образец ответа. Последний применялся в начале работы с данным видом картинок, а также в дальнейшем – при затруднениях в построении фразы. В случае необходимости называлось первое слово фразы или его начальный слог. Использовались и такие приемы, как совместное составление предложения двумя – тремя детьми (один из них составляет начало фразы, другие продолжают); составление предложений по картинкам с использованием фишек: ребенок произносит фразу и после каждого слова убирает одну из расположенных перед ним фишек.

В дальнейшем предусматривался переход к составлению предложений более сложной структуры, прежде всего предложений с «***двойной предикативностью***». Сюда относятся предложения с однородными сказуемыми (например: «*Дедушка сидит в кресле и читает газету*» − с употреблением вспомогательного вопроса: «**Где** *сидит дедушка* и **что** *он делает?*»); сложносочиненные конструкции из двух симметричных частей, где вторая часть по структуре дублирует первую («*Заяц любит морковку, а белка любит орехи»* и т.п.). Как показал опыт нашей работы, упражнения в составлении таких предложений целесообразно проводить на основе разнообразных

дидактических игр (например, игрового занятия «*Кто что любит?»* о домашних и диких животных и др.).

К числу упражнений, проводимых с применением игровых приемов, относится также игра-упражнение «**Будь внимателен**», когда дети «по цепочке» составляют ряд предложений, различающихся какой-либо деталью; от детей требовалось заметить это отличие и внести соответствующие изменения в ответ, составленный предыдущим ребенком. Следующий прием заключается в том, что один ребенок составляет предложения по нескольким картинкам, объединенным общим действующим лицом, а второй, используя цветовые сигналы, контролирует правильность даваемого ответа. При составлении предложений по другим картинкам они меняются ролями.

При этом уделялось внимание формированию у детей некоторых грамматических обобщений и противопоставлений. Так, при составлении предложений по парным картинкам с изображением одного или нескольких действующих лиц обращалось внимание на дифференциацию форм единственного и множественного числа глаголов и правильное оформление предикативной связи. Например:

*Девочка собира**ет** | ягоды (землянику, малину);*
*Ребята собира**ют** | грибы, ягоды и т.д.*

Игровые приемы были направлены и на активизацию внимания, восприятия, формирование слухового и зрительного контроля за содержанием высказывания.

От составления предложения по отдельной ситуационной картинке в последующем переходили к составлению фразы по нескольким *предметным* картинкам (вначале по трем-четырем, затем – по двум). Например, по картинкам: *«Девочка», «лейка», «клумба с цветами»; «Мальчик», «кубики», «домик»; «Мальчики», «скворечник на дереве»* и др.

Указанные виды упражнений проводились нами и с использованием *компьютера*. В качестве примера приводим один из вариантов такой работы.

На экране дисплея крупным планом демонстрируется ситуационная картинка, изображающая простое действие. Время экспозиции, примерно равное 10 сек., может при необходимости удлинять-

ся. По демонстрируемой картинке ребенок должен составить фразу-высказывание.

После экспозиции крупного плана картинка в уменьшенном размере перемещается в верхний правый угол экрана, а на ее месте, на нейтральном (тоновом) фоне появляется силуэтное изображение той же картинки в прежнем масштабе. Под ней – в линейном ряду – несколько прямоугольников белого цвета, число которых соответствует нужному количеству слов в составляемой фразе. Показывая на картинку в углу экрана, педагог задает вопрос: *«Что здесь изображено?»* Пояснялось, что в составляемом предложении должны быть указаны *действующее лицо, выполняемое им* ***действие****, объект (средство) действия.* По ходу составления фразы на месте силуэтных изображений высвечиваются *субъект, действие* (представленное в том или ином виде), *объект* и *средство действия.*

Если какой-либо из содержательных элементов фразы не назван ребенком, он не высвечивается на экране.

В зависимости от содержания фразы возможно также моделирование действия с помощью мультипликации.

Параллельно с называнием элементов фразы белые прямоугольники, обозначающие слова, приобретают тоновый цвет. Это позволяет фиксировать внимание обучающегося на соответствии составляемой им фразы, требуемой по содержанию.

В ходе обучающего эксперимента нами использовались и другие варианты работы по формированию навыков составления отдельных высказываний.

• Составление предложений по двум предметным картинкам (*бабушка, кресло; девочка, ваза; мальчик, яблоко*) с последующим их распространением однородными определениями, другими второстепенными членами предложения. (*Мальчик ест яблоко. – Мальчик ест сочное сладкое яблоко. – Мальчик в клетчатой кепке ест сочное сладкое яблоко*.)

• Восстановление деформированных предложений, когда слова даны в разбивку *(живет, в, лиса, лесу, густом*); одно, несколько, или все слова употреблены в начальных грамматических формах (*жить, в, лиса, лес, густой*); имеется пропуск слов (*Лиса... в густом*

лесу.); отсутствует конец (*Лиса живет в густом...*) или начало предложения *(...живет в густом лесу*).

- Составление предложений по «живым картинкам» (предметные картинки вырезаны по контуру) с демонстрацией действий на магнитографе* или с помощью компьютера. Этот вид работы очень динамичен, позволяет моделировать ситуации, включая пространственные ориентиры, помогает закрепить в речи многие предлоги, употребление предложно-падежных конструкций (*Петух, забор* – Петух *взлетел на* забор. Петух *перелетел через* забор. Петух *сидит на* забор*е*. Петух *ищет корм за* забор*ом* и т. д.).

- Восстановление предложений со смысловой деформацией (*Мальчик режет бумагу резиновыми ножницами, дул сильный ветер, потому что дети надели шапки.*)

- Отбор «нужных» слов из названных логопедом и составление из них предложения (*Мальчик /девочка/, читать, писать, рисовать, мыть, книжку*).

В процессе выполнения этих заданий у детей активизировалось сформированное ранее (на занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка) представление о семантике слов и словосочетаний, совершенствовался навык отбора языковых средств для точного выражения собственной мысли.

В ходе подготовительной работы обращалось внимание на формирование и закрепление у детей практических навыков *в составлении ответов на вопросы* в виде развернутых фраз (в 3-4 и более слов). Дети усваивали определенный тип фразы-ответа, включающего «*опорные*» содержательные элементы вопроса педагога. Вначале дети упражнялись в составлении ответов-высказываний, начинающихся с *повторения последнего слова (или словосочетания)* из вопроса педагога. Например:

- Что делает **мальчик? Мальчик... Мальчик** сажает дерево (ответ ребенка).
- Что **рисует девочка? Девочка рисует** домик.

---

* Магнитная доска для размещения демонстрационного материала.

* Кого **кормит девочка? Девочка кормит** рыбок и т.д.

Указанный прием облегчает детям составление ответа в виде развернутого предложения и таким образом обеспечивает им возможность активного участия в диалоге, беседе по теме занятия.

Специальное внимание уделялось формированию и закреплению навыков составления *вопросов,* для чего использовались ситуации, возникающие в ходе режимных моментов, занятия по предметно-практической деятельности, обсуждение прослушанного текста и др. При обучении составлению вопросов использовались инструкции-задания типа: «*Саша, спроси у Миши,* ***где лежит / стоит...*** (название игрового предмета)?»; *«Ваня, спроси у Лены,* ***где Мишка?»*** (мячик, кукла), *включающие в свой состав предполагаемый вопрос.*

Закрепление указанных коммуникативных навыков осуществлялось путем систематического повторения детьми различных вопросительных предложений по данной *инструкции, речевому образцу* педагога, а также корректировки высказываний ребенка педагогом и другими детьми в процессе живого речевого общения. Важным является усвоение детьми *ключевых* вопросительных слов как опорно-смысловых семантических единиц (***«Где?», «Куда?», «Когда?»*** и др.). На этой основе детьми усваивалась общая структурно-смысловая *схема* фразы-вопроса: (1) Вопросительное слово – (2) слово, обозначающее действие, связанное с предметом, – (3) слово, обозначающее тот или иной предмет (объект действия). Указанная схема дополнялась затем словами-определениями, словами с обстоятельственным значением и др.

Дальнейшая работа над совершенствованием связной фразовой речи была продолжена на последующих этапах обучения в процессе непосредственной работы по формированию связной монологической речи. В ходе обучения использовались следующие учебные задания:

- преобразование деформированной фразы;
- составление предложений по опорным словам;
- составление предложений с данным словом;
- распространение предложений по вопросам, а также путём наращивания слов по цепочке;

- преобразование предложений посредством изменения лица, числа, времени глаголов, замены слов синонимами и др.

Приводим примеры таких упражнений:

- составление предложений по *данным словам* (слова, в т.ч. в «нейтральной форме», предлагаются вначале в правильной, а затем – в измененной последовательности), например: *«Медведь, мед, сладкий, любит»; «Под, ноги, скрипит, снег, белый»; «Сосну, на, Петя, прибить, кормушка»; «Снежинки, легкие, падать, кружиться»* и т.п.;
- упражнение в составлении предложений по *данному слову* (предложно-падежной конструкции): *«Под деревом» – «на дереве»; «Перед домом» – «за домом»; «В воде» – «над водой» и т.д.* (Используются соответствующие предметные картинки, например: «**скамейка**» и **«гнездо»** или **«гамак»** и **«птица»; «рыбки»** и **«бабочки»** и др.).

Важное место в коррекционной работе по формированию связной речи детей с ОНР занимает развитие навыков *диалогической речи*. В первую очередь это касается детей со вторым уровнем речевого развития. На первом (подготовительном) этапе обучения дети овладевали навыками составления основных реплик-высказываний диалогического общения (реплики-обращения, реплики-вопросы, краткие и развернутые ответы, реплики-уточнения, короткие резюме и др.); у обучающихся формировались обобщенные представления и «понятия» об основных «правилах» речевого поведения в диалоге с собеседником, в ходе диалога-беседы на учебных и внеучебных занятиях.

Основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении является разговор (или *беседа*) педагога с детьми. С беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество как метод развития диалогической речи (совместный рассказ со взрослым и совместный рассказ детей).

Беседа – организованный разговор педагога со всей группой детей, посвященный одному какому-либо вопросу (8). В ходе беседы логопед:

- уточняет и упорядочивает опыт детей, т.е. те представления и знания о жизни людей и природы, которые дети приобрели во время наблюдений под руководством педагога-воспитателя и в разнообразной деятельности в семье и в школе;

- воспитывает у детей правильное отношение к окружающему;
- приучает детей целеустремленно и логически анализировать окружающий мир, не отвлекаясь от темы беседы;
- учит просто и понятно излагать свои мысли.

Кроме того, в ходе беседы у детей формируется устойчивое внимание, умение слушать и понимать речь других, сдерживать непосредственное желание сразу отвечать на вопрос, не подождав вызова, привычка говорить достаточно громко и отчетливо.

При проведении беседы логопед и педагог-воспитатель должны стремиться к тому, чтобы все дети были активными ее участниками. Для этого необходимо соблюдать следующие правила: сначала адресовать свой вопрос всем детям учебной группы, затем вызывать одного ребенка для ответа.

Занятия были организованы так, чтобы вызывать б**о**льшее количество детей хотя бы для краткого ответа на поставленный вопрос. При этом мы придерживались выдвигаемых в общей дошкольной педагогике «правил» организации диалогического общения: не следует прерывать отвечающего ребенка, если в том нет прямой необходимости; нецелесообразно требовать от ребенка полного развернутого ответа, если у него еще нет необходимых речевых навыков или он не преодолел своей застенчивости; в таких случаях можно удовлетвориться кратким, даже односложным ответом. Мы стремились к тому, чтобы беседа проходила живо и доставляла радость, детям читали веселые стихи, сказки, рассматривали с ними картинки и т.п.

Кроме этого, для развития диалога у детей нами использовались игровые упражнения, совместная изобразительная деятельность и др.

Как указывают многие педагоги-методисты (9, 23, 187 и др.), литературные произведения дают детям наилучшие образцы диалогического взаимодействия. Заученные литературные диалоги, передаваемые детьми при инсценировании стихов (чтение стихов по ролям), в театрализованных представлениях, в подвижных играх, формируют в их сознании образ «участника» диалога, способствуют усвоению детьми основных вариантов диалогических реплик и правил ведения диалога. Здесь можно обратиться к опыту *народной пе-*

дагогики, которая использует очень много потешек, песенок, игр, построенных именно в форме диалогов (9).

Чтение стихов по ролям – один из таких «методов» формирования навыков диалогического общения. Подбирая для этого стихи, потешки с различными функциональными репликами, педагог способствует усвоению различных по коммуникативной функции реплик. Диалоги с использованием вопросов и ответов представлены во многих стихотворных произведениях для детей. Чтение стихотворений по ролям позволяет детям освоить не только форму различных реплик-высказываний диалога, но и правила очередности, усвоить вопросительную, повествовательную, побудительную и другие виды интонации реплик-высказываний. Поддержанию темы разговора, усвоению его «логики» способствуют произведения народного фольклора, построенные в виде разговора или беседы.

Подвижные игры с текстом также нередко содержат диалоги. Правила игры способствуют формированию у детей представлений об очередности реплик, приучают к внимательному выслушиванию реплик своих партнеров. В процессе игры дети спонтанно усваивают в игровом диалоге различные варианты реплик-высказываний разных типов и основные правила диалогического общения.

Как показывает опыт нашей работы, богатый материал для развития диалогической речи дают словесные игры. Многие народные словесные игры проникнуты задором и юмором. Это делает игру более привлекательной для дошкольников. Такова, к примеру, игра «Как тебя зовут». В ней роль водящего выполняет вначале взрослый, а потом дети. Роль водящего предполагает придумывание *вопросов*; это умение формируется постепенно в ходе игры. Приводим один из вариантов проведения игрового занятия. Участники игры садятся кружком на стулья («на травку»). Педагог («водящий») предлагает каждому ребенку запомнить какое-нибудь смешное имя (можно предложить детям самим выбирать такое имя): *Пузырек, Метла, Расческа, Авторучка, Самосвал* и т.д. После этого «водящий» задает вопросы. Отвечая на них, надо повторять только «свое слово» (*пузырек, метла* и пр.). Отвечать надо быстро, не задумываясь. В логопедической практике используется много подвижных игр (в том числе – народных), которые строятся как игра-драматизация по готовому

сюжету и включают в себя разнообразные диалоги персонажей. Можно использовать такие игры, как «Гуси-лебеди», «Краски», «Где мы были – мы не скажем, а что делали – покажем», «Садовник» и др.

Опыт экспериментального обучения убедительно свидетельствует в пользу того, что в подвижных и ролевых играх могут быть использованы разные *способы* налаживания диалогического общения детей со сверстниками. К числу таковых относятся:

- *ориентировка на партнера*, необходимость слушать и слышать его голос, речь, смотреть в глаза при общении с партнером. Это игры типа *«Угадай по голосу»* (угадать по голосу, кто позвал); *«Что изменилось?»* (внимательно рассмотреть и запомнить внешность партнера и угадать, какие изменения во внешнем облике с ним произошли за время его отсутствия). Цели создания *ориентировки на партнера* служат разнообразные хороводные игры, в которых дети говорят и двигаются в едином темпе, держась за руки (при этом используются тактильный и слуховой контакты);
- *установка на ответ*, необходимость внимательно слушать речь партнера и готовность вовремя быстро ответить ему;
- *поддержание диалога через обмен высказываниями* (вопросы, комментарии, побуждения). Это разнообразные диалоги внутри игр, в которых заложены «ритуалы» (реплики-обращения) *приветствия, прощания, обхождения* и др.

Закрепление и развитие навыков речевого общения предполагает формирование умения вступать в контакт, вести диалог на заданную тему, выполнять активную роль в диалоге и др. В ходе обучения уделялось внимание формированию у детей навыков участия в коллективной беседе, способности к ее восприятию, умению включаться в диалог по указанию педагога. Для развития навыков ведения *диалога* логопед и воспитатель проводили беседы на близкие детям темы (из личного и коллективного опыта), а также специальные игры и игровые упражнения (например, сюжетно-ролевые и дидактические игры: «В нашем детском саду», «Школа», «На приеме у врача», «Магазин игрушек», «Поезд», «У куклы Тани День рождения» и др.). Использовался вариант, когда до начала игры детям предлагалось самим выбрать себе ту или иную роль. При этом с помощью педагога определялось, как будет выглядеть каждый ребенок, во что

он будет одет, что будет говорить, какие действия выполнять и т.д. В качестве примера приводим краткое описание одной их таких игр.

«*Веселое путешествие» («На трамвае»).*

В игре участвуют несколько детей (6-8 чел.). Посередине игровой комнаты (игрового уголка) устанавливаются стулья (парами, как в трамвае) или лавочки, между ними делается проход для «кондуктора». «Кондуктор» продает билеты, спрашивая, до какой остановки едет каждый пассажир. Дети – «пассажиры» отвечают ему. Предварительно каждый ребенок совместно с педагогом должен определить, до какой остановки он едет и с какой целью. По пути дети выходят на разных остановках, где их могут ждать различные игры и упражнения, соответствующие названию остановки («Детская площадка», «Стадион», «Почта», «Парк» и т.п.). На обратном пути «пассажиры» вновь занимают свои места в «трамвае». Педагог («кондуктор», «экскурсовод») организует обмен впечатлениями о том, чем занимались дети «в течение дня» и др.

Целесообразным является включение в игровую ситуацию диалога с каким-либо сказочным персонажем («Кот Леопольд в гостях у ребят», «К нам приехал Буратино» и др.). В ходе игры педагог дает указания детям по ведению диалога (*«Сначала спроси у нашего гостя, как его зовут, затем назови свое имя». «Расскажи, где ты живешь, назови свой адрес*. *Потом можно спросить у гостя, где он живет*»... и т.д.). В дальнейшем использовались игровые формы работы с усложнением речевых задач; при этом дети упражнялись в составлении развернутых ответов на вопросы (например, в игре «Незнайка спрашивает»); а также сами поочередно задавали вопросы гостю – персонажу сказки, мультфильма и др. Приводим примерный перечень реплик – обращений и вопросов, используемых в диалогах: *«Давай познакомимся. Меня зовут «Петрушка», а тебя? Где ты живешь? (Как называется город, где ты живешь?). А на какой улице ты живешь? Как она называется?... Как зовут твою маму /твоего папу /сестру?»* и т.д. Подобные игры-беседы проводились по темам: «Как мы играем», «На нашем участке», «Двор, где я живу», «Наш живой уголок», а также на основе впечатлений от прогулок, экскурсий в зоосад, посещения выставок детского творчества и др.

В процессе развития диалога важен не только «речевой», но и психологический аспект. Полноценный диалог немыслим без установления личностных, так называемых «диалогических отношений», без формирования инициативной и активной позиции, партнерских отношений. Такие диалогические отношения должны обеспечивать как общение ребенка со взрослым, так и взаимодействия со сверстниками. Поэтому в рамках подготовки проведения каждой развивающей игры мы осуществляли тесное взаимодействие с психологом ДОУ, опирались на его работу по развитию эмоционально-волевой сферы детей.

Помимо этого, в содержание подготовительной работы входил ряд развивающих ***речевых игр и упражнений***, направленных на активизацию речемыслительной деятельности детей, закрепление навыков составления фразовых высказываний, формирование словесного творчества и развитие чувства языка.* К числу таких упражнений можно отнести следующие.

Упражнения *на развитие лексикона:*

♦ подбор определений, эпитетов, сравнений для словесной характеристики предмета (упражнения «Подбери слово», «На что похоже» и др.). Так, для характеристики предметов (с опорой на соответствующие картинки) детям предлагались следующие слова: «*дерево»* (большое – маленькое, высокое – низкое, старое – молодое /деревце/), *«дом», «река», «машина», «сад»* и др. Выполнению этого упражнения может предшествовать задание типа: «Узнай, о чем это», когда дети по данным педагогом словам-определениям должны узнать предмет, к характеристике которого эти слова подходят. Например:

Предлагаемые слова	***Картинки с изображением предметов***
деревянный (каменный) одноэтажный	д о м
деревянный, красный	к а р а н д а ш
деревянная, длинная	у д о ч к а

* В обязательном порядке включались в работу с детьми со II уровнем речевого развития и широко использовались в работе с детьми второй ЭГ (слабая подгруппа).

круглый, резиновый круглый, резиновый м я ч
круглый, большой, зеленый а р б у з
круглое, румяное я б л о к о и т.д.;

♦ подбор к слову, обозначающему предмет, соответствующих слов-наименований действия и наоборот (упражнение *«Кому что нужно?»* применительно к различным лексическим темам); проводится с использованием лото, электровикторины, магнитографа* и др.;

♦ подбор синонимов и антонимов к словам, обозначающим предметы, их свойства, различные действия (Игра-упражнение *«Скажи по-другому», «А как наоборот?»*, где детям предлагалось подобрать к данным словам слова с противоположным значением и др.). Ниже приводятся примеры таких упражнений.

♦ ***«Скажи по-другому»***. Детям давалось задание подобрать слова-синонимы к произносимым логопедом словам-определениям. Предлагаемые слова:

(а) прилагательные: *невеселый* (грустный), *небольшой* (маленький), *храбрый* (смелый);

(б) наречия: *скоро* (быстро), *недалеко* (близко), *нелегко* (тяжело), *опять* (снова) и т.д.

♦ К данным *словосочетаниям* (характеристика предмета) по образцу педагога детям предлагалось подобрать синонимы, например:

невысокое дерево – *низкое* дерево; *нешироκая* тропинка – *узкая* тропинка.

♦ Составляемые синонимические пары: *нехороший – плохой* (поступок), *нетрудная – легкая* (работа / задача), *неглубокий (ое) – мелкий (ое) /* ручей, озеро */, недоброе – злое* (лицо / дело) и т.д.

♦ Упражнение «***Скажи наоборот»***. Предлагаемые слова:

(а) слова-определения (признаки): *большой, горячий(ая), новый, веселый, здоровый, молодой, первый /последний/; мягкий /жесткий/; бедный;*

(б) слова-наименования (обозначающие явления и состояния): *ночь, утро, холод;*

(в) глагольная лексика: *потерять, ломать, закрыть, вошел /вышел/, снять /повесить/;*

(г) наречия: *холодно, высоко, далеко, горячо, вверху, впереди, спереди* и т.д.

♦ Упражнение: «***Определи, о ком так можно сказать***» (с использованием соответствующих предметных картинок).

Предлагаемые пары слов:

храбрый – трусливый (лев – заяц);
большой (ая) – маленькая (ий) / слон – мышь; ворона – воробей /;
хитрая – глупый (лиса – волк);
ловкий – неуклюжий (кот – медведь) и т.д.

♦ подбор родственных слов, вариативных по значению (*река – речка – реченька; лес – лесник – леший* и др.).

Лексико-грамматические упражнения

♦ Дополнение предложений нужным по смыслу словом (*лексемой, словоформой)*. Для упражнения «Закончи фразу» были предлагались предложения типа:

(1) «В лесу растут г... и я...»; «На клумбе выросли красивые ц...»; «Топором рубят д...»; «Молотком забивают гво...»; Зимой на улице хо..., а летом... «; «Миша и Петя любят петь... пе...»; «Девочка качалась на ка.» и др. (вариант, когда дети договаривают нужное слово по его первому звуку / слогу/);

(2) «Цветы растут на/ в ... «; «Кошка спряталась за / в ...»; «Бабушка несет сумку с...»; «В саду растут...»; «Ребята пошли в лес... / на речку... (Зачем?); «Маша часто помогает маме...» (Что делать?) и т.д.*

(3) «Цветы стоят в... (в вазе)»; «Ваза с цветами стоит... (на столе)»; «Картина висит... (над столом)»; «Вчера дети ходили в... (в зоопарк)»;. «Папа ходил в магазин «Одежда». Там он купил... (шарф, ботинки и шапку)»; «Девочка расчесывалась. Она взяла... (зеркало и расческу)».

(4) «Наступила осень. С деревьев падают... Небо закрыто низкими темными... Часто идет... Дует холодный сильный... Ночи становятся..., а дни... Выходя на улицу, люди надевают теплую...» и т.п. (*листья, тучами, ветер, длиннее, короче, одежду).*

♦ Упражнение на составление словосочетаний из двух данных слов. *Речевой образец:* «*Стакан, молоко. Стакан чего? – Молока.* ***Стакан молока.***

Составляемые словосочетания: *стакан чая / кефира, сока; бутылка молока / воды, сока; кусок сыра / торта, мыла и т.д.* Во второй части задания детям предлагалось составить предложения,

используя данные словосочетания, например: «*Мама купила бутылку молока»; «Саша выпил стакан сока» и др.;*

♦ Составление предложений по *данным словам* (слова, в т.ч. в «нейтральной форме», предлагаются вначале в правильной, а затем – в измененной последовательности), например: *«Медведь, мед, сладкий, любит»; «Под, ноги, скрипит, снег, белый»; «Сосну, на, Петя, прибить, кормушка»; «Снежинки, легкие, падать, кружиться»* и т.п.;

♦ упражнение в составлении предложений по *данному слову* (предложно-падежной конструкции): *«Под деревом» – «на дереве»; «Перед домом» – «за домом»; «В воде» – «над водой» и т.д.* (Используются соответствующие предметные картинки, например: ***«скамейка»*** *и* ***«гнездо»*** или ***«гамак»*** и ***«птица»; «рыбки»*** и ***«бабочки»*** и др.).

♦ Упражнение в составлении предложений-ответов на вопросы (*«Подумай и ответь!»*). Предлагаемые вопросы:

«Куда можно повесить пальто?» *«Пальто можно повесить в / на...* (образец ответа)

«Куда можно положить книги?»;
«Куда кладут обувь?»;
«Кого можно увидеть в зоопарке?» и т.д.

♦ Упражнения для развития «поэтического слуха», в т.ч. в подборе рифмующихся слов к незаконченной стихотворной фразе и др.

Кроме того, дети упражнялись в составлении словесной характеристики предметов, наблюдаемых во время прогулки или экскурсии (упражнение на составление словосочетаний и фраз – кратких характеристик-описаний растений, домашних животных и птиц, природных явлений /*облака, дождь* и т.п./); практиковалось выполнение рисунков к характеризуемым предметам с последующим составлением фраз-высказываний по вопросам педагога.

Словесное творчество детей при выполнении этих заданий проявляется в нахождении слов и речевых выражений, возможно более точно отражающих содержание наглядных образов предметов и явлений, в конструировании словосочетаний и предложений. Регулярное выполнение ими упражнений на подбор синонимов и антонимов, эпитетов, сравнений, рифмующихся слов и др. не только способствует лучшему усвоению языковых средств образной выразительности, но и позволяет использовать полученные речевые навыки

(словоизменения, употребления слов в разном значении) в дальнейшем, при составлении собственных рассказов.

Первоначальным звеном в системе работы по формированию навыков развернутых связных высказываний являлась подготовка к обучению детей навыкам *описания* предметов.

Использовались следующие методические приемы: узнавание предмета по его развернутому описанию, упражнения в сравнении предметов по существенным признакам, составление описаний предметов (по основным признакам) но образцу педагога. Занятия строились на основе ряда словарных тем, в соответствии с программой детского сада («Овощи», «Фрукты», «Домашние животные», «Дикие животные» и др.).

Упражнение на узнавание предмета по его описанию проводилось в игровой форме с использованием игр-лото, игрушек и муляжей предметов, магнитографа. Дети должны были узнать предмет по его развернутому описанию, найти соответствующее изображение на карте лото и повторить описание предмета по вопросам экспериментатора. Аналогично проводилась работа с пособием «Предмет и изображение», где использовались деревянные уменьшенные модели предметов.

Упражнения на отгадывание загадок, представляющих ритмизированные описания предметов, проводились с использованием лото и электровикторины, для которых были подготовлены специальные таблицы-рисунки.

При проведении упражнений на сравнение предметов предварительно уточнялись понятия формы, цвета, величины и других отличительных признаков предмета. Вначале дети упражнялись в сравнении однотипных предметов, отличающихся каким-либо одним признаком (пирамидки различного цвета, но одинаковой формы и величины); затем сравнивались предметы, относящиеся к одной типологической группе (овощи, фрукты и др.). В дальнейшем переходили к сравнению предметов различных групп, имеющих один-два общих признака (помидор, арбуз, мяч и др.). Указанные упражнения способствовали развитию слухового внимания и восприятия, внимания к понятийной стороне речи. С помощью предварительной работы дети подготавли

вались к самостоятельному описанию предметов (накапливался необходимый словарный материал, усваивался определенный план-схема развернутого описания предмета). Особое внимание уделялось при этом логопедической работе с детьми ***первой*** экспериментальной группы (дети со II уровнем речевого развития).

При проведении подготовительных упражнений основное внимание обращалось на развитие у детей целенаправленного сенсорного восприятия и элементарного анализа воспринимаемого предмета; формирование установки на использование фразовой речи при ответах на вопросы логопеда; овладение необходимыми лексико-грамматическими средствами.

В конце подготовительного этапа проводилось обучение детей навыкам предварительного планирования описания предмета. Дети должны были сказать, о чем они будут говорить, используя ранее усвоенную схему описания («Я скажу, какого цвета предмет, какой величины, для чего он нужен» и т.д.).

Коррекционно-логопедическая работа по формированию *грамматически правильной связной речи* на занятиях по описанию предметов проводилась по следующим направлениям:

- Систематические упражнения в употреблении слов в заданной грамматической форме (упражнения в правильном употреблении ряда падежных окончаний существительных, прилагательных).
- Формирование фразовой речи. Развитие навыков в правильном построении фраз, работа по усвоению норм согласования слов в предложении.

Упражнения в правильном употреблении *словоформ* проводились в процессе разбора содержания загадок и загадок-описаний и при составлении детьми описаний предметов по вопросам. Для ответа детям необходимо было употребить слово в определенной грамматической форме. Например, отвечая на вопрос: «О ком говорится в этой загадке?», ребенок должен был назвать предмет, употребив определенную предложно-падежную конструкцию («О елке», «о столе» и т.д.). Предварительно детям давался образец правильного употребления словоформы. Система опорных вопросов являлась общей для всех занятий данного вида. На каждом занятии рассматривался ряд предметов, что давало возможность многократного уп-

ражнения детей в правильном употреблении однотипных словоформ, например, существительных одного и того же рода в определенном падеже («у стола», «у петуха» и т.д.).

На занятиях по описанию предметов дети упражнялись в употреблении фраз из 3-5 слов. При этом форма и содержание вопросов педагога служили опорой для ответов детей. Вначале дети использовали не только вопросы педагога, но и *образец ответа*, даваемый на примере другого предмета. Затем они составляли ответы, опираясь только на содержание вопросов.

«*Что делают иглой?» – «Иглой шьют одежду*» (образец ответа).

«*Что делают ножницами?» – «Ножницами режут бумагу*» (ответ ребенка).

Примерные семантико-синтаксические структуры фраз, в построении которых упражнялись дети, приводятся в Приложении (с. 541-543).

Выбор отрабатываемых структур определялся рядом факторов: необходимостью обучения детей развернутому описание предмета; возможностью перехода от одной структуры к другой путем ее усложнения; требованием доступности речевого материала (от малой по объему фразы к развернутой). При составлении рассказа-описания использовались подсказ начала фразы, образец построения фразы, уточняющие вопросы. Большое внимание уделялось приобщению детей к постоянному использованию в речи распространенных предложений.

В задачи работы по формированию грамматически правильной фразовой речи на данном этапе входило усвоение детьми наиболее простых форм сочетания слов во фразе – форм согласования существительного и глагола (в функции подлежащего и сказуемого), а также прилагательных с существительными в именительном падеже. Дети учились различать окончания имен прилагательных женского, мужского и среднего рода, соотносить падежную форму прилагательных с категориями рода и числа существительных. Для этого использовались специальные упражнения, которые одновременно являлись подготовительными к составлению самостоятельных описаний предметов. Например, ребенку предлагалось назвать какой-либо общий признак ряда различных предметов (цвет, форма и дру-

гие), относящихся к женскому, мужскому или среднему роду; основой для правильного нахождения падежной формы определяющего слова служит при этом форма вопросительного слова в вопросе педагога («Как**ая** репа по форме?», «Как**ой** арбуз по форме?», Как**ое** яблоко...» и т.д.). Аналогичным образом проводилась работа по дифференциации родовых окончаний единственного и множественного числа относительных прилагательных.

Работа над *словарем* на занятиях по описанию предметов проводилась по различным направлениям: активизация имеющегося у детей словарного запаса; уточнение значения слов, имеющихся в словаре детей; введение в словарь новых слов.

Новые слова предварительно разбирались с использованием наглядных пособий и затем закреплялись в процессе занятий. Эти слова выделялись в речи педагога интонационно, обращалось внимание на их правильное произношение, а также на функции предмета, обозначаемого новым для ребенка словом. Работа велась целенаправленно по следующим лексическим группам, соответствующим основным семантико-синтаксическим единицам фразы-высказывания: слова-номинации, глагольная лексика, слова-определения. Осуществлялись активизация, уточнение и введение в словарь детей слов: а) обозначающих предметы или их части; б) качества, признаки, свойства предметов (основные цвета, пространственные характеристики предметов, материал, из которого они сделаны, отличительные признаки); в) слов, обозначающих действия, выполняемые с предметами, их назначение и др. При проведении словарной работы учитывались полученные данные исследования состояния словаря у детей с ОНР.

На I этапе, параллельно с первоначальным обучением описанию предметов, проводилась специальная подготовительная работа к рассказыванию **по картине**. С этой целью проводились упражнения в составлении детьми предложений по сюжетным картинкам с изображением действий. Использовались сюжетные картинки двух ***видов***: картинки, где можно выделить субъект и выполняемое им действие, и картинки с изображением одного или нескольких персонажей и четко обозначенного места действия. По этим картинкам дети упражнялись в последовательном составлении предложений

различных семантико-синтаксических структур (Приложение, с. 543-544).

Упражнения в составлении предложений по картинкам проводились с применением игровых приемов, например, игры - упражнения «Будь внимателен», когда дети «по цепочке» составляли ряд предложений по картинкам, различающимся какой-либо деталью; дети должны были заметить это отличие и внести соответствующие изменения в ответ, составленный предыдущим ребенком.

В процессе этой работы уделялось внимание формированию у детей некоторых грамматических обобщений и противопоставлений. Так, при составлении предложений по парным картинкам с изображением одного или нескольких действующих лиц обращалось внимание на дифференциацию форм единственного и множественного числа глаголов и правильное оформление предикативной связи.

Таким образом, на первом этапе обучения дети упражнялись в составлении фраз-высказываний по наглядной опоре, по имеющимся *представлениям*, усваивали ряд языковых (лексических, синтаксических) средств построения речевых высказываний. Дети овладевали навыками связного описания предмета по схеме-плану, упражнялись в составлении фраз-высказываний по картинкам с изображением действий, усваивали ряд языковых (лексических, синтаксических) средств. У детей формировались установки, необходимые для овладения развернутыми видами монологической речи (активное использование фразовой речи, внимание к речи педагога и к собственным высказываниям и др.). Все это является основой для последующего перехода к овладению различными видами *монологических высказываний* (пересказ, рассказ-описание, рассказывание по картинам и др.).

Формирование навыков связных высказываний на занятиях *по развитию связной речи*

Во многих трудах по дошкольной педагогике *обучение детей рассказыванию* рассматривается как одно из основных средств формирования связной речи, развития речевой активности и словесного творчества детей (2, 23, 39, 107, 170 и др.). Отмечается влияние занятий по обучению рассказыванию на формирование психических

процессов и познавательных способностей детей. Подчеркивается важная роль обучения рассказыванию в развитии связной монологической речи. К основным методам обучения детей связной монологической речи исследователи относят *обучение пересказу, рассказыванию* (о реальных событиях, предметах, по картинам и др.) и *устному сочинению* по воображению (23, 223 и др.).

В педагогической литературе приводится подробная характеристика различных видов обучения рассказыванию нормально развивающихся дошкольников (описание предметов, пересказ, рассказывание по картинам и из личного опыта, творческое рассказывание). Общие принципы обучения – построение занятий в соответствии с возрастными особенностями детей, отведение важной роли *речевому образцу* педагога, применение игровых приемов, широкое использование средств наглядности, выбор методов и приемов с учетом задач обучения детей родному языку и подготовки их к школе (8, 23, 151, 170, 222 и др.). Используя научно-методические рекомендации по вопросам формирования связной речи детей с нормальным речевым развитием как основу для обучения детей с ОНР, мы **адаптировали** формы и приемы этой работы с учетом речевых нарушений и сопутствующих отклонений в развитии.

При этом при обучении детей со вторым уровнем речевого развития первостепенное внимание уделялось формированию диалогической речи (что предполагает овладение детьми навыками составления отдельных фразовых высказываний) и усвое- нию языковых (прежде всего, лексико-синтаксических) средств построения развернутых высказываний. При обучении детей с III уровнем речевого развития особое внимание придавалось формированию связной монологической речи.

На занятиях по обучению рассказыванию решались следующие *задачи*:

∗ Закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации.

∗ Формирование у детей «базовых» обобщенных представлений о структуре и логико-смысловой организации рассказа-сообщения.

∗ Формирование практических навыков построения связных монологических высказываний.

* Развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний.

* Целенаправленное воздействие на активизацию и развитие ряда психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мыслительных операций), тесно связанных с формированием навыков устного речевого сообщения.

Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний в свою очередь предполагает:

- усвоение норм построения такого высказывания (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями – фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, соответствие его теме сообщения и др.);
- формирование навыков планирования развернутых высказываний; обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа-сообщения;
- обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.

Осуществление указанных специальных задач обучения рассказыванию увязывалось нами с общими задачами познавательного развития детей, нравственного и эстетического воспитания, творческого развития личности.

Второй этап коррекционной работы – *формирование навыков составления связного (сюжетного) рассказа* – охватывал II – начало IV квартала первого года обучения – во второй ЭГ и III-IV квартал в I ЭГ.

Каждый вид обучения рассказыванию как *метод формирования связной речи* детей имеет свои особенности, конкретную структуру учебных занятий и методические приемы. Рассмотрим основные особенности работы по формированию ***связной монологической речи*** дошкольников с ОНР (второй и третий уровни речевого развития) в процессе разных видов занятий по обучению рассказыванию. Приводимые методические приемы коррекционной работы по формированию навыков связной монологической речи основываются на опыте работы с детьми в коррекционных дошкольных образовательных учреждениях.

Наши собственные наблюдения и анализ педагогического опыта наших коллег показывают, что дети с указанной патологией развития при формировании связной речи нуждаются во вспомогательных средствах. При подборе таких средств мы основывались на факторах, облегчающих и направляющих процесс становления связной речи. Одним из таких факторов, по мнению С.Л. Рубинштейна (186), Д.В. Эльконина (259), А.М. Леушиной (135) и других исследователей, является *наглядность*, при использовании которой или по поводу которой происходит акт речевой коммуникации. В качестве основного вспомогательного средства мы выделили моделирование смыслового плана высказывания, на значимость которого указывал еще Л.С. Выготский (1932, 1934).

При разработке программы экспериментального обучения мы проанализировали все используемые при обучении дошкольников виды самостоятельного рассказывания (сюда не входили разучивание стихов, заучивание текстов, упражнения на восстановление деформированных текстов и т.п.). Из них были отобраны те виды работы, в которых в наибольшей степени присутствуют оба указанных фактора, и расположили все виды рассказывания в порядке постепенного убывания наглядных опор, а также возрастания роли самостоятельно составленного плана развернутого речевого высказывания.

Обучение детей составлению пересказа

Особая роль обучения пересказу в формировании связной (прежде всего – монологической) речи детей подчеркивается многими исследователями как в общей дошкольной, так и коррекционной педагогике (14, 23, 53, 67, 170 и др.).

Основными задачами коррекционных занятий являются: учить точно, последовательно, связно и грамматически правильно передавать содержание художественного текста, добиваться образности и выразительности речи. Самые простые задания на составление связного высказывания, например пересказ небольшой сказки, предъявляют к монологической речи ребенка два важнейших требования: во-первых, развернутая речь должна строиться преднамеренно, причем в большей мере, чем реплика в диалоге (ответ на вопрос и т.п.), во-вторых, она должна планироваться, т.е. должны намечаться «под-

темы» – смысловые вехи, по которым будет развертываться монологическое высказывание. Формирование этих способностей в репродуктивной форме связной монологической речи служит основой для перехода к более сложным ее формам (например, к составлению рассказа-описания и творческому рассказыванию).

При обучении пересказу совершенствуется структура речи, произношение, усваиваются нормы построения предложений и целого текста, проводится работа по обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти и внимания. Использование художественных текстов позволяет эффективно проводить работу по воспитанию «чувства языка» – внимания к лексической, грамматической и синтаксической сторонам речи, способности оценивать правильность высказываний с точки зрения их соответствия языковой норме.

Большое внимание уделялось выбору произведений для пересказа. На начальном этапе работы (второй период первого года обучения) использовались небольшие тексты; в дальнейшем их объем увеличивался по мере возрастания речевых возможностей детей. Для работы подбирались тексты с наличием *однотипных эпизодов, повторяющихся сюжетных моментов,* тексты *с четким делением на фрагменты-эпизоды и ясной логической последовательностью событий.* Это облегчает составление пересказа и способствует усвоению определенных языковых средств. Примерами таких произведений могут служить рассказы *«Умей обождать»* К.Д. Ушинского, *«Скучная шуба»* Л.Е. Улицкой, сказки *«Рукавичка»* и *«Теремок»* и др. Особое внимание обращалось на познавательность содержания, доступность языкового (лексического и грамматического) материала текста для обучаемой группы детей.

В процессе занятий по пересказу специальное внимание уделялось коррекционной работе по формированию у детей грамматически правильной речи, усвоению *различных языковых средств построения связных высказываний*. В ходе разбора текста и самого пересказа, а также при выполнении специальных лексико-грамматических упражнений особое внимание придавалось овладению детьми правилами согласования существительных и глаголов, прилагательных с существительными в косвенных падежах, а также глаголов-сказуемых с местоимениями в функции подлежащего.

Работа по развитию фразовой речи на занятиях по пересказу предусматривала:

– усвоение нормативных основ построения фраз различных синтаксических структур; упражнения в правильном употреблении фраз на языковом материале литературных произведений с последующим применением полученных навыков при самостоятельном составлении пересказа;

– развитие внимания к «синтаксису языка», умения замечать ошибки в построении фраз в рассказах других детей и ошибки в собственных высказываниях.

На первом этапе формирования навыков монологической речи дети обучались составлению пересказа по предложенному плану. Использовался прием иллюстрирования пересказа с помощью настольных плоскостных фигур; рисование на тему пересказываемого произведения с последующим рассказом по рисунку; пересказ произведения по диафильму (во II экспериментальной группе).

Общая структура перечисленных видов занятий включала следующие элементы:

• Организационная часть с включением *вводных, подготовительных* упражнений. Цель подготовительных упражнений – организовать внимание детей, подготовить их к восприятию рассказа (отгадывание загадок о персонажах произведения; уточнение значения отдельных слов или словосочетаний, содержащихся в тексте; вводная беседа с демонстрацией соответствующих картинок и др.). Вводная беседа настраивает детей на восприятие произведения, уточняет их представления о предмете речевого высказывания. Нами практиковалось рассматривание художественных иллюстраций, что создает особый эмоциональный настрой, способствующий более глубокому проникновению ребенка в содержание текста.

• Чтение текста. Текст зачитывался дважды, в медленном темпе. Уже при чтении текста надо дать детям понять, ради чего он написан. Очень важно выразительно прочитать текст, интонационно выделяя значимые предметы и действующих лиц, помогая детям определить свое отношение к героям и событиям. Необходимо объяснить детям главную мысль произведения, помочь осознать его

смысл. Здесь очень важны вопросы педагога, которые помогут выявить основную мысль («идею») произведения.

Перед повторным чтением детям давалась установка слушать внимательно, запоминать содержание. При этом использовался следующий прием: в конце какого-либо логически завершенного фрагмента педагог начинал фразу, а дети заканчивали ее. Для «совместного» воспроизведения текста отбирались предложения, содержащие *обозначение вводимых в сюжетное действие рассказа новых персонажей, существенных предметов отображаемой в рассказе обстановки*. С помощью того же приема внимание детей обращалось на возможные варианты изменения грамматической формы слов, нормативные правила оформления связи слов в словосочетаниях. Это способствует лучшему восприятию текста, направляет внимание детей на важные смысловые (сюжетные) моменты действия и некоторые языковые особенности произведения.

- Разбор текста, включающий разбор содержания произведения и специальный лексический разбор. *Разбор содержания* произведения проводился в вопросно-ответной форме. Подготовленные педагогом вопросы были направлены на выделение основных моментов сюжетного действия, их последовательности, определение действующих лиц и наиболее значимых деталей повествования. Выяснялось, кто главный герой и действующие лица произведения, восстанавливались основные сюжетные моменты, их последовательность. В процессе разбора применялся *иллюстративный материал*, изображающий персонажей рассказа в статике и динамике, место действия и др.

Кроме того, детям задавались вопросы по композиции текста (с чего начинается произведение, чем заканчивается, какое событие главное). Такая беседа закрепляет целостное восприятие литературного произведения в единстве его содержания и художественной формы. Чтобы ребенок мог проявить в процессе пересказа самостоятельность, творческую активность, вопросы логопеда должны сосредоточивать его мысль на основных, узловых моментах повествования.

В структуре занятий по развитию связной речи (обучение пересказу) нами был предусмотрен специальный, *лексический (языко-*

вой) разбор текста (также в вопросно-ответной форме, с использованием наглядности). При его проведении внимание детей сосредоточивалось на языковом материале произведения. Языковой разбор включал: (1) выделение и воспроизведение в ответах детей предикативной основы прослушанного текста (языкового материала, который содержит обозначение последовательных действий, выполняемых персонажами; действий, производимых с предметами; слов, обозначающих функции предметов и т.д.), т.е. *ключевых в смысловом отношений слов*, образующих основное «содержательное ядро» текста. Воспроизведение детьми слов и словосочетаний, обозначающих действия, обеспечивает детям возможность самостоятельного составления развернутого высказывания. (2) Выделение из текста слов-опреде- лений, сравнительных конструкций, которые служат для описания предметов, характеристики действующих лиц, («Что говорится в сказке о березе /о речке, о петушке и т.д./?»; «Вспомните, как сказано о ней /о нем/, какая она /он/? и т.п.). (3) Акцентирование внимания детей на словах и выражениях, служащих для образной характеристики действия (например: «с ноги на ногу переваливаются», «помчался быстрее ветра» т.п.). Подбирались также вопросы, помогающие детям увидеть художественное своеобразие литературного произведения (как в нем отображено то или иное явление, с чем оно сравнивалось) выяснялось, какие слова и выражения больше всего запомнились детям.

Значительное место при этом отводилось формированию у детей навыков *самостоятельного* определения основных смысловых звеньев прослушанного текста – подтем, микротем, представляющих собой законченные по смыслу фрагменты речевого сообщения, установлению *денотатов* – значимых семантических элементов речевого высказывания, служащих для обозначения отображаемых в речи предметов, и *предикатов*, отображающих отношения между предметами, действия персонажей, события и явления, составляющие предметное содержание отображенного в тексте фрагмента окружающей действительности.

Целенаправленный разбор лексического материала способствует лучшему осмыслению отраженных в тексте ***предикативных отношений и способов их языкового выражения***. Таким образом, вто-

рой раздел занятия по пересказу был направлен на формирование у детей умственных действий и операций по элементарному смысловому анализу прослушанного текста.

Как показало экспериментальное обучение, проведение такого разбора значительно облегчает детям с ОНР последующее составление пересказа. Исходя из этого, мы считаем, что языковой («лексический») разбор текста необходим как самостоятельный элемент занятия в работе с детьми, имеющими системное недоразвитие речи.

На чтение и разбор текста отводилось отдельное занятие. Второе занятие (с интервалом после первого не более одного дня) начиналось с повторного чтения текста с установкой на пересказ, после чего дети приступали к его составлению.

При обучении детей с ОНР пересказу нами использовались *вспомогательные методические приемы*, облегчающие составление связного последовательного сообщения, что особенно важно на начальных этапах работы. На первом году обучения дети овладевали навыками воспроизведения текста с опорой на иллюстративный материал и помощь педагога. К числу облегчающих пересказ приемов относится: выделение основных содержательных звеньев сюжета произведения по ходу составления рассказа (пересказ *по опорным вопросам, показ иллюстраций*, последовательно отражающих содержание произведения, а в дальнейшем – отдельных иллюстраций с изображением *персонажей и существенных деталей*). Первоначально дети пересказывают по одному фрагменту текста; в последующем постепенно переходят к индивидуальному пересказу нескольких фрагментов и текста в целом. К концу первого года (третий период обучения) дети II ЭГ учились составлять пересказ по *предваряющему плану-схеме.* [*] Опорные вопросы к тексту давались в виде развернутого словесного плана перед началом пересказа. На втором году обучения дети должны были овладеть пересказом без опоры на наглядный материал.

---

[*] Для детей I ЭГ (второй уровень РР) этот вид работы был отнесен на второй год обучения.

На занятиях нами использовался ряд специальных – вспомогательных и активизирующих приемов, способствующих развитию у детей с ОНР внимания, вербального восприятия, лучшему осмыслению и запоминанию текста, а также формированию *навыков планирования* развернутых высказываний. Использовалась, в частности, такая форма работы, когда пересказ одного ребенка иллюстрировал другой, подбирая из расположенных перед ним картинок те, которые относятся к данной части рассказа. Указанный прием способствует развитию внимания, вербального восприятия и лучшему запоминанию материала. Очередность выполнения детьми различных ролей определялась требованиями индивидуального подхода.

Использование плана, который вначале предлагался в виде серии сюжетных картинок, дает возможность ребенку вспомнить последовательность событий, основное содержание произведения; помогает выборочно пересказать его, установить кульминационный момент сюжетного действия. В дальнейшем *план* предлагался (наглядно представлялся) детям в виде отдельных иллюстраций с изображением персонажей и существенных деталей.

Первоначально дети пересказывали по одному фрагменту текста, в последующем постепенно переходили к индивидуальному пересказу нескольких фрагментов и текста в целом (дети II экспериментальной группы).

При пересказе по данному образцу текст делился на логически завершенные фрагменты, к каждому из которых составлялись 1-2 вопроса. Вопросы задавались по ходу пересказа произведения детьми. Дети поочередно пересказывали по одному из последовательных фрагментов текста. От такого, коллективного пересказа переходили к индивидуальному, когда кто-либо из детей пересказывал весь текст или несколько фрагментов. В качестве вспомогательного приема (особенно в первой группе) использовался показ педагогом соответствующих иллюстраций к тексту.

Пересказ произведения по иллюстрациям, последовательно отражающим его содержание (без опоры на вопросы), вначале проводился коллективно – дети поочередно пересказывали последовательные фрагменты текста. Это позволяло осуществлять индивиду-

альный подход к детям с учетом объема и степени трудности пересказываемой части произведения.

При пересказе по плану-схеме опорные вопросы к тексту давались в виде развернутого плана перед началом пересказа. С детьми первой экспериментальной группы такой пересказ на данном этапе проводился по частям, к каждой из которых предварительно давался вопросный план-схема.

Одним из эффективных приемов работы по обучению детей составлению пересказа было использование *иллюстративного (картинного) панно* с красочным изображением общего места действия и деталей обстановки, основных объектов (предметов), связанных с развитием сюжетного действия произведения. На картине-панно в линейном ряду располагались «опорные» объекты соответственно последовательным эпизодам рассказа. Например, при пересказе сказки «Как коза избушку построила» (в обработке М.В. Булатова) на демонстрационном панно, на фоне деревни и лесного массива крупным планом были даны изображения предметов, с которыми связаны отдельные эпизоды сказки (*дом, сарай и различные деревья*). Иллюстрирование проводилось с помощью плоскостных фигурок персонажей и предметов, перемещаемых на панно.

Иллюстративное панно оказалось эффективным и при обучении детей пересказу сказки «Вершки и корешки» (в обработке К.Д. Ушинского). Текст сказки четко делился на две части: сначала мужик и медведь сажали и делили репу, затем сеяли пшеницу и тоже делили её. Детям обычно трудно запомнить, что кому достается в первой части сказки, что – во второй. Наглядное панно помогает «расставить все по своим местам.

Демонстрационное панно может быть использовано для иллюстрирования педагогом текста при чтении и разборе произведения, иллюстрирования ребенком пересказа, а также для обучения планированию пересказа путем моделирования действий персонажей. Использование плоскостных фигур, перемещаемых на панно, позволяет детям иллюстрировать сюжетное действие («изображение» собственного рассказа или рассказа другого ребенка). Это помогает более точно воспроизводить последовательность событий, способствует активизации внимания, зрительного и слухового восприятия и контроля.

Для формирования навыков планирования пересказа применялись также следующие приемы: *выделение основных сюжетных звеньев произведения с опорой на изображенные на панно предметы и предваряющее пересказ моделирование действий персонажей*.

На последующих занятиях использование иллюстрированных панно было заменено моделированием сюжета произведения с помощью условных схем, которые помогали детям учиться составлять план пересказа. На более поздних этапах использовались простые схемы-рисунки, которые составляли сами дети. Так, при пересказе рассказов К.Д. Ушинского «Гуси», «Петушок с семьёй» они сами зарисовывали в альбомах графические схемы, отражающие последовательность описания внешнего вида персонажей пересказываемого произведения.

Следует учитывать то обстоятельство, что не к любому тексту (литературному произведению) можно составить наглядно-опорную схему или нарисовать картинное панно. Исходя из этого, на занятиях по обучению пересказу детей с ОНР использовалась опора на иллюстрированный план, например по содержанию сказки «Проказы старухи Зимы» в обработке К.Д. Ушинского. В центре доски-магнитографа была помещена картинка с изображением старухи Зимы. Под ней в одном ряду последовательно размещались картинки с изображением птиц, рыб, зверей, взрослых и детей. Так перед глазами детей появлялся наглядный план составляемого рассказа.

Достаточно простым и доступным для практической работы с детьми с ОНР (III уровень речевого развития) являлся прием использования детского рисунка, когда детям предлагалось выполнить рисунок по выбору на сюжет рассказа, после чего они самостоятельно составляли по нему пересказ какого-либо фрагмента текста.

В ходе экспериментального обучения этот вид работы проводился нами в следующем варианте. После пересказа текста, на отдельном (воспитательском) занятии, детям давалось задание сделать рисунок по собственному выбору. Предлагалось вспомнить, как был описан в произведении тот предмет (место действия), который они хотят изобразить, и попытаться отразить это в рисунке. После этого ребенок составлял пересказ фрагмента произведения с опорой на рисунок. Указанный прием использовался нами при обучении пере-

сказу на материале сказки Г.М. Цыферова «*Пушистый барашек»,* народной сказки *«Хвосты»,* рассказов Л.Е. Улицкой, Е.А. Сахарного и др. *Рисование детей на тему пересказываемого произведения* способствует развитию памяти детей, подготавливает их к составлению самостоятельных пересказов и рассказов по картине.

На занятиях широко применялся магнитограф, позволяющий свободное оперирование средствами наглядности и их комбинированное использование для иллюстрирования пересказа.

Помимо количества занятий, работа с детьми I и II экспериментальных групп дифференцировалась при пересказывании отдельных произведений по срокам и формам обучения. В отдельные занятия с детьми второй группы мы включали небольшие задания творческого характера, например: придумать какой-либо эпизод по аналогии с описанными в произведении повторяющимися, однотипными эпизодами (по рассказу К.Д. Ушинского «Утренние лучи», сказке «Хвосты» и др.).

Работа по формированию лексического и грамматического строя речи на занятиях по обучению пересказу проводилась по следующим направлениям.

В процессе разбора содержания произведений обращалось внимание на усвоение детьми правильного употребления падежных окончаний имен существительных и местоимений. Помимо падежных форм, которые отрабатывались на занятиях по описанию предметов, вводились упражнения на употребление форм дательного падежа единственного и множественного числа. Например: «К кому подошла коза *сначала*? – *Сначала* коза подошла к яблоне»; «К кому побежали дети? – Дети побежали к уточкам». Особенностью работы является то, что дети учились правильному употреблению словоформ преимущественно в *контексте фразы*.

При постановке вопросов интонационно выделялось вопросительное слово («**О ком** говорится в этой сказке?»; «**Где** стоял домик?»), или связка вопросительного слова со стержневым по смыслу словом («**Каких животных** встретил козел?» и т.п.).

Для работы над усвоением детьми правильного употребления падежных форм и предложно-падежных конструкций подбирались произведения с цепным построением сюжета, однотипными эпизо-

дами, повторяющимися действиями персонажей и т.д. Приводим пример отработки однотипных словоформ.

– *Под какими деревьями хотела построить себе избушку коза?* – **Под** яблон**ей**, **под** елк**ой**, **под** берез**ой**, **под** осин**ой.**

Ряд вопросов составлялся так, чтобы в ответах дети использовали как однотипные, так и различные словоформы.

– *Кого ловили ежата?* Ежата ловили жучк**ов**, червячк**ов**, лягушек**.**

Основными задачами работы по развитию *фразовой речи* являлись:

- усвоение детьми нормативных основ построения фраз различных синтаксических структур; упражнения в правильном употреблении фраз на языковом материале литературных произведении с последующим использованием полученных навыков при самостоятельном составлении пересказа;
- развитие внимания к синтаксису языка, умения замечать ошибки в построении фраз в рассказах других детей и ошибки в собственных высказываниях.

Для упражнения детей в построении фраз использовалась беседа по содержанию прослушанного произведения.

На занятиях по пересказу отрабатывались следующие основные структуры: а) простые распространенные предложения из 3-5 слов с включением обстоятельства места, дополнения, определения; б) усложненные конструкции – с двумя однородными сказуемыми или дополнениями; в) сложносочиненные предложения с союзами «и», «а» и сложноподчиненные с придаточными времени (с союзом «когда»), изъяснительными (с союзом «что»), причины, определительными (с союзом «который») и др.

В процессе разбора текста дети упражнялись в согласовании слов в предложении, выборе форм управляемых слов. Для этого отбирались имеющиеся в тексте случаи согласования слов и глагольного управления.

Обращалось внимание на усвоение лексико-грамматических средств, служащих для выражения временной и пространственной связи событий (форм прошедшего времени глаголов); указательных

слов – маркеров, обозначающих время и место действия («сначала», «потом», «там» и т.д.).

Работа по развитию словаря осуществлялась в основном в процессе разбора текста. Детям объяснялось значение малознакомых и новых слов, словосочетаний, фразеологических оборотов, их закрепление шло в процессе пересказа путем использования наводящих вопросов, подсказа, повторения детьми слов и словосочетаний.

Словарная работа с детьми с ОНР в процессе обучения пересказу была направлена, с одной стороны, на расширение их пассивного и активного словаря, на формирование способности к пониманию слов, с другой стороны, на овладение умением четко выражать свои мысли и в дальнейшем использовать их для построения связного высказывания. Специальное внимание уделялось не только накоплению новых слов и усвоению их значений, но и активизации как можно большего числа разнообразных слов в собственной речи детей. Наряду с вопросами по содержанию и художественной форме литературного произведения, детям задавались вопросы, побуждающие давать характеристику персонажей оценивать их отношения. Поскольку дети с речевым недоразвитием затрудняются в описании предметов и прочих объектов действительности, необходимо проводить дополнительную работу по формированию у них умения вычленять главное и второстепенное в объекте, сравнивать его с другими объектами, выделять в них общее и различное.

При проведении словарной работы внимание детей акцентировалось на словах, служащих для выражения временной и пространственной связи событий (***сначала, потом, утром, вечером, дальше, там, назад, обратно*** и др.), на употреблении предлогов с пространственным значением ***(в, на, над, под, из-за*** и т.д.). Обращалось внимание на слова, указывающие на характер действия (длительность, интенсивность), например: ***скоро, долго, медленно, громко*** и др. Усвоение таких слов – *«маркеров»* значительно облегчает детям составление связных высказываний.

Обучение пересказу неотделимо от воспитания звуковой культуры речи. Такие элементы, как темп, сила голоса, дикция, интонационная выразительность по-разному влияют на связность изложения текста. В связи с недоразвитием этой стороны речи у детей с

ОНР, необходимо осуществлять контроль за правильностью и четкостью произнесения слов при продуцировании речевого высказывания и, в зависимости от его содержания, учить изменять силу голоса (говорить тихо или громко), варьировать темп речи (говорить быстро, медленно), учить выделять голосом отдельные слова (логическое ударение), произносить фразы с различной интонацией (*вопроса, повествования, радости, огорчения* и т.д.). Пересказ литературных произведений оказывает заметное влияние на речевую деятельность детей с ОНР. Они постепенно овладевают доступными им средствами выразительной речи, учатся использовать различные интонации, варьировать силу голоса, темп речи. Дети начинают приобретать первоначальный опыт передачи переживаний действующих лиц и своего отношения к персонажам рассказа и происходящим событиям.

Такой комплексный подход к формированию различных сторон речи дошкольников, когда на основе работы с одним и тем же языковым материалом решалось несколько коррекционно-образовательных задач, дает возможность рационально организовывать занятие, делать его более «насыщенным» в речевом отношении.

Обучение составлению ***рассказов по картинам***

Обучение рассказыванию по картинам занимает важное место в общей коррекционной работе по развитию связной, грамматически правильной речи детей с ОНР.

Основными методическими положениями в работе по обучению детей дошкольного возраста рассказыванию по картинам являются: постепенное усложнение заданий и форм работы в соответствии с возрастными особенностями детей; отведение важной роли речевому образцу педагога; широкое использование игровых форм занятий; направленность обучения на развитие связной речи и активизацию творчества детей. Особенности работы по формированию монологической речи на занятиях по картинам обусловлены спецификой этого вида обучения рассказыванию. С одной стороны, наглядные образы картины облегчают ребёнку задачу построения отдельных фраз-высказываний, с другой – при составлении связ-

ного рассказа по картине отсутствует опора на готовый языковой материал и определяемую сюжетом последовательность событий.

Методика коррекционного обучения строилась с учетом отмечаемых у детей системных речевых нарушений, а также особенностей их психического и познавательного развития. Это касалось проведения специальной подготовительной работы, отбора и последовательности использования *картинного материала*, структуры занятий и приемов коррекционной работы. Особое внимание уделялось приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления и др. (см. Приложение, с. 529-532).

Исходя из этого, занятия по обучению детей с ОНР рассказыванию по картинкам должны предусматривать решение следующих **задач**: воспитание у детей интереса к составлению рассказов по картинам; формирование навыков планирования рассказа со стороны его содержания, соблюдения последовательности и логики повествования, полного и точного отображения значимых предметов и места действия, адекватной передачи пространственно-временных отношений; активизация и расширение словарного запаса; обучение умению грамматически правильно строить высказывания и др.

Обучение детей *рассказыванию по картинам* мы начинали после проведения серии занятий по описанию предметов и отдельных занятий по пересказу. При передаче внешнего облика персонажей картины, предметов изображенной обстановки дети могли использовать навыки, усвоенные при описании конкретных предметов.

Последовательность проведения занятий основывалась на данных о том, что составление рассказа по картине для детей дошкольного возраста является более сложным видом рассказывания по сравнению с описанием конкретных предметов (151, с.11-12), которое авторы рассматривают как начальный этап формирования навыков монологической речи (23, 107, 151). По данным психологических исследований, описание сюжетной картинки и составление связного рассказа по серии картинок вызывает значительные затруднения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Это объясняется сложностью анализа нужной информации и выделения ее существенных звеньев, а также трудностями плани-

рования в условиях отображения наглядной ситуации (4, 23). Проведенные нами исследования показали, что для старших дошкольников с ОНР составление связного сюжетного рассказа по серии картинок представляет большие трудности.

Рассказыванию по сюжетным (многопредметным) картинкам предшествовала специальная подготовительная работа. Она включала упражнения по составлению предложений по отдельным сюжетным картинкам с изображением простых действий. Такие упражнения проводились либо на специальных занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка, либо включались в другие логопедические занятия как составная часть работы. Содержание этой работы представлено выше (на с.с. 239-247).

На втором этапе обучения (II-III периоды во II ЭГ, III-IV период – в первой ЭГ) занятия по картинам проводились в следующей последовательности:

❖ Составление рассказов по крупноформатным многофигурным картинам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего сюжета («Семья», «Зимние развлечения», «Лето в городе» – из серии картин для детских садов). Такие картины предоставляют возможность составления коротких законченных рассказов первоначально по отдельным фрагментам. Это облегчает детям задачу последующего составления связного рассказа по картине в целом. Изображенные на картинах ситуации близки жизненному опыту детей, что способствует их лучшему восприятию и осмыслению. В литературе имеются указания, что дети успешнее справляются с описанием жанровых картин, близких по содержанию их жизненному опыту, в тех случаях, когда им не приходится устанавливать сложные причинно-следственные связи и отношения между элементами наглядной ситуации (23, с. 151).

❖ Составление рассказов-описаний по сюжетным картинам, где на первый план выступает изображение места действия, обстановки, события, определяющих тематику картины. В работе с детьми II ЭГ были использованы картины: «Река замерзла», «Ледоход» «Мост через реку» – из тематических серий О.И. Соловьевой и В.В. Гербовой.

❖ Рассказывание по сериям сюжетных картин, подробно изображающих развитие сюжета. Использовались две серии сюжетных картин: «Тигр и зайчики» (по Т.А. Ладыженской) и «Находка» – по сюжету В.Г. Сутеева.

Указанная последовательность определялась постепенным усложнением наглядного материала и языковых задач, стоящих перед детьми при составлении рассказа. Построение системы обучения с последовательным использованием нескольких картин одного вида способствовало более прочному овладению детьми навыками рассказывания, а также практическому усвоению детьми языковых средств построения рассказа-сообщения (грамматических форм слов и синтаксических конструкций и др.).

Занятия по картинам включали ряд общих элементов: подготовку детей к восприятию содержания картины (предварительная беседа, чтение произведений по теме и др.); разбор содержания картины, обучение детей составлению рассказа и анализ детских рассказов. Использовались следующие методические приемы: *образец рассказа педагога по картине или ее части, направляющие вопросы, предваряющий план рассказа, составление рассказов по фрагментам картины, коллективное составление рассказа детьми.* Их применение во многом определялось тем, какие речевые умения уже сформированы у детей, на каком этапе обучения рассказыванию проводится занятия.

Для развития направленного восприятия речи педагога, логического мышления, формирования смысловых, понятийных обобщений использовались прием совместных действий, беседа на основе жизненных впечатлений детей, связанных с изображенными на картине событиями и др.

Для активизации внимания, зрительного восприятия и памяти использовались:

- игра-упражнение «Кто больше увидит?» (дети называли изображенные на картине предметы указанного цвета, назначения, сделанные из того или другого материала и т.п.);
- игра «Кто лучше запомнил?» (дети должны были вспомнить, какие действия выполняют различные персонажи картины); игра-упражнение «Кто самый внимательный?» (используя картину, дети

поочередно заканчивали предложения, начатые педагогом); игра-упражнение «Почта» (каждый ребенок получал конверт с картинкой, изображающей действие одного из персонажей картины, и составлял краткий рассказ-описание);

- прием обыгрывания детьми (посредством пантомимы) действий персонажей многофигурной картины с последующим их оречевлением и др.

Обучение связному последовательному рассказу по картине строилось следующим образом. Вначале дети упражнялись в составлении краткого, а затем более развернутого рассказа целиком по направляющим вопросам; позднее они переходили к составлению рассказа по подробному плану, предлагаемому педагогом.

Обучение по многофигурной картине проводилось на двух-трех занятиях. Первое занятие посвящалось разбору содержания картины (определение места и времени изображенного действия; выделение и характеристика действующих лиц и наиболее существенных предметов обстановки). На втором занятии дети переходили к описанию картины по отдельным фрагментам.

Первоначально такое описание состояло из 2-3-х простых предложений; затем дети переходили к составлению более развернутого описания – из 4-5-ти предложений – в виде небольшого рассказа, включающего характеристику персонажей, их действий и взаимоотношений.

На занятиях по первой и второй многофигурным картинам рассказ по фрагментам составлялся по вопросам, а по третьей картине – по предваряющему плану. Заключительная часть занятий по каждой многофигурной картине отводилась на составление связного рассказа по всей картине (во второй группе) или по двум-трем фрагментам (в первой обучаемой группе детей).

Детям второй группы предлагались несложные задания творческого характера (придумать завязку или продолжение изображенного на картине действия).

По картинам второго вида дети обучались составлению рассказа-описания какого-либо явления, события, определяющего тематику картины. В процессе разбора содержания картины определялись

основное событие и существенные детали обстановки, устанавливалась связь между персонажами и местом действия.

Рассказ-описание по картине составлялся детьми вначале по опорным вопросам, затем – по схеме-плану; для облегчения составления рассказа использовались указания на детали картины. С учетом особенностей детей были подобраны картины с одинаковым композиционным центром (***река, парк, озеро***), что помогало детям в последовательном овладении навыками построения рассказа-описания. При работе со второй и третьей картинами данного вида ставилась задача воссоздать на основе наглядного содержания простую сюжетную ситуацию (по вопросам). Так, по картине «Ледоход» детям второй группы давалось задание рассказать, откуда пришли ребята, зачем они пришли на реку, почему дедушка красит лодку и т.д.

Обучение рассказыванию по сериям сюжетных картин (среднего формата) проводилось на основе общепринятой методики (23, 53, 223) в следующем, предложенном нами варианте.

На первом занятии мы проводили последовательный разбор каждой картины серии; при этом у детей формировались операции целенаправленного анализа наглядно-воспринимаемого предметного содержания. Дети учились выделять «предикативную», событийную основу (определение действий персонажей, уяснение связи между ними) и существенные детали изображения. Затем все картины в нужном порядке размещались одним-двумя детьми на наборном полотне. По вопросам педагога определялось общее содержание изображенных событий.

В качестве методического приема использовался образец начала рассказа («экспозиция» изображенного действия из двух-трех предложений). После этого дети «по цепочке» составляли рассказ по каждой из последовательных картин.

На втором занятии дети осваивали навыки составления рассказа, все части которого «контекстно» связаны друг с другом, логически и синтаксически объединены. На этом занятии дети поочередно составляли рассказы по двум-трем картинкам-фрагментам, а затем по всей серии в целом (с учетом индивидуальных речевых возможностей). В качестве обучающего приёма использовалось составление сюжетной завязки, начала к изображённому действию (по вопросам

педагога или по данному образцу). Перед составлением рассказа давалась инструкция придумать начало к изображенному на картине действию. Дети второй экспериментальной группы упражнялись также в придумывании продолжения к изображенному сюжету (по вопросам). С этой группой детей проводилось отдельное занятие на составление рассказа по аналогии (по серии «Находка») – с заменой главного персонажа и игрушки.

Важным методическим приёмом является оценка рассказов детей. Педагог отмечает соответствие рассказа ребёнка содержанию картины; полноту и точность передачи увиденного; живую, образную речь; умение последовательно, логически переходить от одной части рассказа к другой и т.д.

Формирование описательно – повествовательной речи у детей со вторым уровнем общего речевого развития на основе обучения рассказыванию по сюжетной картинке и серии последовательных сюжетных картинок, со зрительной опорой на готовый сюжет (составление рассказа по опорным словам), проводилось следующим образом.

Обучение рассказыванию мы начинали с работы по картинкам, изображающим только одно действие, причем сначала предъявляли картинки, где главным действующим лицом является человек – ребенок или взрослый. (*Мальчик умывается. Девочка моет посуду. Папа ремонтирует машинку. Мама вяжет. Бабушка лежит на диване. Дедушка читает газету*.) После нескольких занятий, когда дети овладевали навыками составления подобных предложений, предъявляются картинки, где действия совершают животные. (*Кошка играет с клубком. Собака лает на кошку*.)

Для следующего занятия подбирались картинки с неодушевленными предметами. (*Мяч укатился в речку. Чайник стоит на столе*.) Действия, отображенные на картинках, связаны, в основном, с обиходной ситуацией, поэтому дети в большинстве случаев в течение 4-5 занятий начинают справляться с предложенным заданием: точно называть изображенное на картинке действие. Далее переходили к обучению составлению предложений по картинкам с изображением двух или более действий (*Девочка моет посуду. Мальчик вытирает посуду. Мальчик и девочка лепят снежную бабу, еще один мальчик катает снежные комки*.). При этом дети обучались тому, как начинать и

заканчивать рассказ, иногда предлагая свои варианты начала и конца рассказа.

Проделанная работа позволяет перейти к следующему виду занятий, а именно: составлению рассказа по серии сюжетных картинок с изображением одного и того же действующего лица (ребенок, взрослый, животное, неодушевленный предмет). Детям предлагалось установить последовательность действий на картинках и составить по данной серии рассказ. При этом использовались вопросы, помогающие установить последовательность событий; в случае затруднений педагог предлагал детям прослушать образец рассказа.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию различных сторон речи детей на занятиях по картинам включала: формирование грамматически правильной речи, развитие фразовой речи детей, обогащение словаря.

Грамматические формы слов отрабатывались в ходе вопросно-ответной беседы по содержанию картины и затем закреплялись в рассказах детей. Уделялось внимание работе над усвоением форм множественного числа существительных, глаголов и прилагательных (особенно при работе с многофигурными картинами), а также сопоставлению единственного и множественного числа указанных частей речи. В процессе работы с картинками уделялось также внимание формам согласования прилагательных с существительными в роде, падеже – именительном, винительном, предложном, согласования глаголов с существительными в роде и числе. Примеры отрабатываемых словоформ и словосочетаний приводятся в Приложении (с.544-547).

Для отработки грамматических форм мы использовали специальные упражнения. Так, для усвоения падежных форм существительных давалось упражнение на составление фраз по данной словоформе, с опорой на картину («Составьте предложение со словом *«на коньках», «во дворе», «на катке»* и др.). В дальнейшем дети упражнялись в составлении предложений по слову, данному в нейтральной форме *(«река», «санки», «кататься»*) путем ее изменения. В последнем случаев использовались образец и подсказ начального слова фразы. К числу основных отрабатываемых синтаксических конструкций относились: (а) конструкции, образуемые путем рас-

пространения начальной структуры П + С за счет одного структурно-семантического звена (например: *«Дети играют во дворе»*); (б) путем расширения структуры П + С двумя-тремя структурными звеньями *(«Бабушка вяжет шапочку для внучки»)*; (в) конструкции с переходными, «неполнозначными» глаголами *(«Трактор везет прицеп с сеном»)*; (г) структуры с включением слов-определений («Мальчики стоят на ***высоком*** берегу» и т.п.); (д) конструкции с детерминантами («***По реке*** плывет катер») и др. В процессе работы с картинами третьего вида детьми усваивались некоторые типы сложных предложений, например, сложносочиненные с союзами ***и, а,*** сложноподчиненные с придаточным времени.

Словарная работа преследовала цель обогащения активного словаря детей, прежде всего элементами глагольной лексики. Большое внимание уделялось устойчивым сочетаниям глаголов и глагольных форм с существительными в косвенных падежах («играть в снежки», «покрыта льдом» и т.п.). Уточнялись и закреплялись в речи детей слова-определения, в том числе качественные и относительные прилагательные со значением цвета, величины и других свойств предметов, а также слова, обозначающие их пространственное взаиморасположение – наречия, предлоги (например: *«Мальчик с мамой стоят **на** берег**у** рек**и**. **По** реке плывут большие льдины. **За** рек**ой** видна деревня. **Рядом** с ней лес»*.).

Работа по указанным направлениям состояла в следующем. Те или иные грамматические формы отрабатывались в ходе вопросно-ответной беседы по содержанию картины и затем закреплялись в самостоятельных рассказах детей. Занятия по каждой картине предусматривали отработку ограниченного числа словоформ, что определялось конкретным содержанием картины. Это создавало благоприятные возможности для целенаправленной работы над их усвоением.

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

Описание характеризуется специфической коммуникативной направленностью по сравнению с другими видами речевых сообще-

ний. Оно требует обязательной ориентации говорящего на партнера общения и его реакцию, оказывает на реципиента (слушающего) в основном «информативное» воздействие. Цель описания – *максимально полная и адекватная передача реципиенту (слушателю) информации об описываемом объекте.* Описание чаще всего предполагает опору на наглядность (воспринимаемую или представляемую), что предопределяет особенности функционирования речемыслительной деятельности субъекта восприятия. Описание связано с развитием чувственного познания, конкретно-образного мышления. Все особенности описания объективируются в его продукте – *тексте описательного типа*.

Занятия по обучению описанию оказывают разностороннее воздействие на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, способствуют активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти, внимания, наблюдательности. Уточняются представления детей об окружающих предметах, происходит активное расширение словарного запаса. В процессе составления описательного рассказа дети учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение.

При обучении детей с ОНР дошкольного возраста описанию предметов решались следующие основные задачи:

- развитие умения выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов;
- формирование обобщенных представлений о правилах построения рассказа-описания предмета;
- овладение языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

С этой целью нами было проведено поэтапное обучение, включающее следующие виды работы: ***подготовительные упражнения*** к описанию предметов; формирование *первоначальных навыков* ***самостоятельного описания***; описание предметов ***по основным признакам;*** обучение развернутому описанию предмета (с включением различных признаков-*микротем*); *закрепление* полученных навыков составления рассказа-описания, в том числе при

проведении игровых и предметно-практических занятий; усвоение первоначальных навыков ***сравнительного описания*** предметов.

Во втором и третьем периодах первого года обучения проводилась работа по формированию у детей навыков составления описания предметов, начиная с простого описания, составляемого с помощью педагога (по вопросам), с постепенным переходом к более самостоятельным и развернутым высказываниям (по предваряющему плану, затем – с опорой только на данный образец[*]).

Обучение самостоятельному описанию предметов проводилось в определенной последовательности: описание по вопросам (развернутый вопрос – фразовый ответ испытуемого); по схеме-плану, даваемому экспериментатором (например: *существенные признаки и детали предмета, его назначение; среда обитания, способ передвижения и особенности питания* – в рассказах-описаниях животных и т.п.).

Для составления описаний *по* ***вопросам педагога*** подбирались игрушки и другие предметы с ярко выраженными, легко определяемыми при восприятии признаками (мяч, арбуз, морковь и т.п.). Простое описание предмета первоначально состояло из 4-5 фраз и включало его *называние, перечисление основных внешних признаков* ***(форма, цвет, величина, материал)*** *и некоторых отличительных свойств* (вкусовые качества и др.). Например:

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

Составление описания ребенком предварялось образцом, который дает педагог, например: ***«Это лимон. Лимон желтого цвета. По форме лимон овальный. На ощупь он твердый. На вкус лимон кислый».*** Такой образец дает детям обобщенное представление о структуре высказывания-описания и ориентирует их на фразовые ответы. В случае затруднений при ответах на вопросы использовался

---

[*] Последний вид работы на первом году обучения проводится только с детьми II экспериментальной группы.

прием дополнения предложения, начатого педагогом, с последующим повторением ребенком всей фразы.

Для составления самостоятельных описаний предметов использовалось сочетание игрушек и пособий, например, фигурок животных и их изображений на картинках. Сочетание объемности изображения с детализацией признаков предмета помогало детям давать более подробные описания. Дети последовательно переходили от простых, кратких описаний предметов – из 3-4 фраз (*мяч, стол*) к более сложным и развернутым описаниям (описание животных и др.).

После серии таких занятий дети переходили к более развернутому описанию предметов по ***предваряющему плану-схеме*** (на основе наглядного и речевого материала уже пройденных и новых лексических тем: «Домашние и дикие животные»; «Транспорт» и др.). При этом дети должны были усвоить определенную ***схему*** высказывания-описания; у них формировались представления об основных структурных частях описательного *текста.* В качестве такой схемы использовалась ***трехчастная композиционная*** **схема** описания предметов (4, 23, 53 и др.). На занятиях детям объяснялось, как следует строить описание предмета. Вначале нужно определить объект описания («*Это кукла»; «Здесь – кошка»* и т.п.). Далее (во второй части рассказа-описания) следует перечисление признаков предмета в указанной педагогом последовательности. Завершалось описание указанием на принадлежность предмета к той или иной группе («Мебель», «Домашнее животное»), на его назначение (*в шкафу хранят одежду),* приносимую пользу *(собака охраняет дом).* Такая обобщенная схема наполнялась конкретным лексическим содержанием в зависимости от особенностей предметов *той или иной группы.* В качестве примера приводим схему развернутого описания предметов:

(1) Определение (называние) предмета («Это кошка», «Вот машина» и т.п.).

(2) Отличительные признаки: *форма, цвет, вкусовые качества, свойства, выявляемые при тактильном восприятии; место произрастания.*

(3) Предназначение предмета, отнесение его к соответствующей предметной группе («Мебель», «Посуда»); приносимая польза (*Кошка ловит мышей*). Приведем пример рассказа-описания.

«Это яблоко. По форме оно круглое. Это яблоко красного цвета. На вкус оно сладкое, на ощупь твердое, гладкое. Яблоки растут на яблоне, в саду. Их едят. Они полезны. Яблоко – это фрукт».

В зависимости от особенностей предмета в схему описания вводились и другие элементы (указание на материал, из которого сделан предмет, перечисление его частей и деталей и др.). С учетом отображаемых в рассказе элементов-***микротем*** составлялся *образец и план описания.* В зависимости от характерных особенностей строения предмета, пространственного расположения его частей (*кукла, животное, автомобиль*) детям предлагался определенный порядок его рассматривания и описания (*сверху – вниз, спереди – назад,* от *основной части* к *деталям*).

Помогая детям выделить основные признаки объекта описания и закрепить соответствующие обобщения и противопоставления, логопед не только составляет описательный рассказ в качестве образца, но и предлагает детям сначала воспроизвести его, и только затем, по аналогии, составить собственные высказывания. Это развивает у дошкольников умение внимательно слушать речь педагога, удерживать в памяти данный образец и следовать ему в собственной речевой практике.

При затруднениях, возникающих у детей в составлении описания, использовались различные вспомогательные приемы: жестовые указания на форму или детали предмета, словесные указания, составление описания с опорой на отдельные рисунки, крупным планом изображающие части предмета или характерные особенности его строения. Как уже указывалось ранее, при обучении описанию предметов использовался прием наглядного моделирования последовательной содержательной схемы рассказа-описания, которая составлялась с помощью условных символов-«маркеров», обозначающих отдельные признаки предмета описания. Условные ***наглядные символы*** применялись для обозначения *формы предмета* (табличка с изображением *треугольника, круга, квадрата и овала*), *цвета* (набор цветных полосок или цветных мазков), *величины* (изображение различных по размеру *кружков* или *столбиков*). Условные символы предъявлялись по ходу составления рассказа-описания, что помога-

ло детям избежать пропусков, строить свой рассказ в соответствии с предложенным планом-схемой. Как свидетельствует опыт нашей работы, применение наглядных моделей на этом этапе обучения может существенно повысить эффективность процесса формирования связного речевого высказывания.

Использовался также прием зарисовки детьми такой условной схемы описания предмета и составление рассказа-описания или пересказа короткого описательного текста (описание «Петушки», «собачки») с опорой на составленную схему.

Целесообразно дать возможность рассказать об одном и том же предмете двум детям, или использовать составление описания одного предмета несколькими детьми «по цепочке», чтобы каждый из них давал характеристику предмета по 1-3 признакам. Благодаря этому дети не только учатся проявлять инициативу в отборе фактов для своих рассказов, у них формируется умение дополнять и оценивать выступления сверстников.

Как показал формирующий эксперимент, эффективным при обучении детей с ОНР является прием ***параллельного описания*** педагогом и ребенком двух однотипных предметов (например, двух кукол, отличающихся цветом волос, глаз, одежды и т.д.). Педагог, а вслед за ним и ребенок составляют описание предмета по частям, называя одни и те же признаки. Такой прием использовался нами как в начале обучения самостоятельному описанию, так и в дальнейшем, если у детей возникали трудности в усвоении последовательного плана-схемы.

При обучении описанию детям можно предъявлять на занятии ряд предметов одной типологической группы. Перед составлением описания все предметы называются. Педагог обращает внимание детей на различие предметов по внешнему виду. Это облегчает детям выделение существенных признаков предметов и способствует закреплению соответствующих обобщений и противопоставлений. Объект описания выбирался либо педагогом, либо самим ребенком (с учетом его индивидуальных возможностей и характера учебной ситуации).

Как показало экспериментальное обучение, большое влияние на формирование навыков описания игрушек и предметов оказывает овладение средствами синтаксической связи для выражения не-

сложных лексико-семантических отношений, а также средствами межфразовой связи в коротком монологе-описании. Выбор отрабатываемых структур предложений определялся рядом факторов: необходимостью обучения детей развернутому описанию предметов, требованием доступности речевого материала с переходом от одной структуры к другой путем ее усложнения. Приводим примеры синтаксических структур, отрабатываемых на занятиях:

- Объект – качество объекта (*огурец зеленый, яблоко круглое*);
- Объект – вид качества (цвет, форма и др.) – определение качества (*арбуз* по форме *круглый*);
- Вид качества – наименование субъекта – определение качества (*на вкус груша сладкая, иголки у ели зеленые; шерсть у кошки мягкая, пушистая;* Объект/(часть предмета) – название предмета – качество субъекта: *уши у зайца длинные, колеса у машины черные*).
- Объект как орудие, средство действия – выполняемое действие – объект, на который переходит действие (*ложкой едят суп* и т.п.).
- Субъект – действие, выполняемое субъектом, – объект действия (*собака сторожит дом; корова ест зеленую траву*) и др.

Проводимая на втором этапе работа способствовала овладению детьми навыками монологической речи в таких ее формах, как воспроизведение текста и рассказ по картинам простого сюжета. Дети обучались составлению рассказов по отдельным фрагментам с постепенным переходом к составлению целого сообщения. В ходе обучения дети усваивали первоначальные навыки планирования рассказа; у них формировались языковые средства, необходимые для построения монологических высказываний. Особое внимание уделялось методическим приемам, облегчающим детям составление связного последовательного сообщения на основе выделения существенных смысловых звеньев сюжета (воспроизведение текста по иллюстрациям с изображением персонажей и существенных деталей, по развернутому иллюстративному плану, демонстрационному панно и др.).

IV.3 *Коррекционно-логопедическая работа на III этапе обучения*

Коррекционная работа на третьем этапе обучения включала два подэтапа, имеющие специальные задачи формирования и развития

связной речи детей. Реализация этих задач имела особое значение в плане подготовки детей к обучению в школе.

На третьем этапе – этапе *закрепления и развития навыков рассказывания* (I-III кварталы второго года обучения) осуществлялись следующие задачи.

- Закрепление у детей навыков построения связного последовательного сообщения, усвоенных на первом году обучения.
- Формирование навыков составления пересказа без опоры на наглядный материал.
- Закрепление и совершенствование навыков составления рассказа-описания и рассказа по наглядной опоре (рассказы по картинам).
- Формирование навыков планирования самостоятельных развернутых высказываний.
- Обучение детей рассказыванию с элементами творчества.
- Формирование различных сторон связной монологической речи детей на основе достигнутого уровня овладения языковыми средствами.

На третьем этапе было проведено около 60 занятий по пересказу, формы работы над которым постепенно усложнялись. Осуществлялись: самостоятельный пересказ детьми произведения по иллюстративному плану; пересказ с использованием одной-двух иллюстраций, отражающих отдельные сюжетные моменты. Дети составляли пересказ достаточно большого и более сложного по языковому материалу текста с помощью иллюстративного панно и плоскостных фигур (например, во II ЭГ – «Муравьишка» и «Кто чем поет?» В.В. Бианки и др.). Пересказывание небольших произведений проводилось без опоры на иллюстративный материал.

Прием пересказа по фрагментам использовался только при работе с большими по объему произведениями. Основной же формой работы было составление пересказа по предваряющему плану.

Наряду с этим использовались некоторые новые формы работы.

- Коллективное составление пересказа всего текста 2-3 детьми (из состава подгруппы), которые поочередно составляли по две-четыре фразы по содержанию произведения. Остальные дети участвовали в обсуждении пересказа, дополняли его, а затем упражнялись

в пересказывании отдельных фрагментов. Такая форма работы (в основном, в I экспериментальной группе) была направлена на формирование навыков текущего контроля за построением рассказа, ориентировки на ранее составленное высказывание.

• Для развития навыков планирования пересказа применялось обучение детей ***наглядному моделированию*** сюжета произведения. В целях формирования у детей навыков планирования развернутого сообщения на втором году обучения рекомендуется также прием моделирования сюжета произведения с помощью ***условной наглядной схемы***. Составление такой схемы позволяет детям усвоить способы программирования содержания развернутого сообщения путем установления последовательности и взаимосвязи основных *смысловых звеньев рассказа.*

В качестве условной композиционной схемы использовались размещенные на штативе блоки-квадраты, обозначающие фрагменты (эпизоды) рассказа. В них размещались условные (черно-белые) силуэтные изображения персонажей и значимых объектов, соответствующих **денотативному содержанию** данного фрагмента-эпизода. Таким образом, моделировалось сюжетное построение и последовательность событий рассказа. Дети под руководством педагога заполняли квадраты-блоки нужными изображениями. После составления условной схемы они поочередно составляли пересказ нескольких фрагментов или всего текста (в зависимости от индивидуальных возможностей детей).

Использование наглядной схемы позволяло варьировать задания на составление пересказа (планирование рассказа в целом или его отдельных фрагментов; распределение заданий на моделирование сюжета и пересказ по готовой схеме между двумя детьми, придумывание названий к отдельным эпизодам и др.).

Как показало экспериментальное обучение, использование *диафильма* при обучении пересказу способствует повышению интереса к занятиям, развитию восприятия и вербальной памяти, речемыслительной деятельности детей. В качестве варианта структуры занятий по пересказу с применением диафильмов нами использовался следующий: предварительное чтение текста; просмотр диафильма в сочетании с прослушиванием текста (чтение текста педагогом или

магнитофонная запись); просмотр кадров, сопровождаемый ответами детей на вопросы; пересказ текста по фрагментам. Применялись также приемы пересказа «по цепочке», выборочный пересказ и др. Для составления пересказа нами использовались диафильмы по сюжетам народных сказок, сказкам братьев Гримм («Горшок каши», «Бременские музыканты») и др.

Параллельно (во II ЭГ) проводилось обучение детей планированию пересказа без опоры на наглядность. Вначале применялось коллективное составление развернутого плана рассказа с использованием вспомогательных вопросов *(«О чем мы скажем вначале?», «Что произошло однажды?», «О чем говорится дальше?», «Чем мы закончим рассказ?»* и т.п.). В дальнейшем в составлении плана дети участвовали поочередно (с учетом их речевых и личностно-психологических особенностей). В процессе разбора содержания рассказа большое внимание уделялось анализу особенностей его сюжетного построения. Детям объяснялось, что какой-либо сюжетный поворот действия связан с появлением новых персонажей, с изменением места действия или всей обстановки, в которую попадает герой. В работе с детьми первой группы для этого использовались специально подготовленные иллюстрации. Осмысление сюжетно-композиционных моментов помогало детям в воспроизведении последовательности событий при пересказе.

В ходе коррекционных занятий большое внимание уделялось формированию у детей навыков *смыслового анализа текста* (выделению основных смысловых звеньев – *подтем, микротем*, представляющих собой законченные по смыслу фрагменты речевого сообщения, определению и анализу *денотатов* – значимых структурно-семантических элементов речевого высказывания, служащих для обозначения отображаемых в речи предметов, и *предикатов* – отношений между предметами, действий с ними, событий и явлений, составляющих предметное содержание того или иного фрагмента окружающей действительности). У детей формировались навыки смыслового анализа наглядно представленной предметной или сюжетно-событийной ситуации (с использованием наглядного картинного материала). По следам такого анализа составлялся план-программа будущего развернутого речевого высказывания, определялись его основные содержа-

тельные блоки (фрагменты текста), последовательность их отображения в рассказе-сообщении.

На занятиях использовался магнитограф, позволяющий свободное оперирование средствами наглядности и их комбинированное использование для иллюстрирования пересказа.

При формировании навыков пересказа на втором году обучения в работе с детьми II экспериментальной группы (III уровень речевого развития) использовались следующие виды заданий:

- пересказ по плану, составленному самими детьми под руководством логопеда;
- пересказ по выбору (из двух-трех знакомых детям произведений они выбирают какое-то одно);
- пересказ «в лицах»: дети приобретают первоначальный опыт пересказа в лицах, с использованием элементов драматизации; они знакомятся с изложением текста от первого лица – от лица героя.
- так называемые режиссерские игры – разновидность игр-инсценировок по мотивам литературных произведений. В этих играх ребенок может «озвучивать» роли нескольких персонажей один или с товарищем. Передвигая фигурки настольного кукольного театра (или действуя другими видами кукол), дети разыгрывают спектакли, упражняясь в воспроизведении литературных диалогов. Педагог руководит усвоением навыков диалогического общения при помощи подсказок, советов.

Важным методическим приемом является педагогическая оценка детских рассказов. Используя его, мы учитывали то обстоятельство, что, отмечая положительные моменты и недостатки составленного рассказа, нужно обязательно поощрить ребенка. Анализируя и оценивая рассказы детей, мы давали конкретные советы детям, например, предлагали рассказчику сказать ту или иную фразу громче или ласковее, произнести то или иное слово более отчетливо. Такого рода конкретные требования хорошо усваиваются не только рассказчиком, но и остальными детьми, что существенно влияет на качество последующих пересказов.

Помимо количества занятий, работа с детьми I и II экспериментальных групп дифференцировалась при пересказывании отдельных произведений по срокам и формам обучения. В отдельные занятия с

детьми второй ЭГ мы включали небольшие задания творческого характера, например: придумать какой-либо эпизод по аналогии с описанными в произведении повторяющимися, однотипными эпизодами (по рассказу К.Д. Ушинского «Утренние лучи», сказке «Хвосты» и др.).

С детьми второй группы, проводились также следующие виды работ:

* выборочный пересказ: перед детьми ставится задача выделить из рассказа только то, что относится к основной идее произведения;

* краткий пересказ: ребенок рассказывает не все подряд, а только то, что относится к данному эпизоду, действиям и поступкам того или иного персонажа; это возможно только в том случае, если ребенок может проанализировать все содержание текста и выделить в нем самое главное, существенное.

* творческое рассказывание: пересказ текста и его продолжение с добавлением фактов, событий из жизни героев; составление рассказа из нескольких текстов на заданную тему;

* составление рассказа на основе личного опыта по аналогии с услышанным.

В третьем периоде первого года и на втором году обучения на занятиях по пересказу языковая работа проводилась по следующим направлениям:

- Практическое усвоение правильного употребления ряда падежных форм существительных, личных местоимений и местоимений других разрядов.

- Усвоение детьми различных видов связи слов в предложении, в том числе согласования прилагательных с существительными в косвенных падежах и норм глагольного управления. Большое значение придавалось усвоению детьми норм согласования глаголов-сказуемых с местоимениями в функции подлежащего.

- В целях закрепления полученных грамматических представлений использовались упражнения на самостоятельный подбор детьми слов, соответствующих по смыслу семантике незаконченной фразы. Такие упражнения включались в работу с серией рассказов, имеющих общего героя («Про Томку») или общую тематику (рассказы о животных). Эта работа проводилась при чтении второго или

третьего рассказа серии (в первой группе – при повторном чтении). Дети одновременно упражнялись как в отборе «лексем», так и в выборе словоформ, что определялось структурой соответствующей фразы.

Большое внимание при этом придавалось практическому овладению детьми правилами согласования глаголов-сказуемых с местоимениями в функции подлежащего. Это реализовывалось в ходе разбора текста и самого пересказа, а также с помощью специальных (лексико-грамматических) упражнений, включаемых в занятия (Приложение, с.519, 533-534 и др.). К ним относятся: упражнения в словоизменении, подборе лексем и словоформ, например определений к данному педагогом слову при характеристике персонажей сказки; упражнения в дополнении предложений нужным по смыслу словом; воспроизведение конкретного лексического материала текста в форме игры-упражнения «*Кто лучше запомнил*?» и др.

По мере роста речевых возможностей детей (второй год обучения) при пересказе отдельных произведений, помимо обычного воспроизведения текста, дети овладевали некоторыми доступными приемами его ***языковой трансформации***. Так, при пересказе фрагментов произведений (сказка «*Зимовье»* в обработке И.С. Соколова-Микитова; «*Про Томку»* Е.И. Чарушина и др.) давалось задание рассказать о событиях в прошедшем времени (*путем замены временных форм глаголов)*. При этом выполняющий задание ребенок опирался на данный педагогом образец фрагмента рассказа. При пересказе других произведений (например, «*Три охотника»* Н.Н. Носова) использовался такой прием трансформации текста, как замена рассказа *от первого лица* рассказом *от третьего лица*.

Указанная форма работы способствовала овладению детьми лексико-грамматическими средствами построения высказываний путем практических целенаправленных действий с ними.

Работа по развитию связной фразовой речи, помимо закрепления ранее усвоенного, включала овладение детьми навыками построения предложений с несколькими однородными сказуемыми, выраженными глаголами прошедшего времени совершенного вида, а также бессоюзных сложных предложений и сложноподчиненных с придаточными места (с союзом «где»), условия (с союзом «если») и др.

Большое внимание уделялось усвоению детьми некоторых особенностей построения рассказа как целого, норм синтаксической связи между предложениями в контексте сообщения. При этом мы основывались на закономерностях, лежащих в основе построения текста, его смысловой и синтаксической организации (38, 46, 84, 101), с учетом возраста и речевых особенностей детей.

При воспроизведении текста обращалось внимание: на сопоставление форм выражения подлежащего в следующих друг за другом предложениях (*существительное – личное местоимение – существительное*); усвоение правильного чередования существительных и местоимений при обозначении субъекта действия, что существенно влияет на коммуникативную полноценность рассказа; на смысловое разграничение форм выражения подлежащего и дополнения в целях преодоления характерного для данной группы детей избыточного употребления местоимений: «...а тут медведь. Он увидел охотника» (отрывок пересказываемого текста); «Вдруг навстречу медведь. Он увидел его и побежал за ним» (из пересказа Миши М., II ЭГ). Уделялось внимание соотнесению видо-временных форм глаголов в следующих друг за другом фразах, использованию однородных сказуемых, правильному воспроизведению детьми конструкций прямой речи. Дети усваивали основную синтаксическую схему: *вводящие авторские слова – речь персонажей*.

При проведении словарной работы особое внимание акцентировалось на словах, служащих для характеристики действия (интенсивность действия, характер протекания действия во времени); выделялись слова, указывающие на место, время, направление действия и др. («громко», «медленно», «назад», «утром» и т.д.).

На третьем этапе значительное место отводилось обучению ***рассказыванию по различным видам картин***.

Вначале проводилась работа с сериями сюжетных картин, изображающих *отдельные*, «ключевые» моменты действия («Умный ежик» и «Зайчик и уточки» по сюжетам Н. Радлова), что ставило перед детьми более сложные творческие и речевые задачи. Во второй, более сильной группе серия «Умный ежик» использовалась в варианте с пропуском одного из звеньев – третьей картины серии. У детей формировались умения воссоздавать сюжетное действие на

основе предварительного разбора изображенных «ключевых» моментов. Применялся образец начала рассказа, даваемый педагогом, а окончание рассказа составлялось детьми с помощью направляющих вопросов («Удалось зайчику добраться до берега?»; «Кто помог зайчику?»). Предлагаемый образец включался затем детьми в собственные рассказы, или на основе его дети придумывали свой вариант начала рассказа. Дети второй ЭГ не просто прослушивали образец начала рассказа, а участвовали в его составлении, заканчивая некоторые предложения нужным по смыслу словом. При возможности синонимичного завершения подбиралось несколько вариантов окончания фразы.

В конце третьего, а затем и на втором году работы дети II ЭГ обучались рассказыванию по отдельной сюжетной картине с воспроизведением предшествующих и последующих событий. Составление экспозиции и продолжения к изображенному на картине действию проводилось по направляющим вопросам и указаниям педагога. Использовался образец начала (по картине «Спасаем мяч») и конца рассказа («Шар улетел»), на основе которых дети составляли свои варианты.

На третьем этапе обучения на занятиях по серии сюжетных картинок детям предлагались несложные творческие задачи, например, предлагалось рассказать отработанную на предыдущем занятии серию без предъявления 1-2 картинок, включить себя в число действующих лиц или составить рассказ от первого лица, сделав себя главным участником изображенных событий. После этого предложить детям инсценировать данную серию. Попробовать придумать диалоги, ввести дополнительных персонажей, дополнительные действия. (Например, серия «Петя и волки». Дети вводят в сюжетное действие других героев – друзей, которые предлагают мальчику остаться в поселке, хотят проводить его через лес, подождать взрослых, обратиться за помощью к охотникам и т. д.).

На данном этапе во второй ЭГ начиналась работа с пейзажной картиной (картины «Зима», «Весна» из серии В.А. Езикеевой, 1981). Задачей являлось обучение детей первоначальным навыкам составления рассказа-описания изображенного пейзажа. В процессе разбора картины дети усваивали примерную схему последовательного описания. Де-

ти называли время года, перечисляли виды ландшафта в последовательности, определяемой их пространственным расположением, давали их описание по вопросам (как выглядит лес, река, берега и т.д.). При составлении ребенком самостоятельного рассказа-описания использовались вопросы-указания («А теперь расскажи о реке, какая она?» и т.п.).

Коррекционная работа по формированию лексического и грамматического строя речи на занятиях по картине проводилась по следующим направлениям:

– работа по формированию грамматически правильной речи (овладение детьми определёнными грамматическими закономерностями языка, нормами употребления ряда словоформ);

– развитие развернутой фразовой речи детей, практическое усвоение навыков построения и использования в речи различных типов синтаксических конструкций;

– обогащение словаря, прежде всего за счёт глагольной лексики, слов-определений, некоторых устойчивых словосочетаний.

В задачи работы по развитию фразовой речи входило: обучение детей ответам на вопросы распространёнными законченными предложениями, использованию в процессе составления рассказа различных типов предложений.

Словарная работа была направлена на обогащение активного лексикона детей (прежде всего словами глагольной лексики). Большое внимание уделялось устойчивым сочетаниям глаголов и глагольных форм с существительными в косвенных падежах, а также введению в словарь детей новых для них словосочетаний.

В речи детей уточнялись и закреплялись слова-определения, а также слова, обозначающие пространственное взаиморасположение предметов – наречия и предлоги.

При проведении коррекционной работы обращалось внимание на правильное оформление детьми сложных конструкций: сложносочиненных и сложноподчиненных предложений *с придаточными* ***времени, причины, цели*** (например: «Мальчик взял длинную ветку, чтобы достать мячик»; «Девочка заплакала, потому что у нее улетел шарик»); на использование предложений с однородными сказуемыми.

Проводилась работа по усвоению падежных форм существительных, местоимений, форм согласования их с прилагательными.

При этом большое значение придавалось сопоставлению грамматических форм одного и того же слова. Например, при разборе содержания серии картин «Умный ежик» дети упражнялись в словоизменении на основе падежных форм слов «дерево» и «яблоня» по вопросам: *Куда залез ежик? – Ежик залез* ***на дерево****; Где сидит ежик? – Ежик сидит* ***на дереве****; Где лежат яблоки? – Яблоки лежат* ***под деревом.***

При описании пейзажной картины уделялось внимание уточнению названий и предметов ландшафта («луг», «поляна» и др.), использованию ярких определений, сравнений и других средств образной выразительности («пушистый снег», «кудрявые облака», «стройные березки»).

На третьем этапе закреплялись навыки детей в сравнительном описании предметов. Проводились упражнения в использовании синтаксических конструкций сложносочиненных предложений, включающих местоимения различных разрядов и другие части речи («Одна..., а другая»; «У одной..., а у другой»; «У этой... » и др.). При описании разнородных предметов дети усваивали конструкции сопоставительного сложносочиненного предложения с союзами **а, и** («У цыплят желтые перья, а у утят – белые и серые» и т.п.).

В III периоде первого года обучения (во II ЭГ)[*], по мере возрастания речевых возможностей детей, в занятия по формированию связной речи включались задания по составлению небольших рассказов ***на тему из личного и коллективного опыта.*** Такие задания выполнялись детьми на основе проводимых в дошкольном учреждении мероприятий − утренников, экскурсий, «досуговых мероприятий», а также наблюдений во время прогулок, общественно-полезных дел и др. Дети составляли рассказы о празднике, проводившемся в детском саду, об интересной игре («*Наш поезд», «Космонавты», «В гости к леснику»* и др.), о том, что видели на экскурсии («Как мы ходили в зоопарк», «Как работает почта» и др.). Рас-

[*] Для детей I ЭГ – со второго квартала второго года обучения.

сказы составлялись с опорой на образец педагога и предваряющий вопросный план. Использовались: коллективная форма составления рассказа, прием его дополнения другими детьми. Составление рассказов из коллективного опыта проводилось с использованием фотографий и слайдов, а также *рисунков* самих детей, отражающих события из их жизни в детском дошкольном учреждении. В качестве «опорного» наглядного материала для составления детских рассказов был использован и просмотр соответствующих видеофильмов. Обучение данному виду рассказывания проводилось как на логопедических, так и на воспитательских занятиях. Составлению рассказов из опыта предшествовала организация выставок детских рисунков по той же тематике.

Формирование навыков ***рассказа-описания.***

В дополнение к ранее указанным, в ходе обучающего эксперимента решались следующие задачи:

- обучение развёрнутому описанию предмета (с включением различных признаков-микротем),
- закрепление навыков самостоятельного составления рассказа-описания, в том числе в процессе игровых и предметно-практических действий,
- обучение сравнительному описанию предметов.

Начиная с третьего периода первого года обучения переходили к формированию у детей навыков *планирования* небольшого по объему рассказа-описания. Проводилось коллективное составление плана; определялись главные содержательные элементы рассказа (*«О чем мы скажем вначале?», «Что скажем об этом предмете, какой он?», «Чем закончим рассказ?»*). В дальнейшем детям предлагалось перед составлением описания сказать, о чем он будет говорить, используя ранее усвоенную схему. («Я скажу, как называется предмет, какой он формы, цвета, величины, из чего сделан, для чего он нужен» и т.д.).

По мере усвоения навыков описания непосредственно воспринимаемого предмета в обучение включались некоторые новые виды работы: описание предмета ***по памяти, собственному рисунку,*** включение описаний в ***игровые ситуации*** (конец первого – второй год обучения).

Прием описания предмета по выполненному рисунку является эффективным для усвоения детьми с ОНР навыков самостоятельного описания. Детям предлагалось выполнить рисунок какого-либо предмета или игрушки (по выбору), а затем дать его описание по вопросному плану. Рисунки выполнялись цветными карандашами или фломастерами в целях закрепления цветовых зрительных представлений. Затем они размещались на наборном полотне, и дети поочередно рассказывали об изображенных предметах. Педагог давал краткий анализ высказываний детей (полнота передачи информации о данном предмете, последовательность, ошибки в употреблении языковых средств).

При обучении описанию предметов использовался прием наглядного моделирования последовательной содержательной схемы рассказа-описания, которая составлялась с помощью условных символов – «маркеров», обозначающих отдельные признаки предмета описания (величина, цветовые характеристики, особенности строения, материал, из которого сделан предмет (для игровых предметов), «функционал» предмета, действия выполняемые с ним и др.).

Использовался также прием зарисовки детьми такой условной схемы описания предмета и составление рассказа описания или пересказа короткого описательного текста с опорой на составленную схему.

Включение предметно-практических действий в процесс обучения детей описательной речи способствует закреплению представлений об основных свойствах предметов и повышает интерес детей к самим занятиям. Первоначально этот вид работы проводился на логопедических занятиях, а затем воспитателем по заданию логопеда.

Описание предметов по памяти (предметы домашнего окружения, животные, растения) проводилось на занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка по темам: *«Моя любимая игрушка», «Наши верные друзья»* и др. Примером может служить задание составить рассказ - описание любимой игрушки или той игрушки, какую ребенок хочет получить в день рождения. Описание по памяти проводилось и на воспитательских занятиях, на основе впечатлений, полученных детьми при посещении зоопарка, уголка животных, на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и др.

Закрепление и развитие речевых навыков, формируемых на занятиях по описанию предметов, осуществлялось в ходе ***игровых занятий***, включающих упражнения на узнавание предметов по описанию, их сравнение, воспроизведение данного педагогом образца описания, а также самостоятельное составление детьми рассказа-описания.

Игра-драматизация является эффективным средством для закрепления и формирования навыков составления речевых высказываний. Ролевые диалоги и короткие монологические высказывания в игре-драматизации являются показателем не только развития связной речи детей, но и показателем развития самой игры - драматизации. Развивая игровое взаимодействие детей в игре (ролевые диалоги и монологи), педагог не только целенаправленно обогащает игру детей, но и формирует навыки составления речевых высказываний (9, 53 и др.).

К творческим играм детей, в которых они активно упражняются как в диалоге, так и в монологических высказываниях, относятся игры-инсценировки. Организации таких игр предшествует этап ознакомления с предметом речи (сюжетной ситуацией, событием и др.), его отображение в речевых высказываниях детей под руководством воспитателя, а затем прямое и косвенное содействие организации таких игр по инициативе детей. Ценность игр-инсценировок состоит в том, что в них сочетаются как репродуктивные реплики, заимствованные из текста произведения, так и *проективные*, «придуманные» и оформленные ребенком самостоятельно. Важная роль игр-инсценировок состоит и в том, что дети используют разнообразные реплики из речевого образца педагога, присваивают их и включают в свой собственный речевой опыт.

С этой целью были проведены следующие игры: «*Магазин»*, когда один из ее участников («Продавец») должен узнать предмет по его описанию; игра *«Кто нашел собачку*?», направленная на закрепление навыков описания животных (в ходе игры один из участников делает объявление о пропавшей собачке с ее описанием по цветной открытке-фотографии, а другие дети по данному описанию отыскивают собачку-игрушку); «*Маша заблудилась»*, где детьми составлялось описание «пропавшей» куклы по памяти и др.

Приводим краткое содержание отдельных игровых занятий.

Прием описания предметов без их называния использовался в ходе игры «*Магазин»* в следующем варианте. Игровой персонаж (*Незнайка* или *Петрушка*), в роли которого выступает сначала педагог, а затем один из детей, звонит по телефону в «магазин» и спрашивает, есть ли там предмет указанной им формы, величины, цвета, назначения и т.д. «Продавец» должен был узнать предмет по его описанию и ответить «Незнайке». Затем в игру вступали другие персонажи (*Чиполино, Кот в сапогах* и др.), роль которых исполняли дети.

В игре *«Маша заблудилась»* «участвуют» несколько кукол (4-5) одинаковой величины, но различающихся цветом волос, глаз, прической, одеждой. Занятие начинается с описания одной из них – куклы *Маши* (по предваряющему плану-схеме). Затем детям дается объяснение игрового действия, сопровождаемое манипуляцией с куклами.

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

«У Маши волосы черного цвета, заплетены в косу. На голове красная косынка. У нее голубые глаза, румяные щеки. Она одета в белую кофту и синий сарафан. На ногах у Маши коричневые сапожки. В руках у нее корзиночка».

Петрушка повторяет описание девочки, идет в лес и находит ее. В игровое действие могут вводиться лесные обитатели (*ежик, заяц*). Петрушка спрашивает, не видели ли они девочку, и повторяет ее описание.

В другом варианте игры (без предварительного описания куклы) дети сами отыскивают девочку Машу. По дороге они встречаются с Петрушкой и спрашивают, не встретил ли он девочку в лесу. Один из детей, исполняющий роль Петрушки, дает описание Маши (по памяти) и указывает место, где он ее встретил. Вопросы к Петрушке при необходимости направляются педагогом (*«Спроси Петрушку, где он встретил девочку?», «Что она делала?», «Около какого дерева сидела?»* и др.).

Таким образом, в процессе игры одновременно совершенствуются навыки ведения диалога и подключаются элементы собственного творчества детей в рассказывании. Игровые занятия позволяют использовать разные словесные игры и упражнения (подбор слов-определений к данному предмету, упражнения на подбор образных сравнений, синонимов, антонимов и др.).

В конце третьего периода первого года обучения с детьми II экспериментальной группы проводилась подготовительная работа по обучению детей *сравнительному описанию* двух предметов (на основе пройденных лексических тем: «Овощи и фрукты», «Домашние и дикие животные», «Птицы» и др.). Детей первоначально учили сравнивать два, а затем и большее количество предметов. В процессе сопоставления предметов детей учили устанавливать различие и сходство между предметами, используя интеллектуальные действия анализа и синтеза.

Занятия проводились с использованием игрушек, муляжей предметов, тематических предметных картин среднего и крупного формата. В ряде случаев такие занятия проводились воспитателем по плану логопеда. В структуре этих занятий предусматривались следующие упражнения:

- дополнение детьми предложений, начатых педагогом, нужным словом, обозначающим признак предмета («*У гуся шея длинная, а у утки...»);*
- составление предложений по вопросам (типа: «*Каковы на вкус лимон и апельсин?»* и т.п.);
- выделение и обозначение *контрастных* признаков двух предметов (апельсин ***большой***, а мандарин ***маленький***, дерево ***высокое,*** а куст ***низкий,*** река ***глубокая,*** а ручей ***мелкий*** и т.д.);
- дополнение детьми предложений, начатых педагогом, нужным словом, обозначающим признак предмета (*Собака* ***большая****, а щенок...*)
- последовательное выделение ряда признаков, отличающих предметы какой-либо одной группы (*ель* и *береза*, *ворона* и *воробей, белый гриб* и *мухомор* и др.). Составление предложений по вопросам типа: «Какие по цвету глаза у Лены и Оли?»

Кроме указанных упражнений, для обучения навыкам сравнительной характеристики предметов использовался прием *параллельного описания* двух предметов – педагогом и ребенком (описание *кошки* и *собаки, коровы* и *козы* и т.д.). Основная работа по формированию навыков сравнительного описания осуществлялась на втором году обучения. Навык описания предметов закреплялся на воспитательских занятиях, в ходе продуктивной предметно-практической деятельности: лепка, рисование, конструирование.

Коррекционная работа по развитию у детей грамматически правильной речи на занятиях по описанию предметов включала: систематические упражнения в правильном употреблении *словоформ*; усвоение практических навыков словоизменения; упражнения в правильном построении предложений; активизацию и обогащение словарного запаса; формирование навыков контроля за построением высказываний.

В процессе этой работы у детей закрепляются практические навыки в составлении развернутых ответов на вопросы педагога, фразовых высказываний с опорой только на непосредственное восприятие предмета.

При составлении речевого образца и в процессе упражнений на описание предметов уделялось внимание усвоению детьми простых способов *межфразовой связи* (использование лексического и синонимического повтора, личных местоимений и др.). Например: «Это белка... Шубка **у белки** рыженькая, пушистая. Ушки **у белки** острые, с кисточками. Хвост **у нее** большой, пушистый. **Белка** живет в дупле. **Она** ест орешки, грибы...» и т.д. Внимание детей обращалось на употребление различных *форм* языкового обозначения объекта описания, на использование словообразовательных замен (*медведь – **Мишка**, грузовая машина – **грузовик*** и др.). Это учитывалось и при использовании приема параллельного описания предметов (когда ребенок воспроизводит вслед за педагогом слова, несущие функцию связи между предложениями), специальных упражнений в последовательном составлении ребенком двух-трех фраз по вопросам-указаниям логопеда (*«Скажи, какие **иголки** у ежика», «Для чего **они** нужны ежику»* и т.д.). Для закрепления полученных

навыков использовался также прием продолжения ребенком описания, начатого педагогом.

У детей закреплялись практические навыки в составлении развернутых ответов на вопросы педагога, фразовых высказываний с опорой только на непосредственное восприятие предмета. Приводим примеры синтаксических структур, отрабатываемых на занятиях:

- Объект – качество объекта (*огурец зеленый, яблоко круглое*);
- Объект – вид качества (цвет, форма и др.) – определение качества (*арбуз* по форме *круглый*);
- Вид качества – наименование субъекта – определение качества (*иголки у ели зеленые; шерсть у кошки мягкая, пушистая*);
- Субъект – действие, выполняемое субъектом, – объект действия (*собака сторожит дом; корова ест зеленую траву*) и др.

Словарная работа, которая была направлена не только на обогащение словаря, но и на углубление понимания детьми смысла значений слов, способствует тому, что ребенок, приобретая умения точно, правильно обозначать предметы, их качества и взаимосвязи, все более успешно применяет усвоенные слова в связных высказываниях.

В процессе занятий по обучению описанию предусматривалось не только количественное развитие словаря, пополнение лексикона новыми словами, но и его качественное улучшение: уточнение значения слов, знакомство с многозначностью слова, с синонимическими рядами слов. Словарный запас детей обогащался более точными понятиями: не просто «чашка», а *кружка*, *бокал* или *стакан*; в обобщающем, родовом понятии выделяются понятия более узкие, видовые: ***посуда*** *столовая, чайная, кухонная*. Углубление знаний о предмете обогащает речь словами, обозначающими части и детали предметов (*носик, крышка*). Большое внимание уделялось и развитию словаря признаков. В первую очередь это качественные прилагательные, обозначающие цвет, размер, физические свойства: *твердый, мягкий, холодный, гладкий* и т.д. Отвечая на вопрос: ***чья?*** (***чье?, чьи?, чей?***), дети учатся использовать притяжательные прилагательные. Сравнивая качества предметов, дети находят слова с противоположным смыслом (антонимы: *глубокий – мелкий*) или слова, схожие по значению (например, синонимы *большой – крупный*).

При описании функции предмета проводилась работа по обогащению и активизации глагольного словаря.

Развивая умение правильно передавать в речи оттенки слов, детей учили правильно образовывать уменьшительно-ласкательные определения-названия качеств предметов (*желтенький, сладенький*).

Как показало наше исследование, использование облегчающих и активизирующих приемов обучения при условии направленной помощи логопеда, неоднократного повторения тренировочных упражнений, широкого использования игровых форм работы эффективно способствует успешному усвоению детьми с ОНР навыков составления рассказа-описания.

Обучение **рассказыванию с элементами творчества**. Под творческими рассказами понимают придуманные детьми рассказы с самостоятельным выбором содержания (ситуаций, действий, образов), логически построенным сюжетом, облеченным в соответствующую словесную форму (2, 39, 98 и др.).

Обучение творческому рассказыванию играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, представляя большие возможности для самостоятельного выражения ребенком своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем. Творческое рассказывание максимально приближает ребенка к тому уровню монологической речи, который потребуется ему для перехода к новой *ведущей (учебной) деятельности*. К основным видам рассказывания с элементами творчества относятся рассказы ***по аналогии***, придумывание ***продолжения и завершения*** рассказа, составление его по нескольким ***опорным словам*** и ***на предложенную тему*** (23, 53, 151 и др.).

Составление творческого рассказа предполагает умение связно и последовательно отображать в речи те или иные события, а также наличие у детей представлений о некоторых правилах построения рассказа-сообщения (*зачин, отображение сюжетного действия в его развитии, концовка;* точное определение времени и места событий и др.). В связи с этим обучение составлению творческих рассказов осуществляется при условии сформированности у детей опреде-

ленных навыков связных развернутых высказываний (пересказ, составление рассказа по картине, рассказ-описание предмета и др.). Исходя из этого, обучение данному виду рассказывания занимает особое место в работе с детьми, имеющими *третий уровень* речевого развития.

Формирование навыков творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, представляет большие трудности. Эти дети испытывают большие затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания (составление небольшого рассказа на заданную тему) подменялось пересказом знакомого текста. Указанные трудности, связанные с системным речевым недоразвитием, могут быть обусловлены также недостатком знаний и представлений об окружающей действительности и отмечаемой у этих детей инертностью процессов воображения, отставанием в развитии *комбинаторных функций* (54, 56).

Все это определяет необходимость особого внимания к организации занятий по обучению дошкольников с ОНР составлению рассказов с элементами творчества и использованию адекватных приемов обучения с учетом особенностей этой группы детей

Обучение детей с ОНР составлению самостоятельных рассказов с элементами творчества проводилось нами, в основном, на втором году обучения. Однако, начиная с третьего периода первого года обучения в работе с детьми с III уровнем речевого развития в занятия по пересказу, рассказыванию по картинам включались отдельные, доступные детям задания творческого характера.

Остановимся в качестве примеров на некоторых вариантах таких заданий. Так, после пересказа сказки *«Хвосты»* детям предлагалось составить «творческий пересказ» с введением в сюжетное действие новых действующих лиц (*корова, петух, павлин*), придумать какой-либо эпизод на основе ее сюжета. Перед выполнением творческого задания проводилась дополнительная беседа по содержанию текста (с уточнением ключевых моментов действия), после чего детям объяснялся предлагаемый способ «трансформации» сюжета

(введение новых персонажей, замена некоторых деталей повествования). Как вспомогательный прием нами использовался образец рассказа педагога или вопросный план (3-4 вопроса). При затруднениях вопросы повторялись по ходу составления рассказа.

После составления пересказа сказки (например, *«Пряничный домик»* и др.), на отдельном занятии детям давалось задание составить пересказ *от первого лица.* Составление таких рассказов – «контаминаций» активно способствует развитию воссоздающего и творческого воображения и монологической речи детей (22, 39).

На занятиях по отдельным картинам и сериям картинок детям предлагалось придумать на основе наглядного содержания *завязку* или *продолжение* к изображенному сюжетному действию (по вопросам педагога). Для детей II ЭГ, более продвинутых в плане усвоения навыков связных высказываний, после составления рассказа по серии сюжетных картинок практиковалось выполнение различных творческих заданий (например, по серии В.Г. Сутеева *«Находка»* – составить рассказ с заменой главного персонажа и игрушки).

Примером творческого задания, способствующего развитию воображения и словесного творчества детей, является игра-упражнение *«Угадай-ка!»* с использованием многофигурной картины («*Зимние забавы», «Летом в парке»* и др.). Перед детьми ставилась задача представить и воспроизвести в речи наглядное содержание одного из фрагментов картины, закрытого экраном. Педагог, помогая детям, называл место действия, изображенного на закрытой ее части («*Здесь – каток»* или *«Там изображена горка»* – по картине *«Зимние забавы»*). Дети, ориентируясь на общее содержание картины, делали догадки о возможных персонажах и их действиях, а педагог отбирал правильно угаданные или близкие к изображенному варианты (персонажи, предметы, моменты действия). Затем экран убирается, и дети составляли по данному фрагменту рассказ-описание. В другом варианте задания детям предлагалась крупноформатная картина с изображением *места действия, той или иной обстановки* (например, места действия к картинам «*Зимние развлечения*», *«Наш двор», «Летом на озере»* и др.), но без изображения соответствующих персонажей. На наборном полотне (магнитографе) рядом с картиной располагались плоскостные фигурки возможных персонажей

картины – людей, животных, а также тех или иных предметов. Задача, стоящая перед детьми, – установление действующих лиц и их взаимоотношений; детям необходимо было произвести правильный выбор персонажей и предметов и найти им нужное место на картине. По ходу «заполнения» картины дети упражнялись в составлении предложений, включающих обозначение предметов и указание на их местонахождение, определение выполняемых персонажами действий и др. После восстановления наглядного содержания картины дети переходили к ее описанию. Указанный вид работы также проводился и с использованием компьютера.

Таким образом, на втором и третьем этапах проводилась подготовка детей к самостоятельному составлению рассказов с элементами творчества, которое осуществлялось на втором году обучения.

IV. 3. *Коррекционно-логопедическая работа на втором году обучения*

Коррекционная работа на втором году обучения включала два этапа, имеющие специальные задачи формирования и развития связной монологической речи детей. Реализация этих задач имела особое значение в работе с детьми II экспериментальной группы – в плане подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

На первом этапе – закрепления и развития навыков рассказывания (I и II периоды обучения) – осуществлялись следующие задачи.

- ❖ Закрепление у детей навыков построения связного последовательного сообщения, усвоенных на первом году обучения.
- ❖ Формирование навыков составления пересказа без опоры на наглядный материал.
- ❖ Формирование навыков планирования самостоятельных развернутых высказываний.
- ❖ Обучение детей рассказыванию с элементами творчества.
- ❖ Формирование различных сторон связной монологической речи детей на основе достигнутого уровня овладения языковыми средствами.

Основными задачами формирования навыков связной монологической речи являлись:

- Закрепление навыков самостоятельного пересказа и расска-

зывания по картине.

- Обучение детей составлению рассказов с элементами творчества.
- Формирование связной монологической речи детей в процессе занятий по предметно-практической деятельности.

Виды и формы работы над пересказом постепенно усложнялись. Проводились следующие виды работы: самостоятельный пересказ детьми произведения по иллюстративному плану; пересказ с использованием одной-двух иллюстраций, отражающих отдельные сюжетные моменты. Во II квартале дети составляли пересказ достаточно большого и более сложного по языковому материалу текста с помощью иллюстративного панно и плоскостных фигур («Муравьишка», «Кто чем поет?» В.В. Бианки и др.). Пересказывание небольших произведений проводилось без опоры на иллюстративный материал.

В целях формирования у детей с ОНР навыков составления самостоятельного ***рассказа с элементами творчества*** использовались следующие виды работы: составление рассказа ***по аналогии***; придумывание ***продолжения (окончания)*** незавершенного рассказа; составление сюжетного рассказа ***по набору игрушек;*** устное сочинение ***на заданную тему*** по нескольким ***опорным словам*** и предметным картинкам и др. При этом решались следующие практические задачи: развитие у детей умений ориентироваться в предложенном текстовом и наглядном материале при составлении собственного рассказа; активизация имеющихся у детей знаний и представлений об окружающем; уточнение и развитие пространственных и временных представлений; развитие воссоздающего и творческого воображения.

При обучении рассказыванию ***по аналогии*** использовался прием *совместного составления рассказа* по предложенной педагогом сюжетной схеме. Например:

“В выходной день наша семья (*папа, мама, я и брат...*) отправилась... (***на дачу, рыбалку, в лес и т.д.*). Папа взял с собой..., мама взяла... . А я захватил с собой... . Мы ехали на / в... (*поезд, машина* и др.*). Там... (где?) очень красиво. Рядом есть... (*лес, озеро, река**). Мы ходили в / на... за... (*Что было дальше?)...* Домой мы вернулись... Мне очень понравилось на / в... “.**

Дети заканчивают предложения. Затем педагог объединяет их высказывания в законченный текст, который используется как образец для составления своих вариантов рассказа.

Для составления рассказов по аналогии были использованы произведения *для пересказа* с последующей заменой действующих лиц, деталей повествования, действий отдельных персонажей (например, в рассказах Е.А.Пермяка «*Кто?»* и «*Как Маша стала большой»*). На занятиях с детьми второй группы, кроме последнего из названных произведений, использовались рассказы из книги Н.Н. Носова «Три охотника». В дальнейшем обучение составлению рассказов по аналогии с прослушанным текстом небольшого объема проводилось (во II ЭГ) без предварительного пересказа (с учетом возросших речевых и познавательных возможностей детей). Структура таких занятий включала:

- двукратное чтение и разбор содержания текста;
- конкретные указания по составлению рассказа (изменение времени года, места действия, замена персонажей и т.д.);
- рассказы детей с последующим их коллективным анализом и оценкой.

В целях формирования у детей навыков составления самостоятельного рассказа с элементами творчества использовалось: составление продолжения рассказа по данному началу; придумывание сюжетного рассказа по набору игрушек; составление рассказа по собственному рисунку. При этом решались практические задачи: развитие у детей умения ориентироваться в предложенном текстовом и наглядном материале при составлении собственного рассказа; уточнение и развитие пространственных и временных представлений; активизация имеющихся знаний и представлений об окружающем, развитие у детей воссоздающего и творческого воображения.

Составление продолжения рассказа проводилось в двух вариантах.

В первом варианте – детям предлагалась для рассматривания картина, изображающая кульминационный момент неоконченного рассказа «Пропала лодка». После разбора содержания картины дважды прочитывался текст начала рассказа. Предлагалось несколько вариантов сюжетного решения конфликтной ситуации. Текстовой и

иллюстративный материал задания, а также фрагмент занятия с детьми приводятся в Приложении (с. 534-536).

Второй вариант методики (составление рассказа без наглядной опоры) проводился с использованием текста неоконченного рассказа о мальчике, заблудившемся в лесу (по Л.А. Пеньевской). Детям давалось задание придумать, как мальчик выбрался из леса. Текст неоконченного рассказа был использован нами в адаптированном варианте, с учетом особенностей обучаемой группы, и после двукратного чтения вначале пересказывался одним-двумя детьми. Особенностью содержания текста было то, что он позволял выбор нескольких вариантов продолжения рассказа. Работа с детьми по обучению данному виду рассказывания проводилась на двух-трех занятиях. Для занятий (по второму варианту задания) подбирались тексты, позволяющие выбор нескольких вариантов продолжения рассказа. Фрагмент занятия и примерные тексты неоконченного рассказа даны в Приложении.

Следующим видом творческого рассказывания было составление детьми рассказов по набору игрушек. Для составления рассказов ***по наборам игрушек*** были использованы следующие темы: *«У Тани День рождения»; «Таня в гостях у бабушки»*; *«Как Вова и Миша ходили в зоопарк»* и др. Приводим пример построения одного из занятий («*Танечка заболела»*). Для его проведения использовался основной набор из трех игрушек-персонажей (*девочка, мама, доктор*) и дополнительный (*санитарная машина, два телефона* и др.). На составление рассказов отводилось два (в I ЭГ – три) занятия, проводимых нами совместно с воспитателем. Структура занятий включала: (I) отгадывание загадок о персонажах будущего рассказа; (2) характеристика персонажей (внешний облик, общественная роль, профессиональные действия); (3) определение темы рассказа («Танечка заболела»); (4) образец рассказа или его начала, даваемый педагогом; (5) составление детьми рассказов по аналогии, с использованием обобщенного плана-схемы; (6) анализ детских рассказов. При составлении рассказов применялась инсценировка, которая позволяла соотносить высказывания детей с демонстрированием действий игрушек-персонажей. Как показал формирующий эксперимент, инс-

ценирование сюжета способствует накоплению зрительных впечатлений, активизации словаря и речевых высказываний детей.

Обучение детей с ОНР составлению рассказов *на тему* ***по опорным словам*** вначале проводилось в сочетании с демонстрацией педагогом наглядных опор − соответствующих картинок (*«мальчик» – «удочка» – «река»; «ребята» – «лес» – «ежик»; «мальчики» – «озеро» – «плот»* и др.). Помимо *предметных*, использовались и отдельные картинки с изображением пейзажа. Они выполняют функцию своеобразного *картинного плана.* Возникающие у детей при восприятии слов наглядные образы, представления дополняются, уточняются при этом конкретными, «зримыми» деталями, образами предметов, которые могут быть использованы при решении творческой задачи. (Например, изображение реки на фоне лесного массива в серии картинок *«мальчик» – «удочка» – «река»* и т.д.). Составлению рассказа предшествовало называние предметов, изображенных на картинках, и их краткая характеристика (описание внешнего вида, деталей и др.). Затем детям предлагалось *тема* рассказа, определяющая его возможную событийную основу: *«На рыбалке»; «Случай в лесу»; «Приключение на озере»* и т.д. Для облегчения выполнения задания применялся краткий план из трехчетырех вопросов, к составлению которого привлекались дети (например: «Что взял с собой мальчик на рыбалку?»; «Кого он встретил на реке?»; «Что произошло во время рыбалки?»; «Что мальчик принес домой?»). При затруднениях давался образец начала рассказа. При обучению составлению рассказа по данным словам *без опоры на картинки* такой образец рассказа использовался, как правило, постоянно.

Кроме того, для развития навыков составления рассказов с элементами творчества детям предлагались следующие задания:

• Составить рассказ о каком-либо случае с девочкой (мальчиком) в лесу. Например, предлагалась картинка, где изображены дети с корзинками в лесу на поляне, увидевшие ежиху с ежатами. Дети должны самостоятельно придумать свой рассказ, используя подсказку, кого еще можно увидеть в лесу, если внимательно понаблюдать.

• Завершить рассказ по готовому началу (с опорой на картинку). Задание было направлено на формирование умения использовать при составлении рассказа предложенный речевой и наглядный материал. Дети должны были продолжить рассказ о ежихе с ежатами,

придумать концовку рассказа (что сделали ребята после того, как понаблюдали за семейством ежей).

• Прослушать текст и найти в нем смысловые ошибки. (*Осенью вернулись из жарких стран зимующие птицы – скворцы, воробьи, соловьи. В лесу дети слушали песни певчих птиц – соловьев, жаворонков, воробьев, галок*). После исправления смысловых ошибок составить предложения, заменив слово «летают» другими, более характерными для разных птиц словами: *кружат, мелькают* ласточки; *суетятся, вьются* воробьи; *проносятся* стрижи.

• Пересказать короткий текст. Для этого мы использовали рассказ Л.Н. Толстого «Катя и Маша». Предлагались следующие варианты творческих заданий:

- придумать продолжение рассказа;
- инсценировать рассказ;
- ввести в сюжетное действие новые персонажи.

Обучение составлению рассказа ***на тему*** без использования словесных и наглядных опор, принимая во внимание сложность этого вида рассказывания, проводилось во II ЭГ на заключительном этапе работы.

В структуру занятий по обучению составлению рассказа **на заданную тему** входило:

- беседа-обсуждение предложенной темы (активизация и уточнение имеющихся у детей представлений, связанных с темой рассказа);
- коллективное составление *плана* будущего рассказа;
- «направляющие» указания к составлению рассказов (дети должны определить *место, время действия, основных персонажей*; далось установка, как можно *начать рассказ* и др.);
- обсуждение и анализ детских рассказов (по магнитофонной записи или видеофильму);
- «домашние задания»: пересказать родителям составленный на занятии рассказ, придумывание других рассказов на ту же тему.

При обучении детей с ОНР составлению рассказов на тему использовались следующие приемы: опора на образец начала рассказа, данный педагогом, вспомогательные вопросы, подсказывающие

возможные варианты его содержания; предваряющий вопросный план, составляемый коллективно и индивидуально, под руководством педагога и др.

Остановимся далее на рассмотрении вопроса о формировании связных высказываний у детей с ОНР в процессе дидактических игр.* Это, прежде всего, т.н. словесные дидактические игры, организуемые с небольшими подгруппами детей (2-3 человека) [2, 23, 97, 107 и др.].

Всю работу по формированию связных высказываний в процессе дидактических игр можно разделить на два этапа.

На первом году обучения использовались более простые задания, способствующие развитию игровой деятельности детей. Приведем примеры.

1. Узнавание предмета по характерным его признакам. Логопед предъявлял детям какой-либо предмет или объект, а дети, воспринимая информацию о нем на слух, пробовали отгадать что это. Используются задания типа: «Угадай, что за птица», «Угадай, что это за предмет», «Найди на рисунке указанную деталь».

2. Угадывание предмета по контурному изображению.

На демонстрационной доске размещены «тени» различных животных, логопед дает детям задание угадать, какие это животные и предлагает ответить на вопросы: «Где он(а) живет?», «Чем питается?», «Подбери окраску».

3. Определение лишнего предмета.

Педагог предъявлял детям карточки с изображенными на них наборами предметов, один из которых в этом наборе *лишний*. Каждый ребенок должен был определить лишний предмет, изображенный на своей карточке, и, не называя, описать его. Остальные дети должны угадать, что это за предмет. Использовались наборы предметов по темам: «Овощи», «Фрукты», «Посуда», «Продукты», «Одежда», «Обувь», «Мебель».

---

* Данный вид работы проводился только с детьми II экспериментальной группы.

4. Описание предмета по наглядной схеме на основе игры «Кто пропал?» Детям предлагаются картинки с изображением животных, выстроенных в один ряд (7-8 картинок); В течение одной минуты дети внимательно смотрят на них и стараются запомнить. Затем дети закрывают глаза, логопед в это время меняет расположение картинок и убирает одну из них. Дети должны были определить, кто из животных исчез, и описать его по схеме: *Кто это?, где он(она) живет?, чем питается?, какой у него окрас шерсти?* и т.п.

Работа над развитием у детей навыков связных высказываний на основе дидактических игр проводилась на материале логопедических занятий по развитию связной речи.

Для формирования навыков связных высказываний в процессе дидактических игр использовались следующие задания:

♦ составление рассказов по опорным словам с использованием символов - «сигналов»;

- ♦ составление рассказов по серии сюжетных картин;
- ♦ составление рассказов по опорному картинному плану;
- ♦ придумывание начала рассказа;
- ♦ придумывание продолжения и концовки рассказа;
- ♦ исправление деформированного текста;
- ♦ составление рассказов из личного опыта;
- ♦ сочинение «истории» с опорой на наглядную схему – модель;
- ♦ составление рассказов по серии рисунков;
- ♦ совместное с педагогом придумывание сказки (по вопросам) и др.

При проведении дидактических игр использовался материал следующих лексических тем: «Одежда», «Посуда», «Птицы», «Животные», «Деревья», «Времена года», «Овощи», «Фрукты», «Игрушки». По каждой теме подбирались задания для развития игровой деятельности, способствующие повышению интереса к занятиям, повышению речевой активности, активизирующие внимание и мыслительную деятельность детей.

Рассмотрим несколько учебных заданий второго этапа коррекционного обучения (III период 1-го года – I период второго года обучения).

♦ *Игра «Будь внимателен!»*

На доске расположены сюжетные картинки, расставленные в неверном порядке. Детям дается инструкция внимательно посмотреть на эти картинки и расставить их в нужном порядке. Затем логопед произносит незаконченные предложения по этим картинкам, а дети добавляют последнее слово и заканчивают его. *На опушке гуляли два ... (зайчика). Вдруг из леса выскочил ... (волк). Зайчики испугались и побежали к ... (речке). Около речки стоял ... (человек). У него в руках было ... (ружье). Человек увидел ... (волка). Он поднял свое ... (ружье). Волк увидел ... (человека). Он... (испугался) и ... (убежал).*

После выполнения этого задания логопед задавал детям вопросы по содержанию рассказа, затем предлагал составить пересказ к данному тексту с опорой на серию сюжетных картинок.

♦ *Игра «Подбери подходящее».*

Детям предлагается рассмотреть наборы картинок, размещенных на демонстрационной доске (магнитографе):

папа, брат, дедушка, дядя;

лес, рыбалка, охота, грибы;

термос, корзина, ружье, удочка, сапоги;

поезд, машина;

озеро, речка, сад, лес;

лиса, сурок, собака, заяц.

Логопед начинает предложение, а дети его заканчивают. Задача детей: подобрать подходящее слово к предложению, используя при этом имеющийся у них набор картинок.

Сегодня ... (папа, брат, дедушка, дядя) отправился ... (в лес, на рыбалку, на охоту, за грибами). Он взял с собой ... (термос, корзину, ружье, удочку, сапоги). Он отправился туда ... (на поезде, на машине). Там было очень красиво, ведь рядом есть ... (озеро, речка, сад, лес). Там он увидел ... (лису, сурка, собаку, зайца).

После того, как каждый ребенок составил свой рассказ, логопед задавал детям вопросы по составленным рассказам, а также предлагал составить пересказ рассказа с опорой или без опоры на картинки.

♦ *Игра «Придумай сказку».*

В данном задании используется прием постановки контрольных вопросов, облегчающий процесс составления рассказа и позволяю-

щий ребенку сохранять логическую последовательность рассказа-сообщения.

Детям предлагалось рассмотреть картинки с изображенными на них *персонажами*, каждый ребенок выбирал себе одного из персонажей и составлял с опорой на картинку свой рассказ, опираясь на вопросы логопеда.

Предлагаемые вопросы:

- Кто это был?
- Как он выглядел?
- Куда пошел…?
- Кого встретил…?
- Что ему сказали?
- Что он ответил?
- Что было дальше?
- Чем закончилась эта история?

Особое место занимает работа *по формированию связной речи детей на предметно-практических учебных занятиях* (рисование, аппликация, конструирование). Для активизации и развития связной речи в процессе таких занятий нами использовались: *речевое планирование и «сопровождающее» описание выполняемых действий, словесный отчет ребенка о выполненном задании* и, наконец, составление небольшого творческого рассказа *по выполненному рисунку, аппликации, модели.* Для составления рассказов детям предлагались темы и сюжеты, близкие их жизненному опыту: *«Мой домик»; «Путешествие на кораблике»; «У нас на детской площадке»* и т.п. Проводились следующие виды работы: составление рассказа по вопросному плану с уточнением последовательности, деталей повествования; дополнение рассказа ребенка другими детьми и др. В ряде случаев план будущего рассказа составлялся самим ребенком под руководством педагога (направляющие и уточняющие вопросы, подсказ). Приводим примеры рассказов детей с ОНР по выполненным рисункам и аппликациям.

«*Здесь нарисована но... елка новогодняя. На ней разные шарики и звездочки. Ребята водят хоровод... вокруг елки. А это Дед-Мороз... У него красивая шуба и красная шапка. Он принес детям подарки*». (Рассказ Виталика С., 6 лет, II ЭГ.)**;**

«Это машина. Машина едет до... по дороге. А впереди – светофор. Там горит красный свет. И машина остановилась. Потом загорелся желтый свет, а потом – зеленый. И машина поехала дальше, к себе домой... в гараж» (Сережа Г., 6 лет, 2 мес., I ЭГ.*)*.

В последующем использовался такой вариант задания: детям давался план – смысловая схема рассказа и предлагалось нарисовать 3-4 рисунка соответственно числу основных вопросов, отражающих ключевые моменты возможного сюжетного действия. Так, к заданию составить рассказ на тему: «*Прогулка в лес»* детям предлагалось выполнить рисунки по следующим вопросам - указаниям: «*Что взяли с собой дети, собираясь в лес?», «По какой дороге они шли?», «Что дети делали в лесу?», «Кого они там встретили*?» и т.п. Рисунки детей использовались в качестве картинного плана.

В целях формирования у детей с ОНР навыков связных высказываний на занятиях по предметно-практической деятельности использовались также специально организованные упражнения и система заданий, направленных *на развитие у детей творческого пространственного воображения*.

Содержанием занятий было обучение детей приемам пространственного оперирования простыми геометрическими формами (*квадрат, прямоугольник, круг, трапеция* и др.) при создании наглядных моделей различных предметов. При проведении обучающее-развивающих упражнений мы основывались на современной теории поэтапного формирования умственных действий и роли наглядного моделирования при обучении детей различным видам деятельности (48, 132, 142, 145). Обучение навыкам моделирования осуществлялось с помощью различных *наглядных схем*, отражающих последовательные этапы построения объектов, а также красочных рисунков, плоскостных и объемных геометрических фигур. Приемы пространственного моделирования дети усваивали в процессе составления аппликаций, рисования и конструирования. На основе простых геометрических форм, путем варьирования их взаимного пространственного расположения, детям объяснялись способы построения моделей различного типа зданий, видов транспорта, животных, растений, некоторых предметов обихода и др.

Занятия проводились групповым методом. Всего было проведено 16 обучающих занятий во II экспериментальной группе и 20 занятий – с детьми первой ЭГ.[*] Исследование показало, что занятия по пространственному моделированию предоставляют большие возможности в плане познавательного развития детей и развития их речи.

Работа по развитию речи в процессе указанных занятий проводилась по следующим направлениям: развитие словаря, формирование связной фразовой речи и самостоятельных монологических высказываний.

Словарная работа осуществлялась в тесной взаимосвязи с развитием пространственных представлений у детей, расширением их знаний об окружающей действительности. Она заключалась в уточнении значений, закреплении и введении в словарь ребенка слов-понятий ряда тематических групп: названий некоторых геометрических форм; слов, обозначающих пространственное положение предметов относительно друг друга («над», «под», «около», «рядом», «справа», «сзади» и др.); слов-понятий, обозначающих пространственные характеристики предметов – величину, протяженность («большой», «короткий»); цвет предметов («коричневый», «оранжевый» и др.).

Занятия по пространственному моделированию использовались как для закрепления определенных понятий, так и их дифференциации. Это достигалось путем неоднократного сопоставления различных положений предмета, сравнений однородных предметов по их пространственным характеристикам, количеству и др. («справа – слева», «длиннее – короче, «один – несколько – много» и т.д.). Отбор словаря (свыше 120 слов-лексем) осуществлялся в соответствии с типовой программой детского сада и с учетом подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

---

[*] Предметное содержание коррекционной работы по формированию навыков связных высказываний на предметно-практических занятиях подробно представлено в другой нашей работе: Глухов В.П. Развитие воображения и речи детей с системным речевым недоразвитием в процессе коррекционно-развивающего обучения: Науч. монография. – М., 2011.

Работа по развитию связной фразовой речи включала составление детьми полных распространенных ответов (по образцу педагога и подсказу начала фразы) в ходе вопросно-ответной беседы по содержанию занятия. Использовался прием оречевления выполняемых действий («Я рисую детскую коляску»; «Ручку мы приставим справа»; «Я вырезаю кузов для машины» и др.). Одновременно отрабатывались некоторые виды связи слов в предложении: согласование прилагательных с существительными, существительных с количественными числительными и т.д. (*больш**ой*** кузов, *больш**ая*** кабина, *больш**ое*** колесо; *дв**а*** кружка, *дв**е*** машины и т.п.).

Для формирования и активизации монологической речи мы использовали речевое планирование действий, словесный отчет ребенка о выполненном задании и, наконец, составление небольшого творческого рассказа по собственному рисунку. Предваряющий рассказ ребенка о своих действиях и словесный отчет облегчались направляющими вопросами педагога и использованием наглядных схем и рисунков, отображающих последовательные этапы построения моделей.

Работа по формированию навыков рассказывания осуществлялась как в процессе обучения пространственному моделированию, так и на отдельных занятиях, тематически связанных с содержанием обучающего эксперимента (4-6 занятий в каждой из обучаемых групп). Дети учились составлять короткие рассказы по выполненным рисункам на темы: «Мой домик», «Путешествие на кораблике», о грузовой машине, о поезде (первые три по образцу экспериментатора, последний – по вопросному плану). Использовались следующие методические приемы: составление рассказа по вопросам, дополнение рассказа ребенка другими детьми; составление рассказа по вопросному плану (уточнение последовательности, деталей повествования) и др.

Предметно-практические занятия еще раз наглядно показали, что опора на собственный рисунок является эффективным средством овладения детьми с ОНР навыками рассказывания. Интерес детей к занятиям способствовал активизации речевых проявлений детей.

Формирование у детей навыков самостоятельного рассказывания с элементами творчества явилось заключительным разделом экспериментального обучения.

В ходе обучающего эксперимента дети последовательно овладевали языковыми средствами, *на* основе которых возможно построение связных, законченных монологических высказываний. *Основное* внимание уделялось формированию соответствующих грамматических обобщений и практическому усвоению (по образцу, моделям, по наглядной опоре) лексических, грамматических компонентов фразы-высказывания, различных типов синтаксических конструкций. Формирование у детей языковых обобщений осуществлялось в процессе активной практической деятельности со знаками языка. Важнейшим моментом в работе являлось непосредственное включение усваиваемых языковых средств в самостоятельные высказывания детей, а также закрепление слов и словоформ путем употребления их в различных сочетаниях с другими словами в контексте сообщения.

У детей формировались представления об основных элементах, лежащих в основе построения сообщения (адекватность содержания, последовательность, отражение причинно-следственной взаимосвязи событий и др.). Наибольшее место отводилось работе над пересказом, с постепенным усложнением структуры и языкового материала текста. Кроме того, дети овладевали навыками составления рассказа по наглядной опоре, рассказа по аналогии, т.е. тех видов монологических высказываний, которые наряду с пересказом составляют основу овладения знаниями в период начального обучения в школе.

Работа по формированию монологической речи у детей двух экспериментальных групп проводилась дифференцированно. Различия касались количества занятий по видам рассказывания, форм работы с одним и тем же текстовым и картинным материалом, использования заданий творческого характера. Для детей первой экспериментальной группы (а также детей из «слабой» подгруппы II ЭГ) увеличивалось количество упражнений на составление предложений по наглядной опоре, тренировочных упражнений на описание предметов; увеличивался объем подготовительной работы к составлению сюжетного рассказа (беседа по содержанию, лексический разбор и др.). По сравнению со второй группой, в работе с детьми I ЭГ больше времени отводилось на составление пересказа некоторых произведений (например, произведений относительно больших по объему)

и на обучение рассказыванию по отдельным картинам. Чаще использовались облегченные формы заданий (составление рассказа по вопросам, по фрагментам, с использованием вспомогательного иллюстративного материала и др.). Усложнение заданий, с переходом к самостоятельным формам рассказывания, относилось на более поздние сроки. Во второй группе раньше (с середины 2-го этапа) вводились занятия с элементами творчества. Использовались более сложные варианты заданий (составление продолжения рассказа по картинам и сериям картин, по аналогии и др.), а также приемы, требующие большей самостоятельности детей (прием работы с «ведущими», участие детей в составлении образца начала рассказа и другие).

По возможности, нами учитывалось, какие звенья механизма порождения высказываний в большей степени несформированы у ребенка (формирование замысла, смысловой программы высказывания, контроль за его построением, операции отбора лексических средств и др.). Это принималось во внимание при оказании ребенку индивидуальной помощи (вспомогательные вопросы, использование речевого образца, опорного иллюстративного материала), при определении степени участия ребенка в коллективных формах работы и др.

Коррекционное обучение предусматривало взаимосвязь с работой воспитателей групп. При этом принимались во внимание соответствующие методические указания, имеющиеся в специальной литературе (109, 175, 229). Воспитателем проводилась подготовительная работа к некоторым из наших занятий (чтение литературы по теме, проведение экскурсий и др.). На воспитательских занятиях закрепились навыки, полученные детьми в процессе экспериментального обучения (словарная работа, закрепление правильного употребления некоторых словоформ, синтаксических конструкций). Воспитателям давались рекомендации по индивидуальному подходу к детям с учетом специфики затруднений в овладении навыками рассказывания.

Проведенное нами экспериментальное обучение позволило разработать ряд методических рекомендаций по организации и предметному

содержанию логопедической работы по формированию связной речи у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи.*

IV. 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Для оценки эффективности обучения, помимо наблюдений за детьми в процессе занятий, нами осуществлялись специальные контрольные исследования с использованием различных заданий. Экспериментальные задания выполнялись детьми до начала обучения, по окончании 2-го, 3-го и 4-го – заключительного этапов работы.

В конце 3-го этапа, когда была закончена основная работа по обучению пересказу и составлению рассказов по картине, проводились контрольные исследования по этим видам рассказывания. После первого года обучения проводились исследования детей с помощью 6-го и 7-го заданий (составление рассказа на тему и окончания рассказа по данному началу). По окончании всего обучения были проведены повторные исследования детей по 6-му и 7-му заданиям. Для исследования возможностей «переноса» детьми усвоенных навыков на выполнение других видов аналогичных заданий в последнюю серию исследований мы включили задание на самостоятельное составление рассказа по трем предметным картинкам другого содержания (с изображением мальчика, удочки и реки). Параллельно проводились исследования контрольной группы детей, не взятых в экспериментальное обучение. В контрольном исследовании участвовали все 120 детей I и II ЭГ, прошедших экспериментальное обучение. Контрольную группу составили 40 детей с III уровнем ОНР (из тех же дошкольных учреждений), не участвовавших в обучающем эксперименте. У шести из них отмечались выраженные формы дизартрии, у 4-х – моторная алалия, у 22 детей – стертая дизартрия; у 8

---

* Методические рекомендации к проведению коррекционной работы по формированию навыков связной речи у детей с ОНР представлены в учебно-методическом пособии: Глухов В.П. «Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи». – М.: В. Секачев, 2012. – С.114-122.

детей − сочетание компонентов указанных клинических форм речевых нарушений. Работа по развитию связной речи детей контрольной группы проводилась логопедами в соответствии с рекомендациями, содержащимися в коррекционной программе обучения детей с общим недоразвитием речи (175), а также в авторских программах логопедической работы по формированию связной речи (Л.Н. Ефименкова, В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко и др.).

Было проанализировано свыше 500 протоколов сравнительных исследований, проведенных в динамике. Анализ выполнения детьми заданий до начала и после 1-го года обучения показал следующее.

До начала обучения 32 из 60 детей I экспериментальной группы, 26 детей II ЭГ и 14 детей контрольной группы не смогли выполнить 7-е задание – составление рассказа на заданную тему. При втором исследовании 57 детей I ЭГ (95%) и все дети второй ЭГ, прошедшие в течение года экспериментальное обучение, выполнили указанное задание с различной степенью успешности, в то время как из 40 детей контрольной группы 10 с заданием не справились.

Данные об овладении навыками связных высказываний, полученные в динамике, были значительно выше у детей, прошедших экспериментальное обучение. Об этом свидетельствуют показатели объема составленных рассказов и использованной в них фразовой речи. Так, средний объем рассказов во втором исследовании (по сравнению с первым) у детей 1-й экспериментальной группы оказался больше на 32 слова ($p<0,01$), у детей 2-й группы − на 47 слов ($p<0,001$), а в контрольной группе – всего на 6 слов (различие статистически несущественно).

Положительную динамику использования фразовой речи у детей экспериментальных групп можно видеть на примере увеличения в рассказах числа развернутых фраз объемом в 5 и более слов (табл.21), что можно рассматривать как важный показатель увеличения количества связей и отношений, передаваемых детьми в своей речи (113, 208, 260 и др.). У детей контрольной группы количество развернутых фраз (в процентах от общего числа фраз в рассказах) при первом и втором исследованиях различалось несущественно.

Таблица 22

Объем рассказов и показатели использования фразовой речи у детей с ОНР в динамике (8-е задание)

Показатели	I экспериментальная группа		2 экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1-е исследование	2-е исследование	1-е исследование	2-е исследование	1-е исследование	2-е исследование
Средний объем рассказов (кол-во слов)	**18,8 ±3,63**	**50,7 ±6,57**	**19,7±2, 3**	**66,6 ±6,19**	**22,75 ±3,08**	**28,6 ±4,33**
Среднее количество фраз X ± m	**6,2 ±0,86**	**11,7 ±1,47**	**6,7 ±0,66**	**13,9 ± 1,1**	**6,3 ±0,69**	**7,4 ±1,05**
Объем фраз **(в % к общему числу фраз)**						
из 1-2 слов	**59,45**	**11,98**	**31,9**	**7,38**	**33,8**	**24,6**
из 3-4 слов	**35,45**	**55,17**	**54,2**	**44,26**	**48,0**	**49,2**
из 5 и более слов	**5,1**	**32,85**	**13,9**	**48,36**	**18,2**	**26,2**

Сравнительный анализ структуры предложений показал, что при втором исследовании в рассказах детей экспериментальных групп чаще встречались предложения с однородными членами и конструкции прямой речи. В контрольной группе при проведении динамических исследований значительных различий по этим показателям не было отмечено (табл. 23, 24).

Таблица 23

Лингвистические показатели использования фразовой речи у детей с ОНР в динамике (8-е задание)

Показатели	I экспериментальная группа		2 экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1-е исследование	**2-е исследование**	**1-е исследование**	**2-е исследование**	**1-е исследование**	**2-е исследование**

Структура **предложений**: в % к общему числу предложений						
Простые распространенные	**65,25**	**69,3**	**76,0**	**65,2**	**70,7**	**76,47**
нераспространенные	**34,75**	**11,2**	**11,3**	**5,7**	**21,3**	**14,29**
сложные	**---**	**6,6**	**9,9**	**16,0**	**4,0**	**7,56**
Конструкции прямой речи	**---**	**12,9**	**2,8**	**13,1**	**4,0**	**1,68**

У детей экспериментальных групп были отмечены заметные сдвиги в овладении навыками построения связного рассказа. При первом исследовании из 31 испытуемых I экспериментальной группы, выполнивших задание, никто не смог составить рассказ самостоятельно; в 28 случаях требовалась значительная помощь в виде повторных наводящих вопросов. При повторном исследовании из 60 детей этой группы 19 детей составили рассказы самостоятельно; 28 детям оказывалась небольшая помощь в виде стимулирующих вопросов и только 10 детям задавались наводящие вопросы.

Таблица 24

Сопоставительные данные о выполнении 8-го задания детьми трех групп в констатирующем и контрольном исследованиях

Исследуемая группа	Порядковый номер (этап) исследования	Кол-во составленных рассказов	Число рассказов, в которых использованы данные виды предложений		
			С однородными членами	Сложные	Конструкции прямой речи
Дети I экспериментальной группы (60)	**1-е**	**28**	**9**	**_**	**2**
	2-е	**57**	**52**	**28**	**29**

Дети II экспери-ментальной группы (60)	**1-е**	**31**	**13**	**6**	**2**
	2-е	**60**	**53**	**31**	**35**
Дети кон-трольной группы (40)	**1-е**	**18**	**9**	**5**	**2**
	2-е	**22**	**12**	**7**	**2**

До начала обучения у всех детей I ЭГ отмечались выраженные затруднения в определении содержания собственного рассказа (длительные межфразовые паузы, возвращение к ранее сказанному и др.). Рассказы детей отличались крайней бедностью содержания и носили схематичный характер. У всех детей значительно нарушалась связность изложения. Во втором исследовании некоторые затруднения в определении сюжета наблюдались только у 18 детей из 57, выполнивших задание на составление рассказа. Почти все рассказы (54 из 57) соответствовали данной инструкции. Исследование показало, что большая часть детей I ЭГ (имевших до обучения 2-й уровень речевого развития) успешно овладевает навыками связного последовательного изложения. В рассказах 23 детей мы отметили отдельные логико-смысловые недостатки. Это в определенной степени может быть обусловлено усложнением задачи логико-смысловой организации сообщения в связи со значительным увеличением объема составляемых рассказов.

Заметные сдвиги в овладении навыками рассказывания были получены у детей второй Экспериментальной группы. Если в первом исследовании у большинства детей возникали трудности в определении сюжета и реализации замысла, то во втором исследовании указанные затруднения отмечались только у 9 из 60 детей. В первом исследовании почти у всех детей, выполнивших задание (32 из 34), была нарушена связность изложения; при втором исследовании нарушений последовательности и выраженных нарушений связности в рассказах детей не отмечалось.

Результаты комплексной оценки выполненных заданий свидетельствуют об усвоении детьми второй экспериментальной группы

(III уровень речевого развития) навыков построения самостоятельного рассказа, отвечающего нормам речевой коммуникации.

Если до начала обучения значительная часть рассказов детей получила низкую и крайне низкую оценки, то после первого года обучения низких результатов не отмечалось, а 33 из 60 детей выполнили задание на удовлетворительном уровне и 5 детей – на «хорошем». У детей первой ЭГ также была отмечена (хотя и выраженная в меньшей степени) положительная динамика овладения навыками рассказывания: 12 детей (20%) смогли выполнить задание на удовлетворительном уровне и 37 детей (61,7%) – на недостаточном.

В то же время у детей контрольной группы (дети, имеющие III уровень РР) результаты комплексной оценки – по совокупности показателей – и средняя оценка в баллах были более низкими в динамике, по сравнению с детьми, прошедшими экспериментальное обучение (рис. 4; табл. 25). Обращает на себя внимание тот факт, что 13 детей КГ (32,5%) за год обучения в коррекционной группе ДОУ так и не смогли овладеть даже первоначальными навыками составления рассказа на тему.

Рис. 4

Результаты выполнения 8-го задания детьми с ОНР до и после обучения

Уровень выполнения задания	Исследуемая группа								
	I экспериментальная группа (60 детей)			II экспериментальная группа (60 детей)			Контрольная группа (40 детей)		
	№ исследования			№ исследования			№ исследования		
	1-е	2-е	3-е	1-е	2-е	3-е	1-е	2-е	3-е
Хороший			●●●● ●● **6**		5	●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●● **21**			

Удовле-твори-тельный		●●●●●● ●●●●●● **12**	●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●● ● **34**		●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●● 33	●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●● ● **34**	• ***1***	●●● **3**	●●●● ● **5**
Недоста-точный	●● **2**	●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ● ●●●● ●●● ●●●● ●●● ●● **37**	●●●● ●●●● ●●●● ●● ●●● **17**	●●●● ●●● ●● **9**	●●●● ●●●● ●●●● ●●● **19**	●●●● • **5**	●●●● ●●●● • **9**	●●●● ●● ●●●● ●●●● ●● **16**	●●●● ●●●● ●●●● ●●● **19**
Низкий	●●●● ●● ●●●● ●● ●● **14**	●●●● ●● ●● **8**	●●● **3**	●●●● ●●●● ●●●● ●●●● ●●● **23**	●●● **3**		●●●● ●● ●●● **9**	●●●● ●● **8**	●●●● ●●● **7**
Условно нулевой	●●●● ●●●● ●●●● **12**			●●●● ●●●● ●●●● • **13**			●●●● • **5**	●●●● **4**	●● **2**
Задание не выполнено	●●●●● ●●●●● ●●●●● ●●●●● ●●●●● ●● **31**	●●● **3**		●●●● ●●●● ●●●● ●● • **15**			●●●● ●●●● ●●●● ●●●● **16**	●●●● ●●●● • **9**	●●●● ●●● **7**

Таблица 25

Данные об успешности выполнения 8-го задания детьми экспериментальных и контрольной групп

Исследуемая группа	Средняя оценка рассказов в баллах*		Достоверность различия в средней балльной оценке в динамике
	1-е исследование	2-е исследование	
I экспериментальная группа	**4,76 ± 0,25**	**9,21 + 0,35**	$p <$ 0,001
II экспериментальная группа	**6,17 ± 0,26**	**11,1 + 0,32**	$p <$ 0,001
Контрольная группа	**7,42 ± 0,46**	**8,16 ± 0,41**	$p >$ 0,01

Близкие данные были получены при выполнении 7-го задания (окончание рассказа по данному началу). В первом констатирующем исследовании из 60 детей I экспериментальной группы 29 детей не справились с заданием; только 4 ребенка смогли выполнить задание на недостаточном уровне. У 14 детей уровень выполнения задания был оценен как низкий и у 13 – как крайне низкий при первом исследовании не справились с заданием, а 12 детей выполнили его на крайне низком уровне. Уровень выполнения задания 21 ребенка был оценен как низкий и 9 детей – как недостаточный. В контрольной группе задание не выполнили 9 испытуемых. При втором исследовании все дети II ЭГ, прошедшие обучение, выполнили задание, а в первой ЭГ задание смогли выполнить 57 детей (95%). Следует отметить то обстоятельство, что трое детей, не сумевших составить рассказ на тему, и при повторном исследовании не смогли выполнить это задание. В контрольной группе с заданием не спра-

вились 4 ребенка, несмотря на помощь в виде повторных наводящих вопросов.

По ряду показателей (средний объем рассказов, процентное соотношение различных по объему фраз и др.) в динамике отмечались существенные различия между детьми экспериментальных и контрольной групп (табл. 26).

Таблица 26

Объем рассказов и показатели использования фразовой речи у детей с ОНР в динамике (задание 7-е)

Показатели	I экспериментальная группа		2 экспериментальная группа		Контрольная группа	
	№ исследования		№ исследования		№ исследования	
	1-е	2-е	1-е	2-е	1-е	2-е
Средний объем рассказов	17,8 ±2,51	**36,4** ±2,3	20,1 ±2,7	**47,7** ±2,9	23,1 ±2,67	**25,23** ±2,16
Среднее количество фраз $X \pm mt$	4,7 ±0,65	**8,5** ±0,55	5,6 ±0.73	**9,0** ±0,70	5,1 ±0,63	**5,2** ±0,48
Объем фраз	в % к общему числу фраз					
из1-2 слов	39,5	**12,5**	23,2	**5,23**	11,6	**16,84**
из 3-4 слов	54,1	**40,1**	49,3	**35,95**	48,7	**30,53**
из 5 и более слов	6,4	**47,4**	27,5	**58,82**	39,7	**52,63**
Структура предложений	в % к общему числу предложений					
простые						
распространенные	62,1	**64,3**	70,3	**65,13**	72,4	**71,2**
нераспространенные	35,2	**12,3**	19,1	**10,52**	13,1	**10,8**
сложные	-	**14,0**	5,9	**17,11**	14,5	**16,9**
конструкции прямой речи	2,7	**9,4**	4,7	**7,24**	-	**1,1**

В таблице 27 представлены данные выполнения 7-го задания в динамике, характеризующие возросшие возможности детей экспериментальных групп в составлении рассказов с элементами творчества.

Таблица 27

Динамика показателей выполнения
7-го задания (окончание рассказа) у детей с ОНР

Исследуемая группа	№ исследования	Число детей, выполнивших задание	Из них:			Отмечались трудности в определении сюжета
			выполнили задание			
			самостоятельно	с небольшой помощью	с помощью повторных наводящих вопросов	
I экспериментальная группа (60 детей)	1-е	31	-	3	28	29
	2-е	57	12	32	13	13
II экспериментальная группа (60 детей)	1-е	42	4	9	29	33
	2-е	60	34	18	8	5
Контрольная группа (40 детей)	1-е	24	4	9	11	12
	2-е	35	6	13	16	16

Как видно из приведенных данных, у детей экспериментальных групп отмечались заметные сдвиги в овладении умением строить рассказ самостоятельно. Наблюдалась положительная динамика показателей овладения детьми навыками построения связного, адекватного сообщения. У детей 2-й экспериментальной группы она имела достаточно выраженный характер. В контрольной группе детей существенной динамики в овладении навыками составления данного вида рассказа не наблюдалось. У многих из них сохранялись выраженные трудности в решении творческой задачи. Более успешное выполнение задания детьми экспериментальных групп при втором исследовании нашло отражение в общей оценке составленных рассказов. Индивидуальная динамика результатов выполнения детьми 7-го задания представлена на рис. 5.

Как видно из сопоставительных данных констатирующего и контрольного исследований, большинство детей I экспериментальной группы смогли выполнить 7-е задание (составление окончания рассказа) на удовлетворительном (31,7% или почти треть группы) и недостаточном («среднем») уровне (50%). Только у 8 детей (13,3%) уровень выполнения задания («качество» составленных рассказов) был оценен как низкий и трое детей, как уже было указано выше, с заданием не справились.

Рис. 5.

Результаты выполнения 7-го задания детьми с ОНР до и после обучения

Уровень выполнения задания	Исследуемая группа								
	I экспериментальная группа (60 детей)			II экспериментальная группа (60 ребенка)			Контрольная группа (40 детей)		
	№ исследования			№ исследования			№ исследования		
	1-е	2-е	3-е	1-е	2-е	3-е	1-е	2-е	3-е
Хороший	---	---	●●●●● 6	---	---	●●●●●● ●●●●●● 13	---	---	● 1
Удовлетворительный	---	●●●●●● ●●●●●● ● 19	●●●●●● ●●●●●● ●●●●●● ●●●●●● ●●●●●● ● 32	---	●●●●●● ●●●●●● ●●●● 35	●●●●●● ●●●●●● 41	---	●● 4	●●●● 6
Недостаточный	●●●● 4	●●●●●● ●●●●●● ●●●●●● ●●●●●● ●●●●●● 30	●●●●●● ●●●●●● ●●●●●● ● 19	●●●●●● ●●● 9	●●●●●● ●●●●●● ●●●●●● ●●● 21	●●●●●● 6	●●●●●● ●●●● 10	●●●●●● ●●●●●● ● 13	●●●●●● ●●●●●● ●●●●●● ●● 15
Низкий	●●●● ●●●●●● ●●●● 14	●●●●●● ●● 8	●●● 3	●●●●●● ●●●●●● ●●●●●● ●●● 21	●●●● 4	---	●●●●●● ●●●●●● 12	●●●●●● ●●● 9	●●●●●● ● 8

Условно нулевой	•••••• •••••• • 13	---	---	•••••• •••••• 12	---	---	•••••• • 7	•••••• • 7	•••••• 6
Задание не выполнено	•••••• •••••• •••••• •••••• ••••• 29	••• 3	---	•••••• •••••• •••••• 18	---	---	•••••• ••••• 11	•••••• • 7	•••• 4

В третьем исследовании (по окончании второго года обучения) преобладающим у детей I ЭГ был уже *удовлетворительный* (в целом удовлетворяющий потребностям речевой коммуникации) *уровень* выполнения задания (55%); 6 детей (10%) смогли выполнить задание на «хорошем» уровне, соответствующем возрастным показателям достаточно хорошего усвоения навыков рассказывания. Во II экспериментальной группе динамика овладения навыками самостоятельного составления рассказа, как и предполагалось, была заметно выше – удовлетворительный уровень выполнения задания на составление продолжения рассказа стал преобладающим (58,3%) уже после первого года обучения; речевые высказывания остальных детей соответствовали в основном среднему (недостаточному) уровню выполнения задания (35%). Низкий же уровень выполнения задания «перешел» в категорию «исключений» (всего 6,7% случаев). В третьем констатирующем исследовании большинство детей выполнило седьмое задание на удовлетворительном уровне (68,3%), а у 13 детей (21,6%) уровень выполнения задания был оценен как «хороший». Таким образом, дети II ЭГ (дети с III и IV[*] уровнями речевого развития) по уровню овладения навыками рассказывания в значи-

[*] По данным комплексного логопедического обследования детей экспериментальных групп, проводимого в конце каждого учебного года, у многих из них был диагносцирован переход с III на IV уровень речевого развития.

тельной мере приблизились к детям, не имеющим отклонений в речевом развитии.

В то же время (как видно из представленных выше статистических данных) у детей **контрольной группы** (дети с III уровнем речевого развития) динамика показателей успешности выполнения седьмого задания, отражающая процесс овладения навыками связных монологических высказываний, была гораздо менее выраженной (особенно динамика формирования навыков монологической речи за первый год обучения). Обращает на себя внимание тот факт, что «суммарные показатели» овладения навыками связных развернутых высказываний, «образующие» общие оценочные уровни выполнения задания, у детей контрольной группы оказались ниже не только показателей детей II ЭГ (дети с тем же, третьим уровнем РР), но и показателей, отмеченных у детей I ЭГ (второй уровень речевого развития). Особенно заметным это различие в показателях динамики овладения навыками связных высказываний было в третьем констатирующем исследовании.

Все вышеотмеченное позволяет сделать вывод об эффективности предложенной нами системы коррекционной логопедической работы по формированию навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи.

Контрольные исследования (с помощью данного, а также 8-го задания) подтвердили наличие достаточно четкой корреляции между степенью тяжести первичного речевого дефекта, обусловившего системное недоразвитие речи, и возможностями детей с ОНР в овладении навыками связной монологической речи. Так, у троих детей, не сумевших выполнить задания на составление высказываний с элементами творчества, отмечались сочетанные варианты тяжелой речевой патологии (сочетание алалических и дизартрических расстройств). В третьем исследовании те же самые дети выполнили 7-е задание на низком уровне. Из числа детей (8), выполнивших это задание на низком уровне в 1-м контрольном исследовании, у пятерых в «речевом статусе» отмечено наличие выраженной дизартрии (псевдобульбарная форма), а у трех – сочетанные формы речевых нарушений. Аналогичная картина наблюдалась и во II экспериментальной группе. Из 4-х детей, чьи рассказы соответствовали низкому уровню выполнения задания, было 3 детей с мотор-

ной алалией и один – с сочетанной формой речевой патологии. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что у многих детей с выраженными первичными речевыми нарушениями процесс овладения навыками связных высказываний (даже в условиях организации дифференцированного обучения) протекает с б**о**льшими сложностями, по сравнению с детьми, у которых в «речевом статусе» наличествует стертая дизартрия или сложная полиморфная дислалия. Можно предположить, что степень выраженности первичного речевого дефекта является одним из определяющих патологических факторов, обусловливающих степень негативного влияния системного недоразвития речи и замедленных темпов его компенсации на возможности детей в овладении навыками связных высказываний.

Таблица 28

Динамика овладения навыками связных монологических высказываний детьми экспериментальных и контрольной групп по результатам выполнения 7-го задания (составление продолжения рассказа)

Исследуемая группа	Средняя оценка рассказов в баллах			Достоверность различия в средней балльной оценке в динамике
	1-е исследование	2-е исследование	3-е исследование	
I экспериментальная группа	**4,55** ± 0,34	**9,5** + 0,36	**10,95** ± 0,46	$p <$ 0,001
II экспериментальная группа	**6,05** ± 0,26	**10,63** ± 0,32	**12,65** ± 0,43	$p <$ 0,001
Контрольная группа	**6,34** ± 0,32	**7,21** ± 0,41	**7,75** ± 0,47	$p >$ 0,01

При анализе аграмматизмов, допущенных детьми в рассказах, особое внимание обращалось на ошибки в построении предложений как структурных единиц монологической речи (пропуски необходимых звеньев – *денотатов* и *предикатов*, нарушение синтаксической связи слов, порядка слов в предложении; неадекватная замена глагольных форм). Было выявлено, что в рассказах детей экспериментальных групп при втором исследовании существенно снизился процент таких ошибок, в то время как в контрольной группе он оставался примерно на том же уровне (табл.29).

Таблица 29

Число неправильно построенных предложений
в рассказах детей (в % к общему числу предложений)

Вид задания	1 экспериментальная группа		2 экспериментальная группа		Контрольная группа	
	№ исследования		№ исследования		№ исследования	
	1-е	**2-е**	**1-е**	**2-е**	**1-е**	**2-е**
Рассказ на заданную тему	**43,4**	**12,3**	**23,4**	**7,0**	**25,3**	**24,4**
Окончание рассказа	**36,0**	**11,9**	**19,9**	**9,2**	**19,2**	**14,3**

Сравнительные данные констатирующего и первого контрольного исследования свидетельствуют о том, что у детей экспериментальных групп уже в течение первого года обучения произошли заметные положительные сдвиги в овладении навыками связной монологической речи. В большей степени они проявлялись в возрастании речевых возможностей детей при составлении рассказов. Отмечены сдвиги и в усвоении навыков самостоятельного рассказывания, в умении строить свои сообщения связно и последовательно. В конце первого года обучения 17 детей из первой группы были переведены нами для дальнейших занятий во вторую экспериментальную группу. Основанием для этого было изменение «речевого статуса»: по данным обследования в ПМПк у этих детей был диагностирован переход на третий уровень речевого развития. В качестве примера приводим рассказы Даши Т., II ЭГ (по 7-му заданию), составленные до и после экспериментального обучения:

В начале эксперимента	В конце первого года обучения
Прыгнул, не схватил…Они в лес ушли…Вольки стали…лизать а дерево. Коль спрятался…и его не нашли вольки…На дерево…Пасел домой. Приди. Коля дверь. Дома, а вольки усли…	*Была зима. Петя шел из школы домой. Тропинка проходила через небольшой лесок. Вот уже видно деревню. Вдруг Петя увидел волков. Он быстро влез на дерево. Волки хотели Петю достать, но не смогли. Они сели около дерева и стали ждать. Петя сидел на дереве долго, до вечера. Мимо шел охотник, увидел волков и выстрелил из ружья. Волки убежали. А Петя слез с дерева и пошел домой.*

Контрольное исследование показало, что к концу года у Даши Т. уже в достаточной степени сформированы навыки рассказывания, в речи отсутствуют грамматические ошибки, рассказ составлен логично и последовательно, точно переданы время, место и характер действия.

Педагогические наблюдения и анализ монологических высказываний показали, что у детей как экспериментальной, так и контрольной групп отмечалось улучшение в отношении фонетической стороны речи, воспроизведения слоговой структуры слов и использования лексических средств при составлении рассказов. В то же время динамика овладения навыками синтаксической организации связного рассказа, средствами фразовой речи у детей **контрольной группы** была выражена в значительно меньшей степени.

У ряда детей экспериментальных групп (11 детей I ЭГ и 4 – второй ЭГ) оставались существенные трудности в логико-смысловой организации рассказа, а также в решении поставленной творческой задачи (затруднения при определении развития сюжета, отдельные смысловые несоответствия и др.). На дальнейших этапах обучения возникала необходимость особого внимания к формированию у этих детей навыков планирования собственного рассказа, прежде всего, со стороны его содержания и логической взаимосвязи передаваемых событий.

После 3-го этапа обучения у части детей экспериментальной и контрольной групп были проведены сравнительные исследования уровня овладения детьми навыками пересказа и рассказа по наглядно изображенному сюжету.

Для пересказа был использован новый для детей текст – рассказ-сказка И.М. Павловой «На машине» в несколько адаптированном варианте (с добавлением зачина и изменением отдельных глагольных форм в функции *предикатов*). Во время пересказа опора на иллюстративный материал не использовалась.

Анализ составленных пересказов выявил различия в выполнении задания детьми экспериментальной и контрольной групп. У большей части детей контрольной группы по ходу пересказа возникали затруднения (длительные паузы, неоднократные повторы), в связи с чем, им задавались вспомогательные вопросы. Большинство же детей экспериментальной группы выполняло задание полностью самостоятельно. По ряду качественных показателей выполнения задания значительно лучшие результаты были получены в экспериментальной группе (табл.30).

Таблица 30

Показатели выполнения задания на пересказ

Исследуемая группа	Кол-во составленных пересказов	Пересказ составлен		Связность повествования		Отмечаются	
		самостоятельно	с некоторой помощью	Отдельные нарушения	Резко нарушена	пропуски моментов действия и существенных деталей	смысловые ошибки и несоответствия
I ЭГ (60 детей)	59	26	33	56	3	19	4
II ЭГ (60 детей)	60	51	9	23	-	14	2
Контрольная группа (40)	38	9	29	24	14	17	15

Анализ пересказов, составленных детьми экспериментальной группы, показал достаточную степень самостоятельности при пересказе текста, адекватность речевых высказываний детей поставленной задаче, полноту отображения предмета речи, связность и после-

довательность изложения. На основании данных контрольного исследования можно отметить, что дети в целом овладели умением составлять пересказ относительно небольшого по объему текста.

Анализ фразовой речи при составлении пересказов не показал существенных различий между детьми сравниваемых групп в частоте использования различных типов предложений. В то же время процент ошибок на оформление предложений у детей контрольной группы был в 2,8 раза выше, чем у детей II экспериментальной группы (соответственно 27,8 и 9,8% от числа предложений в рассказах); различие статистически достоверно: $t = 6{,}56$; $p \leq 0{,}001$.

Из 60 детей I экспериментальной группы у 33 был отмечен удовлетворительный уровень выполнения задания, у 3-х – хороший, у 22 детей – недостаточный и только у одного испытуемого − низкий. Еще один ребенок с заданием не справился. Средний оценочный балл для всей группы, характеризующий уровень выполнения задания, равнялся **3,6** (в первом констатирующем исследовании он составил **1,55**).

Во II экспериментальной группе у 44 был отмечен удовлетворительный уровень выполнения задания, у 7-ми – хороший и только у 9 – недостаточный. Средний оценочный балл составил **4 (3,96),** т.е. соответствовал **удовлетворительному уровню** выполнения задания. В первом исследовании этот показатель сформированности навыков составления пересказа у детей II группы равнялся **2,2.**

В контрольной группе (40) 29 детей выполнили задание на составление пересказа на недостаточном уровне, 9 – на низком, и два ребенка с заданием не справились. Средний балл «уровневой оценки» равнялся **2,63**, что не намного выше соответствующего «показателя» в первом исследовании (**2,3**).

Анализ «выпадающих из общей картины» случаев «низкой» динамики в овладении навыками репродуктивной монологической речи у детей I ЭГ показал, что оба ребенка (один выполнил задание на низком уровне, а второй не смог составить пересказ) не имели возможности (по состоянию здоровья – частые ОРВИ и др. заболевания) пройти «полный цикл» коррекционного обучения, «пропустив» около половины обучающих занятий. Из 22 детей, пересказы которых соответствовали недостаточному уровню, 19 детей имели в «речевом анамнезе» указание на наличие сложных первичных рече-

вых расстройств (выраженная дизартрия − 12 детей и сочетание алалических и дизартрических расстройств – 7 детей). Во второй ЭГ из 9 детей, не сумевших выполнить задание на удовлетворительном уровне, 8 детей также имели «осложненный» «речевой статус» − 5 детей с моторной алалией и трое – с сочетанными формами речевой патологии. Эти факты подтверждают наше предположение о том, что первичная речевая патология выступает как основной негативный фактор, ограничивающий возможности детей с ОНР в овладении связной монологической речью. Однако, то обстоятельство, что остальные дети II ЭГ, также имеющие «осложненный» «речевой статус» (29 детей) выполнили задание на составление пересказа на удовлетворительном (27) и хорошем (2 ребенка) уровне свидетельствует о достаточно высокой эффективности реализованного нами в ходе коррекционного обучения дифференцированного подхода к формированию навыков связных высказываний у детей с ОНР.*

Составление детьми рассказов по наглядному сюжету проводилось по серии картинок, используемой до начала обучения («Медведь и зайцы»). Вначале ребенку предлагалось расположить в нужной последовательности 6 картинок серии. Затем по вопросам экспериментатора уточнялись отдельные моменты наглядно изображенного действия, названия некоторых предметов и предлагалось составить рассказ.

Дети экспериментальных групп достаточно успешно выполнили первую часть задания. Из 60 детей I ЭГ 38 самостоятельно правильно расположили картинки, а 22 − справились с этой задачей после оказания помощи. При этом в 12 случаях было достаточно указания на то, что не все картинки расположены правильно, в 8 − потребовалось конкретное указание на неправильно расположенную картинку.

Во II ЭГ 46 детей сразу правильно расположили картинки, а 14 справились с заданием после некоторой помощи: в 8 случаях требовалось указание на то, что не все картинки расположены правильно, в 6 − конкретное указание на неправильно расположенную картинку. Это может свидетельствовать о том, что большинство детей с ОНР в

---

* Прежде всего, речь идет о дифференцированном подходе к организации коррекционной работы с детьми «сильной» и «слабой» подгрупп.

процессе обучения усвоили определенные навыки наглядного программирования сюжетной ситуации на основе восприятия отдельных «структурных звеньев».

Из 40 детей контрольной группы восемь самостоятельно справились с начальной частью задания. 32 детей выполнили задание с 3-4-й попытки, только после непосредственного указания на неправильное размещение картинок.

Анализ составления рассказов показал, что дети, прошедшие специальное обучение, в большинстве случаев успешно овладели навыками составления рассказа по наглядной опоре. Так, 44 ребенка из I и 55 детей из второй ЭГ составили рассказы самостоятельно, а остальным задавались отдельные стимулирующие вопросы. Все дети II ЭГ и большинство детей первой группы (42 или 70%) адекватно и полно передавали наглядно изображенное сюжетное действие. В ряде случаев (в основном у детей I ЭГ) были отмечены нерезко выраженные нарушения связности повествования, очевидно, обусловленные сложностью речевой задачи при отсутствии опоры на текстовой материал. При этом у всех детей наблюдались положительные сдвиги в показателях выполнения задания, по сравнению с первым исследованием (см. табл. 31).

Сравнительные исследования показали, что у детей контрольной группы и при повторном выполнении задания отмечались затруднения в составлении связного, адекватного содержанию картинок рассказа (пропуски существенных деталей, фрагментарность, нарушение последовательности в передаче изображенных событий). Примеры рассказов детей приводятся в Приложении (с. 538 - 542).

Таблица 31

Сравнительные данные выполнения задания на составление рассказа по серии картинок детьми экспериментальных и контрольной групп в третьем констатирующем исследовании

Исследуемая группа детей	Уровень выполнения задания										Средний балл	
	Хороший (5)		Удовлетворительный (4)		Недостаточный (3)		Низкий (2)		Начальный (1)			
	№ исс.		№ исс.		№ исс.		№ сс.		№ исс.		№ исс.	
	1-е	2-е	1-е	2-е	1-е	2-е	1-е	2-е	1-е	2-е	1-е	2-е
Дети с ОНР, I ЭГ	–	**5%**	–	**35%**	**21,25 %**	**46,7%**	**37,5%**	**13,3%**	**30%**	–	**1,7**	**3,5**
Дети с ОНР, II ЭГ	–	**11,7%**	**5,8%**	**66,7%**	**40 %**	**21,6%**	**30 %**	–	**19,2%**	–	**2,2**	**3,9**
Дети с ОНР, КГ	–	–	**2,5 %**	**17, 5%**	**25 %**	**35 %**	**45 %**	**37, 5%**	**27, 5%**	**10 %**	**2,0**	**2,6**

По окончании обучения были проведены исследования монологической речи у всех детей с помощью трех заданий творческого характера.

Методика исследования по заданию № 8 (рассказ на тему) использовалась в следующем варианте. Ребенку предъявлялись опорные картинки и предлагалось придумать рассказ о каком-либо случав с девочкой в лесу (без оказания помощи в составлении «экспозиции» – начала рассказа).

Второе контрольное исследование показало возросшие возможности детей экспериментальных групп в составлении рассказов по собственному замыслу, а также в использовании необходимых языковых средств. (См. рис. 4,5, с.332-333 и с.337).

Как явствует из данных второго контрольного исследования, значительная часть детей II ЭГ (21 ребенок – 35%, т.е. более трети всей группы) смогла выполнить задание на «хорошем» уровне, полностью соответствующем «коммуникативным» требованиям, предъявляемым к монологическому высказыванию данного вида. Более

половины детей этой группы (56,7%) выполнили задание на удовлетворительном уровне и только пятеро (8,3%) – на недостаточном. Большая часть детей первой ЭГ (66,7%) также успешно в целом справилась с заданием на составление рассказа на тему, а некоторые из них (10%) смогли выполнить его на «хорошем» уровне. Дети, испытывающие затруднения в составлении рассказа на тему, составили примерно треть всей исследуемой группы (33,3%), при этом только у трех детей эти затруднения носили выраженный характер («диагносцирован» *низкий уровень* выполнения задания).

О заметной положительной динамике овладения навыками связных высказываний свидетельствует существенное увеличение таких показателей, как объем рассказов, среднее количество и объем фраз, а также число актуализированных в рассказах образов (табл. 32, 33).

Таблица 32

Количество образов, актуализированных в рассказах детей на заданную тему

Исследуемая группа (дети с ОНР)	Среднее количество образов		Различия средних величин	Показатель достоверности различий
	До обучения $X_1 \pm m$	После обучения $X_2 \pm m$	$(X_2 - X_{1)} \pm m$	
I экспериментальная группа (60)	**5,3 + 1,22**	**14,1 ± 0,88**	**8,8 + 1,34**	P< 0,001
II экспериментальная группа (60)	**6,1 ± 1,3**	**18,7 ± 1,12**	**12,2 ± 1,79**	P< 0,001
Контрольная группа (40)	**5,8 + 0,55**	**8,8 ± 0,84**	**3,0 ± 1,08**	P< 0,02

Средний объем рассказов детей 1-й и 2-й экспериментальных групп увеличился, по сравнению со вторым исследованием, соответственно на 23 и 27 слов. Указанные сдвиги статистически достоверны ($p<0,001$). Существенно увеличился от 2-го к 3-му исследованию объем рассказов и у детей контрольной группы – в среднем на 18 слов ($p<0,02$). Однако этот показатель в третьем исследовании оказался значительно ниже, чем у детей каждой из экспериментальных групп.

Показатели использования фразовой речи были близкими у детей обеих экспериментальных групп (табл. 30). Это может свидетельствовать о выравнивании к концу обучения речевых возможностей детей в построении связного развернутого сообщения. При составлении рассказов дети достаточно часто использовали развернутые фразы в 5 и более слов (45-55% от числа всех фраз), а также предложения с однородными членами (30,8 и 34,8% – у детей I и II ЭГ соответственно). В 49 рассказах детей I ЭГ и 52-х рассказах во второй ЭГ отмечено использование сложных предложений и в 36 и 39-ти рассказах – конструкций прямой речи.

Таблица 33

Объем рассказов и показатели использования фразовой речи у детей с ОНР (3-е исследование)

Показатели	Рассказ на заданную тему			Окончание рассказа по данному началу		
	Экспериментальные группы		Контрольная группа	Экспериментальные группы		Контрольная группа
	1-я ЭГ	2-я ЭГ		1-я группа	2-я группа	
Средний объем рассказов	73,7 ±5,82	93,6 ±5,75	46,8 ±7,23	53,5 +3,84	66,9 +5,25	33,6 +3,8
Количество фраз объемом до 5 слов	в % к общему числу фраз					
	54,8	44,6	61,4	44,0	38,0	47,6
Количество фраз объемом в 5 и более слов	45,2	55,4	38,6	56,0	62,0	52,4
Число простых предложений	в % к общему числу предложений					
	78,1	72,6	79,0	75,6	73,7	79,1
Число сложных предложений	10,1	18,4	15,9	14,5	17,0	19,8
Число конструкций прямой речи	11,8	9,0	5,1	9,9	9,3	1,1

Заметный сдвиг в использовании больших по объему, в том числе сложных предложений наблюдался и у детей контрольной

группы в 3-м исследовании. Однако дети контрольной группы чаще допускали ошибки на построение предложений. Так, ошибки в построении предложений различных структур у детей, прошедших экспериментальное обучение, составили 13,2 (I ЭГ) и 6,5% (II ЭГ) от общего числа предложений в рассказах, а в контрольной группе – 22,6% (различие статистически существенно: $t = 4{,}8$, $p \leq 0{,}001$). У детей экспериментальных групп ошибки на построение сложных предложений составили 18,3% и 15% (от общего числа сложных структур); в контрольной группе этот показатель был равен 42%.

Результаты выполнения задания свидетельствуют о достаточно успешном овладении детьми обеих экспериментальных групп навыками рассказывания. Дети составляли свои рассказы, в основном, самостоятельно; у большинства из них не отмечалось серьезных трудностей в реализации собственного замысла, а также смысловых ошибок и нарушений связности повествования. Полнота отображения предмета речи (содержания рассказа-сообщения) в рассказах детей II ЭГ составила соответственно 0,9 и 0,85 (по отображению денотативного содержания и предикативных отношений); у детей I экспериментальной группы эти психолингвистические показатели содержательной стороны рассказа-сообщения составили соответственно 0,875 и 0,82. Наряду с этим сохранились некоторые недостатки в языковом оформлении рассказов, ошибки на образование падежных форм, случаи искажения и пропуски слов и др. Однако практически не отмечается случаев, когда ошибки в использовании языковых средств существенно отражались на коммуникативной целостности и «содержательности» речевого сообщения.

В контрольной группе показатели выполнения задания были ниже, чем у детей экспериментальных групп, что отразилось на комплексной оценке рассказов (табл.34, рис.4).

Таблица 34

Динамика овладения навыками связных монологических высказываний детьми экспериментальных и контрольной групп по результатам выполнения 8-го задания (составление продолжения рассказа)

Исследуемая группа	Средняя оценка рассказов в баллах		Достоверность различия в средней балльной оценке в динамике
	2-е исследование	3-е исследование	
I ЭГ	**9,21 ± 0,35**	**11,05± 0,45**	$p <$ 0,001
II ЭГ	**11,1 ± 0,32**	**12,8 ± 0,42**	$p <$ 0,001
Контрольная группа	**8,16 ± 0,41**	**8,52 ± 0,37**	$p >$ 0,01

Результаты выполнения 7-го задания после двух лет обучения подтвердили данные предыдущего исследования. От второго к третьему исследованию отмечен значительный рост объема окончаний рассказа, составленных детьми экспериментальных групп. Средний объем рассказов детей этих групп в третьем исследовании был в 1,6 (I ЭГ) − 2 раза больше, чем в контрольной группе (табл.32). Различия статистически существенны (p<0,001). Показатели, характеризующие рассказы детей, как связное, логически построенное сообщение, в экспериментальных группах были существенно выше, чем в контрольной (табл. 35).

Отличительной особенностью рассказов детей экспериментальных групп (41 ребенок из I ЭГ и 48 детей из второй группы) было использование в них прямой речи. При этом 19 детей II ЭГ в свое повествование включили рассказ-монолог от лица главного героя. Дети контрольной группы не использовали прямую речь при составлении окончания рассказа. Динамика результатов выполнения этого задания от первого к третьему исследованию отражена на рис.5. Как видно из сопоставительных данных второго и третьего исследований, только 6 детей II ЭГ (10%) не смогли составить продолжение рассказа, полностью удовлетворяющее поставленной речекоммуни-

кативной задаче («недостаточный уровень»); большинство же детей выполнило задание на удовлетворительном уровне (68,3%) и примерно треть детей (21,7%) – на «хорошем» уровне. В первой экспериментальной группе более половины детей (53,3%) смогли выполнить задание на составление продолжения рассказа на удовлетворительном уровне и 6 детей – на «хорошем». Рассказы-продолжения, составленные другими детьми, характеризовались наличием отдельных нарушений связности повествования или единичными смысловыми несоответствиями и были оценены как «недостаточный уровень» выполнения задания (31,7%). Только трое детей выполнили задание на низком уровне (это были дети, которые и во втором исследовании не смогли составить продолжение рассказа по данному началу). Таким образом, и у детей I ЭГ, имевших до начала коррекционного обучения второй уровень речевого развития, в ходе третьего констатирующего исследования была отмечена значительная положительная динамика овладения навыками самостоятельного рассказывания.

У многих детей экспериментальных групп отмечается повышение внимания к смысловой стороне составляемых рассказов. Это проявлялось в стремлении детей к уточнению своих высказываний, к их детализации и дополнению. Если до обучения у большинства из них наблюдалось избыточное, семантически необоснованное, а в ряде случаев и неадекватное использование местоимений, то после обучения дети стремились уточнить, о ком конкретно идет речь в их рассказе (например: *«В лесу она увидела белочку на суку. Она,* ***белочка****, грызла орешки»* − из рассказа Оли. С., II ЭГ). По данным ряда исследователей (А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн), подобные явления характерны для повествовательной речи нормально развивающихся старших дошкольников и могут рассматриваться, как «существенный этап в речевом развитии ребенка» (134, с.9). В рассказах детей контрольной группы такой тенденции не наблюдалось.

Исследование с помощью нового варианта задания по составлению рассказа на тему («Случай на рыбалке») подтвердило данные предыдущих исследований.

Средний объем рассказов у детей первой и второй экспериментальных групп включал 57 и 79 слов, а в контрольной группе – 36 (различия статистически существенны: $p < 0{,}001$).

Таблица 35

Показатели выполнения заданий детьми с ОНР

Составление рассказа на заданную тему

Исследуемая группа	Число детей, выполнивших задание			Трудности		Нарушения			Смысловые несоответствия и ошибки
	Самостоятельно	с не большой помощью	с помощью наводящих вопросов	В определении сюжетной линии	В реализации замысла	Связности изложения		Последовательности повествования	
						Небольшие	Значительные		
1-я ЭГ (60)	41	19	-	14	8	16	6	-	3
2-я ЭГ (60)	52	8	-	8	-	4	-	-	-
Контрольная группа (40)	7	21	8*	15	11	11	7	5	8
	2-й вариант задания								
1-я ЭГ (40)	14	26	-	9	3	8	-	3	3
2-я ЭГ (40)	26	14	-	6	-	4	-	-	2
Контрольная группа (30)	3	18	9	19	11	10	5	5	9

Все дети, прошедшие специальное обучение, достаточно успешно справились с речевой и творческой задачей и, в большин-

* 4 детей контрольной группы с заданием не справились.

стве случаев, смогли составить сюжетный рассказ в соответствии с предложенной темой. Многие из них начинали рассказ со своеобразного зачина (*«Летом Петя приехал в деревню. А рядом была речка. Однажды он отпросился у мамы на рыбалку»* – у Паши Г., II ЭГ; *«Летом Андрей был на даче. Там недалеко была речка»* – у Оли Р., I ЭГ и т.п.).

Описание основного события почти во всех рассказах включало те или иные подробности, детали. Для характеристики обстановки, предметов, действий дети использовали различные лексические средства (например: «Он снова закинул удочку и поймал... большую, зубастую щуку» – у Олеси В.).

Некоторые рассказы отличались оригинальностью развития сюжета. Так, в рассказе Антона С. (II ЭГ) мальчик, возвращаясь с рыбалки, случайно падает с мостика в воду... «Он стал кричать: «Помогите!», потому что плавать совсем не умел. По берегу шел настоящий рыбак. Он услышал, как мальчик кричит, и побежал к тому месту, *где он кричит*. Он прыгнул в воду и спас мальчика...»

У детей контрольной группы рассказы в большинстве случаев сводились к элементарной схеме; часто отмечались затруднения в смысловой и синтаксической организации сообщений, нарушалась связность повествования. Приводим пример: *«Саша пошел на рыбалку... Утку (удочку) взял. Он рыбу ловил... Поймал... рыбу... Он ушел домой»* (Света Е., 6 лет 10 мес.).

В рассказах детей контрольной группы нередко наблюдалось отсутствие интонационного членения речевых отрезков из следующих друг за другом фраз, явления «нанизывания», соединение двух предложений на основе только формальной синтаксической связи и др. (Например: *«Потом он пошел, маму увидел... дедушку, папу, сразу высыпывать рыб около ворот»*; *«А по дороге была... она увидела лес и на дереве... ребята строили шалаш»; «А мальчик слез из деева, и новые листки купили ему»* и т.п.). Подобных случаев мы почти не отмечали в рассказах детей, прошедших обучение.

Наблюдения за детьми в процессе экспериментальных занятий показали, что у них постепенно формировалось осознанное отношение к воспринимаемой речи и к собственным высказыва-

ниям. Уже в конце первого года обучения у многих детей возникала потребность в оценке своих рассказов со стороны педагога. Дети стали замечать свои ошибки и стремились их исправить. Преодолевались явления речевой инактивности и негативизма. На втором году обучения (к концу III этапа) дети стали проявлять больше самостоятельности в выборе содержания собственных рассказов. В третьем исследовании – после обучения – почти не отмечалось случаев нарушений логико-смыслового построения, связности и последовательности повествования, влияющих на коммуникативную полноценность монологических высказываний. Наблюдалась значительная положительная динамика в использовании средств фразовой речи.

Проведенные исследования свидетельствуют об эффективности коррекционной работы с детьми по формированию навыков связной монологической речи. Сравнительные исследования детей экспериментальной и контрольной групп (второе и третье констатирующие исследования) подтвердили эффективность предложенной нами системы коррекционного обучения.

По окончании обучающего эксперимента все дети логопедических групп, участвующие в эксперименте, прошли комплексное психолого-педагогическое и логопедическое обследование в ПМПк (консилиумах) МДОУ №№ 50, 91 и ГБОУ №1926, а также в ПМПК (комиссии) при Центре Диагностики и Консультирования УО Люберецкого района Московской обл. Результаты комплексного логопедического обследования детей экспериментальных и контрольной группы позволили получить данные о динамике речевого развития детей и результатах коррекционной работы, направленной на преодоление отмечаемого у них системного недоразвития речи. По данным диагностического обследования в I ЭГ у 18 детей (30%), прошедших в течение двух лет экспериментальное обучение, отмечен переход со второго на третий уровень речевого развития, у 36 детей (60%) был диагностирован переход к IV уровню РР, наконец, у 6 детей «речевой диагноз» был снят – наблюдалось практически полное преодоление системного недоразвития речи. Во II экспериментальной группе у 39 из 60 детей (65%), обучавшихся по экспериментальной програм-

ме, был отмечен переход с III на IV уровень речевого развития, у остальных детей (21 ребенок или треть группы) «речевой диагноз» «общее недоразвитие речи» был снят. В контрольной группе (дети, обучавшиеся по «общей» коррекционной программе) динамика речевого развития была менее выраженной (21 ребенок «перешел» на IV уровень речевого развития, а у 16 детей – 40% всей группы – «речевой статус» остался без существенных изменений); у 3-х детей общее недоразвитие речи было практически преодолено. Данные комплексного логопедического обследования (представлены также в таблице 36) позволяют со всем основанием утверждать, что специально организованная коррекционная работа, направленная на формирование навыков связных высказываний у детей с ОНР, способствует эффективному преодолению системного недоразвития речи.

Таблица 36

Исследуемая группа детей	«Речевой статус» детей							
	II уровень речевого развития		III уровень речевого развития		IV уровень речевого развития		Норма речевого развития	
Время проведения обследования	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
I экспериментальная группа (60)	**60**	–	–	**18**	–	**36**	–	**6**
I экспериментальная группа (60)	–	–	**60**	–	–	**39**	–	**21**
Контрольная группа (40)	–	–	**40**	**16**	–	**21**	–	**3**

ГЛАВА V. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ (ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СОЧЕТАНИИ С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ) /II ЭТАП ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ/

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция постоянного увеличения числа детей с комбинированными нарушениями познавательного и речевого развития. Среди них все чаще встречаются дети с задержкой психического развития, осложненной первичным общим недоразвитием речи.* Как правило, такие дети направляются в специальные (коррекционные) дошкольные учреждения для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Учебно-образовательная программа, по которой работают эти учреждения, направлена, в первую очередь, на преодоление и компенсацию нарушений психофизического и познавательного развития. Несмотря на наличие в программе раздела по коррекции нарушений речи, специальная логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи этой программой не предусматривается. Функциональная нагрузка учителя-логопеда в группах для детей с ЗПР предполагает главным образом коррекцию нарушений произношения и формирование фонематических процессов. В связи с этим нередко возникают определенные проблемы в организации логопедической помощи детям данной категории, трудности в решении задачи полноценной подготовки детей со сложным психоречевым дефектом к обучению в общеобразовательной школе.

Проблема обучения и воспитания детей с комбинированными психоречевыми нарушениями, в частности при таком варианте

* Данная нозологическая группа детей была выделена в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике относительно недавно благодаря научно - прикладным исследованиям различных вариантов комплексных нарушений развития (исследования И.Ю. Левченко, 2002–2012; Т.Н. Волковской, 2003, 2009, 2011; М.В. Жигоревой, 2008, 2010 и др.).

сложного дефекта, когда наблюдается сочетание задержки психического развития и ОНР, имеет важное значение для современной коррекционной педагогики и логопедии. Это определяется сложностью комбинированного дефекта, а, следовательно – сложностью его преодоления, необходимостью разработки технологий его эффективной коррекции, а также недостаточной изученностью этого варианта комплексного нарушения развития.

Основная задача деятельности детских дошкольных учреждений – подготовка детей к обучению в школе. При поступлении в школу ребенок начинает испытывать на себе б***о***льшую речевую нагрузку, чем в дошкольном учреждении: основная часть поступающей информации воспринимается им на вербальном уровне. Не случайно одним из показателей готовности к школьному обучению является уровень сформированности связной речи ребенка.

В связи с этим в общую программу экспериментального исследования нами было включено проведение констатирующего исследования у группы старших дошкольников, имеющих сочетанный психоречевой дефект (первичная задержка психического развития в сочетании с общим недоразвитием речи[*].) Основной **целью** данного этапа нашего исследования является изучение особенностей формирования связной речи у дошкольников с комплексным нарушением речевого и познавательного развития.

Программа экспериментального исследования предполагала использование психолого-педагогических методов:

– изучение уровня сформированности языковой базы связной речи у детей с ЗПР и ОНР;

– проведение констатирующего исследования особенностей формирования навыков связных высказываний у дошкольников с комплексным нарушением речевого и познавательного развития;

– психолингвистический и математический анализ данных исследования.

---

[*] Согласно общепринятым в отечественной логопедии подходам к классификации нарушений речи (118, 228, 229 и др.), «Общее недоразвитие речи» (ОНР) квалифицируется как первичный дефект.

Экспериментальное исследование проводилось в ГОУ компенсирующего вида № 2281 СЗУО г. Москвы и в МДОУ №№ 50, 53 и 91 комбинированного вида* г. Люберцы Московской области. По результатам подготовительного этапа исследования, включавшего мониторинг, предварительное психолого-педагогическое изучение детей (проведенное педагогами-дефектологами и логопедами районного ПМПК и ДОУ), была сформирована экспериментальная группа детей 6-6,5 лет, имевших (по заключению ПМПК при ЦДиК Люберецкого района) сложный дефект развития: ЗПР в сочетании с ОНР III уровня (80 детей). Все дети экспериментальной группы прошли клиническое и психолого-педагогическое обследование. У всех детей этой группы было диагностировано общее недоразвитие речи (III уровня) первичного характера и нарушение познавательного развития, которое диагностировано как задержка психического развития (I и II степени). Контрольную группу (40 человек) составили дети того же возраста, не имеющие отклонений в речевом и познавательном развитии, воспитанники подготовительных к школе групп МДОУ комбинированного вида №№ 50, 58 и 91 г. Люберцы Московской области.

Программа экспериментального исследования включала: изучение семейного и медицинского анамнеза; обследование уровня сформированности лексических и грамматических средств языка; исследование состояния связной речи.

При изучении семейного и медицинского анамнеза мы анализировали данные о состоянии здоровья родителей ребенка, наличие или отсутствие хронических или наследственно обусловленных заболеваний; характер протекания беременности и родов, состояние ребенка в период новорожденности, особенности раннего психофизического и речевого развития, перенесенные заболевания, данные обследования ребенка в ПМПК, заключения врачей-специалистов и

* До декабря 2011 г. – Центры развития ребенка компенсирующего вида.

др. Все дети экспериментальной группы прошли комплексное клиническое и психолого-педагогическое обследование.

Анализ анамнестических данных в экспериментальной группе детей выявил воздействие различных патологических факторов на процесс раннего онтогенетического развития. В 80% случаев отмечено патологическое течение беременности (ранние и поздние токсикозы, угроза прерывания беременности, анемии беременных и др.); в 70 % случаев – преждевременные роды и патология родовой деятельности (стремительные роды, раннее отхождение околоплодных вод с продолжительным «сухим» периодом и др.). В 46,7% случаев отмечались гипоксия плода, асфиксия новорожденного, родовые черепно-мозговые травмы. В половине наблюдаемых случаев патология протекания беременности сочеталась с патологией родов. В 37,5% случаев диагностирована ПЭП гипоксического генеза, в 40 % случаев – смешанного (токсико-гипоксического) генеза.

У всех детей наблюдаемой группы в анамнезе отмечено наличие выраженной ранней неврологической симптоматики (гипертензионно – гидроцефальный синдром, фебрильные судороги, синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости, синдром мышечной дистонии и др.). Сочетание патологии беременности и родов с неврологической симптоматикой на первом году жизни ребенка имело место в 77,5% случаев. Неврологическая симптоматика у обследованных детей имела стойкий характер (отмечена у большинства детей на период проведения исследования).

Примерно у трети детей (31,25%) в анамнезе отмечены тяжело протекавшие соматические заболевания (инфекционно - воспалительные заболевания дыхательных путей, пневмонии, аллергические заболевания и др.).

Задержка темпов статомоторного развития наблюдалась в 42,5% случаев, тогда как задержка темпов речевого развития (по среднестатистическим показателям нормы развития) отмечена у 80% данной группы детей.

Анализ анамнестических данных (проведенный нами совместно с врачами-психоневрологами и неврологами) позволил сделать следующие выводы.

• Сложный психоречевой дефект (сочетание ЗПР и системного недоразвития речи) является следствием воздействия различных патологических факторов на формирующуюся центральную нервную систему, головной мозг на ранних этапах развития (пре-, перинатальный и антанатальный периоды).

• Нарушения формирования психических и двигательных функций проявляются в сочетании с различной неврологической симптоматикой на первом году жизни. Наиболее часто встречаю- щейся неврологической симптоматикой у детей с комбинированным психоречевым дефектом являются перинатальные энцефалопатические расстройства, в частности, ПЭП смешанного генеза (40% случаев); ПЭП гипоксического генеза (35%); синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости (30%); задержка темпов статомоторного и раннего психоречевого развития (более 40% случаев).

• У 40% детей в анамнезе отмечены тяжело протекавшие соматические заболевания.

• Изучение анамнеза показало, что общий процент детей с неврологической патологией в исследуемой группе детей уменьшается к среднему дошкольному возрасту незначительно (100% – на первом году жизни, 95% – в возрасте после 4-х лет).

• Для детей с комбинированными психоречевыми нарушениями на ранних этапах развития в большей степени характерна задержка темпов познавательного и речевого развития, статомоторные функции при этом могут развиваться в соответствии с возрастом. Так, выраженная задержка темпов речевого развития была отмечена у 48 детей экспериментальной группы (60%), в то время как замедление темпов статомоторного развития – у 34 детей (42,5% случаев).

• Анамнестическое исследование показало, что для детей с комбинированным психоречевым дефектом (ЗПР, ОНР) характерно наличие в анамнезе сочетания нескольких патологических факторов, нарушающих процесс раннего развития. В частности, в 50% случаев имело место сочетание патологии беременности, родов и наличия неврологической патологии; в 70% случаев было отмечено сочетание патологии родов и энцефалопатических расстройств; более 80% составили случаи сочетания патологии беременности и нейрофизиологических нарушений.

• В результате проведенной работы была выявлена подгруппа детей с «отягощенным» медицинским анамнезом (32 ребенка – 40% всей группы), у которых наблюдалось сочетание влияния 3-х этиопатологических факторов на процесс раннего развития. Мы предположили, что у детей этой подгруппы будут выявлены самые низкие показатели выполнения заданий экспериментального исследования, что нашло свое подтверждение при анализе его результатов. (У 31 из 32 детей этой подгруппы был выявлен самый низкий уровень сформированности лексического и грамматического компонентов языка и навыков связных речевых высказываний).

Всего же различные варианты патологически отягощенного анамнеза выявлены у 95 % детей наблюдаемой группы.

Программа логопедического обследования детей экспериментальной и контрольной групп включала: (1) исследование степени сформированности различных компонентов речевой системы: обследование словаря с помощью специально составленного словаря-минимума; сформированности «языковой базы» связной речи (прежде всего, уровня сформированности языковых операций словоизменения и словообразования) и (2) комплексное обследование уровня сформированности навыков связных высказываний, которое включало два раздела: выявления степени овладения навыками отдельных фразовых высказываний и обследование состояния связной монологической речи. Выявление уровня сформированности отдельных фразовых высказываний проводилось с использованием трех заданий: на воспроизведение предложений различной семантико-синтаксической структуры, самостоятельное составление фраз с опорой на сюжетную картинку; составление фразовых высказываний по трем предметным картинкам. Обследование состояния монологической речи включало выполнение детьми 4-х различных заданий: составление рассказа по сюжетной картинке, рассказа по серии последовательных картинок, пересказ текста и составление рассказа-описания. При определении содержания программы специального педагогического исследования нами были использованы технологии (методические приемы) обследования речи детей, разработанные Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, Т.В. Тумановой, Т.А. Ткаченко, а также методические рекомендации к проведению

психолого-педагогического изучения детей с ЗПР, разработанные И.Ю. Левченко (2004, 2005), И.Ю. Левченко и Н.А. Киселевой (2005), Н.Ю. Боряковой (2000, 2004), Т.Н. Волковской (2009) и др. Составленная нами программа обследования была предварительно апробирована на группе детей (36 человек) старшего дошкольного возраста (дети с ЗПР, осложненным недоразвитием речи и дети, не имеющие отклонений в развитии). Было выявлено, что все отобранные задания доступны для нормально развивающихся детей и позволяют получить данные об уровне сформированности языковой базы связной речи и навыков связных высказываний у детей экспериментальной группы.

Наблюдения за речевой деятельностью детей проводились в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности (логопедические занятия и различные виды предметно – практических занятий, воспитательские занятия общеразвивающего цикла). Основное внимание обращалось на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи (умение дать краткий и развернутый ответы, задать вопрос педагогу, рассказать о планируемом и выполненном действии и др.), на особенности речевого поведения. Проводилась запись ответов детей на занятиях, спонтанной речи в виде отдельных высказываний, коротких сообщений и рассказов.

Исследование словарного запаса у детей проводилось индивидуальным методом в два-три приема. Изучение связной речи с помощью серии заданий проводилось по окончании исследования словаря. Все задания выполнялись последовательно, в разные дни, в утренние часы. Динамические наблюдения за состоянием речи осуществлялись в течение всего периода коррекционного обучения. Анамнестические сведения, результаты специальных исследований словаря и связной речи, данные наблюдений за спонтанной речевой деятельностью, личностно − психологическими особенностями ребенка заносились в индивидуальную карту логопедического обследования.

В ходе наблюдений за детьми отмечались особенности восприятия, внимания, памяти, воображения, отдельных сторон мыслительной деятельности (способность к сравнению, обобщению, классификации), показатели работоспособности и др. При этом выявлялись: характерологические особенности личности (общительность,

инициативность, замкнутость, отношение к учебным занятиям и др.), особенности поведения и т.д. Особое внимание обращалось на показатели, которые непосредственно связаны с формированием связной монологической речи, а также обусловливают возможности детей в процессе коррекционно-воспитательной работы (восприятие и усвоение учебного материала, продуктивность выполнения заданий, особенности речевого поведения и др.).* По данным исследований, для детей экспериментальной группы были характерны неустойчивость внимания, трудности в запоминании вербального (текстового) материала, недостаточная сформированность операций сравнения, обобщения, классификации. У значительной части детей с сочетанным психоречевым дефектом отмечаются нарушения в эмоционально-волевой сфере (вялость, инертность, эмоциональная возбудимость), снижение речевой активности и др. Результаты психолого-педагогического исследования использовались и для организации индивидуального подхода к детям в процессе последующего формирующего эксперимента.

Анализ данных исследования состояния различных компонентов языка и навыков связных высказываний (в основной и контрольной группах) проводился нами на основе комплексной дифференцированной «уровневой» оценки выполнения экспериментальных заданий с использованием качественных и количественных психолингвистических критериев (см. с.115-125). Для анализа данных обследования лексического строя речи детей использовались методические приемы, предлагаемые в работах Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской, О.Б. Иншаковой. Уровень сформированности лексического компонента речи оценивался по двум основным параметрам: объем словарного запаса (в процентах от объема словаря-минимума), нали-

---

* Диагностическая карта данных психолого-педагогического изучения детей представлена в методическом пособии: Глухов В.П. «Основы коррекционной педагогики и специальной психологии. Практикум». – М.: В.Секачев, 2011 и в ряде других работ автора.

чие и характер семантических и лексических затруднений при выполнении экспериментальных заданий. Уровень сформированности языковых операций и грамматических представлений и обобщений определялся с помощью дифференциально-диагностических критериев оценки, разработанных Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой (2004), Т.В.Тумановой (2002, 2006), Т.Б. Филичевой (2001). Основными показателями являлись: количество правильно выполненных заданий, характер и процентное распределение грамматических ошибок, типы «стратегий» в подходах к выполнению последовательных вариантов задания. Анализ степени сформированности фразовой речи проводился с использованием методик, предложенных Л.С. Цветковой (1998), Л.И. Переслени (1999), Л.А. Фотековой и Т.А. Ахутиной (2002, 2008). Использовались критерии, характеризующие как семантическую, так и языковую составляющие отдельных фразовых высказываний, полноту и точность отображения предмета речи. При анализе данных обследования сформированности навыков монологической речи была использована разработанная нами примерная схема оценки уровней выполнения задания (Приложение, с.528-532). В качестве основных критериев рассматривались: *степень самостоятельности при выполнении задания, уровень и особенности логико-смысловой и структурно-смысловой организации речевого высказывания, полнота отображения предмета речи, логическая последовательность раскрытия темы (предмета) речевого сообщения, соблюдение смысловой и грамматической связи между предложениями и частями (фрагментами) текста, смысловое соответствие тексту или наглядно представленному предметному содержанию, уровень языкового оформления высказывания, его соответствие языковой норме*.

По каждому из видов заданий были определены условные уровни его выполнения (всего – 4), характеризующие уровень сформированности различных компонентов языка и навыков связных речевых высказываний. (I уровень – «хороший», полностью соответствующий потребностям речевой коммуникации и возрастной норме осуществления речевых действий и операций, II – «удовлетворительный» или «минимально достаточный», III – «недостаточный» – стойкое, нерезко выраженное отставание в уровне овладения рече-

выми действиями и операциями, в степени сформированности языковых представлений и обобщений и IV – «низкий» – выраженное отставание в овладении речевой деятельностью и средствами языка.)

Проведенное нами сравнительное исследование уровня сформированности языковой базы речи у детей экспериментальной и контрольной групп позволило получить следующие результаты.

Как указывалось ранее, возможности детей в построении достаточно информативных, коммуникативно-полноценных связных высказываний в значительной степени определяются уровнем сформированности лексического строя речи. Поэтому целенаправленное изучение состояния словаря детей – необходимая составная часть комплексного исследования связной речи. Для обследования словаря был использован словарь-минимум в объеме 300 слов (аналогичный тому, который использовался на первом этапе экспериментального исследования; Приложение, с.515-520).

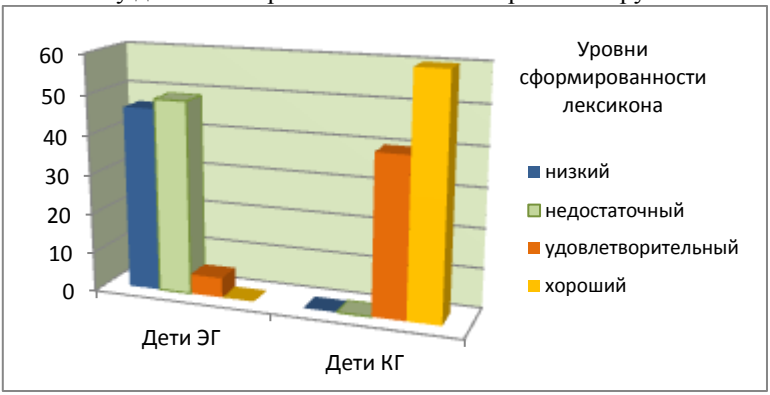
Сравнительные исследования уровня сформированности *языковой базы связной речи* у детей экспериментальной и контрольной групп дали следующие результаты.

У большинства детей экспериментальной группы был выявлен низкий (37 случаев) или недостаточный (39) уровень сформированности лексического строя речи, и только у четырех детей – минимально достаточный (*удовлетворительный*) уровень. Такой уровень овладения лексической стороной речи был отмечен, несмотря на то, что лексическая словарная работа проводилась с детьми основной группы до проведения нашего исследования уже на протяжении двух лет (на коррекционных занятиях, проводимых по программе обучения детей с ЗПР).

В то же время у большинства детей контрольной группы (60 %) отмечался хороший уровень овладения лексическим строем речи, а у остальных детей этой группы – удовлетворительный.

Диаграмма 12

Данные об уровне сформированности лексического строя речи у детей экспериментальной и контрольной групп



Анализ словаря детей по количественно-качественным критериям позволяет сделать вывод о том, что детьми со сложным психоречевым дефектом легче всего усваиваются простые по структуре слова, обозначающие конкретные предметы и повседневные обиходно-бытовые действия. Среднее число правильно актуализируемых слов предметного словаря составило у детей основной группы около 70% (от общего числа слов этой категории в словаре-минимуме). При назывании существительных у испытуемых с комбинированными психоречевыми нарушениями были отмечены следующие лексические ошибки:

• замена видовых понятий родовыми и наоборот – *одежда, одежка* вместо *пальто; цветы, цветки* вместо *розы*; *одежда, куртка* вместо *халат*; *репки, картошки* вместо *овощи*;

• замена названия части предмета названием целого предмета – *платье* вместо *воротник*; *чайник* вместо *крышка*;

• замена названия одних предметов названиями других, ситуативно связанных с ними, – *море* вместо *лужа*; *птицы, гнездо* вместо *скворечник*; *птица* вместо *ворона*; *калитка* вместо *забор*; *олень, козлик* вместо *овца*; *пирамида* вместо *кубики*;

• замена названия одних предметов названиями других, сходных по назначению – *миска* вместо *тарелка*; *репка, свекла, редька*

вместо *редиска*; *постель, кровать, кресло* вместо *диван*; *ящик* вместо *шкаф и т.п.*;

- замена названий одних предметов названиями других, сходных по внешним признакам – *шуба* вместо *пальто*; *шайбочки* вместо *шашки*;
- замена слов по звуковому сходству – *трещотка* вместо *щетка*; *игрушка* вместо *груша*;
- употребление вместо слова словосочетания – *домик птичкин, ихний домик* вместо *скворечник* и др.

Было выявлено, что дети основной ЭГ часто используют неправильные названия предметных групп *(вещи, посудка, тарелки),* смешивают сами лексические группы: *овощи – фрукты,* вместо обобщенного названия группы указывают функциональные признаки этих предметов: *это едят; это одевают; чтобы спать; на ноги надевают*.

В заданиях на актуализацию глагольного словаря количество невыполненных заданий и число лексических ошибок, связанных с заменой или искажением звуко-слоговой структуры слов, было существенно большим. Дети основной группы смогли правильно выполнить в среднем только 52 % заданий на номинацию (обозначение) действий. Выяснилось, что дети со сложным дефектом практически не знают слов, обозначающих профессиональные действия, и слов, выражающих эмоциональные состояния человека (более 50% ошибочных ответов и примерно столько же случаев отсутствия номинации действия). При употреблении глаголов «частотно» отмечались следующие ошибки, например: *накрашает* вместо *наряжает*; *изукрашивает, обводит* вместо *рисует*; *весит* вместо вешает; *спит* вместо *лежит*; *рисует* вместо *пишет*; *смеётся* вместо улыбается; *делает* вместо *строит*; *моется* вместо *умывается*; *шьёт* вместо *пришивает*; *копает* вместо *сажает*; *моет* вместо *чистит* и др.

Наибольшее количество ошибок и невыполненных заданий было отмечено при актуализации слов-определений из «словаря признаков». При этом основную часть правильных ответов составили качественные прилагательные, обозначающие цвет и величину предметов. Наблюдались стойкие ошибки в дифференциации антонимических пар прилагательных, обозначающих пространственные характеристи-

ки предметов (*длинный – короткий, высокий – низкий, широкий – узкий, толстый – тонкий* и др.), сравнительные прилагательные этой семантической категории в активном словаре детей отсутствуют.

Характерно, что слова-понятия, обозначающие пространственное взаиморасположение предметов, оказались трудными для детей не только при их актуализации, но и для понимания.

Одной из особенностей лексикона детей с комбинированным психоречевым дефектом является ***незначительное расхождение в объеме активного и пассивного словаря*** (различие в 5-7%), что может быть, вероятно, объяснено наличием сочетанных нарушений познавательного и речевого развития, недостаточной познавательной активностью и недоразвитием речи у детей данной категории. Показательно, что у детей с ОНР (III уровень речевого развития), не осложненным задержкой психического развития, по данным предыдущего исследования, различие в количественных показателях активного и пассивного словаря было существенно большим (от 12 до 20%, в среднем – 16, 5%).

Исследование степени сформированности навыков словоизменения и словообразования у детей экспериментальной группы в сравнении с нормально развивающимися детьми проводилось на материале таких грамматических категорий слов, как *существительные, глаголы, прилагательные*. Особенно трудным для детей с сочетанными нарушениями речевого и познавательного развития оказалось словообразование относительных и притяжательных прилагательных (*кожиновая, кожевая, мехная, пушоная, клюквин, клюквовый, собакин, собачкин, волковый, волчин, медведевый, зайкин, зайцевый, лисовый* и т.п.).

Общий уровень сформированности языковых представлений и обобщений и выполняемых на их основе языковых операций словоизменения и словообразования был квалифицирован нами как низкий у 39 детей (65% всей группы) и недостаточный (21 ребенок или 35%). Среди заданий на словоизменение наиболее доступными для детей основной экспериментальной группы оказались задания на образование множественного числа существительных, в то время как наибольшие затруднения вызвали задания, связанные с оперированием родовыми окончаниями, как прилагательных, так и глаголов прошед-

шего времени. При выполнении заданий на словообразование отмечено большое число ошибок – как в виде замен грамматических форм, так и в виде их искажений. При этом среди ошибок в этой серии заданий преобладали ***замены*** словоформ, а не искажения структуры слова.

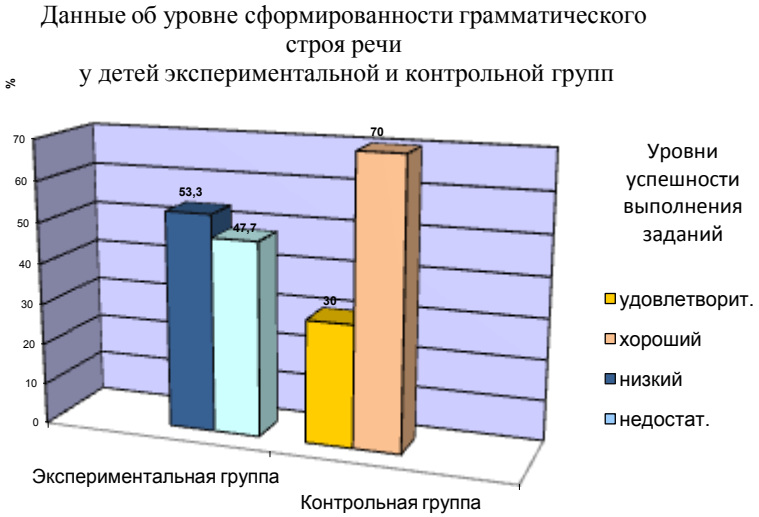
Несформированность лексической стороны речи особенно ярко проявлялась при выполнении заданий на подбор синонимов и антонимов. Характерной ошибкой при выполнении этого задания была замена необходимого антонима исходным словом с частицей *не* (спокойный – *неспокойный*, храбрый – *нехрабрый*). Другой характерной ошибкой был подбор вместо антонима других форм слова или родственных слов.

При выполнении заданий на подбор синонимов дети вместо синонимов предлагали слова, связанные общей ситуацией (врач – *больной*; огонь – *газ, пожарник*).

Особую трудность вызывает употребление обобщающих понятий (*мебель, посуда* и т.д.). Данные исследования позволяют предположить, что дети не осознают взаимоотношений между родовыми и видовыми понятиями («стол, шкаф, мебель, кровать»).

Как и при выполнении заданий на словоизменение, при выполнении этой серии заданий у детей основной группы наблюдалось специфическое явление ***сверхгенерализации***. Например, при образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных дети, выполнив первый вариант задания, пытались выполнить остальные варианты, принимая первый вариант за образец. Аналогичное явление наблюдалось и при выполнении заданий на образование прилагательных от существительных. Аналогично этому, задания на словоизменение часто выполнялись детьми по определенному «штампу»: в качестве такового выступала, например, правильно выбранная форма первого слова задания или одна из ранее усвоенных (как правило, достаточно частотных) форм слова. По этому образцу – «лекалу» дети пытались выполнить все варианты задания. Образовав нужную форму одного из слов, дети пытались образовать требуемую форму других слов по аналогии; при этом они чаще всего не обращали внимания на то, правильно или нет выбрана форма первого слова.

Диаграмма 13



У детей контрольной группы уровень выполнения заданий на оперирование грамматическими формами и категориями соответствовал «хорошему» (60%) или удовлетворительному (40%).

Данные проведенного нами исследования свидетельствуют, что у детей 7-го года жизни с комбинированным психоречевым дефектом (ЗПР в сочетании с ОНР) уровень сформированности лексического и грамматического компонентов языка, составляющих языковую базу связной речи, значительно отстает от возрастной нормы. Программа коррекционного обучения детей с ЗПР не обеспечивает необходимой динамики формирования лексического и грамматического строя речи у детей со сложным психоречевым дефектом; в результате 2-х летней коррекционной работы степень сформированности языкового развития детей оказывается на уровне, не обеспечивающим успешное овладение связной развернутой речью.

Исследование состояния *фразовой речи* показало относительно неплохой уровень сформированности у всех детей экспериментальной группы таких речевых навыков, как отраженное воспроизведение отдельных простых по структуре фраз, конструкции простого нераспространенного и малораспространенного предложений из 3-5 слов. Некоторые трудности возникали у детей при воспроизведении

сложных предложений (ошибки по типу структурного аграмматизма, лексические замены, перестановки частей фразы и др.). Выполнение заданий на *самостоятельное составление фраз* выявило у детей экспериментальной группы наличие недостаточного уровня овладения навыками построения предложений.

Отмечены затруднения, как в языковом оформлении фраз, так и при определении их содержания. При этом почти у всех детей основной группы (57 из 60) при составлении фразовых высказываний наблюдались смысловые пропуски и несоответствия (слово, обозначающее субъект действия, заменялось указательным местоимением, опускалось обозначение объекта действия, орудия действия и др.). Информативность фразы не в полной мере соответствовала достаточному отображению предмета речи, отмечен пропуск от 1-го до 4-х денотатов в семантическом плане предложения. Приведем примеры: Даниил С., 6 лет, Владик С., 6 лет, 3 мес., Витя С., 6 лет, 1 мес.

Вид задания	Порядковый № картинки	Инициалы ребенка	Фразы, составленные ребенком	
			На первый вопрос	На второй вопрос
Составление предложений по ситуационным картинкам	№1	Д.С.	«Матик…» (-)	« Матик льеть»
		Вл. С.	«Мачик…»	«Он поивает иты»
		В.С.	«Масик капает светы»	
	№2	Д.С.	«Деотька безит»	
		Вл. С.	«Девочта»	«Она бегает к бабочке»
		В.С.	«Девотька…сетка»	«Девотька бабочка ёвит»
	№3	Д.С.	«Матик...» (-)	«Ыбу овит»
		Вл. С.	«Мачик…»	«Он ёвит…»
		В.С.	«Масик и уточка»	(-)
	№4	Д.С.	«Девотька, гока...»	«Деотька едет гока» «
		Вл. С.	«Девочта»	«Она катится…»
		В.С.	(-)	«Девотька катаеся на санки»,

	№5	Д.С.	«Девоська...» (-)	«Девоська катаит... маыся.»
		Вл. С.	«Девочта»	«Она катает каяску»
		В.С.	«Девотька… каяска»	(-)

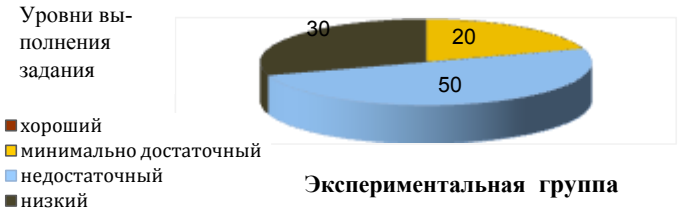
Проведенное исследование позволило выявить некоторые характерные особенности построения отдельного высказывания у детей с комбинированными психоречевыми нарушениями:

- при выполнении задания на составление отдельных высказываний предложение не строится каждый раз заново, а воспроизводится по частям; нередко в высказывании просто перечисляются субъект и объект действия;
- наблюдается семантически неоправданное частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением, что может свидетельствовать об ограниченности словарного запаса;
- «избыточное» употребление служебных и вводных слов как результат неумения структурно оформить предложение. Их употребление не требует строить каждый раз новую смысловую программу высказываний; по сути дела имеет место воспроизведение уже реализованной (или данной в качестве образца) программы высказывания.

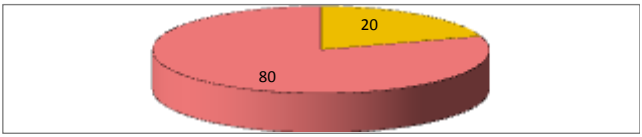
Анализ данных исследования показал, что грамматическая структура большинства фраз, составленных детьми основной группы (84,5% от их общего числа), нарушена; отмечаются все виды аграмматизма (структурный, морфемный, синтаксический, семантический; при этом первый из них являлся преобладающим).

Диаграмма 14

Сравнительные данные об уровне овладения фразовой речью детьми экспериментальной и контрольной групп



Экспериментальная группа



Контрольная группа

Исследование связной монологической речи детей экспериментальной группы показало наличие у них серьезных затруднений в этом виде речевой деятельности, несмотря на пройденный двухлетний курс обучения по коррекционной программе для детей с ЗПР.

Качественный анализ выполнения экспериментальных заданий на составление *развернутых высказываний* показал следующее: у большинства детей с комбинированным психоречевым дефектом выявились значительные трудности в составлении *пересказа*, что проявлялось: в небольшом объеме текста, в незначительном количестве адекватно отображенных смысловых звеньев, в нарушении связи между отдельными предложениями текста, в наличии повторов, «несемантизированных» (не несущих смысловой нагрузки) пауз. Эти проявления свидетельствуют о нестойкости замысла, о нарушении программирования содержания текста при его воспроизведении. Недостаточность произвольного внимания и памяти, характерные для детей с ОНР, осложненной ЗПР, по всей вероятности, приводили к неполному восприятию материала, трудностям в осмыслении содержания рассказа, в выделении главной мысли рассказа-сообщения. Для детей

оказалось трудным удержать в памяти основные логические звенья рассказа, а также воплотить идею рассказа в последовательность связных по смыслу и грамматически предложений. При передаче содержания текста дети с комбинированными психоречевыми нарушениями часто теряют основную сюжетную линию пересказа, соскальзывают на второстепенные детали. Нарушается логическая взаимосвязь отдельных смысловых частей (подтем) речевого сообщения.

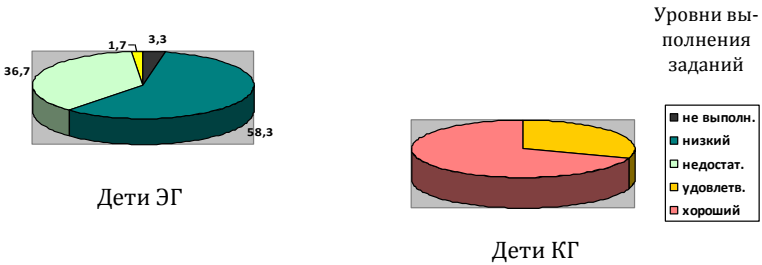
Почти все пересказы детей основной группы (76 из 80) составлены с помощью экспериментатора. В рассказах большинства детей основной экспериментальной группы (ЭГ) встречаются грубые смысловые и грамматические ошибки. Наиболее часто отмечаются пропуски, смешение рядов последовательности. Была нарушена логико-смысловая организация высказываний.

В то же время более половины детей контрольной группы выполнили задание на пересказ на достаточно хорошем уровне. В их пересказах соблюдаются последовательность и связность изложения. В основном соблюдаются нормы родного языка.

Приведем сравнительные данные выполнения экспериментальных заданий детьми основной и контрольной групп, полученные на основе качественно-количественного анализа составленных детьми речевых высказываний (диаграмма 13, таблица 37).

Диаграмма 15

Сопоставительные данные о выполнении третьего задания детьми экспериментальной и контрольной групп



Дети ЭГ

Дети КГ

Таблица 37

Данные об успешности выполнения задания на составление пересказа детьми с комбинированными психоречевыми нарушениями и детьми, не имеющими отклонений в развитии

	Уровни выполнения заданий				
	«хороший»	«удовлетворительный»	«недостаточный»	«низкий»	Задание не выполнено
Дети с ЗПР и ОНР	–	1,25% (1чел.)	36,25% (29 чел.)	58,75% (47 чел.)	3,75 % (3 чел.)
Дети контрольной группы	70 % (28 чел.)	30 % (12чел.)	–	–	–

Из приведенных данных видно, что большинство детей основной группы выполнили задание на пересказ на *низком* (58,75%) или *недостаточном уровне* (36,25%), т.е. показали результаты, близкие тем, которые были получены у детей с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), не осложненным ЗПР, но более младшей (разница в один год) возрастной группы. Три ребенка совсем не справились с заданием (не смогли составить пересказ в виде развернутого речевого высказывания). К характерным особенностям пересказов детей с сочетанным психоречевым дефектом можно отнести: пропуски микротем – моментов сюжетного действия (предикатемы) или целых фрагментов текста (85% случаев), отсутствие смысловой (71,1%) и грамматической (75%) связи между предложениями и микротемами, нарушения последовательности изложения (60%). Отмечались выраженная ситуативность (75%), фрагментарность и, как следствие, недостаточная информативность и контекстность составленных пересказов. Все это в сочетании с аграмматизмами обусловливало нарушения связности речевого высказывания. Указанные нарушения были выражены у детей в разной степени, но у более чем половины детей основной группы (44 ребенка – 55%) они носили достаточно выраженный характер.

При выполнении задания на пересказ текста проявились характерные особенности связной речи и лексико-грамматического оформ-

ления высказывания. Нарушения произвольного внимания и памяти, характерные для детей с задержкой психического развития, приводили к недостаточно полному восприятию материала, трудностям в осмыслении содержания рассказа, выделения главной мысли. Для детей оказалось трудным удержать в памяти основные логические звенья рассказа, а также воплотить идею рассказа в последовательности связанных (по смыслу и грамматически) предложений. Несформированность основных компонентов речевой системы, характерная для детей с системным недоразвитием речи, приводила к трудностям в программировании речевого высказывания, подборе лексических и грамматических средств построения речевого сообщения. Отмечены значительные нарушения связности высказываний, причём как со стороны смысловой, так и грамматической организации. В рассказах практически всех детей встречаются грубые смысловые и грамматические ошибки. Существенно страдает законченность смыслового выражения мысли говорящего. Нарушения последовательности повествования проявляются в пропусках, перестановках и смешении разных рядов последовательности. Наиболее частыми были пропуски семантических элементов, далее (по частотности) – смешение разных рядов последовательности. Страдает логико-смысловая организация высказываний: предметы и явления, отображенные в предложенном тексте, в большей части пересказов детей отражены неадекватно, замысел рассказа не воплощён в какой-либо конкретной программе сообщения; с трудом прослеживается «внутренняя логика» высказывания.

Приводим примеры выполнения задания на пересказ детьми основной исследуемой группы.

№ п / п	Рассказ ребенка	Помощь, оказанная ребенку	Анализ выполнения задания
Пересказ рассказа «Ежик»			
1.	*«Ежик вот ходит. А мальчик сидят, а мальчики идут за ёжиком. Ёжика*	Помощь в виде подсказа и наводящих вопросов.	Последовательность картинок разложена ребенком правильно. Однако грубые ошибки в лексико-грамматическом оформлении существенно влияют на смысловое соот-

	взяли. Вот дают ёжику еду». (Наташа Т.)		ветствие рассказа изображенному на картинках и на связность повествования. Смысловая и логическая связь между отдельными предложениями не соблюдена. Отсутствует законченность смыслового выражения мысли говорящего. Рассказ фактически заменён перечислением действий, изображённых на отдельных картинках. Наблюдаются ошибки в оформлении грамматической связи слов в предложении, а также нарушения синтаксической связи между отдельными предложениями. Уровень выполнения задания – «низкий».
2.	*«Потом они уже схватили, и потом уже домой. А потом дают молочко. И его отпустили».* (Сережа М.)	Помощь в виде подсказа, стимулирующих и наводящих вопросов.	Ребенок не смог правильно воспроизвести последовательность картинного плана, что не могло не отразиться на последовательности изложения, которая нарушена с точки зрения, как пространственно-временного плана, так и отображения причинно-следственных связей. Наблюдается перестановка разных рядов последовательности. Нарушена логико-смысловая организация высказывания: значимые элементы предметной ситуации отражены недостаточно адекватно. Указанное свидетельствует о недостаточности процесса программирования речевого высказывания. Уровень выполнения задания «низкий».
3.	*«Мальчик нашёл под кустом ёжика. Один мальчик взял ёжика и он понёс домой. Вот он пришёл с братом домой и дали ему молока... под кустом*	Помощь в виде стимулирующих и наводящих вопросов.	Наблюдаются нарушение последовательности повествования из-за несоблюдения пространственно-временного плана сообщения; смысловые пропуски, нарушающие связность повествования, отдельные смысловые несоответствия. Имеет место структурный аграмматизм. Отмечены негрубые единичные на-

	и банку с молоком поставили рядом и грибы положили на спину». (Маша С.)		рушения смысловой и логической связи между частями одного предложения. Уровень выполнения задания – «недостаточный».
Пересказ сказки «Репка»			
№ п / п	Рассказ ребенка	Помощь, оказанная ребенку	Анализ выполнения задания
1.	«Сидит репка. Дед пришел потом к ней. Потом бабка к ней. Они достать хотели ее. И внучка хотела… Еще кошка… Не получилось. Репка тяжелая… Все.» (Дима Ч., 6 лет.)	Помощь в виде подсказа и наводящих вопросов	Может составить пересказ только по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, бедность словаря. Выраженная ситуативность речевого сообщения. Смысловая связь между большинством микротем (предикатем) нарушена. Уровень выполнения задания – низкий.
2.	«А дед тащий репка… Дед не смог один… Бабка и унучки потом пришья… Мышка все сдеяя.» (Витя С., 6 лет, 3 мес.)	Помощь в виде стимулирующих и наводящих вопросов.	Самостоятельно пересказ составить не может. Рассказ составлен с помощью стимулирующих и наводящих вопросов. Отмечаются пропуски фрагментов текста. Смысловая связь между предикатемами (3-4, 4-5 предложения) нарушена. Выраженная ситуативность высказывания-сообщения. Уровень выполнения задания – низкий.

В то же время все испытуемые контрольной группы успешно справились с заданием на пересказ (70% пересказов соответствовали I-му (*хороший*) и 30% – *удовлетворительному уровню* выполнения задания). Эти данные хорошо согласуются с результатами первого этапа исследования (в более младшей возрастной группе) и свиде-

тельствуют о том, что у нормально развивающихся детей навыки воспроизведения текста сформированы на достаточно высоком уровне, практические умения по составлению пересказа в основном отвечают потребностям речевой коммуникации в рамках учебной деятельности.

Рассказы детей контрольной группы составлены самостоятельно, полностью передают содержание текста. В рассказах соблюдаются последовательность и связность изложения. Употребляемые языковые средства соответствуют тексту произведения. В основном соблюдаются грамматические нормы родного языка. Приведём пример пересказа, составленного ребенком из контрольной группы.

«Жила-была девочка Наташа. А у неё был друг, собака Волчок. Однажды Наташа пошла на речку, и Волчок пошёл за ней. Там росли красивые цветки. И Наташа хотела сорвать один цветок и упала прямо в воду. Она не умела плавать и стала тонуть. А Волчок прыгнул за Наташей и вытащил её на берег. Волчок спас Наташу». (Гоша А.).

Рассказ составлен самостоятельно, полностью передаёт содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с предложенным текстом. Грамматические нормы языка соблюдены. Уровень выполнения задания – «хороший».

Приведем пример выполнения первого (основного) варианта задания одним из детей контрольной группы (Света И., 6 лет).

Вид задания	Пересказ, составленный ребенком	Помощь, оказанная ребенку	Оценка выполнения задания (правильность выполнения, отмеченные трудности и ошибки и др.)
Пересказ сказки «Репка»	«Посадили репку. Выросла репка большая-пребольшая. тал дед тянуть ее, не может вытянуть. Позвал дед бабку, бабка взялась за деда. Тянут-потянут, – вытянуть не могут. Позвали внучку – внучка взялась за бабушку, бабушка за деда. Тянут-	Минимальная помощь (стимулирующие вопросы при паузах в повествовании)	Пересказ составлен самостоятельно, соблюдалось связность и последовательность изложения. Соблюдаются грамматические нормы

	потянут, вытянуть не могут. Позвали Жучку. Жучка взялась за внучку. Тянули-тянули, не вытягянули репку. Позвали кошку – кошка взялась за Жучку. Тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвали мышку – мышка взялась за кошку, и вытянули репку. Все были довольны.»		речи. Оценка – 3 балла (II, удовлетворительный уровень выполнения задания).

Рассмотрим данные о выполнении **четвертого задания** детьми двух групп.

Ситуация, изображённая на сюжетной картинке, достаточно проста и не должна была вызвать трудностей при осмыслении. Однако, даже если ситуация и была осмыслена некоторыми из детей достаточно полно, это не находило воплощения в их рассказах. Недостаточность же лексико-грамматических средств языка, а также трудности в определении замысла и программы высказывания в полной мере отразились в рассказах, составленных детьми основной группы; логика изложения была нарушена практически во всех рассказах. Рассказы детей преимущественно отображали эмоционально окрашенные впечатления собственного личного опыта и элементы предметного содержания воспринимаемой картинки; наличие замысла рассказа прослеживалось крайне редко. Предметно – смысловая организация высказываний была нарушена в меньшей степени.

Обращают на себя внимание следующие особенности речевых высказываний детей с комплексными психоречевыми нарушениями.

Связность изложения нарушена у всех детей основной ЭГ как с точки зрения смысловой, так и грамматической организации. Смысловая связь между смежными предложениями в большинстве случаев отсутствует. Во многих случаях было нарушено единство модально-временного плана сообщения.

Последовательность изложения была нарушена по-разному: высказывания некоторых детей как бы «сжаты» до одного-двух предложений, что приводило к смешению нескольких рядов последовательности (смысловых звеньев текста) с одновременным про-

пуском других членов последовательности; в рассказах других детей преобладали перестановки и повторы. При этом составленные детьми рассказы не выходили за рамки наглядно отображённой ситуации. При попытках детей рассказать о том, «что было потом», смысловая и логико-предметная организация страдала в б*о*льшей степени, чем при описании событий, непосредственно изображённых на картинке.

Приведём несколько примеров анализа рассказов детей с психоречевым дефектом (ЗПР в сочетании с ОНР) по сюжетной картинке.

№ п/п	Рассказ ребенка	Анализ выполнения задания
1.	*«Кошка бидон упал. А потом прибежала, стала молоко облизывать. Потом... Кошка хвостом махнула, и бидон упал».* (Сережа Б.)	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, отмечаются смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, а также выраженные грамматические ошибки, лексические и синтаксические затруднения, препятствующие полноценной реализации замысла рассказа; связность изложения нарушена. Уровень выполнения задания «низкий».
2.	*«Она опрокинула ведро, молоко разлилось и пьёт. Мама придёт и напугается».* (Маша К.)	Рассказ сведен к сжатому перечислению событий в рамках одного предложения, не назван субъект действия, отмечены лексические и грамматические затруднения; нарушено смысловое соответствие речевого высказывания предмету речи, рассказ малоинформативен. Уровень выполнения задания «низкий».
3.	*«Кошка разлила, видишь, она какая вредная. Видишь, кошка! Разли-ла... и разлила и пьёт молоко. Потому что потом женщина и кота выгнала, и там его на улицу выбросили и закрыли».* (Сережа М.)	Рассказ представляет собой эмоциональное перечисление отдельных моментов изображённого события; не прослеживалось наличие замысла; отмечаются недостаточность грамматического оформления, лексические повторы внутри предложений, отсутствие логико-смысловой организации текста. Уровень выполнения задания «низкий».

Из приведенных высказываний видно, что при составлении рассказа по сюжетной картинке у части детей с комбинированными психоречевыми нарушениями, помимо чисто речевых трудностей,

наблюдались ошибки в передаче логической последовательности событий, установлении причинно – следственных связей, выпадение значимых смысловых звеньев сюжета.

Дети контрольной группы, не имеющие отклонений в речевом и познавательном развитии, достаточно успешно справились с данным заданием. У них не возникло затруднений как в осмыслении содержания сюжетной картинки, так и в подборе лексико-грамматических средств. Во всех рассказах детей этой группы прослеживалось наличие замысла. Описание сюжетной ситуации выходило за рамки изображённого на картинке. В рассказ входит описание событий, предшествующих изображённому, а также следующих за ним. Это говорит о достаточно высоком уровне планирования высказывания. Основными недочётами рассказов, составленных детьми контрольной группы, были немногочисленные лексические повторы, паузы внутри фраз. Приводим пример.

«Мама купила на рынке молоко. Принесла его домой и поставила бидон с молоком на кухне. А сама пошла руки мыть. На кухню пришла кошка и стала лакать молоко прямо из бидона. Она толкнула бидон, и он упал. Молоко разлилось. Кошка начала слизывать молоко с пола. Когда мама вернулась на кухню, на полу лежал пустой бидон. А сытая кошка спала на окне». (Алёша П., 6 лет, 2 мес.)

Рассказ составлен самостоятельно, соответствует сюжету, изображённому на картинке, достаточно информативен, доведён до логического завершения; даётся объяснение происходящих действий; используются простые и сложные, распространённые предложения, синтаксически и логически связанные между собой. Соблюдается последовательность изложения, логико-смысловая организация рассказа раскрывает замысел высказывания. Используются разнообразные языковые средства; применяемые лексико-грамматические средства соответствуют возрасту. Уровень выполнения задания – «хороший».

Для выявления навыков составления рассказа по наглядной опоре использовалась также серии сюжетных картинок «Три котенка», «Кот и мышка» (по сюжетам В.Г. Сутеева).

При составлении *рассказа по серии сюжетных картинок* перед детьми стояло несколько задач: достаточно полно и адекватно осмыслить ситуацию, отображённую в серии; выявить главные и вто-

ростепенные компоненты ситуации; адекватно обозначить эти компоненты и связи между ними в словах; передать временное развитие сюжета в последовательности связанных между собой по смыслу и грамматически предложений.

Картинки-фрагменты сюжетной серии, выполняя роль картинного плана, при правильно определенной последовательности сюжетного действия, значительно облегчают возникновение замысла речевого высказывания. Однако трудности в определении главных и второстепенных компонентов отображаемой ситуации (денотатов), отмечаемые у детей со сложным психоречевым дефектом, приводили к нарушению последовательности изложения. Существенные смысловые компоненты пропускались, второстепенные компоненты выходили на первый план. В ряде случаев встречались смысловые несоответствия и ошибки. Некоторые рассказы представляли собой простое перечисление изображенных на картинке действий. Не все дети экспериментальной группы сумели правильно установить последовательность картинного плана, что также приводило к нарушению последовательности сообщения или перечисления изображенных событий.

Приводим примеры речевых высказываний детей основной экспериментальной группы (по серии «Кот и мышка»).

Коля М.: *«Мышка залезла в сапог. Мышка в ботинке. Кот в ботинок влез. Потом за кошкой побежал».*

Зина М.: *«Он увидел мышку. Мышка побежала. Мышка в ботинок залезла. Он не поймал».*

Нина Н.: *«Мышка начала лезть в сапог. Кошка начала смотреть, есть мышка там. Потом кошка начала прыгать в сапог, а мышка убежала».*

Катя Г.: *«Кот увидел мышку. Он хочет поймать мышку… И не поймал, мышка убежала».*

Дима К.: *«Кошка увидела мышку. Мышка она в ботинок зашла. А кошка стала её смотреть в ботинок. Она лапы туда сунула, и мышка выскочила».*

Ваня Л.: *«Кошка за мышкой… в сапог мышка… а кот за ней… Она выползает оттуда, а он не догнал».*

Практически все рассказы детей основной группы были составлены с помощью взрослого. Нарушалась связность повествования, как в смысловом, так и в грамматическом плане. Недостаточность

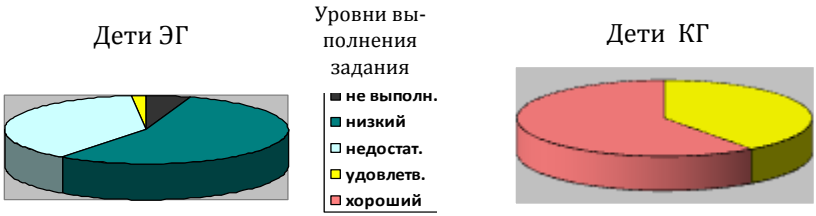
овладения лексическими и грамматическими средствами языка приводила к значительному числу структурных и грамматических ошибок и лексических недочётов. Это видно из вышеприведенных примеров.

Приводим сравнительные данные качественно – количественного анализа выполнения 4-го задания «Рассказ по серии сюжетных картинок» детьми основной и контрольной групп (таблица 38, диаграмма 16).

Таблица 38

Уровни выполнения задания	I «Хороший»	II – «Удовлетворительный»	III – «Недостаточный»	IV- «Низкий»	V- «Задание не выполнено»
Дети ЭГ	-	**2,5 % (2 чел.)**	**38,75% (31)**	**53,75% (43)**	**5% (4 чел.)**
Дети контрольной группы	**60% (24 чел.)**	**40% (16 чел.)**			

Диаграмма 16



Дети основной группы выполнили задание на *низком* (более половины детей) или *недостаточном* уровне (более трети группы). Четверо детей не справились с заданием: их речевые высказывания представляли собой перечисление (номинацию) предметов (включая персонажи) – при отсутствии отображения предикативных связей, и, соответственно – событийной ситуации. На удовлетворительном уровне выполнил задание только один ребенок, который успешно

справился и с заданием на составление пересказа). Для рассказов детей основной экспериментальной группы были характерны те же недостатки и недочеты, что и для детей с ОНР, не осложненным задержкой познавательного развития (ЗПР). Вместе с тем обращает на себя внимание большая степень выраженности семантических нарушений связности речевого сообщения (смысловые пропуски и несоответствия, отсутствие связи между *предикатемами* (моментами действия, последовательными событиями), явно недостаточный (для обеспечения контекстности речевого сообщения) уровень отображения предикативных связей и отношений. $\mathbf{K_{опс}}^{*}$ в среднем составил 0,35, что означает, что в рассказах детей чаще всего была отображена только треть предикативных связей и отношений, отображающих событийную основу сюжетного действия. Все указанное определяет достаточно выраженную ситуативность речевых высказываний детей основной группы: рассказы большинства испытуемых представляли собой сообщения, из содержания которых реципиенту (слушающему), без опоры на восприятие отображаемого в речевом высказывании предмета речи, достаточно трудно уяснить предметно-событийную сюжетную ситуацию, и тем более, – основную мысль («идею») речевого сообщения.

Затруднения в языковом выражении замысла речевого высказывания (лексические затруднения и ошибки, затруднения при построении грамматических конструкций, аграмматизм) тоже имели место, но они не были «определяющими», их количественное выражение было примерно одинаковым с числом семантических ошибок.

Приводим данные качественного психолингвистического анализа выполнения 3-го задания детьми основной исследуемой группы.

---

* Коэффициент отображения предикативных связей.

№ п/п	Имя и иниц. фам. ребенка	Рассказ, составленный ребенком	Помощь, оказанная ребенку	Оценка выполнения задания (правильность выполнения, отмечаемые трудности и ошибки и др.)
1.	Ваня С., 6 лет, 1 мес.	«Там домик. Ребята катаюся на санки. Мальтик забоей…. В окно смотлит… Они пришли в гости… Гуляет на улице».	Наводящие вопросы и указания на соответствующую картинку.	Самостоятельно составить рассказ не может. Рассказ фактически сводится к номинации отдельных действий и не отображает сути событийной ситуации. Связь между предикатемами (кроме 3 и 4-ой) отсутствует. Пропуски микро тем, предикатем и грамматических связок приводят к нарушению связности речевого высказывания: речевое сообщение носит бессвязный характер. Уровень выполнения задания – низкий.
2.	Никита Ж., 6 лет.	«Тута три котенка – они серый, черный, белый. Пошли гулять и побежали за мышкой. Попали в банку – испачкалися в муке. Видят лягушка, попали в трубу, стали черные, в грязи. Потом в пруд прыгнули – мыться. Там еще рыбка была. Вылезли мокрые. Когда высохли – им дали молоко.»	Ребенок смог составить рассказ только по наводящим вопросам и указаниям на соответствующую картинку.	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку. По содержанию рассказ представляет собой номинацию (перечисление) отдельных событий. Сюжетная линия и предикативные связи (предикаты 1-го порядка) отражены не полностью. Нарушена связность рассказа: связь между предикатемами и др.; отмечаются смысловые пропуски и несоответствия. Уровень выполнения задания – «недостаточный».

Дети контрольной группы достаточно успешно справились с этим видом задания (составление рассказа по серии картинок): более половины (60%) – на «хорошем», остальные дети – на «удовлетворительном» уровне.

Развёрнутость сюжета в картинном плане облегчала планирование высказывания. У детей этой группы показатели выполнения задания были выше, чем при составлении рассказа по одной сюжетной картинке. Для сравнения приведем рассказ ребенка контрольной группы («удовлетворительный» уровень выполнения задания).

№ п/п	Имя и иниц. фам. ребенка	Рассказ, составленный ребенком	Помощь, оказанная ребенку	Оценка выполнения задания (правильность выполнения, отмеченные трудности и ошибки и др.)
1.	Антон К., 6 лет.	«Жили три котенка – черный, белый и серый. Они дружат. Как-то раз пошли они гулять. Они увидели мышку и побежали за ней. Она залезла в банку с мукой и котята туда же. Все котята вылезли из банки белые, а мышка убежала. Потом они увидели лягушку и побежали за ней. Она прыгнула в трубу и они за ней. Вылезли все трое черные. Теперь увидели рыбку в речке и прыгнули туда. Вылезли все мокрые. Когда высохли, стали опять – один черный, один серый, и один – белый.»	Рассказ составлен с небольшой помощью (отдельные стимулирующие вопросы).	В целом рассказ достаточно полно отражает предметно-событийное содержание картинок. Соблюдалось логическая последовательность повествования. Отдельные ошибки в построении фраз. Оценка – 3 балла (удовлетворительный уровень).

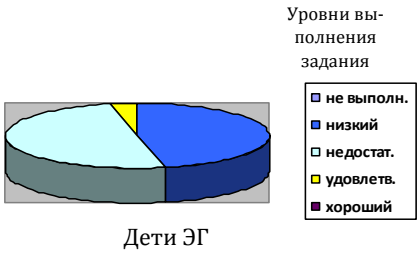
Приводим далее данные качественно-количественного анализа выполнения ***5-го задания*** (составление рассказа из личного опыта по предваряющему плану) детьми основной и контрольной групп (таблица 39, диаграмма 15). Тема рассказа – «Мой день в детском саду».

Таблица 39

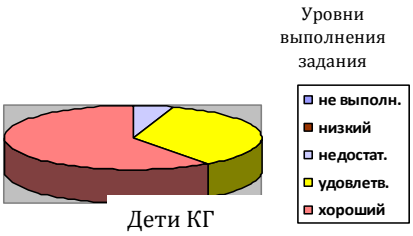
Сравнительные данные выполнения 5-го задания детьми основной и контрольной групп

Уровни выполнения задания	I «Хороший»	II «Удовлетворительный»	III «Недостаточный»	IV «Низкий»	V Задание не выполнено
Дети с ЗПР и ОНР	-	**2,5% (2 чел.)**	**50 % (40 чел.)**	**47,5% (38 чел.)**	–
Дети Контрольной группы	**60 % (24 чел.)**	**35 % (14 чел.)**	**5 % (2 чел.)**	–	–

Диаграмма 17



Дети ЭГ



Дети КГ

Как видно из приведенных данных, почти все дети основной группы (сочетанный психоречевой дефект) испытывали затруднения при составлении рассказа из личного опыта, причем примерно у половины детей (47,5%) они носили выраженный характер. Только двое детей (из 80) смогли выполнить задание на удовлетворительном уровне. Чаще всего рассказы детей представляли собой простую «констатацию» – перечисление (номинацию) отдельных событийных моментов, в большей или меньшей степени отображающую предмет речи (тему рассказа), те или иные «элементы» предметно-событийной ситуации. Типичным для рассказов детей основной группы (61,3%) бы-

ло полное или почти полное отсутствие смысловой связи между предикатемами (микротемами речевого сообщения, отображающими события, отношения между рассказчиком и другими людьми, между действующими лицами и значимыми объектами), пропуски определяемых логикой рассказа денотатов и предикатов (моментов действия) [75 %], наличие перерывов в повествовании, несемантизированных (не несущих семантической нагрузки) пауз. Для высказываний детей была характерна выраженная ситуативность, «фрагментарность», незавершенность микротем, хаотичность и бессистемность в отображении своих воспоминаний и жизненных впечатлений.

Исследование показало, что в рассказах из опыта дети основной ЭГ легко соскальзывают с предложенной темы на другую, более знакомую. Рассказывая о событиях из своей жизни, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на нарушение динамического компонента речевой деятельности. Это может быть связано с несформированностью операций внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования высказываний.

Большинство детей (58,75%) не смогли составить рассказ самостоятельно, и их «рассказы» сводились по существу к ответам на вопросы экспериментатора. Все вышеуказанное определяло выраженную ситуативность и, соответственно, низкий уровень «контекстности» рассказов детей. Если оценивать степень информативности рассказов, то она была достаточно низкой (среднее число информативных элементов, как суммарное число денотативных и предикативных элементов, равнялось **9,1**), особенно в сравнении с соответствующим показателем информативности речевых высказываний детей контрольной группы – **17,6** информативных элементов (различие статистически существенно, $t = 6{,}35$, $p \leq 0{,}001$). Средний объем рассказов детей основной экспериментальной группы был равен 21,6 слова, в то время как у детей контрольной группы – 58,5 (т.е. почти в три раза больше).

Анализ рассказов-сообщений детей со стороны «словоупотребления» показал, что для рассказов детей с задержкой психического развития характерно неоправданно большое использование таких грамматических категорий, как существительные, местоимения, наречия, служебные слова. Необоснованно частое употребление суще-

ствительных может быть вызвано трудностями в развертывании предикативной схемы высказывания.

Учитывая отмечаемые у детей лексические затруднения, паузы в повествовании, обусловленные отсутствием или потерей информационного материала («не знаю, **о чем**, не знаю, **что** еще сказать»), можно сделать предположение, что затруднения связанные с определением содержания рассказа-сообщения, могут быть обусловлены как неумением создавать замысел высказывания, так и недоразвитием мнестических процессов у детей с сочетанным психоречевым дефектом. Последнее (нарушения памяти), как считают многие специальные психологи, является неотъемлемым компонентом структуры дефекта при задержке психического развития (Е.М. Мастюкова, 2000; И.Ю. Левченко, 2004, 2005 и др.).

Приведем данные психолого-педагогического анализа выполнения 5-го задания детьми основной исследуемой группы. Рассказ на тему «Мой день в детском саду». Пример «низкого» уровня выполнения задания.

№ п/п	Имя и иниц. фам. ребенка	Высказывания, составленные ребенком	Помощь, оказанная ребенку	Оценка выполнения задания (правильность выполнения, отмечаемые трудности и ошибки и др.)
1.	Гоша И., 6 лет.	«С мамой присол…Мы там иглаем…Дальсе мы все длузим…Дальсе мы лозимся пать… ходим на зянятия. Мне осень нлавится в детском саду…»	Рассказ составлен по стимулирующим и наводящим вопросам.	«Тематика» вопросного плана раскрыта не полностью. Рассказ фактически сводится к ответам на вопросы. Уровень выполнения задания – низкий.

2.	Витя С., 6 лет, 2 мес.	«Я пришел, с бабушкой. Все пришли и кушали. Занимались. Игхали. Кушали еще два хаза. Гулять ходили, дождь пошел.	Самостоятельно ребенок составить рассказ не может. Речевое сообщение составлено по наводящим вопросам.	Рассказ представляет собой простое перечисление действий, отмечается бедность содержания, нарушена связность повествования. Оценка: уровень выполнения задания – низкий.

Таким образом, при составлении рассказа из личного опыта у детей основной группы также возникли существенные трудности. Без предлагаемого вопросного плана дети вообще не могут составить рассказ. Отмечаются ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм. Отдельные фрагменты рассказа представляют собой простое перечисление предметов и действий, нарушена связность повествования, информативность рассказов явно недостаточна.

В то же время большинство детей контрольной группы (60%) успешно и полностью самостоятельно справились с заданием, составив достаточно информативные и связные речевые сообщения на тему из личного опыта. У 15 детей (37,5%) были отмечены небольшие затруднения в составлении последовательного рассказа-сообщения, но с небольшой помощью экспериментатора (стимулирующие и отдельные направляющие вопросы) и этим детям удалось составить достаточно связные высказывания, отвечающие требованиям к данному виду рассказа. Только один ребенок не смог составить достаточно информативный рассказ-сообщение. Приводим пример выполнения задания ребенком контрольной группы.

Имя и иниц. фамилии ребенка	Высказывание, составленное ребенком	Помощь, оказанная ребенку	Оценка выполнения задания (правильность выполнения, отмеченные трудности и ошибки и др.)

Сережа П., 6 лет.	«Я прихожу в сад утром с мамой. Потом мы делаем зарядку, завтракаем, занимаемся с Ольгой Николаевной, с Татьяной Григорьевной. Потом мы идем гулять и играть. После этого у нас обед и мы ложимся спать. Когда просыпаемся – играем с воспитателем, она дает нам задание. Мы играем в разные игры – «В машинки», в «Космонавтов», в «Гарри Поттера». Потом пьем чай и за мной приходит бабушка или папа.»	Ребенок составил по предложенному вопросному плану	Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом. Высказывания связные и информативные, отмечаются отдельные морфолого-синтаксические нарушения. Оценка – 3 балла (удовлетворительный уровень).

Для выполнения следующего задания – составление *рассказа-описания* – использовались различные игровые предметы: кукла, игрушечный ежик и грузовая машина-самосвал.

В таблице 40 и диаграмме 16 представлены качественно-количественные показатели выполнения 6-го задания детьми основной и контрольной групп.

Таблица 40

Уровни выполнения задания	I «Хороший»	II «Удовлетворительный»	III «Недостаточный»	IV «Низкий»	V «Задание не выполнено»
Дети с ЗПР и ОНР (60)	-	-	**31,25% (25 чел.)**	**58,75% (47 чел.)**	**10% (8 чел)**
Дети контрольной группы (20)	**80 % (32 чел.)**	**20 % (8 чел.)**			

Диаграмма 18

Рассказ-описание (и, в первую очередь, описание по представлению) оказался наиболее трудным из всех видов заданий. Восемь детей экспериментальной группы совсем не справились с предложенным заданием: они не смогли до конца уяснить сути задания, повторяли образцы речи экспериментатора; остальные 72 ребенка (90% всей группы) выполнили его на *низком* или *недостаточном уровне*. Анализ выполнения детьми этого задания показал, что отсутствие какой-либо дополнительной вербальной или наглядной опоры ограничивало возможности детей в самостоятельном планировании составляемого рассказа. В результате практически все «рассказы» детей экспериментальной группы представляли собой ответы на вопросы экспериментатора, либо отдельные, подчас не связанные между собой, фразы-высказывания. В тех случаях, когда детям удавалось (с помощью педагога) составить словесное описание предмета, в их рассказах не находили отражения некоторые существенные свойства и признаки предмета. В высказываниях детей отсутствовала логически обусловленная последовательность в словесном описании предмета: перечисление отдельных признаков и деталей предмета чаще всего носило хаотичный характер. Отмечены выраженные лексико-грамматические нарушения.

Результаты исследования дают основание сделать следующий вывод: несмотря на то, что почти все дети с комбинированным психоречевым дефектом к 6-ти летнему возрасту имеют представление о содержании рассказа-описания предмета, уровень сформированно-

сти навыков в данном виде рассказывания существенно отстает от нормы: у детей основной группы преобладающим был низкий уровень выполнения задания – 65,3% составленных рассказов; напротив, у детей контрольной группы, в основном отмечен хороший уровень – 80% всех рассказов. Показательно, что уровень выполнения задания на составление рассказа-описания у детей с сочетанными нарушениями речевого и познавательного развития примерно соответствует тому, что был отмечен у детей с неосложненным ОНР (III уровень речевого развития), но более младшего возраста. Основное отличие состоит в том, что дети с комплексными нарушениями (ОНР в сочетании с ЗПР) продемонстрировали большую степень самостоятельности при составлении описания предмета, что, впрочем, не удивительно, учитывая разницу в возрасте и наличие определенной речевой практики в составлении данного вида высказываний. В то же время детям этой группы в большинстве случаев (более 90% случаев) не удалось достаточно информативно, полностью адекватно (смысловое соответствие) отобразить в своих описаниях предмет речи. Так, коэффициент отображения денотативного содержания предмета речи (предмет описания) примерно у половины детей основной группы (51,4%) был равен 0,6-0,7, а у остальных детей – 0,5-0,6 (средний показатель – 0,57). Степень отображения предикативных отношений у трети испытуемых составила от 0,4 до 0,5 (30 детей или 41,7%[*]), у остальной части детей (42 ребенка, 58,3%) – 0,3 – 0,4.

Следует отметить, что число случаев «семантических» (**что** нужно сказать о предмете описания), лексических («**как правильно** сказать о том или другом свойстве предмета») затруднений и смысловых ошибок в процентном отношении к числу грамматических ошибок и нарушений межфразовой связи у детей с сочетанным психоречевым дефектом развития было существенно большим, чем у детей с ОНР, не имеющих стойкой задержки в развитии (47,2 % и 32,5% соответственно). Чаще отмечались и случаи «соскальзыва-

[*] От общего числа детей, выполнивших задание.

ния» в рассказе на передачу своих личных жизненных впечатлений, прямо не связанных с отображением признаков и свойств предмета описания. Все это свидетельствует о том, что уровень овладения навыками рассказа-описания у детей 6-6,5 летнего возраста с сочетанием нарушений речевого и познавательного развития не обеспечивает должной – речевой, интеллектуальной и познавательной – готовности к предстоящему школьному обучению.

Приводим примеры выполнения 6-го задания («Рассказ - описание») детьми основной группы.

1. Рассказ о ежике.

Женя К., 6 лет: *«Он живёт в лесу У него маленькие ноги и колючки».*

Саша Л., 6 лет, 2 мес.: *«Колючий... У него маленькие ноги и у него маленькие уши, и маленький нос, и маленькие глаза... У него впереди всё коричневое, а сзади всё колючее».*

Володя Ф., 6 лет: *«Он живет в лесу. У него иголки... А хвоста нет... А больше я не помню».*

2. Описание игрушечной машины и куклы.

№ п/п	Имя и иниц. фамилии ребенка	Высказывание, составленное ребенком	Помощь, оказанная ребенку	Оценка выполнения задания (правильность выполнения, отмеченные трудности и ошибки и др.)
2.	Костя Б., 6 лет	«Машина… Красная. Ездит… У ней колеса, руль, дверки… крыша. Папа мне купил такую.»	Используются стимулирующие и наводящие вопросы.	Описание предмета не отображает всех его свойств и признаков. Не отмечается логической последовательности в описании признаков пред мета. Из рассказа-описания не ясно, о какой машине говорит ребенок. Оценка – 1 балл (уровень выполнения задания – низкий)

3.	Юра М., 6 лет, 3 мес.	«Это Ксюша… Юки, ноги, голова… туйбище. В патье. Воосы. Больсе ничего не знаю…»	Используются стимулирующие и наводящие вопросы.	Описание предмета не отображает всех его свойств и признаков. Отмечается хаотичность непоследовательность в описании признаков предмета. Только по содержанию рассказа трудно определить предмет речи. Оценка – 1 балл (уровень выполнения задания – низкий)

Для сравнения приводим пример выполнения задания ребенком контрольной группы.

Имя, иниц. фамилии ребен	Фразы, составленные ребенком	Помощь, оказанная ребенку	Оценка выполнения задания (правильность выполнения, отмеченные трудности и ошибки и др.)
Настя Б., 6 лет.	Эту куклу зовут Алина. У нее волосы светлые, длинные. Глазки голубые, губки красные, ручки красивые, ножки тоже красивые. Она резиновая, по размеру небольшая. Одета в красивое платье, белую шапочку, носочки и туфли. Я люблю с ней играть, я ее расчесываю, делаю ей хвостики.	Помощь была минимальной (наводящие вопросы).	В рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его назначение. Соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета, используются образные определения. Оценка – 3 балла (удовлетворительный уровень).

Остановимся далее на особенностях выполнения 7-го задания (*продолжение рассказа по данному началу*) детьми основной и контрольной групп.

Из 80 детей основной группы 15 (18,75%) не смогли выполнить данное задание и либо повторяли конец предложенного текста, либо называли предметы, изображенные на «опорной» картинке - иллюст-

рации. Всем детям, составившим окончание рассказа, требовалась помощь в виде повторных стимулирующих и наводящих вопросов. В то же время все испытуемые с нормой познавательного и речевого развития достаточно успешно справились с заданием, а 32 ребенка (80%) составили окончание рассказа полностью самостоятельно.

Значительные различия между двумя группами детей обнаружились при сравнении составленных ими продолжений рассказа по показателю объема (табл. 41) и количеству созданных (актуализированных в рассказе) образов. В понятие «образ» включались новые действующие лица, выполняемые персонажами действия, предикативные отношения между ними, значимые для развития сюжета предметы и явления. Среднее число созданных образов в рассказах детей основной группы было в 2,9 раза меньше, чем у детей с нормой развития (соответственно 5,1 и 14,8; $p < 0,001$). В рассказах 22 детей основной группы отдельные образы не были связаны с основным сюжетным содержанием или выпадали из действия рассказа (элементы содержания, определяемые как «побочные» и «лишние» микротемы).

Таблица 41

Объем рассказов детей (задание 7)

Исследуемая группа детей	Средний объем рассказов детей	Распределение рассказов по объему								Достоверность различий
		до 10 слов	10-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70 и более	
Дети основной группы (65)	**18,6**+ 1,75	3	28	26	5	3				P ‹ 0,001
Дети контрольной группы (40)	**49,9**± 3,55	-	-	3	4	12	11	7	3	

У многих детей основной группы в собственный рассказ вклинивалось повторение эпизодов из прочитанного текста, что приводило к нарушению логики повествования. Это может свидетельствовать о трудностях в решении творческой задачи, неумении реализовать свой замысел в связном последовательном сообщении.

Большая часть рассказов детей основной группы, так же, как и у детей с ОНР, не осложненным задержкой познавательного развития, строилась по однотипной элементарной схеме: «Волки ушли – мальчик пошел домой» (например: «Мальсик на дееве. Вольки потом убезали. Мальсик пьисей домой» – Толя М.). В 19 случаях дети в своих рассказах отступали от указанной схемы и пытались составить оригинальные продолжения. Однако при попытке реализовать собственный замысел в развернутом повествовании у детей, как правило, возникали серьезные затруднения в рече-смысловой организации связного высказывания. Это можно проиллюстрировать следующим примером.

«Мачик Кола... нет, мачик Кола пошел по тхопинке и остановийся... И воки большие вылез... Один сехый вольк окхужили. Один хотель достать мачика и не досталь. И он не мог слезть... Только ночь, и воки у деево лезать. Как он слезь, они стали его бить. А он кхи-чаль... и все услысали… И они вольков хазгоняли» (Володя И., 6 лет).

Только в 12 из 65 рассказов можно отметить наличие отдельных, дополняющих элементарную сюжетную схему образов, например: «Мальтик увидей вока и залез а деево… Он стай бгосать в войка… шишки. И войк убезай в лес».

Некоторые рассказы были предельно лаконичны, без детализации передаваемых событий, например: «Он не допхыгнуй… Вася гьёмко закъичай… И его в деевне усышаи… Пьибежаи музыки и язогнаи воков»;

Для большинства рассказов детей основной группы (51 из 65 – 78,4%) были характерны смысловые несоответствия (тексту, предметному содержанию «опорной» картинки), что хорошо видно из приведенных выше примеров.

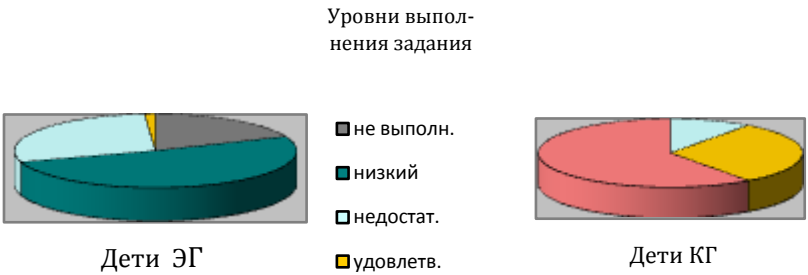
В то же время большинство детей контрольной группы успешно справились с заданием на составление продолжения рассказа (общий уровень рассказов 24 детей [60%] был оценен как хороший, а еще 12-ти – как удовлетворительный). Только четверо из 40 детей этой группы испытывали некоторые затруднения при выполнении задания, что, скорее всего, было связано с решением творческой задачи. Уровень выполнения задания у этих детей был определен как «недостаточный».

Таблица 42

Сравнительные данные выполнения детьми основной и контрольной групп 5-го задания (продолжение рассказа по данному началу)

Уровни выполнения задания	I «Хороший»	II «Удовлетворительный»	III «Недостаточный»	IV «Низкий»	V Задание не выполнено
Дети с ЗПР и ОНР (80)	-	**1,25% (1чел.)**	**28,75% (23чел.)**	**51,25%(41 чел.)**	**18,75% (15 чел.)**
Дети контрольной группы (40)	**60 % (24 чел.)**	**30 % (12 чел.)**	**10 % (4 чел.)**		

Диаграмма19



Приводим примеры выполнения 5-го задания «Продолжение рассказа по данному началу» ребенком основной группы.

№ п/п	Имя и инициалы фам. ребенка	Высказывания, составленные ребенком	Помощь, оказанная ребенку	Оценка выполнения задания (правильность выполнения, отмеченные трудности и ошибки и др.)
1.	Продолжение рассказа по данному началу.	Тут дерево, на нем Коля… **На земле** стоят волки… Кругом **снег...** Волк прыгнул и Коля крикнул… Волки испугались и убежали…	Ребенок составляет продолжение рассказа по наводящим вопросам и только с опорой на картинку.	Рассказ недостаточно информативен, нарушена связность и логическая последовательность рассказа. Отмечаются смысловые несоответствия, лексические затруднения. Оценка – 2 балла (низкий уровень).

Пример «удовлетворительного» уровня выполнения задания:
Никита Х., 6 лет (контрольная группа).

Вид задания	Высказывания, составленные ребенком	Помощь, оказываемая ребенку	Оценка выполнения задания (правильность выполнения, отмеченные трудности и ошибки и др.)
Продолжение рассказа по данному началу.	«Коля сидит и боится, а волки внизу стоят. Вдруг из леса выходят два охотника. Они стрельнули в волков и волки убежали. Коля слез вниз и охотники проводили его домой. Мама Коли была очень рада. Она сказала охотникам «спасибо» и угостила чаем с вареньем.»	Помощь в виде стимулирующих вопросов.	Рассказ составлен самостоятельно, соответствует поставленной задаче, достаточно информативен и завершен. Общая логика повествования не нарушена. Оценка – 3 балла (удовлетворительный уровень).

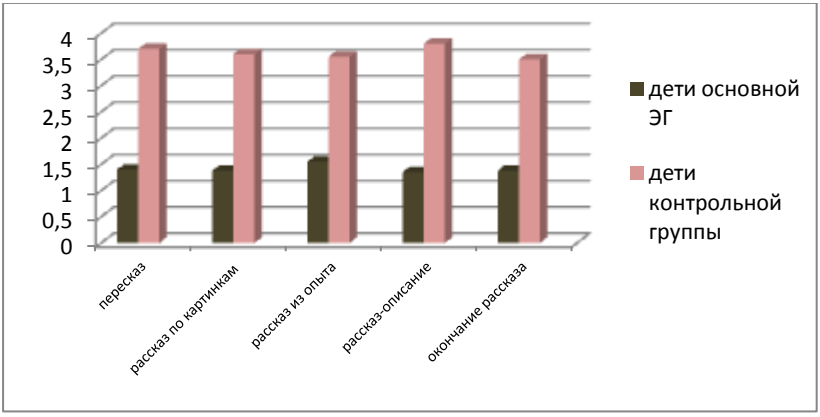
Таблица 43

Сопоставительные данные об успешности выполнения экспериментальных заданий детьми основной и контрольной групп

Исследуемая группа детей	Уровень выполнения задания (по среднебалльной оценке)					Достоверность различий по средней оценке
	Пересказ текста	Составление рассказа по серии картинок	Составление рассказа из личного опыта	Составление описательного рассказа	Окончание рассказа по данному началу	
Дети экспериментальной группы (80)	**1,4**	**1,38**	**1,55**	**1,35**	**1,38**	p≤ 0,001
Дети контрольной группы (40)	**3,7**	**3,6**	**3,55**	**3,8**	**3,5**	

Диаграмма 20

Сравнительные данные об уровне сформированности навыков связных монологических высказываний у детей основной и контрольной групп



Исходя из данных сопоставительного анализа, можно сделать вывод о том, что наиболее доступными заданиями для детей основной ЭГ были 2-е задание (составление рассказа по серии картинок) – около 40% рассказов детей соответствуют недостаточному уровню выполнения и 3-е задание (рассказ из личного опыта) – 52,5 % рассказов детей соответствуют недостаточному и удовлетворительному уровню. Самым сложным оказалось 5-е задание («Окончание рассказа по данному началу») – половина (51,25 %) рассказов детей соответствует низкому уровню, 15 детей не смогли выполнить задание. В то же время только двое детей контрольной группы справились с 5-м заданием на недостаточном уровне; остальные – на *удовлетворительном* и *хорошем*. Задание на составление рассказа-описания также вызвало значительные затруднения – 25 детей основной экспериментальной группы смогли выполнить задание на *недостаточном уровне*, большинство же – 47 детей – на *низком*; 8 детей не выполнили задание.

Средний показатель уровня выполнения заданий на составление монологических высказываний у детей с комплексными нарушениями психоречевого развития, определяемый на основе целого ряда психолингвистических критериев оценки развернутых высказываний, был в два-два с лишним раза ниже, чем у детей контрольной группы (дети, не имеющие отклонений в речевом и познавательном развитии). По заданию №6 – указанный показатель у детей основной ЭГ был почти в три раза ниже. Различия статистически существенны ($t = 1,45$; $p \leq 0,001$). Уровень выполнения почти всех заданий (кроме задания на составления рассказа из опыта) в большинстве случаев соответствовал *низкому*, тогда как у детей контрольной группы он оказался промежуточным между *удовлетворительным* и *хорошим* (с устойчивой «тенденцией» приближения к последнему). Таким образом, констатирующее исследование позволило установить существенное (на два-три *уровневых показателя*) отставание в овладении навыками монологических высказываний у детей со сложным психоречевым дефектом от нормально развивающихся сверстников.

Экспериментальное исследование позволяет получить целостную оценку речевой способности детей в разных формах речевых

высказываний – от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). Данные проведенного эксперимента показывают, что дети с сочетанным психоречевым дефектом мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности; в самостоятельных монологических высказываниях употребляют преимущественно короткие фразы, допускают ошибки в построении развернутых предложений. Характерна ограниченность словарного запаса, особенно по таким лексическим разрядам, как названия деталей предметов, качественная характеристика предметов (*цвет, размер, детали строения* предмета и др.); дети затрудняются при подборе обобщающих слов-понятий, при определении пространственного расположения предметов. Возникают существенные затруднения при составлении отдельных (коммуникативно-достаточных) предложений по наглядной опоре, что может быть связано с неумением устанавливать предикативные отношения, а также с трудностями в лексико - грамматическом оформлении высказывания.

Большинство детей с комплексными психоречевыми нарушениями не может самостоятельно составить рассказы, не соблюдает логическую последовательность изложения; отмечаются длительные паузы на границах фраз или их частей, что свидетельствует о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний. Связность изложения нарушена как с точки зрения смысловой, так и грамматической организации высказываний. Смысловая связь между частями текста (а также между отдельными предложениями) соблюдалась только в отдельных рассказах. Не было законченности смыслового выражения мысли, информативно достаточного отображения предмета речи (включая предметно-событийные ситуации). Отмечается большое количество нарушений грамматической связи слов как внутри предложения, так и между предложениями. Последовательность изложения нарушена поразному: высказывания некоторых детей как бы «сжаты» до одного-двух предложений, что приводит к смешению нескольких рядов последовательности с одновременным пропуском других членов последовательности; в рассказах других детей преобладают перестановки и повторы.

Во всех видах заданий у детей с комплексными психоречевыми нарушениями обнаружились специфические недостатки в программировании текста, невозможность подчинить собственную речевую деятельность замыслу речевого сообщения, соскальзывание на побочные ассоциации.

Наиболее существенными особенностями, характеризующими уровень овладения связной монологической речью детьми с комбинированным психоречевым дефектом, по данным нашего исследования, являются следующие.

• Даже при наличии речевой способности к составлению отдельных видов развернутых высказываний у большинства детей экспериментальной группы (не менее 90%) не отмечено возникновения четкого замысла высказывания.

• Связность речи при составлении рассказов нарушена как в плане логико-смысловой организации высказывания, так и в плане обеспечения грамматической связи между предложениями, а также отдельными словами и словосочетаниями в контексте предложения. При этом *число смысловых ошибок и ошибок в синтаксическом оформлении текста в рассказах детей экспериментальной группы было примерно одинаковым*.

• Практически все дети основной группы затрудняются в произвольном планировании развернутых высказываний: рассказы многих детей реализуют «эмоциональный план отображения» предмета речи и нередко представляют собой довольно хаотичную передачу личных впечатлений.

• Недостаточность произвольного внимания и памяти у детей экспериментальной группы приводит в ряде случаев к неточному осмыслению предмета речи, недостаточному осознанию сути событийного действия (при составлении рассказа по наглядной опоре) или к пропускам его существенных звеньев (фрагментов текста) – при пересказе.

• Практически все рассказы детей составлены с той или иной помощью педагога. Отмечаются значительные нарушения связности высказывания как со стороны смысловой, так и грамматической его организации. В рассказах всех детей встречаются смысловые ошиб-

ки и несоответствия. Отсутствует *законченность* смыслового выражения мысли (отображения предмета речи).

• Существенно страдает логико-смысловая организация высказываний: предметы и явления окружающей действительности отражены у большинства детей неадекватно или неточно; замысел высказывания во многих случаях не находит воплощения в конкретной программе высказывания, в рассказах с трудом прослеживается «внутренняя логика» речевого сообщения.

• Нарушения последовательности изложения текста (или отображения наглядного содержания) проявляются в пропусках, перестановках и смешении разных рядов последовательности; при этом преобладающим является первый вид нарушения («смысловые скважины» по Н.И. Жинкину).

• Все перечисленные особенности связной, прежде всего монологической, речи детей с задержкой психического развития позволяют говорить о нарушениях формирования как *семантического*, так и *грамматико-синтаксического компонентов* речевой деятельности, которые проявляются в первую очередь в несформированности операций внутреннего программирования и грамматического структурирования (оформления) речевого высказывания.

Анализ данных исследования по методике дифференцированной «уровневой» оценки показал, что большинство детей экспериментальной группы выполняло задания на составление монологических высказываний на низком и недостаточном уровне. Наиболее трудным для детей со сложным дефектом оказалось составление рассказа-описания и окончания рассказа по данному началу. Даже имея перед глазами зрительную опору (предмет описания), дети затруднялись как в определении отображаемых признаков, так и в подборе лексико-грамматических средств для их описания. Наиболее доступным оказалось составления рассказа из личного опыта. Здесь у 40 детей основной ЭГ (50%) был отмечен недостаточный уровень выполнения задания.

Как показали сравнительные исследования, дети с нормальным речевым развитием выполняли те же задания на хорошем или удовлетворительном уровне. Это позволяет сделать вывод о том, что:

• Наличие наглядной опоры в виде серии картин облегчает детям составление рассказа.

• Наиболее отчетливо наличие замысла (а точнее его осмысление на основе восприятия наглядного содержания) прослеживалось при выполнении задания на составление рассказа по серии картинок.

Большинство детей основной группы выполняло задания на составление монологических высказываний на низком и недостаточном уровне (от 79% до 97,5% рассказов). В то же время у детей контрольной группы отмечены только хороший и удовлетворительный уровни выполнения заданий на составления развернутых высказываний. При этом в рассказах по наглядной опоре существенно преобладает *оптимальный уровень* выполнения задания, а при составлении пересказа и рассказа-описания – *удовлетворительный*.

Сопоставление данных об особенностях формирования связной речи у детей со сложным психоречевым дефектом с данными специальных экспериментальных исследований детей с ОНР, не осложненным выраженной задержкой психического развития (Т.Б. Филичева, 1999, 2001 и др.; В.П. Глухов, 1989; 2004 и др.), а также с данными представленного выше экспериментального исследования [Глава II, часть 2]), позволяет сделать следующий вывод. Для детей с сочетанным психоречевым дефектом во многом свойственны те же закономерности формирования навыков связных высказываний, что и для детей с системным недоразвитием речи. Вместе с тем имеют место и существенные отличительные особенности. Главная из них состоит в том, что у детей с комбинированным психоречевым дефектом в гораздо большей степени выражено недоразвитие *семантической стороны речи*, в большей мере проявляется недоразвитие основных психологических механизмов речевой деятельности – процессов осмысления, речевой памяти и речевого прогнозирования. Низкий уровень сформированности речемыслительной деятельности в целом служит серьезным препятствием для полноценного усвоения основных средств языка и речемыслительных действий и операций с ними при осуществлении речевой деятельности. Показательной является в этом плане примерно одинаковая выраженность как языковых, так и семантических затруднений, отмечаемых у детей со

сложным психоречевым дефектом при составлении речевых высказываний.

Данные исследования позволяют сделать вывод о том, что у детей с ЗПР и ОНР имеется отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста. При этом уровень сформированности монологической речи у детей экспериментальной группы неодинаков.

Проведенное нами исследование выявило у всех детей 6-6,5 летнего возраста с комбинированными психоречевыми нарушениями низкий или явно недостаточный уровень сформированности основных компонентов системы языка, составляющих языковую базу развернутой речи, и такой же низкий уровень овладения ими навыками связных высказываний. Данный уровень развития речевой деятельности был выявлен нами у детей, в течение двух лет обучающихся по коррекционной программе работы с детьми с ЗПР. Это свидетельствует о том, что указанная программа обучения (по разделу «Развитие речи») не обеспечивает необходимой динамики формирования лексического и грамматического строя речи у детей со сложным психоречевым дефектом и такого уровня овладения навыками связных высказываний, который обеспечивает возможность успешного обучения в массовой общеобразовательной школе. Все эти данные указывают на необходимость проведения специальной логопедической работы по обучению детей связной речи, ввиду ее недостаточной сформированности у этой категории детей. Это, в свою очередь, определяет необходимость разработки специальной программы логопедической работы с детьми, имеющими комбинированные психоречевые нарушения. Основной задачей этой программы является целенаправленное формирование связной развернутой речи.

На фоне указанных особенностей монологической речи детей с комплексными психоречевыми нарушениями между ними отмечались существенные различия в овладении навыками монологических высказываний. Сопоставление результатов выполнения заданий позволило выделить две группы детей в зависимости от степени сформированности связной речи и навыков рассказывания. Отнесение детей к той или иной группе основывалось на определении их воз-

можностей в составлении различных видов высказываний (от законченной фразы до составления рассказа на заданную тему). Основными критериями являлись: возможность выполнения каждого задания, уровень его выполнения с учетом степени самостоятельности ребенка и ряда показателей, характеризующих высказывание как связного рчевого сообщения (адекватность поставленной коммуникативной задаче, смысловая организация высказывания, соответствие теме высказывания, связность и логическая последовательность изложения, уровень синтаксического оформления сообщения и используемых языковых средств). При распределении детей по группам использовался индивидуальный профиль состояния монологической речи, отражающий степень овладения ребенком навыками составления различных видов развернутых высказываний.

Первую, более слабую группу (38 испытуемых) составили дети, у которых были выявлены серьезные затруднения уже при построении отдельных высказываний на уровне фраз, как в смысловом программировании, так и в грамматическом оформлении. Резко выраженные трудности наблюдались при выполнении заданий на составление рассказов. Навыки самостоятельного рассказывания были у этих детей не сформированы. При выполнении каждого задания требовалась помощь экспериментатора. Большая часть заданий на составление рассказов была выполнена детьми этой группы на низком уровне. Отмечались выраженные трудности в смысловом построении развернутых высказываний (нарушения последовательности, временной и причинно-следственной взаимосвязи элементов сообщения, смысловые несоответствия, пропуски смысловых звеньев и др.). Для монологических высказываний этих детей характерны крайняя бедность и однообразие используемых языковых средств, грубые аграмматизмы.

У детей второй группы (42 ребенка) недостатки в построении отдельных высказываний и развернутых сообщений были выражены в меньшей степени. По сравнению с детьми первой группы, эти испытуемые проявляли большую самостоятельность при выполнении заданий. Отмечались нарушения в смысловой организации развернутых высказываний, недостатки в их языковом оформлении – лексические затруднения, ошибки в построении фраз, нарушение синтаксической

связи между ними и другие. В отличие от детей первой группы, более выраженные недостатки у этих детей проявлялись, как правило, избирательно, в отдельных видах заданий (рассказ-описание, рассказ по наглядному представленному сюжету и др.). Наибольшие трудности возникали при составлении окончания (продолжения) рассказа.

Увеличение числа детей с сочетанными нарушениями речевого и познавательного развития определяет необходимость разработки специальной программы логопедической работы с данным контингентом детей. На основе анализа данных экспериментального исследования нами были разработаны методические рекомендации к проведению коррекционной логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста со сложным психоречевым дефектом развития. «Пилотная» программа экспериментального обучения, составленная на основе этих рекомендаций, реализуется в настоящее время в практике работы коррекционных групп для данной категории детей в МДОУ №50 и №53 комбинированного вида г. Люберцы Московской обл. и ГБОУ – детский сад комбинированного вида № 2281 г. Москвы. Она предусматривает проведение коррекционной работы по трем основным направлениям: интенсивное формирование лексико-грамматических средств языка и навыков их использования при составлении речевых высказываний, развитие навыков фразовой речи (прежде всего в рамках диалогического общения) и обучение навыкам составления самостоятельных развернутых высказываний различного вида в целях целенаправленной подготовки к предстоящему школьному обучению.

V. 2 ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Результаты изучения связной речи и лексико-грамматических средств языка детей экспериментальной группы легли в основу программы экспериментального обучения. В обучающем эксперименте приняли участие 60 из 80 детей экспериментальной группы. 20 детей, участвовавших в констатирующем исследовании и проходив-

ших обучение по программе коррекционных групп для детей с ЗПР, составили вторую, контрольную группу.

Для реализации программы экспериментального обучения в сетку занятий второй половины дня были введены дополнительные часы коррекционных логопедических занятий. Формирующий эксперимент проходил в три этапа. В нем участвовала группа шестилетних детей с комбинированными психоречевыми нарушениями (60 человек). Занятия носили комплексный характер: учитывались различные параметры логопедической работы. Обучающий эксперимент был рассчитан на годичный цикл обучения и проводился в период с октября 2009 года по май 2013 года.

Необходимым условием формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста является овладение ими лексико-грамматическими средствами языка. Расширение словаря и развитие грамматического строя речи является подготовительным этапом по отношению к формированию связной монологической речи детей. Кроме того, для овладения связной монологической речью необходим достаточный уровень сформированности навыков составления отдельных фразовых высказываний. Исходя из этого данные направления работы были включены в программу коррекционного обучения.

По результатам констатирующего эксперимента нами были выделены некоторые методические принципы организации коррекционной логопедической работы с детьми, имеющими комбинированный психоречевой дефект (ЗПР в сочетании с ОНР):

- логопедические занятия по расширению словаря, по формированию грамматических представлений, по обучению составлению отдельных фразовых высказываний и связных монологических высказываний выделены в программе обучающего эксперимента как самостоятельные, но взаимосвязанные образовательные циклы;
- логопедические занятия по расширению словаря проводились два раза в неделю (установочное обучающее занятие в начале недели и контрольное в конце недели);
- закрепление новой лексики проводилось на ***всех*** занятиях общеобразовательного цикла, а также в процессе игровой и предметно-практической деятельности детей;

- для занятий по формированию грамматических категорий использовался только хорошо закреплённый лексический материал;
- дифференциация грамматических форм слов проводилась на отдельных занятиях;
- закрепление правильного использования грамматических категорий и форм слов проводилось на всех занятиях общеобразовательного цикла;
- при обучении навыкам составления отдельных фразовых, а также связных монологических высказываний предусматривался постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи (с опорой на речевой образец) к самостоятельным;
- формирование языковых (лексических и грамматических) представлений и обобщений проводилось на языковом материале используемых текстов и данных анализа предметного содержания *наглядного материала*;
- по всем направлениям коррекционной логопедической работы максимально использовались разнообразные средства наглядного отображения и моделирования предметного содержания высказывания-сообщения и специально организованная игровая и театрализованная деятельность.

Следует отметить, что дети основной ЭГ отличаются по своим личностно-психологическим особенностям от нормально развивающихся сверстников. Для них характерны: неустойчивость внимания, снижение памяти, замедленная переключаемость, пониженная работоспособности, замедленная реакция и темп работы, недостаточная активность речевого общения, преобладание игровых интересов, снижение мотивации к занятиям. Одним детям исследуемой группы свойственны замкнутость, робость, неуверенность в себе, необщительность и инактивность, другие, напротив, чрезмерно подвижны, возбудимы и общительны. Личностно-психологические особенности детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития также учитывались нами при организации коррекционного обучения.

Предлагаемая программа работы по развитию связной речи старших дошкольников с комбинированными психоречевыми нару-

шениями была направлена на решение следующих обучающее-развивающих задач.

- Сформировать у детей необходимые для полноценного познавательного развития представления, знания, понятия, сформировать соответствующие интеллектуальные навыки и умения.
- Содержание занятий было направлено на создание наилучших условий для овладения ребенком различными формами связной речи.

Это в свою очередь предполагает достаточный уровень овладения лексическим и грамматическим строем языка, умение устанавливать логические связи и отношения между элементами предметного содержания отдельного высказывания и рассказа-сообщения, адекватное лексическое отображение денотатов и предикативных отношений, умение выделять главное, сравнивать, сопоставлять, анализировать.

Проводимая работа по развитию связной речи по этой схеме помогает детям овладеть навыками связных высказываний, т.к. без этого им сложно усваивать основы научных знаний в старшем дошкольном возрасте и в школе.

Система коррекционно-развивающих занятий была направлена на формирование интеллектуальных умений планирования собственного высказывания, адекватной ориентировки в условиях речевой ситуации, умения самостоятельно определять содержание своего высказывания.

Логопедическая работа по формированию навыков связных высказываний с детьми с комплексными нарушениями психоречевого развития проводилась с учетом личностно-психологических особенностей данной категории детей и включала следующие разделы:

- развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения;
- развитие зрительного восприятия, анализа, сенсорной и речевой памяти;
- формирование пространственных представлений;
- развитие слухового восприятия, внимания и памяти;
- коррекцию сопутствующих нарушений «моторного развития», особенно нарушений ручной и артикуляторной моторики;

• развитие лексического строя речи (обогащение словаря, уточнение значений вновь усваиваемых и уже имеющихся в активном словаре слов, формирование лексических представлений и обобщений, семантической структуры значения слова, закрепление смысловых ассоциативных связей между словами);

• формирование морфологической и синтаксической системы языка;

• развитие фонематического анализа, синтеза, представлений;

• формирование навыков «предметного» анализа семантической и грамматической структуры предложений;

• развитие коммуникативной, познавательной и регулирующей функции речи.

Коррекционно-логопедическое воздействие при комбинированных нарушениях речевого и познавательного развития должно носить комплексный и в то же время дифференцированный характер.

Дифференциация коррекционно-логопедического воздействия осуществлялась учетом клинической характеристики, индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка, особенностей его психической деятельности, работоспособности, уровня недоразвития и механизмов нарушений речи.

В процессе коррекционной работы необходимо должным образом организовать умственную и речевую деятельность детей, вызвать положительную мотивацию, максимально активизировать познавательную деятельность детей с сочетанными нарушениями психоречевого развития, использовать разнообразные приемы и методы, эффективно осуществлять помощь детям, опираясь на «зону их ближайшего развития» (Л.С. Выготский, 1932, В.И. Лубовский, 1994 и др.).

В связи с тем, что отставание в речевом развитии у детей с комбинированными психоречевыми нарушениями проявляется на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности, логопедическая работа определялась не только характером речевого нарушения, но и недостатками психомоторного развития.

При проведении обучающего эксперимента мы руководствовались следующими принципами организации коррекционно-

логопедической работы с детьми, имеющими задержку психического развития в сочетании с системным недоразвитием речи:

- оптимальное сочетание речи логопеда и детей, максимальная коммуникативная направленность речевого общения;
- активизация мыслительной и речевой деятельности;
- работа над всеми компонентами речи;
- использование на логопедических занятиях всех видов устной речевой деятельности (слушания и говорения);
- предварительный целенаправленный подбор речевого материала и дидактических игр;
- конкретные, доступные для понимания речевые установки и четкие инструкции;
- направленность коррекционной работы на развитие психических процессов и функций;
- стимулирование и интенсивное развитие познавательных способностей детей.

Содержание первых этапов коррекционной работы

Задачи и предметное содержание коррекционно-развивающих занятий определялись на основе следующих дидактических принципов:

- принцип учета возрастных, психологических и индивидуальных особенностей детей;
- принцип постепенного возрастания сложности;
- учет объема и степени разнообразия материала;
- учет эмоциональной сложности материала.

В соответствии с этими принципами были определены содержание и методика обучения, поставлены следующие задачи:

- обогащать знания детей об окружающих предметах и явлениях и соответствующий словарь, развивать смысловую сторону речи, понимание слова в соответствии с контекстом;

− активизировать в речи детей употребление глаголов и прилагательных, необходимых для построения связного высказывания;

− дать представление о различных способах соединения слов в речи;

− на доступном материале дать представления о последовательности развернутого высказывания: *начало, середина, конец*;

− формировать навыки и умения, которые составляют основу монологической речи: понимать тему, выражать мысли в определенной последовательности; отбирать лексический материал и другие языковые средства в соответствии с темой и с ситуацией речевой коммуникации; использовать разнообразные синтаксические конструкции.

На ***первом этапе*** использовались наиболее простые задания, способствующие развитию речевой и предметно-практической деятельности детей. Были предложены следующие виды работ:

- Угадывание предмета по контуру.

На доске прикреплены контурные изображения различных животных. Логопед дает детям задание угадать, какие это животные. Задаются вопросы: «Чья это тень?», «Где он(а) живет?», «Чем он(а) питается?», «Подбери нужную окраску».

- Узнавание предмета или объекта по характерным частям. Логопед предъявляет детям какой-либо предмет или объект, а дети, воспринимая информацию о нем на слух, пробуют отгадать что это.

Примеры заданий: «Угадай, что за птица», «Угадай, что это за предмет», «Найди на рисунке заданную деталь».

Описание предмета по наглядной схеме на основе игры ***«Кто исчез?»***

Детям предлагалась игра: игрушки-животные выстроились в один ряд (не менее 7-8 игрушек); дети в течение одной минуты внимательно смотрят на них и стараются запомнить. Затем дети закрывают глаза, логопед в это время меняет расположение игрушек и убирает одну из них. Дети должны определить, какое из животных отсутствует, и описать его по схеме: кто это, где он живет, чем питается, какой у него окрас и т.п.

Определение лишнего предмета

Педагог предъявлял детям карточки с изображенными на них наборами предметов, один из которых в этом наборе был лишним. Каждый ребенок должен был определить лишний предмет, изображенный на своей карточке, и, не называя, описать его. Остальные дети должны были угадать, что это за предмет. Предлагались группы предметов по категориям: «Овощи», «Фрукты», «Посуда», «Продукты», «Одежда», «Обувь», «Мебель».

Значительное место в работе над развитием связной речи детей с ОНР, осложненной задержкой психического развития, занимали задания, целью которых является обучение ребенка умению отличать законченную мысль от беспорядочного набора слов, найти смысловые связи между предложениями. Задания включали:

- конструирование предложений из набора слов (восстановление деформированного текста). При этом осуществлялся переход от набора из четырех-пяти слов к более сложным, от предложений, в основе которых лежит «коммуникация событий» («Маленький мальчик играет на улице»), к предложениям, основанным на коммуникации отношений («Таня – послушная девочка»);
- окончание данного педагогом предложения;
- окончание короткого незаконченного текста (сказки, рассказа);
- установление логической связи между двумя-тремя предложениями.

В результате использования таких заданий на логопедических занятиях у детей формируется неторопливый темп речи; совершенствуется звукопроизношение, слово- и фразообразование; увеличивается словарный запас; развивается слуховое внимание и фонематический слух. Дети учатся последовательно и логично излагать свои мысли и желания, у них появляется возможность видоизменять, преобразовывать имеющиеся представления и создавать на этой основе новые.

Одной из главных задач первого этапа было формирование навыков *составления словосочетаний и предложений; умения соблюдать логику и последовательность в отображении предмета речи*.

Были предложены следующие задания на развитие «языковой базы» связной монологической речи.

Задание 1. «Подбери слово»

Цель: формирование умения подбирать эпитеты, определения, сравнения для словесной характеристики предмета.

Материал: картинки с изображением предметов (*дом, карандаш, мяч, арбуз, яблоко*).

Лексический материал:

- Деревянный, каменный, многоэтажный…;
- Деревянный, красный…;

- Круглый, резиновый…;
- Круглый, большой, зеленый…;
- Круглое, румяное…

Инструкция: «Подбери слова к слову «дом». Какой он? (большой, деревянный и т.д.); карандаш – какой? (*деревянный, красный*); мяч – какой? (*круглый, резиновый*) и т.д.

Задание 2. «Узнай, о чем это»

Цель: формирование умения подбирать антонимы и синонимы.

Лексический материал: *деревянный, круглый, резиновый, круглое, румяное* и т. д.

Инструкция: дети должны по названным педагогом словам-определениям узнать объект, к характеристике которого эти слова подходят.

Задание 3. «Скажи по-другому»

Цель: формирование умения подбирать слова-наименования действий к слову.

Лексический материал: *большой, горячий, новый, веселый, молодой, первый, мягкий.*

Инструкция: *Как можно сказать наоборот? Мяч большой или мяч…**(маленький)**; чай горячий или …**(холодный)**; девочка веселая или …**(грустная)**; мужчина молодой или…**(старый)**; мальчик первый или …**(последний)***

Задание 4. «Определи, о ком так можно сказать»

Цель: формирование умения подбирать прилагательные по смыслу.

Материал: предметные картинки с изображением животных (*лев, заяц, слон, мышь, ворона, воробей, лиса, волк, кот, медведь*).

Инструкция: Посмотри на картинку. Подумай и скажи, о ком можно так сказать: *храбрый* (лев), *трусливый* (заяц), *большой* (слон), *маленькая* (мышь), *хитрая* (лиса), *глупый* (волк), *ловкий* (кот), *неуклюжий* (медведь).

Задание 5. «Закончи фразу»

Цель: формирование умения продолжить предложение по предметным картинкам.

Материал: предметные картинки.

Инструкция: «Посмотри на картинку, я буду начинать предложение, а вы должны закончить его».

1) Цветы растут на/в …(клумбе); Кошка спряталась за/в…(забором, траве); ребята пошли в лес…(за чем?); Маша помогает маме…(что делать?)

2) Цветы стоят в …(вазе); Ваза стоит на …(столе); Картина висит… (над столом); вчера дети ходили …(в зоопарк); Девочка расчесывается. Она взяла…(зеркало, расческу); Папа пошел в магазин «Одежда». Он купил…(костюм, ботинки, шапку)

3) Наступила осень. С деревьев падают…(листья). Небо закрыто низкими темными…(тучами). Часто идет…(дождь). Дует холодный зимний …(ветер). Ночи становятся…(длиннее), а дни…(короче). Выходя на улицу, люди надевают теплую… (одежду).

Задание 6. Упражнение на составление словосочетаний из двух данных слов

Цель: формирование умения составлять словосочетания.

Инструкция: «Попробуй составить маленькое предложение-словосочетание из двух слов: стакан, молоко. Стакан чего? (молока). Как будет звучать словосочетание? (стакан молока).» Составляемые словосочетания: *стакан сока, бутылка молока (воды, сока); кусок сыра (торта, мыла)* и т.д.

Инструкция: «А теперь попробуй составить предложение, например: «Мама купила бутылку молока». «Саша съел кусок торта».

Задание 7. Упражнение на составление предложений по данным словам

Цель: формирование умения составлять предложения, соблюдая логику и последовательность.

Инструкция: «Посмотри, вот слова*: медведь, мед, сладкий, любит*. Из этих слов нужно составить предложение. Как оно будет звучать? *(Медведь любит сладкий мед*). Предлагаемые слова: «Снежинки, легкие, падать, кружиться»; «Сосну, на, Петя, прибить, кормушку»; «Под, ноги, скрипит, снег, белый».

Задание 8. Составление предложений с данным словом

Цель: формирование умения составлять предложения с данным словом.

Инструкция: «Составь предложение со словом «дерево» (дом, *скамейка, воробей, лиса*).

Задание 10. Упражнение на развитие восприятия семантики речи

Цель: формирование умения подбирать рифмующееся слово к незаконченной стихотворной фразе.

Инструкция: «Я прочитаю стихотворение, а ты выслушай и подумай, каким словом можно закончить предложение:

«Нам с тобой пришел черед
Сыграть в игру наоборот.
Скажу я слово «высоко»,
А ты ответишь «…» (низко).
Потом скажу я «далеко»,
А ты ответишь «…» (близко).
Скажу теперь я «потолок»,
А ты ответишь «…» (пол).
Скажу я слово «потерял»,
Ответишь ты «…» (нашел)»

Большое место занимало чтение художественной литературы, в процессе которого внимание детей обращалось на композицию произведения (как начинается рассказ, о чем этот рассказ или сказка, как и чем заканчивается), на его языковые особенности. Использовались приемы подбора синонимов к словам-характеристикам героев сказок (зайчик в сказке «Заюшкина избушка» – *трусишка, маленький, жалкий, косой, серенький, слабый*; лиса – *хитрая, обманщица, плутовка, злющая*; петух – *храбрый, удалец, голосистый*); характеристике отдельных предметов (избушка лубяная – *деревянная, из досок/бревен, теплая, прочная, не растает*; ледяная – *холодная, непрочная, снежная, для зимы, прозрачная, весной быстро растает*).

Одновременно обогащался словарь детей. Проводились игры типа «Чего не стало?», «Что игрушка рассказывает о себе?», «Угадай игрушку», в которых педагог привлекал внимание детей к отдельным признакам объектов, давал словесное описание игрушки, предлагал детям найти предметы, о которых говорится в рассказе-описании. Так, в играх «Чего не стало?», «Угадай игрушку» дети учились подбирать существительные, соответствующие предмету, объекту (*заяц, медведь, лиса, колобок* и т.п.), а в игре «Что игрушка рассказывает о себе» они подбирали прилагательные, характеризующие данный персонаж-игрушку (медведь – *неуклюжий, большой,*

добрый, мохнатый, косолапый; колобок – *круглый, румяный, душистый, свежий, веселый* и т.п.), существительные, соответствующие месту нахождения игрушек-персонажей (заяц – *норка, избушка, лес, теремок*; колобок – *домик, печка* и т.п.).

При проведении дидактических и сюжетно-ролевых игр детей учили отвечать на вопросы педагога не одним словом, а фразой или несколькими предложениями. При проведении игр было отмечено, что некоторые дети (вторая учебная группа) более уверенно справляются с заданиями, поэтому им были предложены более сложные игры типа «Что лишнее?», «Узнай по описанию», игры - соревнования: «Кто больше увидит и скажет про медвежонка», «Скажи, что ты знаешь про куклу Машу». Дети учились самостоятельно определять объект, выделять его признаки, называть их, характеризовать предмет двумя-тремя предложениями. За каждый правильный ответ ребенок получал фигурку игрушки, о которой рассказывал (фигурка для магнитной доски), что повышало речевую активность детей и позволяло в последующем использовать этот материал в играх (с использованием магнитографа) при составлении сюжетов для рассказов или сказок.

Роль взрослого в играх менялась. Так, вначале педагог брал на себя ведущую роль и давал образцы описания игрушек (предметов), затем детям предоставлялась возможность говорить и действовать самим, а взрослый контролировал, направлял ход игры, следил за правильным согласованием существительных и прилагательных в роде, числе и падеже. Особое внимание уделялось глагольной лексике, поскольку в повествовательном тексте она выступает в качестве основного средства отображения развития сюжета. Умение выделять и называть разнообразные действия объекта является необходимым условием составления рассказов повествовательного типа.

С этой целью детям предлагались дидактические игры, которые проводились как часть занятий по развитию речи, а также вне их.

В качестве примера приведем описание некоторых игр.

«Что можно делать с этим предметом?»

Цель: активизация в речи детей глаголов, обозначающих характерные действия, которые можно выполнять при помощи тех или иных предметов.

Ход игры: педагог приносит детям посылку. В коробке – различные предметы (*машина, кукла, мишка, карандаш, кисточка, дудочка* и т.д.), которые каждый раз могут быть разными. «Рассмотрите предметы, – предлагает педагог, – они останутся у нас в том случае, если вы не только правильно назовете их, но и ответите на вопрос: «Что этим можно делать?». Дети по очереди выбирают предметы, называют их, отвечают на вопросы. Если задание выполнено верно, то предмет остается у ребенка. Желание получить предмет побуждало детей к поиску нужного слова (машина – *ездить, кататься, катать друзей, возить груз*; мишка – *играть, укладывать спать*; кисточка – *рисовать, красить* и т.д.).

После того как дети научились быстро определять название предмета и его назначение, была предложена следующая игра: **«*Кто что умеет делать?*».**

Ее целью было активизировать в речи детей глаголы, обозначающие характерные действия животных (людей разных профессий и т.д.).

Ход игры: игра начинается с краткой беседы о животных (о разных видах труда и т.д.), в ходе которой дети вспоминают о разных животных, профессиях и т.д. Затем педагог напоминает ее правила. У каждого ребенка есть картинка: «котята играют», «куры клюют зернышки», «дети играют», «птичница кормит кур», «дети едут на поезде», «дети строят дом» и др.). Перед детьми, на столе, фрагменты парных картинок. Детям предлагается собрать подобную картинку из фрагментов. Выигрывает тот, кто первым ее сложил и сказал, что делают животные (взрослые, дети и т.д.).

«Где мы были, не скажем, а что делали, покажем»

Цель игры – учить называть действие словом, правильно употреблять глаголы (*время, лицо*).

Ход игры: педагог, обращаясь к детям, говорит: «Сегодня мы поиграем так: тот, кого мы выберем водящим, выйдет из комнаты, а мы договоримся, что будем делать. Когда водящий вернется, он спросит: «Где вы были? Что вы делали?» Мы ему ответим: «Где мы были, не скажем, а что делали – покажем».

Выбирают водящего, он выходит. Педагог изображает, что будто бы он рисует.

– Что я делаю? – спрашивает он у детей.

– Рисуете.

– Давайте все будем рисовать.

Приглашают водящего. Если ребенок дал правильный ответ, выбирают нового ведущего. Игра продолжается. Педагог предлагает самим детям придумать действие (в качестве подсказа использовались сюжетные картинки, которые изображали действия взрослых, детей, животных и т.д.). В данной игре формируются умения не только придумывать и «показывать» разные ситуации, но и подбирать соответствующие слова, составлять предложение.

Работа над семантикой слова осуществлялась и в свободной деятельности детей. Им объясняли, что одни и те же слова могут иметь разное значение в зависимости от ситуации общения, контекста. Например: *ручка* – у куклы, шкафчика и т.д.; *колючий* – кактус, ежик, куст и т.д. Проводили упражнения: «*Как можно сказать по-другому?», «Скажи наоборот*». В ходе выполнения первого из них дети упражнялись в подборе синонимов (медведь – *большой, огромный, большущий*; заяц – *маленький, крошечный*; солнце – *яркое, теплое, жаркое, горячее* и т.п.). Во втором упражнении дети подбирали антонимы (большой – *маленький*, добрый – *злой*, теплый – *холодный*, храбрый – *трусливый,* мохнатый – *гладкий* и т.п.).

Исходя из того, что связный текст представляет собой совокупность семантически связанных предложений, большое внимание уделялось работе над предложением, учитывая его роль в развернутом высказывании.

Кроме подгрупповых, проводились фронтальные занятия, на которых педагог знакомил детей с разными вариантами *начала* и *окончания* рассказа (сказки) – работа, которая проводилась на материале детских литературных произведений и иллюстраций к ним. Дети пересказывали сказки или отдельные их части. На первом занятии детей учили составлять предложения-*маркеры* для начала и окончания сказки. Педагог просил детей вспомнить сказку «Маша и медведь» и ответить на вопросы: «О чем эта сказка? Как она начинается? Чем заканчивается?». После этого взрослый, в определенной последовательности выкладывал на магнитографе иллюстрации (3-4) и просил детей сказать (используя текст сказки), что изображено на картинках. Особое внимание обращалось на первую и последнюю картинки, таким образом детей подводили к точному воспроизведению начала и конца рассказа. В случае затруднений, педагог оказы-

вал помощь, которая состояла в том, что он начинал предложение, а детям нужно было закончить его, добавив нужное слово.

В свободное от занятий время детям предлагались знакомые сказки и картинки к ним («Заюшкина избушка», «Три медведя» и т.п.). Некоторым детям было трудно самостоятельно придумать предложения по картинкам и определить последовательность иллюстраций. Поэтому педагог выкладывал картинки в определенной последовательности, либо делал это вместе с детьми. В данных «учебных» ситуациях дети учились составлять предложения, находить иллюстрации, соответствующие тексту сказок, и раскладывать их в заданной последовательности.

Для закрепления умения строить предложение, определяющее основное содержание изображенного на картинке, а также определения последовательности действий, проводилось упражнение *«Узнай и назови».*

Детям предлагались наборы картинок с последовательным развитием действия (например, на тему «С утра до вечера»). Педагог задавал вопрос: «*Посмотри внимательно и скажи, кто нарисован на картинках? Что он делает? Как ты думаешь, что он будет делать потом? Найди нужную картинку* (ребёнок должен был найти требуемую картинку). *Чем всё закончится?»* (Ребёнок вновь находил картинку и называл, что на ней нарисовано). Выполнение заданий проверялось путем наглядного сравнения составленного ребенком картинного плана с правильным расположением картинок. После этого ребенок передавал содержание картинок в последовательных фразовых высказываниях.

В ходе выполнения данного задания многие дети экспериментальной группы испытывали трудности в определении последовательности действий и раскладывании картинок, поэтому часто обращались к помощи педагога. Параллельно с использованием сюжетных картинок были организованы инсценировки с игрушками, в которых главные герои выполняли ряд действий (мишка и зайчик *качаются на качелях;* кукла Маша и ежик *строят дом;* лисенок *катается на лошадке* и т.д.). Затем предлагались готовые игровые ситуации, воспроизводимые взрослым с помощью игрушек и фигурок на магнитографе (фланелеграфе).

Приведём пример такой игровой ситуации: ***«К кукле Маше приходят гости».*** На столе стоят предметы, расставленные в виде комнаты: стол, на столе чашки, сахарница, чайник; кукла Маша стоит рядом со столом; за столом сидят зайчик, мишка.

Педагог говорит: «Сегодня к Маше пришли гости. Она решила напоить их чаем. Что сделала Маша?»

Дети: «Поставила чашки и чайник».

Затем педагог производит действия с куклой, которые дети называют: «Маша села за стол; разливает чай; угощает конфетами гостей; подаёт чашку мишке». В заключение педагог предлагал придумать, что будут делать Маша и гости, когда попьют чай. Дети придумывали ситуацию, а педагог инсценировал ее с помощью игрушек *(«День рождения», «Идем в гости», «Строим дом»* и др.).

Важную роль выполняют вопросы, например: «Как вы думаете, о чем хотят рассказать нам игрушки?» (картинка на магнитографе).

Игровые действия были направлены на повышение познавательной активности детей, ставили их в условия, требующие составления нужного высказывания. Кратность, повторение игровых действий способствовали многократному проговариванию слов, фраз, предложений, фрагментов рассказа и их использованию в самостоятельных высказываниях детей.

Игровые ситуации позволяли детям овладевать навыками, необходимыми для построения связного монологического высказывания: отбирать лексический материал в соответствии с темой и ситуацией высказывания, использовать разнообразные синтаксические конструкции. Они вызывали у детей большой интерес и переносились затем в самостоятельные игры, что сопровождалось высокой речевой активностью детей.

Вместе с тем, некоторым детям по-прежнему было трудно самостоятельно составить предложения по отображаемой в речи предметной ситуации, они лишь договаривали за педагогом отдельные слова, фразы.

С целью закрепления умения определять последовательность высказывания, видеть и исправлять неточности в тексте при использовании картинок было проведено следующее игровое занятие.

В гости к детям приходил сказочный персонаж Незнайка и сообщал о том, что все книжки у них «заболели». Все в них перепуталось:

вместо начала сказки – конец и наоборот; в сказке про «Красную Шапочку» появляется Колобок и т.п. Сказочные герои просят помощи у детей. Если они определят, где в рассказе (сказке) начало, а где конец, найдут неточности в рассказе и сами исправят их, то все книжки в сказке опять станут «здоровыми». Незнайка выражал беспокойство по поводу того, справятся ли дети с заданием или нет. Педагог успокаивал его и говорил: «Не беспокойся, Незнайка! Для того чтобы научиться замечать непоследовательность, неточность в рассказе или сказке, у нас есть замечательные картинки и интересные игры, которые помогут ребятам». Задание выполнялось по подгруппам. Каждый из детей получал по две картинки: *зайчик спит, делает зарядку, умывается, обедает, занимается, играет*. Нужно было поочередно показать первую и вторую картинки и назвать соответствующие действия. Если в начале обучения эти картинки использовались для того, чтобы научить детей строить предложения, а помощь в определении последовательности оказывал педагог, то в дальнейшем каждый ребенок действовал самостоятельно. После выполнения задания дети могли проконтролировать себя. На обратной стороне каждая картинка имела окошко, внутри которого была стрелка, указывающая направление действия. В ходе выполнения данного задания дети называли действия, изображенные на картинках, затем составляли рассказ из двух-трех предложений.

Для закрепления навыка определения последовательности действий детям предлагали серии сюжетных картинок с последовательно развивающимися событиями (книжки-картинки Н. Радлова «Рассказы в картинках»).

С целью проверки того, насколько дети сами могут замечать нарушения последовательности в высказываниях своих сверстников и в собственной речи, проводилась игра *«Так бывает или нет?»* Она была направлена на развитие логического мышления, умения замечать непоследовательность в рассказах, устанавливать связи между явлениями и выражать их в слове.

Ход игры. Педагог объясняет детям правила игры:

– Сейчас я буду вам о чем-то рассказывать. В моем рассказе вы должны заметить то, чего не бывает. Кто заметит, тот пусть, после того как я закончу, скажет, почему так не может быть. Приведем пример рассказа педагога:

«*Наступила осень. Все птицы улетели. Грустно стало детям. «Давайте сделаем для птиц скворечники!» – предложил Вова. Когда повесили скворечники, птицы поселились в них, и детям опять стало весело*».

«Все дети обрадовались наступлению осени. «Вот теперь мы будем собирать красивые листья, и делать букеты», – сказала Ира. «А я люблю купаться в реке, – сказала Оля, – мы с мамой будем ездить на речку и загорать».

Сначала рассказы педагога сопровождались показом картинок, которые наглядно демонстрировали нарушения последовательности и логики действий. При повторном проведении игры наглядность не использовалась. Правильное выполнение задания поощрялось цветной плоскостной фигуркой на магнитографе. Побеждал в игре тот, кто имел больше фигурок и мог составить сюжет картинки на магнитографе без нарушения логики развертывания событий. Педагог побуждал детей к составлению предложений и коротких рассказов по этим картинкам, что способствовало закреплению представлений детей о структуре связного высказывания и формированию умений правильно использовать различные синтаксические конструкции в зависимости от языкового контекста.

Выполнение этих заданий требовало большой индивидуальной работы с детьми. Так, педагог демонстрировал им картинки на магнитографе и задавал вопросы: «Нравится тебе эта картинка? Всё на ней правильно? Что ты можешь изменить в ней? Давай сделаем это вместе?» Если ребёнок легко и быстро справлялся с заданием, ему предлагалось послушать рассказ или сказку по данной картинке. Затем сам ребёнок договаривал отдельные слова, фразы (использовались знакомые детям литературные произведения (*«Колобок», «Маша и медведь», «Три медведя», «Пузырь, лапоть и соломинка»*).

На последующих занятиях детей продолжали знакомить с разными вариантами начала и конца рассказа-сообщения. С целью создания интереса и желания участвовать в последующей деятельности детей приглашали в оборудованную в игротеке «комнату сказок». В ней их встречали Петрушка, Незнайка и бабушка-сказительница. Незнайка благодарил детей за помощь, все книжки у него «выздоровели», но теперь ему очень хочется самому сочинять рассказы и сказки, а как это сделать, он не знает. Вот он и хочет узнать, как они «получаются», рассказы и сказки? «А правда, как они получаются?» – спрашивал педагог у сказительницы. Та отвечала: «Сказок и рассказов

я много знаю, люблю их рассказывать детям, а вот, как они получаются, не знаю, а может и знала да забыла. Стара я стала». Тогда педагог обращался к детям с вопросами, которые помогали вспомнить, как сказки или рассказы могут начинаться, чем заканчиваться. Так, педагог спрашивал: «С чего бы вы начали составлять рассказ или сказку?» Дети отвечали: «Жили-были...», «В некотором царстве...». Педагог помогал детям припомнить некоторые варианты, например: «А я бы начал со слова: «Однажды...» и т.д. «Как можно закончить рассказ или сказку?» – спрашивали у детей далее. Ответы детей: «Вот и сказке конец...», «Стали жить-поживать...».

В ходе занятия обращалось внимание на то, что и в рассказе, сказке есть последовательность, которую нельзя нарушать. В конце занятии педагог задавал детям загадку: перед ними были выложены иллюстрации к сказке «Маша и медведь», нужно было отгадать, из какой они сказки, и восстановить последовательность. После этого дети (по цепочке) воспроизводили текст знакомой сказки.

С целью побуждения детей к составлению самостоятельных высказываний были использованы знакомые детям сказки и соответствующие игровые ситуации. Так, педагог предлагал: «Помогите мне, пожалуйста. Я буду рассказывать свою историю (сказку), а вы показывать её». (Дети внимательно слушали и расставляли фигурки или игрушки на фланелеграфе. Педагог помогал каждому ребёнку, направляя его действия.)

II этап коррекционного обучения

Ведущим направлением коррекционной логопедической работы является формирование речемыслительной деятельности детей. Принцип структурного анализа психоречевого дефекта позволил наметить ведущие направления логопедического воздействия. Психологический подход использовался для учета особенностей познавательной деятельности детей экспериментальной группы. Логопедический подход являлся основой для коррекционных методов и приемов работы по устранению нарушений речи.

На втором этапе эксперимента решались следующие задачи:

− Формировать навыки построения высказываний, их смысловой компонент и структурную оформленность.

− Закреплять умения по-разному соединять предложения в тексте, используя различные способы связи.

На втором этапе обучения использование «опорных», наглядных моделей и схем применялось более широко. Важно заметить, что наглядные модели помогали детям воспроизводить в своих высказываниях существенные свойства изучаемого предмета, они выступали своего рода заместителями «натуральных» предметов. С помощью моделей и схем познавательный материал переводился на знаково-символический язык. Это использовалось для облегчения процесса восприятия, усвоения и запоминания учебного материала на логопедических занятиях. У детей формировались навыки самоконтроля и планирования действий при выполнении заданий. Дети овладевали внешними формами замещения и наглядного моделирования, планирования решения разнообразных задач. Они продолжали учиться обобщать, анализировать, выделять признаки сходства и различия предметов. Приведем примеры выполняемых детьми заданий.

Задание 1. ««Отгадай загадку»

Цель: развитие внимания, уточнение наглядных представлений о предмете.

Инструкция: «Отгадай загадку: «В воде купался, а сух остался (гусь)»; «Белое одеяло землю одевало, солнце напекло, одеяло потекло (снег)»; «Мягкие лапки, в лапках царапки (кошка)»; «Молод был – светло светил, под старость устал – меркнуть стал (месяц)»; «В сосне дупло, в дупле тепло, а кто в дупле живет в тепле? (белка)»; «Под соснами, под елками лежит мешок с иголками (еж)»; «Рученька – ручище. Что в земле ты ищешь? – Ничего я не ищу, землю рою и тащу (экскаватор)»; «Летит, пищит, носик длинный тащит, случай не упустит, сядит и укусит (комар)».

Задание 2. «Опиши предмет»

Цель: формирование навыков правильного построения предложения.

Инструкция:

«Что у меня в руках? (мяч);

«Какой он формы? (круглый);

«Из чего он сделан? (из резины);

«Какого цвета мяч? (желтый и красный);

«Какой он величины? (большой);

«Что делают с мячом? (в него играют);

Инструкция: А теперь расскажи самостоятельно об этой игрушке.

Задание 3. «Опиши свою любимую игрушку»

Цель: формирование умения составлять отдельные высказывания (предложения).

Инструкция: «Какая игрушка у тебя любимая? Расскажи о ней. Почему ты ее любишь?»

Задание 4. «Сравни и расскажи»

Цель: обогащение предметного словаря и формирование навыков сравнения различных предметов.

Лексический материал: *Юбка; Фартук; Брюки; Ситец; Шерсть*. Детям раздают отдельные виды кукольной одежды, сшитой из разных по материалу и цвету тканей, а также образцы ситцевой и шерстяной тканей.

Инструкция: «Посмотрите, у вас на столе лежат образцы ткани. Эта ткань тоненькая, мягкая, легкая, называется она «ситцевая ткань», а эта более грубая, плотная, она нужна для шитья теплых вещей и называется «шерстяная ткань». Сравните одежду кукол, которая лежит у вас на столе. Чем отличается одна одежда от другой? Из какой ткани сшита эта одежда? В какое время года нужно ходить в ситцевом платье? А в какую погоду нужно надевать шерстяные брюки?»

Задание 5. «Кого ты видел в зоопарке?»

Цель: формирование умения последовательно составлять свое высказывание.

Материал: иллюстрации с изображением животных (*лиса, медведь, волк, обезьяна, кабан, лев, тигр*).

Инструкция: «Какие животные изображены на картинках? Расскажите, какая лиса? Какого она цвета? Какая у нее шерсть? Почему ее называют хитрой? Какие повадки у лисы? Как мы называем ее детенышей? Где живет лиса? (Затем дети рассказывают и о других животных зоопарка.)

Задание 6. «Расскажи, что случилось интересного»

Цель: формирование умения грамматически правильно и связно строить высказывания (ребенок может рассказать о любом событии, происшедшем в его жизни).

Задание 7. Составление рассказа по серии сюжетных картинок Н. Радлова «Сообразительный ёжик»

Цель: формирование умения развернуто и грамматически правильно составлять рассказ по серии сюжетных картинок.

Инструкция: «Рассмотри внимательно эти картинки и составь по ним рассказ».

Задание 8. Рассказ по серии сюжетных картинок В.Г. Сутеева «Находка»

Цель: формировать навыки развернутого рассказа по серии сюжетных картинок.

Инструкция: «Сочини свой рассказ по картинкам. Как ты назовешь свой рассказ? Почему? Как зовут героя твоего рассказа? Что он нашел? Как ты думаешь, что мальчик сделает со своей находкой? Как ты считаешь, он правильно поступил? Почему?»

Задание 9. «Мы играем в магазин»

Цель: формирование навыков ведения диалога.

Материал: макеты продуктов, денежные купюры из чистых белых листов.

Инструкция: «Ребята, представьте себе, что мы отправляемся в продуктовый магазин. Что нам нужно купить? (Нам нужно купить: хлеб, молоко, творог и т.д.)»

В диалог вступают «продавец» (педагог) и «покупатель» (ребенок):

Продавец: «Здравствуйте, что вы хотите купить?»

Покупатель: «Здравствуйте, пожалуйста, хлеб, молоко, творог».

Продавец: «Пожалуйста, с вас…»

Покупатель: «Спасибо».

Затем педагог и ребенок меняются местами.

Направления коррекционной работы по расширению и активизации лексикона

Коррекция речевой деятельности детей с комбинированным психоречевым дефектом (ЗПР, ОНР), в первую очередь, работа по расширению словарного запаса, должна проводиться в тесной связи с коррекцией всей познавательной деятельности.

С учетом этого, словесные игры и упражнения проводились в ходе коррекционного обучения не только на занятиях, но и на про-

гулках, во время подвижных игр. Поскольку у детей с задержкой психического развития перевод зрительных впечатлений в словесную форму нередко оказывается нарушен (35, 119), необходимо обращать внимание на словесный отчёт о выполненном задании. Следует настойчиво просить ребёнка, чтобы он рассказал о нарисованной им картинке, собранной из деталей игрушке, выполненной поделке. Сначала педагог дает такой отчёт сам, а ребёнок слушает его. Затем словесное описание проделанной работы проводится совместно. Только после такого подготовительного этапа ребёнок самостоятельно рассказывает о том, что он увидел и сделал.

Словарную работу мы стремились проводить так, чтобы пробудить у детей интерес к семантическим наблюдениям («Почему этот предмет так называется?»). В процессе подобных наблюдений дети овладевают значениями слов, у них формируются практические морфологические обобщения. Это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на формирование словообразовательных процессов – одного из самых слабых звеньев в речевой деятельности данной категории детей.

Для пополнения и активизации словарного запаса использовались словесные игры, в которых одновременно осуществлялась коррекция как речевой, так и познавательной деятельности: «Магазин», «Отгадай-ка!», «Похож – не похож», «Что бывает широким / длинным / коротким…» и др.

В процессе работы над формированием и развитием лексического строя речи детей с комбинированным психоречевым дефектом (ЗПР в сочетании с ОНР) при изучении *нового* лексического материала и для его лучшего закрепления этот языковой материал использовался одновременно в нескольких разделах образовательной программы (не только на занятиях по развитию связной речи, но и на занятиях по рисованию, конструированию, ручному труду, ознакомлению с окружающим миром, формированию элементарных математических представлений, на музыкальных занятиях и т.д.). Это связано с тем, что детьми с комбинированным психоречевым дефектом в первую очередь усваивается лексика, наиболее часто встречающаяся в их повседневной – предметно-практической, игровой и речевой деятельности. Такой подход в коррекционной работе спо-

собствует более активному подключению межанализаторных связей, более прочному усвоению лексики.

Для лучшего усвоения лексического материала мы использовали наглядные дидактические пособия, а также дидактические игры, поскольку наличие зрительной опоры помогает детям лучше ориентироваться в таком абстрактном для них языковом материале, как сравнительные прилагательные, наречия, глаголы, выражающие эмоциональные состояния человека и др.

Работа по расширению словаря проводилась в ходе формирующего эксперимента педагогом-дефектологом на занятиях общеобразовательного цикла.

Приведем примеры заданий и упражнений, направленных на формирование лексической базы связной речи. Следует подчеркнуть, что другая цель приведенных ниже видов работы – формирование навыков связных высказываний с использованием элементов изобразительной деятельности.

Задание 1. «Детский сад»

Цель: Формирование умения подбирать к слову, обозначающему предмет, соответствующие слово-предмет, слово-признак, слово-действие.

Во время изучения темы «Детский сад» детям предлагаются предметные картинки: *повар, врач, няня, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре*. В форме беседы логопед и дети выясняют, кто изображен на картинках, где эти люди работают, какие предметы им необходимы, чтобы работать.

Дети отвечают на вопросы:

– Кто это? (повар, врач, няня и т.д.)

– Где работают эти люди? (в детском саду)

– Что нужно повару, чтобы приготовить обед? (*Овощи, кастрюля, нож, плита* и т.д.).

– Что нужно педагогу по физической культуре, чтобы провести эстафету? (*Мяч, обруч, часы, свисток*) и так далее.

После беседы детям предлагалось нарисовать при помощи карандашей любой предмет, необходимый людям разных профессий.

Задание 2. Логическая игра «Овощи»

Во время изучения темы «Овощи» в форме беседы выясняются основные их признаки: огурец – *длинный, зелёный, сладкий*; помидор – *круглый, красный, сочный* и т.д.

Затем детям раздаются карточки с изображением овощей и геометрических фигур.

Инструкция: «Соедините линиями овощ и фигуру, на которую он похож. Например, помидор-круг, огурец-овал, морковь-треугольник».

После чего по заданию логопеда дети изображают предметы, схожие по признакам с данными:

– Что может быть круглым и красным, как помидор? (*красный мяч*);

– Что может быть круглым и желтым, как репка? (*желтое солнце*);

– Что может быть треугольным, как морковь? (*пирамида*).

Задание 3. «Скажи наоборот»

Цель: Формировать умение подбирать синонимы и антонимы к словам, обозначающим предметы, свойства предметов, действия.

Инструкция: «Скажи по-другому».

Дети подбирают синонимы к словам, предлагаемым логопедом:

Невысокое дерево – *низкое* дерево, неширокая дорога – *узкая* дорога, небольшой мяч – *маленький* мяч.

Затем дети получают листы бумаги, на которых изображены высокое дерево, широкая дорога, большой мяч.

Инструкция: «Скажи наоборот и нарисуй»

Дети подбирают антонимы к изображенным предметам и изображают их рядом, например, рядом с большим мячом – маленький мяч, рядом с высоким деревом – низкое дерево и т.д.

Задание 4. «Осенний лес»

Цель: формирование умения составлять рассказ пейзажной картины.

Логопед предлагает детям совместно нарисовать картину «Осенний лес», предварительно кратко обсудив материал прошлого занятия и распределив «роли» – кто и что будет рисовать («*Катя рисует дерево, Саша рисует грибы»* и т.д.), уточняется, где каждый ребенок должен расположить свой рисунок (ориентация на листе бумаги), какие цвета необходимо использовать и т.д.

После того как картина нарисована, логопед проводит игру «Закончи фразу»:

– Наступила … (осень).
– С деревьев падают … (листья).
– Небо закрыто тёмными … (облаками, тучами).
– Дует холодный … (ветер).
– Часто идут … (дожди).
– Ночи становятся …(длиннее), а дни …(короче).
– Осенью, выходя на улицу, люди надевают теплую … (одежду).
– Если идет дождь, люди обувают резиновые … (сапоги) и берут с собой (зонт).

Задание 5. «Такие разные»

Цель: Развитие воссоздающего и творческого воображения и навыков самостоятельного рассказывания.

Логопед раздаёт детям листы с изображением кого-либо животного (например, кошки). Затем следует обсуждение рисунка: *Кто изображен? Какого цвета кошка? Какого цвета у нее полоски, глаза, бант* и т.д. Детям предлагается на второй половине листа нарисовать кошку, не похожую на ту, которая была изображена (например, вместо черной кошки – серую, белую, а глаза не зеленые, а голубые и т.д.). После того, как работа готова, дети составляют рассказ-описание по своему рисунку.

Конечной целью проведения занятий являлись: правильное выполнение задания, умение описать свои действия и выполненную работу. Выполнение каждого задания осуществлялось поэтапно:

1 этап – ориентация в задании;

2 этап – выполнение задания;

3 этап – разбор и оценка полученных результатов. Выполнение заданий предполагало решение следующих задач:

- развитие целеустремленности при поиске решения проблем, стремление доводить работу до конца;
- умение находить свое решение, оригинальные ответы;
- развитие умения сохранять уверенность и целеустремленность, потребность в созидании, несмотря на временные трудности и неудачи.
- поощрение инициативности, изобретательности, уверенности в своих силах.

На первых занятиях основное внимание уделялось формированию у детей интереса к теме и к содержанию предлагаемых заданий. Это осуществлялось за счет максимального использования личного опыта детей. Первоначально занятия с детьми проводились по темам, которые определены в программе для логопедических групп для детей с общим недоразвитием речи («Овощи», «Фрукты», «Игрушки», «Мебель» и т.д.).

Работа по расширению словаря проводилась педагогом-дефектологом и на занятиях общеобразовательного цикла.

Направления коррекционной работы по совершенствованию употребляемых грамматических средств языка

Для овладения детьми словообразовательными операциями использовались задания на развитие активной познавательной деятельности в сфере языка.

- Это, в первую очередь, задания на подбор родственных слов;
- задания на номинацию действующих лиц (например: «Как можно назвать человека, который чистит сапоги?» и т.д.);
- задания по аналогии («У кошки – *котёнок*, у лисы – ?»);
- задания на образование родственных слов, но относящихся к другим частям речи («дом – *домашний*», «сад – *садовый*»).

Для совершенствования понимания сложных логико-грамматических конструкций необходимо проводить работу по развитию пространственных представлений, лежащих в основе их понимания.

Положительные результаты даёт использование следующих заданий и упражнений: узнавание геометрических фигур; сравнение двух геометрических узоров (от резко отличающихся между собой до почти одинаковых); выделение главных геометрических элементов в узоре; воспроизведение узора по образцу; срисовывание фигур; конструирование; работа с мозаикой; изготовление аппликаций, составление изображений различных предметов из исходных форм и др.

Эти виды работы способствуют осознанию детьми пространственных отношений между предметами и их частями. Особое внимание уделялось при этом *оречевлению* детьми своих действий. Эффективным зарекомендовал себя приём дорисовывания геометрических фигур до любого предмета, который в них «увидит» ребёнок (с

последующим описанием полученного изображения). Такое задание выполнялось детьми с большим интересом.

Кроме того использовались: воссоздание предметной (сюжетно-событийной) ситуации по отдельным частям (деталям) – «опорным» объектам, воссоздание предметов из геометрических форм с использованием рисования, аппликации, восстановление предметного содержания пропущенного звена представленного на картинках события и др.

Дети с комбинированным психоречевым дефектом при восприятии обращенной речи нередко затрудняются в том, чтобы выделить словесную инструкцию взрослого из предметной и коммуникативной ситуации, часто нарушают последовательность её звеньев. Им тяжело переключаться с одного этапа выполнения задания на другой. Дети не в состоянии воспринять инструкцию полностью, а потому выполняют ее только частично или неправильно.

Восприятие многочленной инструкции значительно облегчалось при выделении в ней составных частей. При использовании такой инструкции рекомендуется применение внешних опор: каждый этап задания отмечался при помощи соответствующей фишки или предметного изображения.

В связи с недостаточно прочным усвоением грамматических форм слов детьми с задержкой психического развития, осложнённой общим недоразвитием речи, выделялось время на изучение и усвоение той или иной грамматической формы слова. Данный грамматический материал одновременно многократно повторялся на различных занятиях образовательного цикла.

Для лучшего усвоения лексического и грамматического материала мы рекомендуем использовать наглядные дидактические пособия, а также дидактические игры, так как наличие зрительной опоры помогает ориентироваться детям в таком абстрактном для них речевом материале, как *сравнительные прилагательные, наречия, глаголы, выражающие эмоциональные состояния человека* и т.д.

Направления коррекционной работы по формированию связной монологической речи

Для развития произвольного внимания к звучащей речи, навыков контроля и самоконтроля за воспринимаемой речью мы использовали автоматизированные тексты. Уже в констатирующем исследовании, при подборе лексического материала для составления пересказа было обнаружено, что некоторые тексты, частотно используемые в речевой практике и закреплённые в игровой театрализованной деятельности, настолько хорошо сохранились в памяти детей, что их условно можно отнести к автоматизированной речи. Этот речевой материал не использовался нами в констатирующем исследовании, но был использован в рамках обучающего эксперимента.

На этом лексическом материале проводилась работа по обучению наблюдению за явлениями языка, решались также следующие задачи:

- ❖ усвоение норм построения связного монологического высказывания (тематическое единство, полнота отображения предмета речи, соблюдение последовательности в передаче событий, соблюдение логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершённость каждого фрагмента, его соответствие теме сообщения и т.д.);
- ❖ обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа-сообщения, обучение составлению плана рассказа;

В целях развития речевого прогнозирования и чувства языка особое внимание обращалось на организацию речевой практики детей. Любая их деятельность, каждое выполняемое задание должно оречевляться. Эффективными приемами являются окончание слов, дополнение предложений (сначала коротких, из 3-4 слов, затем – более длинных, сложносочинённых и сложноподчинённых) и, наконец, окончание рассказа-сообщения.

Значительное место в работе над развитием связной речи детей с комбинированным психоречевым дефектом занимают задания, целью которых является научить ребёнка отграничивать законченное речевое сообщение от беспорядочного набора слов, установлению связи между предложениями:

❖ конструирование предложений из набора слов (восстановление деформированного текста);

❖ окончание начатого педагогом предложения;

❖ окончание незавершенного текста;

❖ установление логической связи между двумя-тремя предложениями.

Для преодоления трудностей в составлении и развёртывании программы высказывания-сообщения также использовался ряд методических приёмов:

❖ пересказ по готовому образцу (замысел, программа речевого высказывания при этом уже заданы);

❖ составление плана рассказа при помощи картинок-иллюстраций;

❖ составление рассказов по опорным словам, иллюстрируемым картинками;

❖ составление рассказа по серии сюжетных картинок, предлагаемых в нарушенной (измененной) последовательности.

С развитием связной речи тесно связано умение анализировать ситуацию, выделить в ней самое существенное. В связи с этим уделялось внимание анализу содержания каждой картинки, подбору к ней названия. Сначала дети придумывали название к картинке с простым сюжетом, затем – подбирали названия для каждой картинки сюжетной серии.

Одно из важнейших условий коррекции речи детей с задержкой психического развития, осложнённой общим недоразвитием речи – организация их речевой практики, в которой ведущая роль отводится самостоятельной активной речевой деятельности ребёнка.

Процесс создания любого речевого высказывания начинается с мотива. Потребность в общении с другими людьми, в познании окружающего мира определяет мотивы речевой деятельности ребёнка. Эта потребность у детей данной категории резко снижена: отсутствует интерес к расширению своего кругозора, усвоению новых знаний. Поэтому особое внимание необходимо уделять развитию мотивационной стороны речевой деятельности этих детей. Один из эффективных способов, способствующих активизации речи, – введение

добавочных мотивов. Перед выполнением любого задания надо объяснить его цель, стараться сделать её значимой для ребёнка

Пересказ произведения детьми. Это основной вид работы на первом и втором этапах экспериментального обучения. Одна из задач, стоящих перед педагогом, – осуществлять контроль за тем, чтобы предложения строились грамматически правильно, содержание текста излагалось последовательно и связно. Если рассказ (сказка) небольшой по объему, ребенок может пересказывать его целиком. Если используется сравнительно большой по объему текст, целесообразно разделить его на логически законченные фрагменты. Когда пересказ составляется по частям, каждый ребенок пересказывает свой фрагмент текста. Детям предлагалось договориться самим, кто будет начинать рассказ, кто продолжать, а кто заканчивать. Для детей, у которых уровень развития связной речи несколько выше (большинство детей II группы), предлагались более сложные виды работы:

- выборочный пересказ. Перед детьми ставилась задача выделить из рассказа только то, что относится к данному событию. Это возможно только в том случае, если дети в состоянии проанализировать все произведение;
- краткий пересказ: дети воспроизводят в пересказе только самое главное, существенное;
- рассказывание с элементами творчества:

− пересказ текста и его продолжение с добавлением фактов, событий из жизни героев;

− составление рассказа из нескольких коротких текстов на общую тему;

− составление рассказа на основе своего личного опыта по аналогии с услышанным.

При обучении пересказу использовались также следующие виды заданий:

- пересказ по плану, составленному педагогом или самими детьми;
- пересказ по выбору (из двух-трех знакомых произведений дети выбирают какое-то одно);

- пересказ в лицах. В данном случае дети приобретают самый первоначальный опыт пересказа в лицах, с использованием элементов драматизации; они знакомятся с изложением текста от первого лица – от лица героя.

Использование плана, который вначале предлагался в виде серии предметных или сюжетных картинок, дает возможность ребенку вспомнить последовательность событий, основное содержание произведения, и (в дальнейшем) помогает выборочно пересказать его, установить кульминационный момент сюжетного действия. В дальнейшем план предлагался в виде отдельных иллюстраций с изображением персонажей и существенных деталей. Вначале дети пересказывали по одному фрагменту текста; в последующем постепенно переходили к индивидуальному пересказу нескольких фрагментов и текста в целом. К концу первого года (третий период) обучения дети переходили к составлению пересказа по предваряющему плану-схеме. Опорные вопросы к тексту давались в виде развернутого словесного плана. Приведем примеры коррекционной логопедической работы по формированию навыков связных высказываний.

Не к любому художественному произведению можно составить схему или подобрать картинное панно. Необходимо, чтобы в тексте присутствовали повторяющиеся сюжетные моменты, чтобы события развивались в логической последовательности, чтобы был главный герой, вступающий во взаимодействие с несколькими, по очереди появляющимися персонажами.

Исходя из этого, проводились занятия по обучению пересказу детей с опорой на иллюстративное панно, в том числе по теме рассказа **«*Встреча*».**

Задание 1.

Текст рассказа: «Илья катался на лыжах. Он заехал далеко в лес. Тут мальчик заметил большую рыжую кошку. Она лежала на дереве. У кошки были зелёные глаза и кисточки на ушах. Сильные лапы впились в ствол. Это была рысь. Рысь прыгнула в снег. Илья затих. Рысь убежала в лес.»

В центре магнитографа помещается картинка с изображением мальчика на лыжах. Над ней размещаются картинки с изображением

деревьев, елок и картинка с рысью. Так перед глазами детей появляется наглядный план пересказа.

(*Как звали мальчика? Где он катался на лыжах? Кого Илья повстречал в лесу? Рысь – это домашнее или дикое животное? Чем закончилась встреча?*)

Успешно справились дети с пересказом довольно большой по объёму и количеству действующих лиц сказки «Чудесная ёлка». Главные персонажи – *дети* (обучающиеся прикрепляют картинки мальчика и девочки в центре доски-магнитографа) решили украсить ёлочку, которая одиноко стояла на поляне. Вначале они повесили на ёлочку ягоды рябины (картинка с изображением рябины прикрепляется к ёлочке). К нижним веткам прикрепляют морковку (на доске размещается картинка с изображением морковки). Под ёлку положили кочан капусты (картинка с изображением капусты). Утром на ёлке сидела стая снегирей (на магнитографе помещается картинка с изображением снегирей на верхушке ёлки). Вечером прибежали два зайца. Они угощались сладкой морковью и капустой (появляется картинка с изображением зайцев).

Таким образом, на иллюстративном панно-схеме дети видели всех действующих лиц сказки, причём в их взаимодействии друг с другом. Поэтому при пересказе основное внимание было сосредоточено на правильном построении предложений, на воспроизведении детьми в своей речи слов и выражений, характерных для произведения, которое они пересказывали.

На последующих занятиях иллюстративные панно заменили моделированием сюжета произведения с помощью условных схем, которые помогали детям учиться составлять план пересказа. На более поздних этапах использовали простые схемы-рисунки, которые сами дети составляли под руководством логопеда. Так, при пересказе рассказов Л.Н. Толстого «Котёнок», «Волчишка» дети составляли и зарисовывали простые схемы, отражающие последовательность происходящих событий.

Задание 2. «Составь рассказ, похожий на мой»

Цель: формировать умение составить собственный рассказ по аналогии с предложенным.

Инструкция: «Послушай мой рассказ: «Однажды я вышел на улицу и увидел, как мальчишки с соседнего двора пытались поймать кош-

ку. Они пугали ее, громко кричали, бросали в след ей пустые консервные банки. Бедная кошка так испугалась, что быстро, как стрела вскарабкалась на дерево и, жалобно мяуча, смотрела на детей. Ребята долго смотрели на дерево, где спряталась кошка, но так и не смогли ее достать. После того как ребята ушли, к дереву подошла маленькая девочка, ласково позвала кошку и протянула ей руки. Затем взяла животное и пошла домой, чтобы накормить и обогреть её».

Инструкция: «А у вас был когда-нибудь похожий случай? Расскажите свою историю точно так же, как я рассказал вам».

Задание 3. «Закончи рассказ»

Цель: формировать умение ориентироваться в тексте и подбирать по смыслу предложения и окончание к тексту.

Инструкция: «Послушай рассказ и придумай к нему окончание»

Текст: «*Коля летом был в* ***лагере.*** *Рядом с лагерем было* ***море.*** *Коля очень любил* ***купаться*** *в море, загорать на солнышке****, плавать на надувном матрасе.*** *Однажды, когда мальчик* ***плавал на матрасе, он заснул****. А в это время на море поднялся* ***сильный ветер.*** *Когда Коля проснулся, он понял, что его* ***унесло далеко в море.*** *– Как же я теперь попаду в* ***лагерь****? Справа виднелся* ***небольшой остров****. Слева вдалеке виднелись высокие* ***горы.*** *Куда плыть дальше*?»

Инструкция: «Как ты думаешь, что было дальше, придумай своё окончание к тексту рассказа».

Задание 4. «Расскажи о любимом животном»

Цель: формирование умения выделять характерные признаки и выстраивать логическую цепочку своего ответа.

Инструкция: «Какое животное больше всех тебе нравится?», «Живет ли оно у тебя дома?», «Чем ты его кормишь?», «Почему ты его так любишь?», «Какая польза от этого животного?», «Что бы ты пожелал своему любимцу?»

Инструкция: «Теперь самостоятельно расскажи о животном, которое живет у тебя дома или просто нравится».

Задание 5. Игра «Олеся и Лена играют в школу»

Цель: формирование умения вести диалог.

Материал: доска, мел, тетрадь, карандаш.

Участвуют две девочки – в роли ученицы и в роли учителя.

Инструкция: «Лена и Олеся будут играть в школу. Сначала Лена будет учителем, а потом Олеся. Как зовут учительницу? Какой урок будет идти? Что вам для этого нужно?

(Далее дети «ведут» между собой диалог учителя и ученика).

Задание 6. «Составление рассказа по картине «Семья»

Цель: формирование умения составлять рассказ по картинке

Инструкция: «Рассмотри картину. Как можно назвать эту картину? (Семья). Кто изображен на картине? (мама, бабушка, папа, дедушка и дети). Что делают персонажи картины? (*бабушка вяжет, дедушка читает книгу, папа смотрит телевизор, мама накрывает на стол, дети играют*). Какое настроение у людей?

Инструкция: «Придумай рассказ по картинке».

Задание 7. «Рассказ по картине «Спасаем мяч»

Цель: формирование умения составлять рассказ по картине с последующим придумыванием дальнейших событий.

Инструкция: «Рассмотри картину. Что изображено на картине? (*мальчики, шар*). Что делают ребята? (*играют в воздушные шары*). Что случилось дальше? (*мальчик выпустил шар из рук*)».

Инструкция-задание: «Придумай «продолжение» картины».

Задание 8. «Описание пейзажной картины «Прогулка по зимнему лесу»

Цель: формировать умение составлять описание пейзажной картины.

Инструкция: «Рассмотрите картину. Какое время года изобразил автор? (*зима*). Как выглядят деревья в лесу? (*деревья в снегу, на веточках лежит снег*). Что еще изображено на картине? (*заяц, птицы*).

Инструкция: «Послушайте мой рассказ».

Текст: «Наступила зима. Земля и деревья оделись в белые одежды. Каждую веточку припорошило снегом. Тихо в лесу. Слышно лишь как ветки трещат от мороза. Где-то рядом с елкой проскакал заяц – его сразу и не заметишь: поменял свою серую шубку на белую. На самых верхушках деревьев угнездились сороки и трещат - «сплетничают» о событиях леса. Снег искрится, переливаясь на солнышке. Разноцветные искорки так блестят, что, казажется, будто весь лес переливается разными цветами. Как красиво в зимнем лесу!»

Инструкция: «Что вы видите на этой картине? О чем она? С каким настроением автор писал эту картину? Придумайте свой рассказ о зимнем лесе».

На *втором этапе* коррекционных занятий нами использовались следующие приемы работы с сериями сюжетных картинок.

- Детям раздавались картинки одной серии в любой последовательности. Давался план рассказа, по которому дети должны расположить их в нужном порядке. Вслед за этим предлагалось составить рассказ.
- Детям раздавались серии картинок для определения их последовательности. Педагог начинал рассказ по первой картинке, дети должны были продолжить его по своим картинкам – «сюжетным моментам».
- Детям раздавались картинки (по одной) и каждый ребенок рассказывал, что нарисовано на его картинке. В заключении один ребенок составлял законченный рассказ по всем картинкам. Дети самостоятельно придумывали имена персонажей.
- Каждый ребенок получал серию картинок. Давалось задание подобрать в последовательном порядке картинки – эпизоды и передать содержание каждой из них, составив целый законченный рассказ.
- Педагог тасовал, перемешивал расположенные на демонстрационном панно картинки, каждому ребенку раздавались две-три картинки. Дети рассматривали картинки и обменивались ими так, чтобы у каждого «сложилась» законченная сюжетно-событийная ситуация.
- Дети рассматривали серию картинок, устанавливали последовательность отображенных на них событий, потом переворачивали картинки и передавали их содержание по памяти в своем рассказе-сообщении.
- Дети рассматривали серию картинок, составляли по ней рассказ, придумывая реплики, диалоги персонажей к данной событийной ситуации.
- Составив рассказ по серии картинок, дети придумывали к нему название, а также дополняли наглядно представленное действие предшествующими или последующими событиями.

Остановимся далее на методике формирования связных высказываний в процессе *дидактических игр*.

Всю работу по формированию связных высказываний также условно можно разделить на два этапа.

На первом этапе использовались наиболее простые задания, способствующие развитию игровой деятельности детей. Виды работ, предлагаемые детям на первом этапе:

• Узнавание предмета или объекта по его характерным особенностям (деталям). Педагог давал детям словесное описание какого-либо предмета или объекта, а дети, воспринимая информацию на слух, пробовали отгадать что это. Это были задания типа: «Угадай, что за птица», «Угадай, что это за предмет», «Найди на рисунке заданную деталь».

• Угадывание предмета *по его контурному изображению.*

На магнитографе (демонстрационной доске) были размещены «тени» (силуэтные изображения) различных животных, педагог просил детей угадать, какие это животные, затем предлагал задания: «Скажите, где он/она живет», «Чем питается», «Подбери окраску» и т.д.

• Определение лишнего предмета.

Педагог предъявлял детям карточки с изображенными на них наборами предметов, один из которых в этом наборе лишний. Каждый ребенок должен был определить «лишний» предмет, изображенный на своей карточке, и, не называя, описать его. Остальные дети должны были угадать, что это за предмет. Предлагались группы предметов по темам: «Овощи», «Фрукты», «Посуда», «Продукты», «Одежда», «Обувь», «Мебель».

• Описание предмета по вопросному плану-схеме на основе игры «Кто исчез?» Детям предлагалась игра: картинки животных выстроены в один ряд (не менее 7-8 картинок); дети в течение одной минуты внимательно смотрят на них и стараются запомнить. Затем дети закрывают глаза, педагог в это время меняет расположение картинок и убирает одну из них. Дети должны определить, кого из животных не хватает, и описать его по схеме: *Кто это, где он живет, чем питается, какой у него окрас шерсти* и т.п.

В результате использования таких заданий на логопедических занятиях у детей развивается неторопливый темп речи; совершенст-

вуется звукопроизношение, формируются навыки слово - и фразообразование; увеличивается словарный запас; развивается слуховое внимание и фонематический слух. Дети учатся последовательно и логично излагать мысли и выражать свои желания, у них появляется возможность видоизменять, преобразовывать имеющиеся представления и создавать на этой основе новые.

На втором этапе коррекционная работа по формированию навыков связных высказываний строилась на материале логопедических занятий по развитию связной речи.

В основу методики формирующего эксперимента была положена общепринятая схема логопедической работы, наполненная специфическим содержанием, предполагающим формирование навыков связных высказываний в процессе *дидактических игр*. Использовались следующие приемы: упражнения на развитие внимания, памяти, мышления, восприятия; упражнения на развитие функций ведущих анализаторов; упражнения на узнавание и различение предметов; речевые упражнения; индивидуальные задания, активизирующие вопросы и др.

Для формирования навыков связных высказываний в процессе дидактических игр на втором этапе коррекционного обучения использовались следующие виды заданий:

- составление рассказов по опорным словам, по символам-«сигналам»;
- составление рассказов по опорному картинному плану;
- составление рассказов по серии сюжетных картин;
- составление творческих рассказов по предложенному сюжету;
- переделывание (преобразование) сказки;
- придумывание начала рассказа;
- придумывание продолжения и концовки рассказа;
- восстановление деформированного текста;
- составление рассказа на основе наблюдений за окружающим;
- сочинение рассказа – «истории» с опорой на наглядную схему-модель;

- составление рассказов по серии рисунков – наглядному плану рассказа;
- придумывание сказки по опорным, направляющим вопросам и др.

На логопедических занятиях при проведении дидактических игр использовались следующие образовательные темы: «Одежда», «Посуда», «Птицы», «Животные», «Деревья», «Времена года», «Овощи», «Фрукты», «Игрушки».

По каждой теме были подобраны задания на развитие игровой деятельности, способствующие повышению интереса к занятиям, повышению речевой активности, активизирующие внимание и мыслительную деятельность детей.

Рассмотрим несколько учебных заданий второго этапа обучающего эксперимента.

1. Игра «Будь внимателен!».

На доске были расположены сюжетные картинки, расставленные в неверном порядке. Детям давалась инструкция внимательно посмотреть на эти картинки и попробовать расставить их в нужном порядке. Затем логопед зачитывал предложения по содержанию картинок, а дети добавляли последнее слово и заканчивали фразу. Например: «На опушке гуляли два ... (зайчика). Вдруг из леса выскочил ... (волк). Зайчики испугались и побежали к ... (речке). Около речки стоял ... (человек). У него в руках было ... (ружье). Это был… (охотник). Охотник увидел ... (волка). Он поднял свое ... (ружье). Волк увидел ... (человека). Он... (испугался) охотника и ... (убежал).

После выполнения этого задания логопед задавал детям вопросы по составленному рассказу, а затем предлагал составить пересказ к данному тексту с опорой на серию сюжетных картинок.

2. Игра «Подбери подходящее».

Детям предлагалось рассмотреть группы картинок:

папа, брат, дедушка, дядя;
лес, рыбалка, охота, грибы;
термос, корзина, ружье, удочка, сапоги;
поезд, машина;
озеро, речка, сад, лес;
лиса, сурок, собака, заяц.

Логопед начинал предложение, а дети его заканчивали. Задача детей: подобрать подходящее слово к предложению, используя при этом соответствующие картинки.

«Сегодня ... (*папа, брат, дедушка, дядя*) отправился ... (*в лес, на рыбалку, на охоту, за грибами*). Он взял с собой ... (*термос, корзину, ружье, удочку, сапоги*). Он отправился туда ... (*на поезде, на машине*). Там было очень красиво, там рядом есть ... (*озеро, речка, сад, лес*). В лесу он увидел ... (*лису, сурка, собаку, зайца*)…»

Таким образом, каждый ребенок составлял свой рассказ, после чего логопед задавал вопросы по составленным рассказам, предлагал детям составить пересказ текста с опорой или без опоры на картинки-иллюстрации.

3. Игра «Придумай сказку».

В данном задании использовался метод контрольных вопросов, облегчающий процесс творчества и позволяющий ребенку удерживать логику сказки.

Детям предлагается рассмотреть картинки с изображенными на них персонажами. Каждый ребенок выбирал себе одного из персонажей и составлял с опорой на картинку сказку, опираясь на вопросы логопеда.

Предлагаемые вопросы:

- Кто это был?
- Как он выглядел?
- Куда он пошел?
- Кого встретил?
- Что ему сказали?
- Что он ответил?
- Что он тогда стал делать?
- Что было дальше?
- Чем закончилась эта история?

На наш взгляд, одним из наиболее полезных текстовых материалов для развития речевой деятельности детей является сказка. Работа со сказкой также включала ряд направлений:

- коррекционные занятия по развитию речи,
- занятия изобразительной деятельностью,
- динамические (физкультурные) занятия,

- музыкальные занятия,
- занятия лепкой, аппликацией, конструированием.

Изображая сюжет сказки «через» игру-драматизацию, свою практическую деятельность, дети при помощи педагога делают различные поделки, разыгрывают сценки, исполняют песни, подражают мимике и поведению персонажей. При включении элементов работы со сказкой в различные виды занятий не только обогащается, но и закрепляется эмоциональный, двигательный, тактильный опыт ребенка, надолго сохраняются яркие впечатления, что в свою очередь благоприятно влияет на развитие речи.

Для проведения игр-инсценировок на основе сказок использовался следующий порядок работы:

- Двукратное «неспешное» чтение знакомой детям сказки;
- Обучение последовательному пересказу сказки с опорой на наглядные картинки;
- Проведение игры-инсценировки.

Педагог распределял роли между детьми, обязательно учитывая их желания – кто кого хочет играть. Затем проводилась сама инсценировка.

- Развитие связной речи, памяти, внимания на основе пересказанного текста.

Детям предлагались следующие виды заданий:

❖ установление последовательности событий в сказке,

❖ вопросы и задания по содержанию произведения.

– Кто был первым героем, появившимся в сказке?

– Кто был вторым, третьим, кто последним?

– Расставь картинки с персонажами в нужной последовательности.

– Что происходило до изображенного на картинке события?

– Что произошло потом?

– Найди ошибки в данной последовательности событий,

– Какие из картинок являются лишними (не подходят к данной сказке)?

– Кого из персонажей не хватает?

❖ «Узнай героя сказки по описанию».

После завершения игр-инсценировок детям предлагалось заменить натуральные предметы моделями, а их взаимоотношения отобразить в наглядной схеме. Задания основывались на использовании плоскостных и объемных изображений и моделей предметов, располагаемых на магнитографе. Дети выполняли определенные действия с предметами: передвигали их, меняли положение и др.

В качестве примера можно привести фрагмент интегрированного занятия по формированию игровой деятельности и развитию речи с использованием плоскостного макета «В лесу» (тема: «Животные леса»).

Логопед: «Это лес. Кругом большие и маленькие деревья, кустарники и цветы. Животные вместе со своими детенышами вышли на прогулку (натуральные изображения животных заменены на плоскостные фигурки, которые крепятся на магнитографе)».

Игра продолжается, дети активно отвечают на вопросы логопеда, используя знания, полученные на занятиях по указанной выше теме. В ходе обучения дети начинают предлагать свои варианты действий с предметами. По окончании игры детям предлагалось составить свои короткие рассказы.

Поскольку у детей с комплексными нарушениями психоречевого развития затруднены интеллектуальные действия сравнения, умозаключения, использовались задания, активизирующие их умственную деятельность: опора на картинку, наводящие вопросы и др. В случае неверных ответов педагог привлекал внимание детей к ошибке, помогал детям сформулировать правильный ответ. На *третьем этапе* формирующего эксперимента была продолжена работа над развитием игровой деятельности. Она также проводилась на материале логопедических занятий по развитию связной речи. Темы занятий были распределены по месяцам, по степени усложнения, с учетом времени года, календарных дат. По каждой теме был использован соответствующий наглядный материал (предметные картинки, открытки, книги, пособия, муляжи, схемы[*] и т.д.).

---

[*] Для их демонстрации использовалась не только магнитная доска, но и проектор слайдов, работающий от компьютера.

В структуру логопедического занятия включались и задания для развития мелкой моторики рук, которые обычно проводились в виде игр с речевым сопровождением «Дождик», «Пальчики» и без речевого сопровождения – «Пианино», «Веселый человечек» и др.

Как и на первом, на этом этапе применяли игрушки, плоскостные фигурки на магнитографе, настольный театр – с целью создания игровых ситуаций, позволяющих обогатить содержание речи ребёнка, избежать шаблонности в детских высказываниях, правильно структурно их оформить.

На занятиях по обучению рассказыванию продолжили знакомство детей с началом повествования; закрепляли представления о различных вариантах начала рассказа на примере знакомых сказок и рассказов; закрепляли умения детей определять главную тему рассказа-сообщения. Детям давалась установка на то, что во вступлении к рассказу обычно называются главные герои произведения и рассказывается *о том событии*, которое даёт толчок развитию сюжета. На занятиях использовались различные сказки (например, «Маша и медведь») и рассказы.

Занятия проводились в «Комнате сказок». «Сказительница» (воспитатель группы) предлагала детям отгадать ее загадки: «Посмотрите на картинку. Из какой сказки (рассказа) эти герои? Назовите их. Вспомните, как начинается эта сказка (рассказ)». Если дети справлялись с заданием и отгадывали загадку, то сказительница дарила детям книгу с этим произведением и картинки, которые дети могли использовать в самостоятельных играх.

В игровых ситуациях дети учились называть главных героев, изображённых на картине, пересказывать начало произведения. С целью закрепления полученных на занятии умений детям предлагали при помощи картинок наглядно «показать» последовательность событий, отображенных в литературном произведении.

На последующих занятиях было продолжено знакомство детей со структурой повествования, их учили подбирать необходимые слова, строить предложения для окончания рассказа (сказки). С этой

целью детям предлагали поиграть в игру «*Что сначала, что потом?*». Цель игры – учить детей правильно располагать картинки в порядке развития сюжета. С этой целью использовались книжки-картинки Н. Радлова *«Рассказы в картинках»*.

Ход игры: воспитатель показывает детям картинки. Затем говорит, что если расположить их по порядку, то может получиться интересная история, а чтобы правильно расположить картинки, надо догадаться, что было сначала, что произошло потом, и чем все закончилось. Педагог разъясняет, как следует раскладывать картинки (по порядку, слева направо, рядышком, «в длинную полоску» на наборном полотне и т.п.).

Вначале детям предлагали сюжеты из двух картинок, затем – из трех.

После выкладывания детьми картинок педагог оценивал правильность их расположения. Особое внимание уделялось последней картинке в серии, детей учили составлять по ней предложения, заканчивающие рассказ (сказку).

В качестве более сложного задания предлагалось не только разложить картинки в определенной последовательности, но и придумать рассказ.

На следующих занятиях детей знакомили со средней частью повествования, обращали внимание на переход от начала к средней («главной») части, закрепляли их умения определять границы начала повествования и его главной темы.

Незнайка приносил детям игрушки и просил придумать про них новые сказки или рассказы, а затем сделать книжки, которые можно подарить маме или другим детям. С этой целью каждому ребенку предлагался набор игрушек или фигурок для магнитографа (игрушек: *кукла, слоненок, еж;* набор фигурок: *лес, колобок, девочка, еж*), с помощью которых можно придумать сказку. Детям нужно было рассмотреть игрушки, фигурки и отобрать те, которые понравились. Затем педагог обговаривал с детьми сюжетную ситуацию, по которой они будут составлять рассказ, задавал направляющие вопросы, позволяющие начать повествование, перейти от начала к основной части рассказа. В том случае, если тот или иной ребенок не справлялся с заданием, педагог прибегал к помощи других детей группы.

Некоторым детям педагог предлагал продолжить составленный рассказ и брал на себя ведущую роль, вовлекая ребенка в диалог и

постепенно переводя отдельные высказывания ребенка в самостоятельный рассказ.

В самостоятельной (игровой и предметно-практической) деятельности дети часто использовали предлагаемые игрушки, фигурки на магнитографе. Придумывали и разыгрывали ситуации друг перед другом (получался импровизированный театр). Вместе с тем было отмечено, что достаточно часто дети «скачкообразно», опуская смысловые связки, переходили в составляемом рассказе от одной части к другой, использовали короткие, семантически малоинформативные предложения, однообразные средства межфразовой связи, чаще формальную и цепную – местоименную.

С целью ознакомления со структурой высказывания и способами соединения предложений в тексте, нами были использованы логико-синтаксические схемы, предложенные В.К. Воробьевой (38), а также Л.Г. Шадриной и О.С. Ушаковой (223). Эти схемы имеют абстрактно-обобщенный характер, что дает возможность наполнять их различным содержанием в зависимости от речевой задачи говорящего. Логико-синтаксические схемы позволяют уже в дошкольном возрасте овладевать последовательностью и логико - грамматическими связями фраз в монологическом высказывании.

Приведем примеры некоторых логико-синтаксических схем, используемых на данном этапе обучения:

– На день рождения к зайчику (экспериментатор помещает на магнитограф фигурку зайчика) пришёл …(на магнитографе размещается фигурка медведя). В подарок он принёс зайчику … (картинка «шарик»). Они стали…(экспериментатор имитирует движением полёт шарика от зайца к медведю). Вдруг пошел… (экспериментатор помещает «тучку» со «струями дождя»). Они решили … (на магнитограф выставляется «домик»). Всем было весело». Педагог сопровождает рассказ показом действий с игрушками, что позволяет ребёнку подобрать необходимое дополнение к фразе, предложению.

«Жили-были» ... И был(а) у них ... Однажды ... пошел(ла) в лес, погулять. Кустик за кустик и заблудился(лась). Видит: стоит избушка. В этой избушке жили ... Но в это время никого дома не было. Только ... вошел(ла) в дом, как кто-то постучал. Это был(и) ...

Все очень быстро познакомились и подружились ... помогли найти дорогу домой... были очень рады возвращению ... Стали они жить-поживать, да добра наживать.»

При использовании этого варианта наглядного моделирования содержания рассказа-сообщения мы обратили внимание на то, что дети обучаемой группы в большинстве случаев успешно придерживались выбранного сюжета до конца рассказа, легко подбирали слова и фразы, подходящие по смыслу, запоминали предложение, которым нужно закончить высказывание.

Целью следующих занятий было закрепление умений определять персонажей, восстанавливать последовательность рассказа (сказки) по игрушкам и передавать ее содержание. Для этого использовали игрушки-персонажи знакомых детям сказок, ранее прослушанных рассказов. Предлагалось восстановить ход событий путем расстановки игрушек в той последовательности, в которой они появляются в повествовании. В дальнейшем это служило своеобразным картинным планом для самостоятельных высказываний. Большинство детей не только правильно расставляли игрушки, сопровождая словесной характеристикой каждый персонаж, но и воспроизводили тексты по ним. Тем не менее, некоторым детям требовалась помощь педагога – прежде всего, в структурном оформлении высказывания, при переходе от одной части рассказа к другой.

Предполагалось, что более сложное задание – закончить рассказ педагога или ребенка – повысит самостоятельность детей при построении связного высказывания. Использовались те сюжетные ситуации, с которыми дети знакомились ранее. Например, педагог начинал уже знакомый детям рассказ по картинкам, расположенным на магнитографе:

«На день рождения к зайчику пришел медвежонок. В подарок он принес воздушный шарик. Зайчик поблагодарил медвежонка. Они стали играть шариком, бегать по полянке, резвиться. Вдруг…».

Начало рассказа по игрушкам, составленное ребенком (Аня Г.):

«Это Маша. Это слон. Он большой и сильный. Маша и слон – друзья. Они подружились давно. Случилось это в зоопарке. Однажды ….».

Данные педагогических наблюдений показали, что к концу обучения дети стали более самостоятельны в своих высказываниях,

их уже «не связывал» сюжет текстового рассказа-сообщения, придуманного взрослым. Используя свой личный опыт, свои знания о знакомых им произведений детской литературы, они придумывали разные варианты продолжения рассказов. Например, в первой сюжетной ситуации: «…пошел дождь, …шарик лопнул, … ***увидели скучающего зайчика*** и т.п.». Во второй ситуации варианты были следующими: «…Маша заболела, …и слон заболел; …Маша уехала на дачу, …слон загрустил и т.п.». Это позволяло закрепить умение подбирать точные слова, строить предложения в соответствии с контекстом, по-разному заканчивать рассказ (сказку). Данные приемы использовались на логопедических занятиях, а также в индивидуальной и подгрупповой работе с детьми во второй половине дня.

На последующих занятиях продолжали закреплять умение связывать по смыслу отдельные части рассказа в единое целое (подбирать нужные слова, фразы, предложения), знания о том, как «строится» рассказ-сообщение и его главной теме. Дети заслушивали сказки, составленные ранее, и определяли, о чем (о ком) эта сказка, вспоминали ее героев, называли структурные части рассказа. Детям предлагалось задание придумать названия к неозаглавленным текстам.

С целью закрепления умения выделять структурные части рассказа и соединять их в единое целое была предложена игра *«Телефон».*

Ход игры: педагог предлагал детям сесть полукругом или в «линию» и объяснял: «Сейчас мы поиграем в игру, которая называется «Телефон». По телефону мы друг другу будем рассказывать сказки, интересные истории. Можно рассказать сказку или рассказ самому, а можно остановиться в любом месте и предложить продолжить собеседнику». Педагог следил за правильностью составляемого пересказа. Если кто-то ошибался, телефон «выключался». Продолжить игру можно было лишь тогда, когда дети выясняли и устраняли причину «поломки». В ходе игры дети старались подобрать наиболее точные слова, характеризующие события рассказа, передать события последовательно, в доступной для слушателя форме.

В настоящее время ведётся более детальная проработка системы занятий по усвоению лексико-грамматических категорий языка

для детей с комбинированным психоречевым дефектом, охватывающая несколько образовательных курсов базовой программы.

По результатам констатирующего эксперимента нами были выделены некоторые методические принципы организации коррекционной логопедической работы с детьми, имеющими комбинированный психоречевой дефект развития (ЗПР в сочетании с ОНР):

- логопедические занятия по расширению словаря, по формированию грамматических представлений, по обучению составлению отдельных фразовых и связных монологических высказываний должны быть выделены в программе как самостоятельные образовательные циклы;
- логопедические занятия по формированию лексикона (языковой базы связной речи) проводятся два раза в неделю (установочное обучающее занятие в начале недели и контрольное в конце недели);
- закрепление новой лексики проводится на *всех* занятиях общеобразовательного цикла, а также в игровой (педагогически организованной) и предметно-практической деятельности детей;
- для занятий по формированию грамматических категорий используется только хорошо закреплённый лексический материал;
- в рамках одного занятия отрабатывается только одна словоформа или одна словообразовательная операция;
- на дифференциацию грамматических форм выделяются отдельные занятия;
- закрепление правильного использования грамматических категорий должно проходить на всех занятиях общеобразовательного цикла;
- при обучению навыку составления отдельных фразовых, а также связных монологических высказываний предусматривается постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи (с опорой на речевой образец) к самостоятельным.

Усвоение материала происходило постепенно, на основе принципа «от простого к сложному». В процессе коррекционно-педагогической работы учитывались индивидуальные возможности каждого ребенка. Занятия проводились индивидуально и по подгруппам. На индивидуальных занятиях повторялись и отрабатывались задания,

вызывающие затруднения у детей, при этом учитывались возможности каждого ребенка.

V.3 ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ. (ДАННЫЕ КОНТРОЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

По окончании обучающего эксперимента было проведено констатирующее исследование детей с комплексным нарушением речевого и познавательного развития, принимавшим участие в обучающем эксперименте (60 детей). Контрольное исследование проводилось по той же программе, что и первое констатирующее исследование: предметом исследования было выявление уровня сформированности различных компонентов языковой базы связной речи (лексического, грамматического строя, фразовой речи), уровень овладения навыками составления развернутых высказываний различного вида. Вторую (контрольную) группу составили 20 детей с комплексными психоречевыми нарушениями, не участвовавшие в обучающем эксперименте.

Оценка уровня сформированности навыков связных высказываний проводилась на основе представленной выше методики дифференциально-диагностической оценки с определением уровня сформированности речевого умения в составлении различных видов высказываний (с.с. 116-122; 126-128, Приложение, с. 522-526). Поскольку обучающий эксперимент в рамках данного исследования проводился по «экспресс-программе» и был рассчитан на один год обучения (I-III кварталы учебного года), подробный анализ динамики овладения навыками связных высказываний детьми с комплексным нарушением речевого и познавательного развития (ОНР в сочетании с ЗПР), не являлся целью данного исследования. Как уже было указано выше, в настоящее время заканчивается апробация разработанной нами «пилотной» программы экспериментального обучения детей данной категории, рассчитанная на двухлетний срок обучения. Детальный анализ процесса овладения навыками связной речи детьми с комплексными психоречевыми нарушениями в ходе коррекци-

онного обучения мы предполагаем дать позднее в отдельной публикации. В данной работе представлены общие сравнительные данные об уровне развития лексического и грамматического компонентов языка и навыков связных высказываний у детей основной экспериментальной группы по данным констатирующего и контрольного исследований (в основном по количественным параметрам оценки).

Данные контрольного исследования (диаграммы 21 и 22) свидетельствуют о заметной положительной динамике развития лексического и грамматического компонентов языка у большинства детей основной группы, участвовавших в обучающем эксперименте.

Диаграмма 21

Обследование уровня развития лексикона (диаграмма 19, таблица 44) показывают наличие заметной положительной динамики в формировании лексического строя речи у большинства детей основной группы, прошедших обучение. У 13 детей выявлен *хороший* (соответствующий возрастной норме) уровень овладения лексиконом, а еще у 27 – *минимально достаточный*. Таким образом, у 40 детей (две трети списочного состава группы) уровень сформированности лексического компонента языка обеспечивает в целом лексическую базу для формирования навыков связных высказываний. У 17 детей по данным обследования выявлен недостаточный уровень сформированности лексикона, но при этом у всех детей этой подгруппы отмечена положительная

динамика речевого развития (в первом констатирующем исследовании уровень овладения лексиконом соответствовал у них «низкому»). У 3-х детей существенной положительной динамики в развитии лексического строя речи за период проведения обучающего эксперимента отмечено не было. У всех трех детей в констатирующем исследовании был выявлено наличие в анамнезе комплексных нарушений раннего онтогенетического развития и органической патологии ЦНС.

Таблица 44

Сравнительные данные о динамике овладения лексиконом языка детьми основной и контрольной групп по завершении обучающего эксперимента

Исследуемая группа детей	Уровень сформированности лексического строя речи (в %)							
	низкий		недостаточный		удовлетворительный		хороший	
	1-е исследование	2-е исследование	1-е исследование	2-е исследование	1-е исследование	2-е исследование	1-е исследование	2-е исследование
Экспериментальная группа (60)	43,3% (26) 3	5% 3	50% (30)	28,3% 17	6,7%	45% 21 6	-	21,7% 4 9
Контрольная группа (20)	55% (11) 4	20% 4	40% 1 (8)	40% 7 1	5%	35% 7	-	5% 1

В контрольной группе /КГ/ (дети, не принимавшие участия в обучающем эксперименте) у большинства детей также отмечена положительная динамика в овладении лексиконом родного языка, но она имеет менее выраженный характер. С одной стороны, к концу обучения в коррекционной группе для детей с ЗПР у 7 детей КГ отмечен «переход» на удовлетворительный, а у одного ребенка – на хороший (полностью соответствующий возрастной норме) уровень овладения лексическим строем языка. Таким образом, коммуникативно-достаточный уровень сформированности лексикона отмечен в 40% случаев). С другой стороны, у 5 детей КГ (25%) вообще не бы-

ло отмечено существенной (объективно «валидной») динамики в овладении лексическим строем речи.

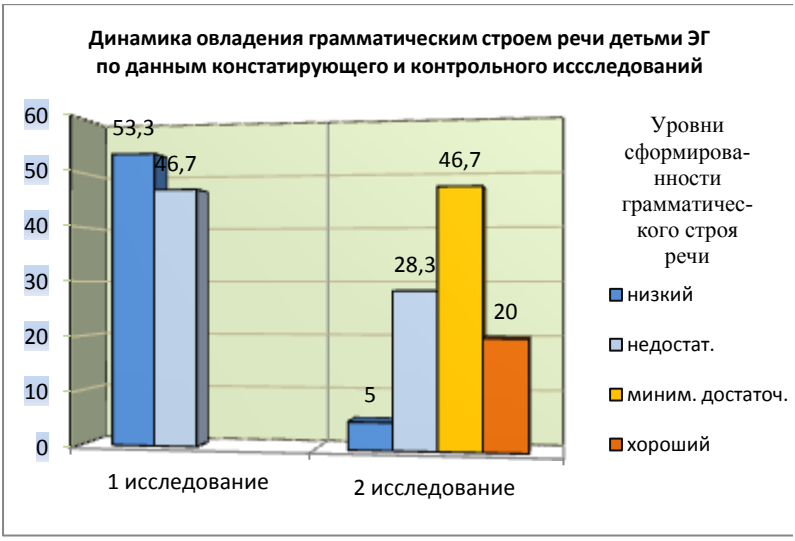
Данные контрольного исследования позволяют сделать вывод о том, что коррекционная работа, проводимая в ходе обучающего эксперимента, целенаправленно ориентированная на формирование лексического строя речи, обеспечивает заметную и устойчивую динамику овладения детьми данным компонентом языковой базы речи.

Исследование степени сформированности грамматического строя речи проводилось на основе определения уровня сформированности языковых представлений и обобщений и выполняемых на их основе операций словоизменения и словообразования. Программа исследования включала серию экспериментальных заданий из диагностических методик Т.А. Фотековой и Л.А. Переслени (2002), Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной (2004).

Контрольное исследование выявило заметную положительную динамику формирования грамматического строя речи детей основной экспериментальной группы (см. диаграмму 20).

Показательно, что общие («суммарные») показатели овладения детьми грамматическим компонентом языка в целом очень близки к соответствующим показателям развития *лексического строя речи*. Так, в повторном исследовании 12 детей основной группы (20%) смогли выполнить проверочные задания на хорошем («оптимальном») уровне, соответствующем возрастной норме («рейтинговый» показатель составил от 92,5 до 100% правильного выполнения экспериментальных заданий). У 28 детей уровень успешности выполнения проверочных заданий соответствовал минимально *достаточному* (удовлетворительному). Соответственно и по данному параметру речевого развития (формирование грамматического строя речи) мы можем констатировать у большинства детей (66,7%, или две трети исследуемой группы) достижение того уровня сформированности «грамматики речи», который обеспечивает успешное овладение навыками связных высказываний.

Диаграмма 22



Только у трех детей не было отмечено существенной положительной динамики в развитии грамматического строя языка, причем это были те же дети, у которых не было выявлено заметной динамики в развитии лексикона. Обращает на себя внимание тот факт, что все дети, у которых ранее был отмечен недостаточный уровень овладения грамматическим строем, «перешли» на более высокий уровень овладения этим компонентом языка. То же относится и к большинству детей (29 из 32), у которых был ранее диагностирован «низкий уровень» овладения грамматическим строем языка (см. таблицу 45).

Таблица 45

Сравнительные данные о динамике овладения грамматическим строем языка детьми основной и контрольной групп по завершении обучающего эксперимента

Исследуемая группа детей	Уровень сформированности лексического строя речи (в %)							
	низкий		недостаточный		Удовлетворительный		хороший	
	№ исследования							
	1-е	2-е	1-е	2-е	1-е	2-е	1-е	2-е
Экспериментальная группа (60)	53,3% →	5%	46,7% →	28,3%	- →	46,7%	- →	20 %
	(32) →	3	17		12			
	3 ↔	3	(28) →		16			
								12
Контрольная группа (20)	55% →	25%	40% →	35%	5 % →	35%	- →	5%
	(11) →	5	6					
	5 ↔	5	(8) →					1
			1 ↔	1	7			

Как видно из представленных данных исследования, у детей контрольной группы (не участвовавших в обучающем эксперименте) динамика овладения грамматическим строем языка имеет гораздо менее выраженный характер: число детей, «вышедших» на минимально достаточный уровень овладения грамматическим компонентом речевой деятельности составило менее половины от состава исследуемой группы (40%); у 6 детей КГ (30%) «объективно значимой» динамики в овладении грамматической нормой речи отмечено не было (уровень выполнения заданий по количественно-качественным показателям остался таким же, что и в первом исследовании).

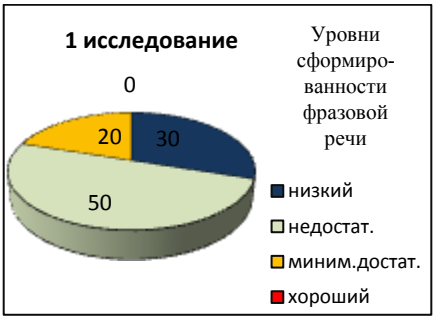
Таким образом, контрольное исследование по данному разделу позволило выявить ту же динамику речевого развития детей, что и при исследовании уровня сформированности лексикона. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что при выполнении заданий на словоизменение и словообразование у детей основной ЭГ отмечено

значительное (более чем в 2,5 раза) снижение числа аграмматизмов (замены грамматических форм и их искажения). Кроме того в контрольном исследовании у детей основной группы практически не наблюдалось такое специфическое явление как *сверхгенерализация*.

Исследование уровня сформированности фразовой речи проводилось с использованием тех же заданий, что и в констатирующем исследовании (составление предложений по ситуационным картинкам, по трем предметным картинкам и по опорным словам). Выявленная в контрольном исследовании динамика развития связной фразовой речи детей в целом была несколько меньшей, но также достаточно выраженной. Анализ качественного уровня выполнения проверочных заданий по методике, представленной в главе III (с.с. 98-100), с использованием ряда психолингвистических критериев оценки, позволил получить следующие данные (см. диаграмму 23).

Диаграмма 23

Сравнительные данные об уровне овладения фразовой речью детьми основной группы до и после обучающего эксперимента



Если до проведения обучающего эксперимента преобладающим у детей основной ЭГ был «недостаточный уровень» сформированности навыков составления фразовых высказываний (отмечен у половины детей), а у 18 детей (30%) этот уровень соответствовал низкому, то в контрольном исследовании у большинства детей основной группы (36 или 60%) уровень овладения навыками фразовых высказываний соответствовал «удовлетворительному» и «хорошему».

Примерно вдвое уменьшилось число детей с недостаточным и низким уровнями выполнения заданий на составление фразовых высказываний. Положительная («значимая») динамика овладения навыками фразовой речи отсутствовала у 8 детей основной группы (13,3%). Указанное может свидетельствовать о том, что логопедическая работа по данному разделу требует достаточно много времени и должна (не смотря на возраст) проводится строго индидуализированно.

Сравнение данных первого и второго констатирующего исследования выявило заметное снижение семантических недочетов и языковых ошибок, свидетельствующих о затруднениях в определении смыслового контекста фраз и их лексико-грамматическом структурировании. Так, смысловые пропуски и несоответствия (замена слова, обозначающего субъект действия указательным или личным местоимением, отсутствие обозначения самого *действия*, его *объекта*, *орудия* и др.) были отмечены только у 12 детей основной группы (в первом исследовании – у 57 детей); недостаточная информативность фразы, неполное отображение предмета речи, пропуск от 1-2-х денотатов в семантическом плане предложения – у 15 детей (до экспериментального обучения – у 51 ребенка).

Анализ данных исследования показал, что общее количество аграмматизмов в высказываниях детей основной группы во втором исследовании резко уменьшилось (с 92,5% до 19,5%), нарушений грамматической структуры фраз, составленных детьми, – с 84,5% до 17,8% от их общего числа; при этом преобладающим являлся синтаксический аграмматизм.

Контрольное констатирующее исследование выявило наличие у всех детей экспериментальной группы заметной положительной динамики ***овладения навыками связных высказываний***, что хорошо видно из данных, представленных в таблицах №№ 46-48 и графике 3.

Таблица 46

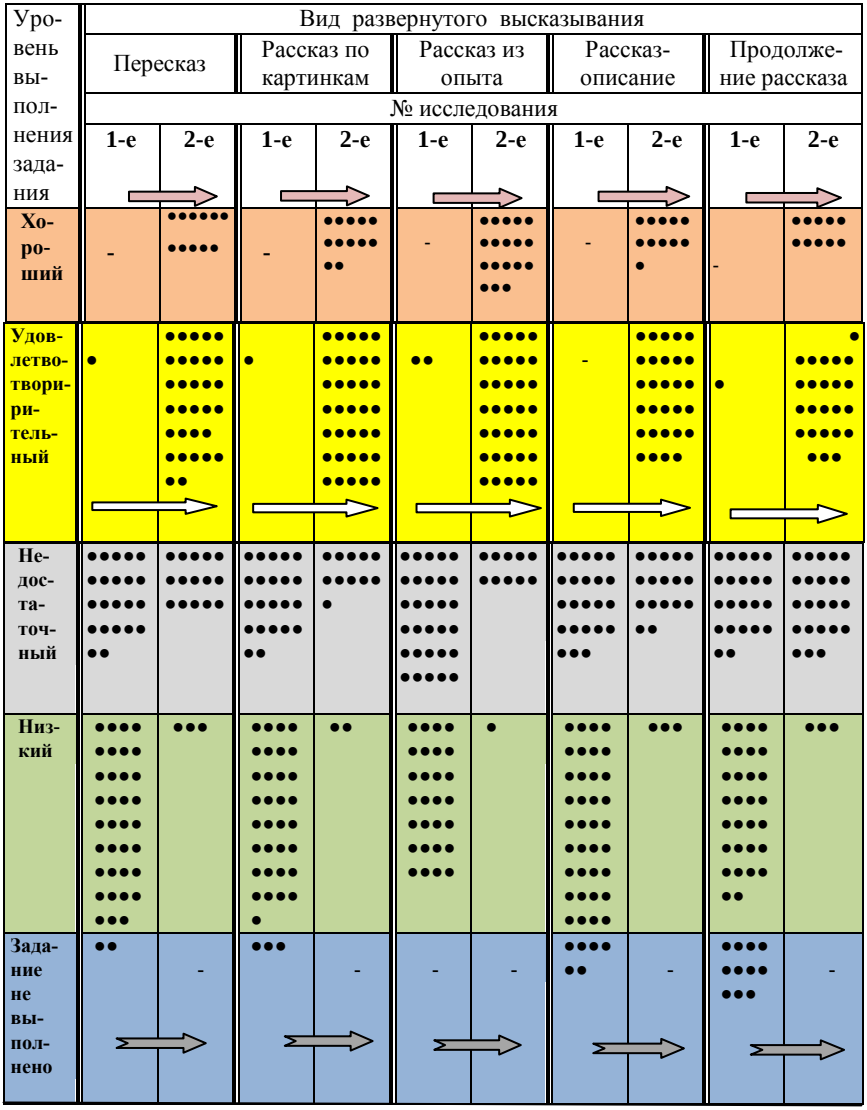
Результаты выполнения заданий на составление развернутых высказываний детьми основной группы до и после обучения

Вид задания	№ исследования	Уровни выполнения заданий на составление развернутых высказываний					Достоверность различий
		хороший	миним. достаточный	недостаточный	низкий	Задание не выполнено	
Пересказ	1-е	-	**1,7%** (1чел.)	**36,7 %** (22 чел.)	**58,3 %** (35чел.)	**3,3 %** (2чел.)	P ≤ 0,001
	2-е	-	**51,7%** (31 чел.)	**25%** (15 чел.)	**5 %** (3 чел.)	-	
Рассказ по картинкам	1-е	-	**1,7 %** (1чел.)	**38,3%** (23 чел.)	**55 %** (33 чел.)	**5%** (3чел.)	P ≤ 0,001
	2-е	**20%** (12 чел.)	**58,33 %** (35 чел.)	**18,34 %** (11 чел.)	**3,33%** (2чел.)	-	
Рассказ из личного опыта	1-е и	-	**3,3%** (2чел.)	**50 %** (30 чел.)	**46,7 %** (28 чел.)	-	P ≤ 0,01
	2-е	**23,3%** (14 чел.)	**58,33%** (35 чел.)	**16,7%** (10 чел.)	**1,7 %** (1чел.)	-	
Рассказ-описание	1-е	-	-	**30 %** (18 чел.)	**60 %** (36 чел.)	**10%** (6 чел.)	P ≤ 0,01
	2-е	**18,3%** (11чел.)	**48,3%** (29 чел.)	**28,33** (17 чел.)	**5 %** (3 чел.)	-	
Продолжение рассказа	1-е	-	**1,7%** (1чел.)	**30 %** (18 чел.)	**50 %** (30 чел.)	**18,3%** (11чел.)	P≤ 0,001
	2-е	**16,7%** (10чел.)	**40%** 24 чел.)	**38,3** (23чел.)	**5 %** (3 чел.)	-	

Если до обучения только у двух детей (по разным заданиям) был отмечен удовлетворительный уровень выполнения заданий, то во втором исследовании около трети детей (16 человек) смогли составить свои рассказы на уровне, соответствующем возрастной норме («хороший уровень»). Относительное число рассказов, соответствующих этому уровню составило от 16,7% (продолжение рассказа) до 23,3% (рассказ из личного опыта) *от общего числа составленных* детьми *рассказов*. Удовлетворительный уровень выполнения задания стал в контрольном исследовании преобладающим по всем видам развернутых высказываний (40,0 – 58,33% от числа всех составленных рассказов). В то же время достаточно большое число составленных детьми рассказов соответствовало недостаточному уровню (16,7 – 38,3%). Такой уровень выполнения задания продемонстрировали (по разным видам заданий) от 10 до 23 детей. Следует отметить тот факт, что в подавляющем большинстве (22 ребенка) это были дети, которые до обучения выполняли задания на составление развернутых высказываний на низком уровне или не смогли справиться с предложенными заданиями. Весьма показательно, что во втором исследовании **все дети** основной группы (в той или иной мере успешности) смогли выполнить задания на составление рассказов, и только трое детей из числа ранее не сумевших справиться с заданиями (всего 11 человек), выполнили их на низком уровне. Таким образом, контрольное исследование выявило наличие положительной динамики в овладении навыками связных высказываний у всех детей обучаемой группы, причем у большинства из них эта динамика была достаточно выраженной. Динамика овладения детьми основной группы навыками связных высказываний (по каждому из видов рассказа) в индивидуально-оценочных количественных показателях представлена в таблице 47.

Таблица 47

Динамика овладения детьми основной группы навыками связных высказываний в индивидуально-оценочных количественных показателях



На основе комплексной «уровневой» оценки данных исследования (по каждому виду высказываний) были определены среднеуровневые показатели успешности выполнения заданий, которые, на наш взгляд, достаточно объективно отражают общий уровень овладения детьми навыками составления того или иного вида монологического высказывания. Высокая, в целом, валидность *среднего показателя* определялся, прежде всего, небольшим разбросом индивидуальных показателей и небольшим числом крайних, «выпадающих» результатов выполнения экспериментальных заданий. Так, **в первом исследовании** суммарные показатели случаев не выполнения задания и, напротив, выполнения его на удовлетворительном уровне по **первым трем заданиям** составили от 3,3 до 6,7%, в последних же двух заданиях число случаев невыполнения задания (10-18,3%) уже перешло из «выпадающего» в существенно значимый статистический показатель. По результатам второго исследования «выпадающий» статистический показатель числа случав выполнения задания на низком уровне составил 3,3-5%. Согласно правилам математической статистики (12, 88 и др.) такие суммарные величины отклонений от «средних» показателей позволяют использовать последние как валидные и объективно значимые. Индивидуальные уровни выполнения заданий определялись на основе комплексной дифференциальной оценки с использованием целого ряда психолингвиститических критериев анализа развернутых высказываний (с. 103-105). В таблице 46, на графиках 2, 3 и Диаграмме 24 представлены сопоставительные данные об успешности выполнения заданий на составление монологических высказываний детьми основной и контрольной групп до и после проведения обучающего эксперимента.

Таблица 48

Сравнительные данные успешности выполнения заданий на составление монологических высказываний детьми основной группы (по показателям среднебалльной уровневой оценки)

Исследуемая группа детей	Номенклатура исследования	Вид составляемого развернутого высказывания	Достоверность различий по средней оценке

		Пересказ текста	Составление рассказа по картинкам	Составление рассказа из личного опыта	Составление рассказа-описания	Продолжение рассказа по данному началу	
Дети основной ЭГ (60)	Констатирующее исследование	**1,4***	**1,4**	**1,5**	**1,4**	**1,15**	p≤ 0,001
	Контрольное исследование	**2,8**	**3,0**	**3,1**	**2,8**	**2,7**	
Дети контрольной группы (20)	Констатирующее исследование	**1,4**	**1,35**	**1,6**	**1,35**	**1,38**	p≤ 0,1
	Контрольное исследование	**1,7**	**1,9**	**2,1**	**1,5**	**1,7**	

График 2

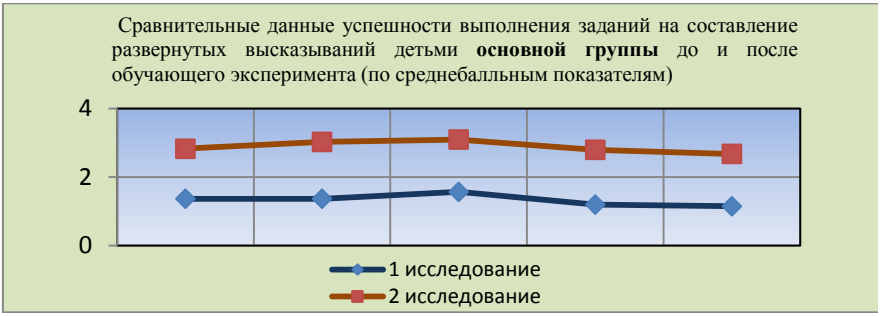
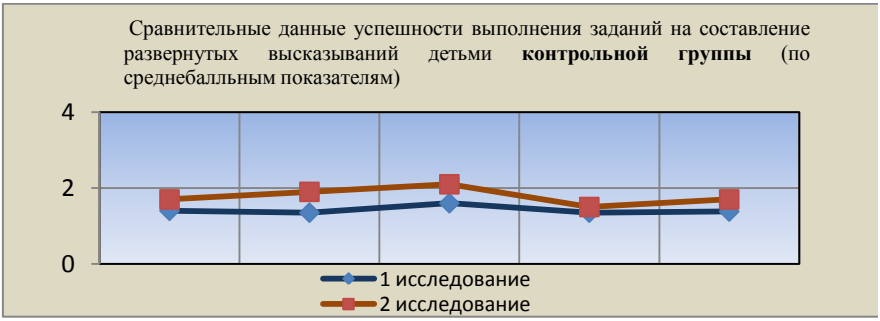
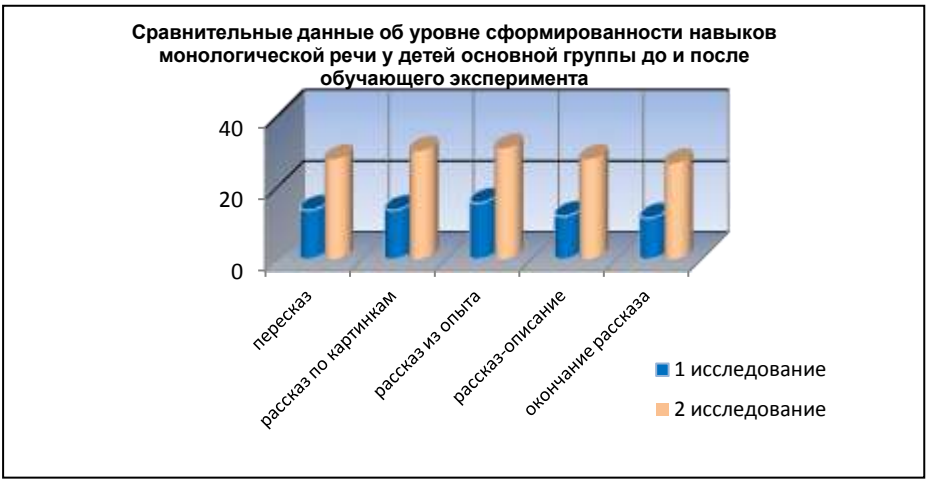


График 3





Как видно из представленных материалов, во втором исследовании средние показатели успешности выполнения заданий (у детей основной экспериментальной группы) выросли примерно в два раза (кратность – 1,9–2,3). Различия статистически достоверны ($t = 6,45$, $p \leq 0,001$). Преобладающим (как уже было указано выше) стал «удовлетворительный» уровень выполнения заданий. (В первом исследовании таковым был «низкий» уровень). В то же время у детей контрольной группы «рейтинговый показатель» динамики овладения навыками рассказывания был гораздо меньшим и составил от + 0,15 до + 0,55 условных «уровневых» единиц; при этом переход большинства детей группы на более высокий качественный уровень составления развернутых высказываний (с «низкого» на «недостаточный») был отмечен только в двух видах высказываний (составление рассказа по серии картинок и рассказа из опыта).

Указанное может свидетельствовать о значительной и объективно «значимой» положительной динамике овладения детьми основной группы навыками связных монологических высказываний, так как в основу определения дифференциального уровня успешности выполнения задания были положены прежде всего качественные параметры оценки. Поскольку выявленная динамика формирования связной монологической речи у детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития была достигнута в резуль-

тате относительно небольшого по срокам экспериментального обучения, это также свидетельствует об эффективности предложенной нами методики коррекционной работы.

Остановимся на некоторых особенностях выполнения экспериментальных заданий детьми **основной группы** в контрольном исследовании.

Так, при пересказе текста увеличился объем составляемого рассказа, сократилось количество повторов и несемантизированных пауз. Резко сократилось количество смысловых ошибок и несоответствий, уменьшилось число грамматических ошибок. Дети стали меньше обращаться за помощью к экспериментатору. 16 детей смогли составить пересказ полностью самостоятельно, еще 37 требовалась минимальная помощь в виде стимулирующих вопросов и словесного поощрения и только 7 детям потребовалась помощь в виде подсказа и направляющих вопросов.

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок также существенно (в 3,5 раза) уменьшилось смысловых ошибок, более полным стало отражение предметного и событийного содержания картинок, появилась логическая направленность рассказа, улучшилось программирование высказывания, сократилось число лексических ошибок. 35 детей смогли выполнить задание на *удовлетворительном* и еще 12 – на *хорошем уровне*. В первом обследовании только один ребенок оказался в состоянии составить рассказ по картинкам на минимально достаточном (удовлетворительном) уровне.

При составлении рассказа из личного опыта высказывания детей основной группы стали более связными и гораздо более информативными, рассказ более соответствовал предложенному словесному («тематическому») плану. На хорошем уровне смогли выполнить задание 14 детей (лучший результат по всем видам заданий, а еще 35 – на удовлетворительном уровне. Это не вызывает особого удивления, поскольку и в первом исследовании данный вид рассказывания оказался наиболее доступным детям с комплексными психоречевыми нарушениями. Вместе с тем динамика овладения навыками рассказа из личного опыта является очень хорошей: только у одного из 28 детей, выполнивших в первом исследовании задание на низком уровне, не было отмечено существенных качественных

улучшений в качественно-количественных «параметрах» составленного рассказа – сообщения. Все 30 детей, чьи рассказы в первом исследовании соответствовали «недостаточному уровню» смогли выполнить задание на более высоком уровне; то обстоятельство, что большинство детей обучаемой группы (49 человек – 81,7%) во втором исследовании показали удовлетворительные и даже хорошие результаты при составлении рассказа-сообщения из личного опыта само по себе достаточно показательно.

Рассказ-описание вызвал у некоторых детей (18 или 30% всей группы) определенные затруднения и в повторном исследовании, причем у трех детей они носили выраженный характер. Однако в целом все дети справились с этим заданием лучше, чем при первичном обследовании. Так в контрольном эксперименте из 6 детей, не сумевших в первом исследовании выполнить задание, трое смогли составить рассказ-описание на недостаточном и трое – на низком уровне. Из 36 детей, имевших «низкий уровень» выполнения задания, 17 «перешли» на недостаточный, а 19 человек – на удовлетворительный уровень составления рассказа-описания. Высказывания детей стали гораздо более информативными и последовательными, появилась логика в отображении предмета описания, в рассказах присутствовали все основные признаки предмета, уменьшилось количество смысловых ошибок и неточностей. Так «уровень» отображения денотативного содержания предмета описания возрос с 0,57 (средний показатель первого исследования) до 0,9; коэффициент отображения предикативных связей и отношений составил 0,84 (в первом исследовании он был равен 0,38, т.е. был вдвое меньшим). Общее число смысловых ошибок и несоответствий сократилось в 3,6 раза. В контрольном исследовании не было отмечено случаев «соскальзывания» в рассказе *на отображение своих личных жизненных впечатлений*, прямо не связанных с отражением признаков и свойств предмета. Существенно (в 2,5 раза) уменьшилось и число лексических ошибок (замены, смешения слов по их значению).

В то же время общее число аграмматизмов сократилось примерно на 30%, что может свидетельствовать о том, что преодоление семантических затруднений в составлении рассказа-описания проис-

ходит в процессе обучения рассказыванию более быстро, нежели затруднений в языковом оформлении речевого высказывания.

Составление продолжения рассказа на заданную тему по-прежнему осталось одним из самых сложных заданий для детей основной группы. Так, рассказы 23 детей (38,3%) были оценены как соответствующие недостаточному уровню. Однако и здесь отмечены заметные сдвиги в овладении навыками рассказывания.

Если в первом исследовании 11 детей основной группы (18,3%) не смогли выполнить данное задание и либо повторяли конец предложенного текста, либо называли изображенные на «опорной» картинке-иллюстрации объекты, то в контрольном эксперименте все дети справились с предложенным заданием. Только у троих детей отмечены серьезные затруднения при составлении продолжения рассказа. (Это были те же самые дети, у которых отмечен низкий уровень выполнения задания на составление рассказа-описания).

В первом исследовании всем детям, составившим окончание рассказа, требовалась помощь в виде повторных стимулирующих и наводящих вопросов; во втором – 16 детей составили свои рассказы полностью самостоятельно, а еще 32 потребовалась минимальная помощь в виде поощрения и стимулирующих вопросов.

Существенно увеличились объем составляемых детьми продолжений рассказа (табл. 40) и количество актуализированных в рассказе информативных элементов предметного содержания. Среднее число созданных образов в рассказах детей основной группы в контрольном исследовании было в 2 с лишним раза больше, чем в первом исследовании (соответственно 5,2 и 11,5; $p \leq 0{,}001$). Информативных элементов, не связанных с основным сюжетным содержанием рассказа (элементы содержания, определяемые как «побочные» и «лишние» микротемы), в повторном исследовании отмечено не было.

Таблица 49

Объем рассказов детей основной экспериментальной группы в констатирующем и контрольном исследовании (задание 7)

Исследуемая группа детей	Средний объем рассказов детей	Распределение рассказов по объему								Достоверность различий по сред ним показателям
		до 10 слов	10 - 19	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	60 - 69	70 и более	
Констатирующее исследование	**17,1± 1,45**	2	27	22	5	3				P ‹ 0,001
Контрольное исследование	**42,9± 1,35**	-	3	9	12	15	16	3	2	

Анализ содержания детских рассказов показал наличие качественных изменений в их семантике и языковом оформлении. Появилась логика повествования, многие дети для решения «творческой задачи» использовали личный опыт, улучшилось программирование речевого сообщения, рассказы стали более информативными. Из рассказов большинства детей (54 из 60) исчезли смысловые ошибки и несоответствия, включения в текст неадекватных микротем и подтем.

Таким образом, контрольное исследование показало, что большинство детей основной группы, прошедших обучение (34 человека, 56,7%), успешно справились с заданием на составление продолжения рассказа (общий уровень рассказов 10 детей был оценен как *хороший*, а еще 24-х – как *удовлетворительный*). 23 ребенка основной группы испытывали некоторые затруднения при выполнении задания, что в большинстве случаев было связано с решением творческой задачи. Уровень выполнения задания у этих детей был определен как «недостаточный».

Анализ рассказов, соответствующих недостаточному уровню, позволяет сделать вывод о существенном изменении качественных характеристик отмечаемых недостатков развернутых речевых вы-

сказываний детей. Недостатки в структурно-семантической организации высказываний, их логико-смысловой организации, нарушения последовательности изложения выбранного событийного продолжения начала рассказа отошли «на второй план», преобладающими же стали языковые проблемы, несоответствия языковой норме, включая, в частности, собственно лексические затруднения и ошибки. Соотношение недочетов в логико-смысловом построении речевого высказывания и нарушений их языкового оформления (отступления от языковой нормы) в контрольном исследовании составило примерно 35 к 65 (%). Это позволяет сделать предварительный вывод о том, что процесс овладения языковыми (лексико – грамматическими) компонентами развернутых высказываний у детей с комбинированными нарушениями речевого и познавательного развития протекает медленнее и с большим трудом, чем овладение семантической стороной речи.

Подводя итоги экспериментальной работы в ходе обучающего эксперимента, мы можем отметить, что использование системного подхода в обучении, специальное планирование раздела работы по развитию связной речи, использование разнообразных, дополняющих друг друга приемов обучения с учетом особенностей речевого и познавательного развития детей с ЗПР сочетающимся с общим недоразвитием речи, позволяет выводить всех детей на более высокий уровень овладения навыками связных высказываний.

Показательно, что при обследовании в ПМПК по окончании обучения в коррекционных ДОУ у 43 из 60 детей с ОНР III уровня был диагностирован переход на IV уровень речевого развития.

Таким образом, данные повторного логопедического обследования (по завершении обучающего эксперимента) свидетельствуют о достаточно высокой эффективности проведенной нами коррекционно-логопедической работы.

Данные экспериментального исследования позволяют сделать вывод о том, что обучение детей дошкольного возраста с комбинированными нарушениями речевого и познавательного развития по программе, предназначенной для обучения дошкольников с ЗПР, не в полной мере обеспечивает необходимую динамику формирования лексического и грамматического строя речи у детей со сложным де-

фектом, овладение ими навыками построения связных высказываний. Это, в свою очередь, обусловливает необходимость разработки специальной программы логопедической работы с детьми, имеющими сложные психо-речевые нарушения, одной из важнейших задач которой должно быть целенаправленное формирование связной речи. Разработка и реализация такой программы должна предусматривать проведение коррекционной работы по следующим направлениям: интенсивное формирование лексико-грамматических средств языка и навыков их использования при составлении речевых высказываний, развитие фразовой речи и обучение составлению самостоятельных развернутых высказываний различного вида в целях подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение литературы по проблеме исследования показало, что вопросам развития связной монологической речи дошкольников в настоящее время уделяется большое внимание. В дошкольной педагогике вопросы обучения детей рассказыванию рассматриваются как важнейшее средство формирования связной монологической речи.

В то же время проблема формирования навыков связных высказываний у дошкольников с системным недоразвитием речи (прежде всего при втором уровне речевого развития) недостаточно отражена в специальной литературе; разработка путей формирования связной (диалогической и монологической) речи у этих детей представляет одну из актуальных задач теории и практики логопедии.

Практически не исследованной является проблема формирования навыков связных высказываний у детей с комплексными психоречевыми нарушениями развития (ЗПР в сочетании с первичным недоразвитием речи). Отдельные сведения по вопросам развития связной речи у детей данной категории представлены в работах некоторых авторов (О.Г. Приходько, М.В. Жигорева), посвященных коррекционной педагогике по общему направлению «обучение и воспитание детей с комплексными (сочетанными) нарушениями развития», а также в работах В.П. Глухова и М.Н. Смирновой (2002, 2005).

В задачи нашего исследования входило:

❖ изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у старших дошкольников с ОНР (II и III уровни речевого развития в сопоставительном плане) и последующее целенаправленное ее формирование по разработанной нами системе;

❖ исследование состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с комплексными нарушениями психоречевого развития (ЗПР в сочетании с общим недоразвитием речи);

❖ разработка перспективной программы коррекционной работы по формированию навыков связных высказываний у детей с комплексными психоречевыми нарушениями.

Проведенное исследование монологической речи и других, тесно связанных с ней особенностей речевого развития у 200 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) позволило получить следующие данные.

Наблюдения показали, что дети мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности и испытывают трудности в воспроизведении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных монологических высказываний детей с ОНР характерны употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных лексем, нарушения смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения. Исследование выявило ограниченность словарного запаса у детей, особенно по таким лексико-понятийным разрядам, как названия деталей предметов, слова, обозначающие качества предметов (цвет, пространственные характеристики) и др. Были выявлены затруднения при выполнении заданий на подбор обобщающих слов-понятий, на определение пространственного расположения предметов и др. Проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что у детей со *вторым уровнем речевого развития* степень освоения лексического и грамматического строя речи, интеллектуальных действий со знаками языка не обеспечивает минимально достаточного уровня языкового развития, необходимого для овладения навыками связных высказываний.

Сравнительные экспериментальные исследования показали, что у старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития) качественно-количественные показатели успешности выполнения заданий на составление различных видов монологических высказываний значительно ниже, чем у детей с нормальным развитием речи (по показателям объема рассказов, степени отображения предмета речи, самостоятельности, адекватности высказываний поставленной речевой и творческой задаче, связности и последовательности речевого сообщения, использования языковых средств).

У большинства детей с ОНР существенные затруднения возникали уже при составлении высказываний на *уровне отдельных предложений* (по наглядной опоре), что может быть связано с неумением детей устанавливать (или актуализировать в речи) предикативные отношения, а также с трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания. Констатирующее исследование показало, что навыки составления отдельных (фразовых) высказываний у детей со II уровнем речевого развития в большинстве случаев находятся на начальной стадии формирования, а у детей с III уровнем речевого развития (при наличии выраженного первичного речевого дефекта) они сформированы на достаточно низком уровне.

При составлении монологических высказываний у детей с ОНР отмечались значительные нарушения связности изложения, пропуски смысловых звеньев, выраженная фрагментарность. Наибольшие трудности возникали при составлении рассказов с элементами творчества.

Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов, несемантизированные продолжительные паузы на границах фраз, повторы фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки), отмечаемые у детей с ОНР, могут свидетельствовать о трудностях ***в программировании содержания развернутых монологических высказываний***.

Проведенное нами исследование позволяет сделать предположение о том, что выявленные у детей с ОНР затруднения в составлении монологических высказываний, их недостаточная информативность, нарушения связности речи обусловлены не только несформированностью навыков планирования и программирования речевого

сообщения, неумением отобразить *замысел* в связном последовательном повествовании; в определенной степени они обусловлены неумением анализировать предмет речи, выделять основные компоненты его предметного содержания. Отсутствие достаточной речевой практики, несформированность перцептивно-аналитической деятельности, навыков целенаправленного анализа содержания прослушанного текста, предмета описания, наглядно представленной предметной ситуации, данных своего личного опыта не обеспечивают создания достаточно полного и четкого *образа предмета речи*, что, в свою очередь, затрудняет действия *планирования* речевого сообщения, создания и удерживания в памяти *программы развернутого высказывания*.

Исследование показало, что у детей со вторым уровнем речевого развития навыки самостоятельного составления связных монологических высказываний либо не сформированы (от трети до половины детей I экспериментальной группы не смогли выполнить задания на составление развернутых высказываний различного вида), либо находятся на начальной стадии формирования. Во многом это связано с несформированностью представлений о связном монологическом высказывании – рассказе-сообщении об услышанном, увиденном, наглядно представленном на серии картинок и т.д.: его композиционном построении и «семантической» логико-смысловой организации. У детей отсутствуют или недостаточно сформированы представления о том, как составляется («выстраивается») речевое сообщение о предмете, предметной ситуации или том или ином событии. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в сознании ребенка-дошкольника пока еще не сформирован четкий семантический «стандарт» развернутого речевого высказывания. Второй «определяющей» причиной несформированности навыков связных развернутых высказываний является низкий уровень овладения основными средствами языка (лексическими, грамматическими, синтаксическими), необходимыми для составления речевого сообщения.

В то же время в рассказах детей с нормальным развитием речи лишь в небольшом числе случаев отмечались нарушения связности и последовательности изложения, почти не наблюдались смысловые пропуски и ошибки. Самостоятельное, как правило, выполнение за-

даний указывает, что у детей создавалась программа рассказа-сообщения.

Для монологических высказываний детей с со вторым уровнем речевого развития и многих детей с III уровнем ОНР характерны бедность и однообразие используемых средств фразовой речи (короткие фразы, недостаточное употребление предложений с однородными членами, сложных предложений, конструкций прямой речи и др.), что ограничивает возможности детей в составлении информативно полноценного сообщения. Для высказываний детей с системным недоразвитием речи характерны бедность используемых лексических средств и недостаточное владение ими в процессе составления рассказа.

У многих детей с системным недоразвитием речи отмечены лексические затруднения (при выборе слов-лексем), ошибки, связанные со слабостью лексических дифференцировок. Анализ аграмматизмов выявил у детей с ОНР большую частоту ошибок на построение предложений, в том числе неправильное оформление связи слов, пропуски слов, ошибки на образование глагольных форм, дублирование элементов фразы и др. Выявлены серьезные недостатки в синтаксической организации высказываний – нарушения синтаксической связи между фразами, прежде всего из-за несоответствия видовременных форм глаголов; пропуски глаголов-предикатов, повторения частей текста. Это может быть обусловлено низким уровнем сформированности языковых средств и соответствующих языковых обобщений.

Констатирующее исследование показало, что у детей со ***вторым уровнем речевого развития*** выявлен низкий уровень грамматикализации речевых высказываний. При этом все отмеченные выше варианты аграмматизма имеют «глобальный характер», что существенно влияет на возможность овладения связной речью.

«Стабильный» и высокий уровень «аграмматичности» (отступления от норм кодифицированной грамматически правильной речи) отмечен и в рассказах большинства детей с третьим уровнем речевого развития. Исследование не выявило существенных отличий между детьми с третьим и детьми со вторым уровнем речевого развития ни в степени проявления аграмматизма устной речи, ни в характере отме-

чаемых языковых нарушений. В то же время нельзя не отметить, что это касалось в основном *самостоятельных развернутых высказываний* детей. В спонтанной речи детей с III уровнем речевого развития, реализующей речевую коммуникацию «в рамках» диалогического общения, степень выраженности «грамматических» нарушений значительно меньшая, чем у детей со вторым уровнем речевого развития. Об этом свидетельствуют и данные специальных исследований других авторов (Н.С. Жукова, 2003, 2007; Т.Б. Филичева, 2001, 2009 и др.), и данные наших наблюдений за детьми во время игровых, учебных занятий и в процессе предметно-практической деятельности. Указанное позволяет сделать вывод о том, что аграмматизм устной речи, который при переходе на третий уровень речевого развития в значительной мере преодолевается в спонтанной речи детей (в «контексте» социального общения), продолжает с высокой степенью проявления сохраняться
в монологических высказываниях детей.

Характерно, что при выполнении заданий творческого характера число ошибок на построение предложений и употребление глагольных словоформ (видовых форм, форм множественного числа настоящего и прошедшего времени, приставочных глаголов) у детей с III уровнем речевого развития существенно возрастало.

Сравнительные исследования показали, что уровень сформированности навыков составления монологических высказываний у детей с нормальным развитием речи значительно выше, чем у детей с ОНР, находящихся на третьем уровне речевого развития. (Условно, по средним показателям, **в два раза** по таким видам высказываний, как пересказ, составление рассказа по картине и из личного опыта, и примерно **в три раза выше** – по трем следующим – рассказ описание и рассказы с элементами творчества). В то же время дети со вторым уровнем речевого развития существенно отстают от детей с III уровнем ОНР в овладении навыками связных высказываний – у большинства детей первой ЭГ (примерно две трети группы) навыки монологической речи не сформированы, а у остальных детей находятся в начальной стадии формирования (последнее, прежде всего, относится к таким видам развернутых высказываний, как *рассказ из личного опыта* и сообщение *по серии сюжетных картинок*).

В ходе исследования были выявлены существенные различия между детьми с ОНР в степени овладения навыками монологических высказываний. Сопоставление результатов выполнения экспериментальных заданий позволило условно выделить две группы детей с ОНР в зависимости от степени сформированности монологической речи.

Отнесение детей к той или иной группе основывалось на определении их возможностей в составлении различных видов высказываний (от отдельной законченной, коммуникативно – исчерпывающей фразы до составления рассказа на заданную тему). Основными критериями являлись: возможность выполнения каждого задания, уровень его выполнения с учетом степени самостоятельности ребенка и ряда показателей, характеризующих высказывание как связный текст (адекватность поставленной коммуникативной задаче, полнота отражения предмета речи, смысловая организация высказывания, соответствие теме высказывания, связность и логическая последовательность изложения, уровень синтаксического оформления сообщения и используемых языковых средств).

Первую, более слабую, группу (59 детей из I ЭГ 61 ребенок из II ЭГ) составили дети, у которых серьезные нарушения были выявлены уже при построении высказываний на уровне фраз (по наглядной опоре), как в смысловом программировании, так и в грамматическом оформлении. Резко выраженные трудности отмечены при выполнении заданий на составление рассказов. Навыки *самостоятельного рассказывания* были у детей первой группы не сформированы. При выполнении каждого задания требовалась помощь экспериментатора. Большая часть заданий на составление рассказов была выполнена детьми этой группы на низком и крайне низком уровне. Выявлены выраженные трудности в смысловом построении развернутых высказываний (нарушения последовательности, временной и причинно-следственной взаимосвязи элементов сообщения, смысловые несоответствия, пропуски смысловых звеньев и др.). Выполнение заданий с элементами творчества было практически недоступным. Для монологических высказываний этих детей характерны крайняя бедность и однообразие используемых языковых средств, грубые аграмматизмы.

У детей второй группы (21 из I ЭГ и 59 детей II ЭГ) недостатки в построении отдельных высказываний и развернутых сообщений были выражены в меньшей степени. По сравнению с детьми первой группы, эти испытуемые проявляли больше самостоятельности при выполнении заданий. Отмечались нерезко выраженные нарушения связности повествования, отдельные нарушения в смысловой организации высказываний, недостатки в их языковом оформлении – лексические затруднения, ошибки в построении фраз, нарушение синтаксической связи между ними и другие. Наибольшие трудности возникали при составлении описательного рассказа и рассказов на заданную тему.

Проведенное исследование позволило установить наличие «валидной», устойчивой корреляции между степенью выраженности первичного речевого дефекта, обусловившего системное недоразвитие речи, и возможностью, а также качественным уровнем выполнения детьми с ОНР экспериментальных заданий. Было установлено, что возможность овладения навыками связных, прежде всего монологических, высказываний определяется не только уровнем речевого развития, но, одновременно, – характером и степенью выраженности первичной речевой патологии. Так, все дети I экспериментальной группы и большинство детей второй ЭГ, у которых ПМПК была диагностирована дизартрия (II и III степени) или сочетанные формы алалических и дизартрических расстройств, оказались не в состоянии выполнить задание на составление рассказа-описания, рассказа на заданную тему и окончания рассказа по данному началу (несмотря на облегченный вариант выполнения задания и помощь со стороны экспериментатора). Эти же дети испытывали наибольшие затруднения при пересказе текста знакомой сказки, составлении рассказа по серии сюжетных картинок и рассказа из личного опыта (по сравнению с другими детьми I и II экспериментальных групп).

Коррекционное обучение детей с ОНР осуществлялось по разработанной нами программе, рассчитанной на двухлетнее пребывание в логопедических группах детского сада. Система обучения являлась конкретизацией одного из важных разделов программы воспитания и обучения в детском саду применительно к детям, имеющим системное недоразвитие речи.

Особенностями предлагаемой нами системы обучения являются: адаптация методических приемов и форм работы с учетом имеющегося у детей системного речевого недоразвития; определенная последовательность и взаимосвязь в обучении различным видам рассказа; применение логопедических технологий, основанных на использовании универсального метода наглядного моделирования, тесная связь в обучении построению монологических высказываний с формированием необходимых языковых – лексических, грамматических и синтаксических средств.

Большое внимание при этом уделялось подготовительной работе к обучению самостоятельному рассказыванию (предварительный анализ предмета речи, разбор текстов и наглядного сюжета с определением важных смысловых звеньев, последовательности событий; упражнения в составлении отдельных предложений по специально подобранным картинкам и др.).

В занятия по обучению пересказу, помимо разбора содержания, был введен специальный языковой («лексический») разбор текста с выделением и воспроизведением в ответах детей его денотативного содержания и предикативной основы, а также слов-определений, сравнительных конструкций и др., что значительно облегчает детям последующее составление пересказа.

Применялись разработанные нами варианты различных игровых приемов, направленных на активизацию внимания, зрительного и слухового восприятия и памяти детей; различные варианты речевых (лексических, лексико-грамматических) заданий и упражнений.

Специальное внимание уделялось формированию навыков планирования сообщения со стороны его содержания, последовательности изложения, соблюдения временной и причинно - следственной взаимосвязи отображаемых в речевом сообщении событий. Наряду с традиционными приемами обучения планированию использовались различные варианты метода *наглядного моделирования*: составление пересказов по опорным картинкам, наглядному демонстрационному панно, моделирование сюжета рассказа с применением картинного плана, условной наглядной схемы и другие.

Важное место отводилось обучению детей овладению навыками рассказывания с элементами творчества (рассказы по аналогии,

окончание рассказа по данному началу, рассказывание по собственному рисунку и др.). В систему коррекционного обучения включалось формирование монологической речи детей в процессе специально организованных занятий по предметно-практической деятельности, направленных на развитие у детей творческого пространственного воображения (конструирование, аппликация, рисование). В качестве основных методических приемов обучения использовались: прием оречевления действий, речевое планирование и словесный отчет о выполненном действии, составление небольших рассказов по выполненным заданиям.

В ходе поэтапного обучения дети последовательно овладевали языковыми средствами построения связных монологических высказываний. Большое значение придавалось формированию грамматических обобщений и практическому усвоению (по образцу, наглядной опоре) определенных грамматических форм слов, форм связи слов в предложении и различных типов синтаксических конструкций. Особое внимание обращалось на усвоение детьми семантико - синтаксических средств, служащих дня выражения предикативных отношений (глагольная лексика, включая «предикативные» словосочетания, различные типы синтаксических конструкций), что обеспечивает полноценное овладение языком как средством коммуникации. В целях формирования грамматических обобщений и противопоставлений нами использовались приемы, направленные на овладение детьми навыками практических действий с языковым материалом. Применялись специальные упражнения на словоизменение, на подбор детьми нужных слов и словоформ при повторном чтении произведений для пересказа, при составлении образца рассказа по картине; некоторые доступные приемы трансформации текста пересказываемого произведения и др. Для более эффективного усвоения однотипных словоформ, синтаксических конструкций подбирались тексты с цепным построением сюжета, повторяющимися эпизодами и действиями. Важнейшим моментом в работе являлось ***непосредственное включение усваиваемых языковых средств в самостоятельные монологические высказывания детей, закрепление слов и словоформ путем употребления их в различных сочетаниях с другими словами в контексте сообщения***.

Работа по формированию навыков рассказывания проводилась дифференцированно с детьми II и III уровня речевого развития, а также с детьми с III уровнем речевого развития, отнесенными к первой и второй учебным группам. Так, увеличивалось число занятий по определенным разделам с детьми первой, более слабой, группы; отдельные занятия – с усложнением речевых задач относились для детей с более низким уровнем речевого развития на более поздние сроки обучения. Имелись различия в структуре занятий (объем и характер подготовительной работы, использование вспомогательного иллюстративного материала, количество тренировочных упражнений, активизирующих приемов и др.). Дифференцированно (по количеству и степени сложности) использовались задания творческого характера. Малогрупповой метод занятий позволял наиболее эффективно осуществлять дифференцированный подход к формированию связной речи детей каждой из групп и индивидуальный подход к ним в зависимости от выявленных речевых нарушений и личностно - психологических особенностей детей.

В результате коррекционного обучения у детей отмечалась значительная положительная динамика показателей состояния связной монологической речи как в плане овладения навыками смыслового построения различных видов развернутых высказываний, так и грамматического их оформления. Наблюдалось существенное увеличение объема составляемых рассказов, улучшение их качества в отношении связности, последовательности, информативности, сюжетного построения; усложнение структуры используемых фраз, уменьшение ошибок в их оформлении. Повысилась самостоятельность детей при выполнении заданий.

Наблюдения за детьми в процессе экспериментальных занятий показали, что у них постепенно формировалось осознанное отношение к воспринимаемой речи и к собственным высказываниям. Дети стали замечать свои ошибки и стремились их исправить. Преодолевались явления речевой инактивности и негативизма. На втором году обучения (к концу III этапа) дети стали проявлять больше самостоятельности в выборе содержания собственных рассказов. В третьем исследовании – после обучения – почти не отмечалось случаев нарушений логико-смыслового построения, связности и после-

довательности повествования, влияющих на коммуникативную полноценность монологических высказываний.

У детей контрольной группы (дети с ОНР, не участвовавшие в обучающем эксперименте) при повторных исследованиях показатели овладения навыками монологической речи в динамике были значительно ниже, чем у детей, прошедших обучение.

По окончании обучающего эксперимента все дети логопедических групп, участвующие в эксперименте, прошли комплексное психолого - педагогическое и логопедическое обследование в ПМПк(консилиумах) МДОУ №№ 50, 91 и ГБОУ №1926, а также в ПМПК(комиссии) при Центре Диагностики и консультирования Люберецкого района Московской обл. Результаты комплексного логопедического обследования детей экспериментальных и контрольной групп позволили получить данные о динамике речевого развития детей и эффективности коррекционной работы, направленной на преодоление отмечаемого у них системного недоразвития речи. По данным диагностического обследования в I ЭГ у 18 детей (30%), прошедших в течение двух лет экспериментальное обучение, отмечен переход со второго на третий уровень речевого развития, у 36 детей (60%) был диагностирован переход к IV уровню развития речи, наконец, у 6 детей «речевой диагноз» был снят – наблюдалось практически полное преодоление системного недоразвития речи. Во II экспериментальной группе (дети с третьим уровнем ОНР) у 39 из 60 детей (65%), обучавшихся по экспериментальной программе, был отмечен переход с III на IV уровень речевого развития, у остальных детей (21 ребенок или треть группы) «речевой диагноз» «общее недоразвитие речи» был снят. В контрольной группе (дети, обучавшиеся по общеприянятой коррекционной программе) динамика речевого развития была менее выраженной (21 ребенок «перешел» на IV уровень речевого развития, а у 16 детей – 40% всей группы – «речевой статус» остался без существенных изменений); у 3-х детей общее недоразвитие речи было практически преодолено. Данные комплексного логопедического обследования позволяют с полным основанием утверждать, что специально организованная коррекционная работа, направленная на формирование навыков связных вы-

сказываний у детей с ОНР, всемерно способствует эффективному преодолению системного недоразвития речи.

Результаты проведенного нами экспериментального исследования позволяют сделать следующие основные ***выводы***.

- Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, даже при III уровне ОНР, значительно отстают от нормально развивающихся детей в овладении навыками связной монологической речи. Исследование выявило существенные различия в количественных и качественных характеристиках монологической речи у детей всех трех сравниваемых групп (I и II ЭГ, контрольная группа): объем составляемых рассказов, полнота и точность отображения предмета речи, объем и структура фразовых высказываний, самостоятельность, связность и последовательность изложения, смысловое соответствие высказывания поставленной задаче, уровень используемых языковых средств и др.
- У детей с общим недоразвитием речи имеются выраженные трудности не только в языковом оформлении, но и в смысловом программировании высказываний. На уровне отдельных высказываний (предложений) они проявляются при выборе ремы высказывания, в неумении устанавливать предикативные (субъектно-объектные) отношения, в пропусках значимых смысловых звеньев фразы. Для развернутых высказываний характерны смысловые пропуски, длительные межфразовые паузы, незавершенность фрагментов, ошибки при передаче причинно-следственных отношений, трудности в определении замысла рассказа; отсутствие самостоятельности при выполнении заданий. Отмечаются нарушения лексико-грамматического оформления высказываний, синтаксической связи между предложениями и фрагментами рассказа. Принципиальных отличий в качественных характеристиках связных высказываний между детьми со II и III уровнями речевого развития проведенное нами исследование не выявило. Различия в основном касаются степени выраженности отмечаемых затруднений в овладении навыками связных высказываний и, соответственно, наблюдаемых недостатков их смысловой организации и языковом оформлении.
- Вместе тем, необходимо отметить, что у детей со вторым уровнем речевого развития навыки составления отдельных высказываний

в большинстве случаев соответствуют низкому уровню сформированности или находятся «в стадии формирования»; навыки составления монологических высказываний (за исключением высказываний из личного опыта и рассказов-сообщений по наглядному отображению предметной ситуации) практически несформированы.

- У старших дошкольников с ОНР III уровня имеются специфические особенности, характеризующие процесс формирования связной (диалогической и монологической) речи: трудности планирования, смысловой и синтаксической организации, лексико-грамматического оформления высказываний и др. У детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием уровень овладения навыками связных высказываний значительно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. У дошкольников с ОНР отмечаются выраженные трудности, как в программировании содержания, так и лексико-грамматическом оформлении связных высказываний, в смысловой и синтаксической организации речевого сообщения.
- Исследование выявило различную степень несформированности монологической речи у детей с общим недоразвитием речи, что вызывает необходимость дифференцированного подхода к ним в процессе коррекционного обучения. В первую очередь, это относится к детям, находящимся на третьем уровне речевого развития – в этой группе различия в уровневых качественно-количественных показателях между детьми «сильной» и «слабой» групп выражены в большей степени, чем у детей со вторым уровнем речевого развития.
- Необходима специальная коррекционная работа по развитию связной (диалогической и монологической) речи детей с III уровнем ОНР, включающая формирование навыков построения различных видов связных высказываний, навыков планирования самостоятельной монологической речи в сочетании с направленным формированием языковых (лексико-грамматических, морфолого - синтаксических) средств оформления связных высказываний.
- Целенаправленное коррекционное обучение, основанное на дифференцированном подходе к детям с ОНР, с учетом отмечаемого уровня речевого развития и выявленных особенностей диалогической и монологической речи, способствует значительному продвижению детей в овладении навыками связных высказываний.

- Проведенное исследование позволило разработать систему поэтапного формирования связной монологической речи детей среднего и старшего дошкольного возраста с ОНР. Отличительными особенностями ее являются:

– адаптация методических приемов и форм работы, облегчающих детям овладение навыками рассказывания;

– формирование навыков планирования самостоятельных развернутых высказываний;

– дифференцированный подход к детям с учетом состояния монологической речи; развитие связной речи в процессе как речевых, так и предметно-практических занятий.

– Важным принципом коррекционной работы являлась тесная взаимосвязь обучения рассказыванию с формированием необходимых языковых (лексических, морфолого-синтаксических) средств, непосредственное включение усваиваемых языковых средств в самостоятельные монологические высказывания детей.

- Результаты обучения показали эффективность проведенной нами коррекционной работы по формированию у детей с ОНР связной монологической речи.

Вторым этапом нашего исследования было изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей с комплексным нарушением речевого и познавательного развития (первичное общее недоразвитие речи в сочетании с задержкой психического развития). В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция постоянного увеличения числа детей с комбинированными нарушениями познавательного и речевого развития. Как правило, такие дети направляются в специальные (коррекционные) дошкольные учреждения для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Учебно-образовательная программа, по которой работают данные коррекционные учреждения, направлена, в первую очередь, на преодоление и компенсацию нарушений психофизического и познавательного развития. Несмотря на наличие раздела по коррекции нарушений речи, специальная логопедическая работа по коррекции общего недоразвития речи этой программой не предусматривается.

Проведенное нами экспериментальное исследование позволило получить целостную оценку речевой способности детей с комплекс-

ными нарушениями психоречевого развития в разных формах речевых высказываний – от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества).

Данные проведенного эксперимента показывают, что дети с сочетанным психоречевым дефектом мало используют связную фразовую речь в процессе учебной и игровой деятельности, в самостоятельных монологических высказываниях употребляют преимущественно короткие фразы, допускают ошибки в построении развернутых предложений. Характерна ограниченность словарного запаса, особенно по таким лексическим разрядам, как названия деталей предметов, качественная характеристика предметов (*цвет, размер, детали строения* и др.). Дети затрудняются при подборе обобщающих слов-понятий, при определении пространственного расположения предметов. Возникают существенные затруднения при составлении отдельных (коммуникативно-достаточных) предложений по наглядной опоре, что может быть связано с неумением устанавливать предикативные отношения, а также с трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

Большинство детей с комплексными психоречевыми нарушениями не может самостоятельно составить рассказы, не соблюдает логическую последовательность изложения, отмечаются длительные паузы на границах фраз или их частей, что свидетельствует о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний. Связность изложения нарушена как с точки зрения смысловой, так и грамматической организации высказываний. Смысловая связь между частями текста (а также между отдельными предложениями) соблюдается только в отдельных рассказах. Отсутствует завершенность смыслового выражения мысли, информативно достаточное отображение предмета речи (включая предметно-событийные ситуации). Отмечается большое количество нарушений грамматической связи слов как внутри предложения, так и между предложениями. Последовательность изложения нарушена поразному: высказывания некоторых детей как бы «сжаты» до одного-двух предложений, что приводит к смешению нескольких рядов последовательности с одновременным пропуском других членов по-

следовательности; в рассказах других детей преобладают перестановки и повторы.

Во всех видах заданий у детей с ЗПР и ОНР обнаружились специфические нарушения программирования текста, невозможность подчинить собственную речевую деятельность замыслу речевого сообщения, соскальзывание на побочные ассоциации.

Наиболее существенными особенностями, характеризующими уровень овладения связной монологической речью детьми с комбинированным психоречевым дефектом, по данным нашего исследования, являются следующие.

• Даже при наличии речевой способности к составлению отдельных видов развернутых высказываний (рассказ из личного опыта, рассказ по серии картинок) у большинства детей экспериментальной группы не отмечено возникновения четкого замысла высказывания;

• Связность речи при составлении рассказов нарушена как в плане логико-смысловой организации высказывания, так и в плане обеспечения грамматической связи между предложениями, а также отдельными словами и словосочетаниями в контексте предложения. При этом число смысловых ошибок и ошибок в синтаксическом оформлении текста в рассказах детей примерно одинаково;

• Практически все дети данной группы затрудняются в произвольном планировании развернутых высказываний: рассказы многих детей реализуют «эмоциональный план отображения» предмета речи и нередко представляют собой довольно хаотичную передачу личных впечатлений;

• Недостаточность произвольного внимания и памяти у детей с сочетанными нарушениями психоречевого развития приводит в ряде случаев к неточному осмыслению предмета речи, недостаточному осознанию сути событийного действия (при составлении рассказа по наглядной опоре) или к пропускам его существенных звеньев (фрагментов текста) – при пересказе.

• Практически все рассказы детей составлены с той или иной помощью педагога. В рассказах всех детей встречаются смысловые ошибки и несоответствия. Отсутствует *законченность* смыслового выражения мысли (отображения предмета речи).

• Существенно страдает логико-смысловая организация высказываний: предметы и явления окружающей действительности отражены у большинства детей неадекватно или неточно; замысел высказывания во многих случаях не находит воплощения в конкретной программе высказывания, в рассказах с трудом прослеживается «внутренняя логика» речевого сообщения.

• Нарушения последовательности изложения текста (или отображения наглядного содержания) проявляются в пропусках, перестановках и смешении разных рядов последовательности; при этом преобладающим является первый вид нарушения («смысловые скважины» по Н.И. Жинкину).

Все перечисленные особенности связной (прежде всего, монологической) речи детей с задержкой психического развития позволяют говорить о нарушениях формирования как семантического, так и грамматико-синтаксического компонентов речевой деятельности, которые проявляются в первую очередь в несформированности операций внутреннего программирования и грамматического структурирования (оформления) речевого высказывания.

Анализ данных исследования (по методике дифференцированной «уровневой» оценки) показал, что большинство детей экспериментальной группы выполняло задания на составление монологических высказываний на *низком* и *недостаточном* уровне. Наиболее трудным для детей со сложным дефектом оказалось составление рассказа-описания и окончания рассказа по данному началу. Даже имея перед глазами зрительную опору (предмет описания), дети затруднялись как в определении отображаемых признаков, так и в подборе лексико-грамматических средств для их описания. Наиболее доступным оказалось составления рассказа из личного опыта. Здесь у половины данной группы был отмечен недостаточный уровень выполнения задания.

Как показали сравнительные исследования, дети с нормальным речевым развитием выполняли те же задания на хорошем или удовлетворительном уровне.

Сопоставление данных об особенностях формирования связной речи у детей со сложным психоречевым дефектом с данными специальных экспериментальных исследований детей с ОНР, не ослож-

ненным выраженной задержкой психического развития (Т.Б. Филичева, 1993, 2001 и др.; В.П. Глухов, 1989; 2004 и др.) и данными I этапа экспериментального исследования, позволяет сделать вывод о том, что для детей с сочетанным психоречевым дефектом во многом свойственны те же закономерности формирования навыков связных высказываний, что и для детей с системным недоразвитием речи. Вместе с тем имеют место и существенные отличительные особенности. Главная из них состоит в том, что у детей с комбинированным психоречевым дефектом в гораздо большей степени выражено недоразвитие семантической стороны речи, отчетливо проявляется недоразвитие основных психологических механизмов речевой деятельности – процессов осмысления, речевой памяти и речевого прогнозирования. Низкий уровень сформированности речемыслительной деятельности в целом служит серьезным препятствием для полноценного усвоения основных средств языка и речемыслительных действий и операций с ними при осуществлении речевой деятельности. Показательной является в этом случае примерно одинаковая выраженность как **языковых**, так и **семантических** затруднений, отмечаемых у детей со сложным психоречевым дефектом при составлении речевых высказываний.

Данные исследования позволяют сделать вывод о том, что у детей с сочетанием ЗПР и ОНР имеется отставание в развитии планирующей функции речи, трудности кодирования и декодирования текста. При этом уровень сформированности монологической речи у детей экспериментальной группы неодинаков.

Проведенное нами исследование выявило у всех детей с комбинированными психоречевыми нарушениями 6-6,5 летнего возраста низкий или явно недостаточный уровень сформированности основных компонентов системы языка, составляющих языковую базу развернутой речи и такой же уровень овладения ими навыками связных высказываний. Указанное определяет необходимость разработки специальной программы логопедической работы с детьми, имеющими комбинированные психоречевые нарушения, основной задачей которой является целенаправленное формирование связной развернутой речи.

Данные аналитического и экспериментального исследования по проблеме формирования навыков связных высказываний у детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития позволяют сделать вывод о том, что обучение детей этой категории по программе, предназначенной для обучения дошкольников с ЗПР, не в полной мере обеспечивает необходимую динамику формирования лексического и грамматического строя речи у детей со сложным дефектом, овладения ими навыками связных высказываний. Это, в свою очередь, обусловливает необходимость разработки специальной программы логопедической работы с детьми, имеющими сложные психоречевые нарушения, одной из важнейших задач которой должно быть целенаправленное формирование связной речи.

Результаты изучения связной речи и лексико-грамматических средств языка детей экспериментальной группы легли в основу программы экспериментального обучения. Программа была рассчитана на три периода обучения в подготовительной к школе группе и предусматривала проведение коррекционной работы по следующим направлениям: интенсивное формирование лексико-грамматических средств языка и навыков их использования при составлении речевых высказываний, развитие фразовой речи и обучение составлению самостоятельных развернутых высказываний различного вида в целях подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

По окончании обучающего эксперимента было проведено контрольное исследование детей с комплексным нарушением речевого и познавательного развития, принимавших участие в обучающем эксперименте. Данные контрольного исследования свидетельствуют о заметной положительной динамике развития лексического и грамматического компонентов языка у большинства детей основной группы, участвовавших в обучающем эксперименте. Контрольное исследование выявило наличие заметного (статистически значимого) продвижения всех детей, прошедших обучение, в овладении навыками связных развернутых высказываний. Так, в повторном исследовании все дети смогли выполнить предложенные задания на составление монологических высказываний. Преобладающим в контрольном исследовании был «удовлетворительный уровень» (40,0-51,7% от числа всех составленных рассказов по различным видам

развернутых высказываний). Кроме того, во втором исследовании около трети детей (18 человек) смогли составить свои рассказы на уровне, соответствующем возрастной норме («хороший уровень»).

Данные контрольного исследования свидетельствуют о значительной и объективно «значимой» положительной динамике в овладении детьми с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития навыками связных монологических высказываний. Выявленная динамика формирования связной монологической речи у детей с комплексными нарушениями речевого и познавательного развития была достигнута в результате относительно небольшого по срокам экспериментального обучения, что свидетельствует об эффективности предложенной нами методики коррекционной работы.

Анализ данных контрольного исследования после проведения обучающего эксперимента позволяет говорить о том, что использование системного подхода в обучении, специальное планирование раздела работы по развитию связной речи, использование разнообразных, дополняющих друг друга приемов обучения с учетом особенностей речевого и познавательного развития детей с ЗПР, осложненным общим недоразвитием речи, позволяет выводить всех детей на более высокий уровень овладения навыками связных высказываний.

Показательно, что при обследовании в ПМПК по окончании обучения в коррекционных ДОУ у 43 из 60 детей основной ЭГ был диагностирован переход с III на IV уровень речевого развития.

На основе анализа данных экспериментального исследования нами были разработаны методические рекомендации к проведению коррекционной логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста со сложным психоречевым дефектом развития. В настоящее время заканчивается апробация разработанной нами «пилотной» программы экспериментального обучения детей данной категории, рассчитанной на двухлетний срок обучения. Примерная программа экспериментального обучения реализуется в практике работы коррекционных групп для данной категории детей в МДОУ №50, 53 и 58 комбинированного вида г. Люберцы Московской обл. и ГБОУ-детский сад комбинированного вида № 2281 г. Москвы.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило по-

лучить данные, подтверждающие *вынесенные на защиту научно-методические положения*.

В диссертационном исследовании решены все поставленные задачи и реализованы цели исследования.

Исследованы особенности формирования речевой деятельности и навыков связных высказываний у детей с системным недоразвитием речи, не осложненным нарушением познавательного развития (II уровень речевого развития) и детей с комплексными нарушениями психоречевого развития (сочетание системного недоразвития речи и задержки психического развития); установлены и проанализированы специфические затруднения в овладении связной речью у детей указанных выше категорий.

На концептуальном уровне разработана и апробирована на практике общая ***модель системы комплексной коррекционно-педагогической и логопедической работы по формированию навыков связных высказываний*** у детей с системным недоразвитием речи (II уровень речевого развития) и детей с комплексными нарушениями психоречевого развития (системное недоразвитие речи в сочетании с задержкой психического развития).

Теоретически обоснована, разработана и апробирована концепция системы комплексной коррекционной работы по формированию речевой деятельности и навыков связных высказываний у детей с комплексными психоречевыми нарушениями (сочетание системного недоразвития речи и ЗПР) и детей с общим недоразвитием речи, находящихся на II и III уровнях речевого развития. Определена функциональная направленность технологической стороны коррекционно-педагогического процесса и раскрыто содержание коррекционной логопедической работы по формированию навыков связных высказываний у дошкольников с системными нарушениями речи. Теоретически обоснованы и реализованы в логопедической практике технологии дифференцированного подхода в коррекционной работе по формированию связной речи детей с ОНР с разным уровнем речевого развития, предложены и внедрены в практику новые технологии логопедической работы с детьми с III уровнем речевого развития.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аврутин С. Усвоение языка // Фундаментальные проблемы современной американской лингвистики. – М., 1997. – С.261-275.
2. Алексиева С.К. Динамика развития детского словесного творчества// Художественное творчество и ребенок /Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1972. – С. 209-226.
3. Ананьев Б.Г. К теории внутренней речи в психологии //Психология чувственного познания. – М., 1968.
4. Андриевская В.В. Отображение структуры наглядной ситуации в устной речи // Вопросы психологии. – 1979. – № I. – С. 98-105.
5. Антонова Л.Г. Система обучения созданию высказываний разных речевых жанров // Проблемы развития речи в школе и в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1993. – С. 30-36.
6. Апухтин В.Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста. Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1977.
7. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании /Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М., 1961.
8. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
9. Арушанова А.Г. Истоки диалога: старший дошкольный возраст // Дошкольное воспитание. – 2005. – №11. – С.68-73.
10. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста / Под ред. Г.Я. Солганика. – М., 1982.
11. Афазия и восстановительное обучение / Под ред. Л.С.Цветковой и Т.А. Ахутиной. – М.: Медицина, 1984.
12. Ахутина Т.В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М., 1985.
13. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Наука, 1989.
14. Ахутина Т.В., Наумова Т.Н. Смысловой и семантический синтаксис: Детская речь и концепция Л.С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики. – М., 2004.
15. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: Айрис-Пресс, 2007.
16. Балаева В.И. Модельное обучение речевым навыкам старших дошкольников с задержкой речи// Нарушения речи и голоса у детей /Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н.Шаховской. – М., 1975. – С.80-89.
17. Баринова Е.А. Лингвистические основы методики развития связной речи // Развитие речи учащихся: Учен. зап. ЛГПИ им. А.И.Герцена. – Л., 1971. – Т.453.
18. Баскакова И.Л., Глухов В.П. Практикум по психолингвистике. – М.: АСТ: Астрель, 2009.
19. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. – М., 2002.
20. Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2003.
21. Блумфилд Л. Язык /Пер. с англ. Е.С. Кубряковой и В.П. Мурат. – М.: Прогресс, 1968.

22. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – Т.1, 2. – М.: Изд-во АН СССР, 1963.
23. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – 3-е изд. – М.: Просвещение», 1994.
24. Борякова Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук; – М., 2004. – 199 с.
25. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР у детей. – М.: Гном-Пресс, 2000.
26. Боскис Р.М., Морозова Н.Г. О развитии мимической речи у глухонемого ребенка и ее роли в процессе обучения и воспитания глухонемых //Вопросы учебно-воспитательной работы в школе для глухонемых. – №7 (10). – М., 1939.
27. Брудный А.А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. – М., 1976.
28. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика /Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1984.
29. Брчакова Д. О связности в устных коммуникантах // Лингвистика текста. – М., 1979. - С. 248-261.
30. Бухбиндер В.А., Розанов Е.Д. О целостности и структуре текста // Вопросы языкознания. –1975. – № 6. – С. 73-86.
31. Бюлер К. Теория языка. – М., 1993.
32. Верещагин Е.М. Порождение речи: латентный процесс. – М.: Наука, 1968.
33. Виноградов В.В. Понятие синтагмы в синтаксисе русского языка //Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М., 1950.
34. Виноградова Н.Ф. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста на основе ознакомления с природой: Дисс ... канд. пед.наук. – М., 1972. – 219 с.
35. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития. Монография. – М., 2003.
36. Воробьева В. К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией // Нарушения речи и голоса у детей /Под ред. С.С.Ляпидевского и С.Н.Шаховской. – М., 1975. – С.55-64.
37. Воробьева В.К. Формирование связной речи учащихся с моторной алалией: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1986.
38. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ: Астрель, 2006.
39. Ворошнина Л. Н. Творческое рассказывание. – Дошкольное воспитание. – 1982. – №9. – С.28-31.
40. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования /Под ред. А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. – М.: Под ред. А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
41. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
42. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 8т. – М.: , 1982. – Т.2.
43. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997.

44. Габова Р.И. Рассказывание детей старшего дошкольного возраста по пейзажной картине// Ученые записки Горьковского пединститута. – Горький, 1958. –Т. 22. – С. 158-173.
45. Галунов В.И. Структура речевого процесса // Модели речевого процесса в норме и патологии. – Л., 1980.
46. Гальперин И.Р. О понятии «текст» // Вопросы языкознания. – 1974. – № 6. – С. 68-77.
47. Гальперин И.Р. Грамматические категории текста. (Опыт обобщения.) //Известия АН СССР. – М., 1977. – Т.36. – С.522-532.
48. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966.
49. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 78-86.
50. Гаузенблаз К. О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – М., 1978. – С.57-78.
51. Гиндин С.И. Внутренняя организация текста (элементы теории и семантический анализ): Автореферат дисс… канд. филол. наук. – М., 1972.
52. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – Изд. 2-е. – М., 1967.
53. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. – М., 1984.
54. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – Дис. канд. пед. наук. – Л., 1987.
55. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. –1994, – № 4. – С. 68-87.
56. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – Изд. 2-е. – М., 2004.
57. Глухов В.П. Основы психолингвистики /Учеб. пособие для студентов пед-вузов. – М., 1968.
58. Головань Н.А. Особенности монологической речи учащихся I-III классов: Автореф. дис... канд.психол.наук. – Киев, 1972.
59. Голубева Л.Р. Приемы и условия обучения детей 5-7 лет составлению плана к описательным рассказам // XIV Герценовские Чтения. – Л., 1971. – С.29-31.
60. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – Изд. 2-е. – М., 1961.
61. Горюнова Т.П., Минашина В.С., Сереброва Н.И. Работа над грамматическим строем речи у детей с разным уровнем речевого развития // Нарушение речи у дошкольников /Сост. Р.А.Белова-Давид. – М., 1972. – С.167-180.
62. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. – 1988. – № 3.
63. Гумбольдт В. Избранные труды по общему языкознанию. – М., 1984.
64. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М., 1985.
65. Губаева Р.М. Работа над языковыми средствами связности текста при подготовке к сочинению-повествованию // Русский язык в школе. – 1984. – №2. – С. 48-52.
66. Гурьева С.А. Психологический анализ логико-смысловой организации речевого высказывания: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1985. – 190 с.

67. Дементьева А.М. Методика обучения рассказыванию в детском саду. – М.: Учпедгиз, 1963. – 54 с.
68. Дети с временной задержкой психического развития. / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М., 1971.
69. Дети с задержкой психического развития /Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – Изд. 2-е. – М., 1994.
70. Дмитриева Е.Е. Особенности общения шестилетних детей с задержкой психического развития со взрослыми: Автореф. дис… канд. психол. наук. – М., 1989.
71. Доблаев Л.И. Логико-психологический анализ текста. – Саратов, 1969.
72. Доблаев Л.И. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М., 1982.
73. Долгова Л.А. Психологические основы развития навыков речевой коммуникации у учащихся. – М., 1996.
74. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. – СПб.: КАРО, 2008.
75. Ельмслев Л. Язык и речь // История языкознания 19-20 веков в очерках и извлечениях / Сост. В.А. Звегинцев. – Ч. 2. – М., 1964. – С.97-156.
76. Ерастов Н.П. Культура связной речи. – Ярославль, 1982.
77. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1985.
78. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III –VII классов // Известия АПН РСФСР. – М., 1956. – Вып. 78.
79. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
80. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26-38.
81. Жинкин Н.И. Четыре коммуникативные системы и четыре языка //Теоретические проблемы прикладной лингвистики. – М., 1965.
82. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи// В защиту живого слова. /Сост. В.Я. Коровина. – М.: Просвещение, 1966. – С.5-25.
83. Жинкин Н.И. Грамматика и смысл // Язык и человек. – М., 1970.
84. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
85. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. – М.: Союз, 2003.
86. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1998.
87. Залевская А.А. Понимание текста. – Калинин, 1988.
88. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 1999.
89. Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: Дис. ...канд. филол. наук. – Новосибирск, 1975. –192 с.
90. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. – М.: Просвещение, 1976.
91. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М., 1969.
92. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. – М., 1976.
93. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1984.
94. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001.

95. Истомина З.М. Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка-дошкольника// Известия АПН РСФСР. – М., 1956. – Вып. 81. – С. 189-168.
96. Карпова С.А. Осознание словесного состава речи дошкольниками. – М., 1967.
97. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. – Ярославль, 1997.
98. Коваличева А.Ф. Детское словесное творчество// Дошкольное воспитание. – 1941. – № 3. – С.25-35.
99. Ковтунова И.И. Структура художественного текста и новая информация // Синтаксис текста / Отв. ред. Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1979. – С. 262-275.
100. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. – СПб, 1996.
101. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: АСТ: Астрель, 2007.
102. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М.: Педагогика, 1973.
103. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Просвещение, 1982.
104. Конина М.И. Роль картинки в обучении родному языку детей старшего дошкольного возраста (словарная работа) // Обучение в детском саду (старшая группа): Известия АПН РСФСР. – М.-Л., 1948. – Вып. 16. – С.111 – 148.
105. Корицкая Е.Г., Шимкович Т.А. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития// Нарушение речи у дошкольников /Под ред. Р.А.Беловой-Давид. – М., 1972. – С. 181-199.
106. Корнев А.Н. Клинико-лингвистическая характеристика первичного недоразвития речи у детей // Проблемы патологии речи: Тез. Всесоюзн. Симпозиума. – М., 1989. – С. 104-106.
107. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. – Изд. 2-е. – М., 1993.
108. Краевская Н.В. Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания. Дис… канд. филол. наук. – М., 1984.
109. Крылова Н.Л. Общее и специфическое в работе логопеда и воспитателя логопедического детского сада по развитию речи детей // Дефектология. – 1985. – №2. – С.62-68.
110. Кузина Н.И. Формирование объяснительной связной речи у детей дошкольного возраста: Дис... канд. пед.наук. – М., 1975.
111. Кучинский Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. – Минск: Университетское образование, 2002. – 120 с.
112. Лаврик М.С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: Дис. ...канд. пед. наук. – М., I977.
113. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1975.
114. Ладыженская Т.А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка. – М., 1980.
115. Лалаева Р. И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития. – Спб., 1992.
116. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: КАРО, 2004. –160 с.

117. Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). – М., 1936.
118. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961.
119. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М., 1965.
120. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М., 1967.
121. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.
122. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
123. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). – М., 1970.
124. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. – М., 1970.
125. Леонтьев А.А. Исследование грамматики // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.
126. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.
127. Леонтьев А.А. Функции и формы речи // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.
128. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста / Отв. ред. Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1979. – С. 18-36.
129. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – Изд. 4-е. – М./СПб., 1966.
130. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – Изд. 3-е. – М., 1974.
131. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Наука, 1975.
132. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Моск. Ун-та. – Сер. 14: Психология. 1979. – № 2.
133. Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М.: МГУ, 1997. – 151 с.
134. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника // Психология речи: Ученые записки ЛГПИ им.А.И.Герцена. – Л., 1941. –Т.35. – С.21-72.
135. Леушина А.М. О своеобразии образов речи маленьких детей / Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1946. – Т.53. – С. 17-27.
136. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: ВЛАДОС, 1966. –144 с.
137. Логопедия / Под ред. Л.С.Волковой и С.Н.Шаховской. – М., 1962.
138. Лосева Л.И. Как строится текст // Под ред. Г.Я. Солганика. – М., 1980.
139. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
140. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1975.
141. Лурия А.Р. Речь и мышление. – М.: МГУ, 2005.
142. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Изд. 2-е. – Ростов на/Д., 2003.
143. Лурия А.Р., Виноградова О.С. Объективное исследование динамики семантических систем // Семантическая структура слова. – М., 1974.
144. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания // Теория речевой деятельности. – М., 1968.
145. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. – М., 1956.
146. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М., 1975.
147. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1979.

148. Мальцева Е.В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1990. – №6.
149. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Наука, 1974.
150. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. – Изд. 2-е. – М., 2002.
151. Методика развития речи детей дошкольного возраста // Под ред. Л.П.Федоренко. – М., 1994.
152. Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. – М., 1965.
153. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – Изд. 2-е. – М.: Гном, 2009. – 168 с.
154. Морозова Н.Г. О понимании текста // Изв. АПН СССР. – Вып. 7. – М., 1947.
155. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (Описание, повествование, рассуждение). – Улан-Удэ, 1974.
156. Никашина Н.А., Чудинова Л.М. Развитие разговорно-обиходной и описательной речи у детей // Основы теории и практики логопедии, – М., 1968. – С.89-116.
157. Николаичева А.П. Рассказы воспитателя // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 6. – С.7-13.
158. Новиков А.И. Семантика текста и её формализация. – М., 1984.
159. Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной. – М., 1994.
160. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи /Ред.- сост. С.А. Миронова. – М., 1987.
161. Общее языкознание / Под ред. А.Е.Супруна. – Минск, 1984.
162. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. – М., 1985.
163. Овчинников В.Н. Психологический анализ функциональных типов высказывания (на материале детской речи): Дис... канд. филол. наук. – М., 1982. – 216 с.
164. Орланова Н.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию. Дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1967.
165. Основы логопедической работы с детьми / Под общей ред. Г.В.Чиркиной, – М.: АРКТИ, 1964.
166. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е.Левиной. – М.: Педагогика, 1968.
167. Пассов Е.И. О концепции т.н. языковых навыков // Иностранные языки в высшей школе. – 1975. – Вып.10. – С.54-62.
168. Пашаева Б.А. Пути развития связной речи в старших группах детского сада: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Баку, 1966.
169. Пеньевская Л.А. Рассказывание детей как средство обучения связной речи // Обучение в детском саду /Под ред. А.П.Усовой. – М., 1950. – С.135-174.
170. Пеньевская Л.А. Обучение рассказыванию// Занятия в детском саду /Под ред. А.П.Усовой. – 2-е изд. – М., 1956. – С.278-300.
171. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка // Пер. с фр. и англ. В.А. Лукова. – М.: Педагогика– Пресс, 1994. – 528 с.
172. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика /Сост. А.М. Шахнарович. – М., 1984. – С.325-335.
173. Пищальникова В.А. Проблема смысла художественного текста. – Новосибирск, 1992.
174. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. – Т. I, II. – М., 1958.

175. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни / Сост. Т.Б.Филичева и Г.В.Чиркина. – М., 2002.
176. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи /Г.В.Чиркина, Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова. – М.: Просвещение, 2010. – 272 с.
177. Психолингвистические проблемы семантики / Под ред. Е.Ф. Тарасова. – М., 1993.
178. Психолингвистика и современная логопедия: Сб-к науч.тр. / Под ред. Л.Б. Халиловой. – № 1. – М., 1997.
179. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А.Сохина. – М., 1994.
180. Рассказывание и его источники /Под ред. Е.А.Флериной. – М.-Л.: Госучпедиздат, 1931. – 89 с.
181. Речевые уроки: Книга для учителя начальных классов / авт.: Ладыженская Т.А., Никольская Р.И., Сорокина Г.И. и др. / Под ред. Т.А. Ладыженской. М.: Просвещение, 1994. – 160 с.
182. Розенгард-Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. – М., 1948.
183. Розенгард-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. – М., 1963.
184. Ромметвейт Р. Слова, значения и сообщения // Психолингвистика за рубежом. – М., 1972.
185. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2-е. – М., 1976.
186. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М./СПб., 1962.
187. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. – СПб.: Питер, 1968. – 315 с.
188. Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М., 1967.
189. Сахарный Л.В. К тайнам мысли и слова. – М., 1984.
190. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. – Л., 1989.
191. Сахаров Л.С. Об образовании понятий // Психология. – М., 1931. – № 1. – С.47-76.
192. Секерина И. Процесс понимания и синтаксический анализ предложения // Вопросы языкознания. – № 3. – 1996.
193. Сикорский И.А. О развитии речи у детей // Собрание сочинений. – Киев, 1899. – Т. 2.
194. Сикорский И.А. Душа ребенка. – М.: АСТ: Астрель. – Владимир: ВТК, 2009.
195. Симонова И.А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1974. – № 3. – С. 18-24.
196. Синтаксис текста // Под ред. О.С.Ахмановой. – М., 1979.
197. Слепович Е.С. Особенности активной речи дошкольников, отстающих в развитии. Автореф. дисс… канд. психол. наук. – М., 1979.
198. Слепович, Е.С. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с ЗПР // Дефектология. – 1981. – № 1. – С. 68-74.
199. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Книга для учителя – М.: Педагогика, 1989. – 64 с.
200. Слита И.Б. О некоторых особенностях действия планирования в рассказывании у детей 7-го года жизни // Пути активизации познавательной деятельности детей дошкольного возраста. – Горький, 1981. – С.75-89.
201. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1984.

202. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / Под общ. ред. А.А.Леонтьева. Изд. 2-е. –М., 1963.
203. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
204. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика (Сложное синтаксическое целое). – М., 1973.
205. Соловьева О.И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. – 3 изд., испр. – М.: Просвещение, 1966. – 176 с.
206. Соссюр Ф. Труды по языкознанию (пер. с фр. яз.) / Под ред. А.А. Холодовича. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.
207. Соссюр Ф. Заметки по общей лингвистике. – М.: Прогресс, 1990.
208. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I - IV классы). – М., 1980.
209. Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения. Семиотическая грамматика. – М., 1981.
210. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: Пос. для учителя-дефектолога. – М.: Академия, 1968.
211. Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, А.М. Шахнарович. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979.
212. Тарасов Е.Ф. Введение в психолингвистику. (Лекции.) – М., 1991. – Ч. I, II.
213. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1970.
214. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Под ред. Ф.А.Сохина. – М., 1981.
215. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. – М., 1961.
216. Торопцев И.С. Язык и речь. – Воронеж: Изд-во Воронежск. ун-та, 1985.
217. Туманова Т.В. Формирование словообразовательных операций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М., 2002.
218. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – Изд. 2-е. – М., 2003.
219. Уманская Н.М. Сравнительное изучение дошкольников с нарушениями речи при нормальном и сниженном интеллекте. Дис. ... канд.пед. наук. – Киев, 1977.
220. Усова А.П. Занятия в детском саду: Методическое письмо. – М.: Учпедгиз, 1953.
221. Уфимцева Н.В. Динамика и вариативность языкового сознания. Автореф. дис… докт. психол. наук. – М., 1994.
222. Ушакова О.С. Развитие речи и творчества дошкольников / Ушакова О.С. – М.: «Сфера», 2005.
223. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: «Сфера», 2006. – 256 с.
224. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении. – М., 1989.
225. Ушакова Т.Н. Психолингвистика // Психология. – СПб., 1960.
226. Ушинский К.Д. Родное слово: (Книга для учащихся) // Собр.соч. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Т.6. – С.237-336.
227. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения / Сост. С.Ф. Егоров. – В 6 т. – М.: Педагогика, 1989.
228. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. – М., 2000.
229. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М., 2002.

230. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 1993. – Ч. I, II.
231. Флерина Е.А., Шабад Е.Ю. Живое слово в дошкольном учреждении. – М.: Госучпедиздат Наркомпросса РСФСР, 1939. – 56 с.
232. Флоренский П.А. Строение слова // Контекст 72: Литературно-теоретические исследования. – М., 1973.
233. Фотекова Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи// Дефектология. – 1994. – №2. – С. 15-19.
234. Фрумкина Р. М. Экспериментальные методики изучения речевого мышления // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М., 1985.
235. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. – М., 2001.
236. Характеристика связной речи детей 6-7 лет: Сб. научн. трудов НИИСИМО АПН СССР /Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1979.
237. Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике. – Вып. 2. – М., 1962.
238. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Наука, 1972.
239. Цветкова Л.С. Исследование нарушения предикативной функции речи при динамической афазии // Психологические исследования. – М., 1968.
240. Цветкова Л.С. Процесс называния предмета и его нарушение // Вопросы психологии, 1972. – №4.
241. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. – М., 1985.
242. Цветкова Л.С., Глозман Ж.М. Аграмматизм при афазии. – М.: Медицина, 1978.
243. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: Смысл, 2003.
244. Чейф У.Л. Значение и структура языка. – М., 1975.
245. Чистякова Г.Д. Смысловая структура текста как определяющий фактор его понимания // Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека. – М., 1979.
246. Чудинова Л.М. Работа по развитию речи в подготовительной группе специального детского сада// Дефектология. – 1977. – № 6. – С.70-76.
247. Шанский Н. О лингвистическом анализе комментировании художественного текста // Анализ художественного текста: Сборник статей. – М .: Педагогика, 1975. – С. 21-38.
248. Шахнарович А.М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи. Дисс… канд. пед. наук. – М., 1974.
249. Шахнарович А.М. Семантика детской речи: психолингвистический анализ: Дисс… док. филол. наук. – М., 1985.
250. Шахнарович А.М. Проблемы психолингвистики. – М., 1987.
251. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза речи. – М., 1990.
252. Шаховская С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией // Патология речи: Уч. зап. МГПИ. – М., 1971. – Т. 406.
253. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л.Б. Халиловой. – 1997. – № 1.

254. Шибицкая А.Е. Пути и средства формирования художественно-речевой деятельности // Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1980. – С. 61-76.
255. Штерн А.С. Лингвистические факторы в восприятии речи // Слух и речь в норме и патологии.– Л., 1980. – Вып.3.
256. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // В.А.Звегинцев. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – М., 1965. – Ч. 2.
257. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974.
258. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
259. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте // Избранные психологические труды. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Просвещение, 1999.
260. Ядэшко В.И. Развитие речи детей от трех до пяти лет. – Изд. 2-е. – М.: Педагогика, 1996.
261. Якобсон Р.О. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985.
262. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Русская речь. – Т. 2. – М., 1923.
263. Якубинский Л.П. Избранные работы. Язык и его функционирование. – М.: Наука, 1986.
264. The Acquisition of Language/Ed. by U. Bellugi and K. Brown. –Monographs of the Society for research in child development. – Lafayette, 1964. – V. 29. – N 1.
265. Affolter F., Brubaker R., Bischofberger W. Comparative studies between normal and language disturbed children. (Based on performance profiles)// Acta otolaryngologica. - Supplemental, 1974. – V. 323. – P. 32-48.
266. Bates E., MacWhinney B. Functionalist approach to grammar // Language Acguition: The State of the Art. – Cambridge, 1982.
267. Bates, Cavcvalc G. New directions in research on language development // Developmental
Revieve. – 1993. – V.13. – P. 436-470.
268. Bever T.G. The cognitive basis for linguistic structures//Cognition and the Development of Language. – New York, 1970.
269. Bloom L. Language Development. – Cambridge (Mass.), 1970.
270. Bloom L., Lahey M. Language development and language disorders. – N.J.: John Wiley Sons, Inc., 1978. – 689 p.
271. Braine M.D.S. The insufficiency of a finite state model for verbal reconstructive memory // Psychonomic Science. – 1965. – V. 2.
272. Braine M.D.S. Children's first word combination//Monographs of the Society for Research in Child Development. – 1976. – № 41.
273. Bruner J.S. From communication to language // Cognition. V.33. 1974-1975.
274. Carroll J.B. The Study of Language. – Cambridge (Mass.), 1953.
275. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge (Mass.), 1965.
276. Chomsky C. The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10. – Cambridge (Mass.), 1969.
277. Clark H. N., Clark E. V. Psychology of Language. An Introduction to Psycholinguistics. – New York, 1977.
278. Deese J. The Structure of associations in language and Thought. – Baltimore, 1965.

279. Dubois D. Theories linguistiques, modeles informatiques, experimentation psycholinguistique – Paris, 1975.
280. Eisele J., Aram D. Lexical and grammatical development in children with early hemisphere damage // Paul Fletcher & Brain MacWhinney (Eds.). Tht handbook of child language. – 1995. – P. 689.
281. Ervin-Tripp S. Language development // Review of Child Development research / Ed. by Hoffman M., Hoffman L. – Ann Armbor, 1966. – Vol. 2. – P. 55-105.
282. Garrett M.F. Production of speech // Observations from normal and pathological language use // Normality and pathology cognitive functions. – London, 1982.
283. Grimm H. Psychologie der Sprachentwicklung. – Stuttgart, 1976-1977. – Bd.l-2
284. Harrell L. E. Comparison of the Development of Oral and Written Language in School -age Children. – Monog. Soc. Research in Child Devel. – 1957. – N. 66.
285. Katz J., Fodor J.A. The structure of semantic theory // Language. – V. 39, № 2. – 1963.
286. Leonard L.B. Language impaiment in children // Deafness Speach and Hearing Publication, Inc. / DSH Abstr. – 1980. –V. XX. – № 3. – P. 356-.
287. McNeill D. The development of language // Comichaels manual of child psychology. – 3 rd, ed. – N.J., 1970. – V. 1. – P. 1061-1161.
288. Mecham M.I., Willbrand M.L. Language disorders in children: A resource book for speech / language pathologists. - Springfield, N.J.: Charles C. Thomas Publisher, 1979.
289. Menyuk P. Syntactic rules used by children from preschool through first grade // Child Development. – 1964. – N. 35. – P. 533-546.
290. Miller G.A. Language and Communication. – New York, 1951.
291. Miller G.A. The place of language in a scientific psychology // Psychological Science. – 1990. – V. 1.
292. Morton J. The effect of context in the visual duration of threshold worlds // Brit. Journal Psychology, 1964. V. 55.
293. Morton J. Consideration of grammar and computation in language behavior. (Mimeo). – Cambridge, 1968.
294. Niemeyer O. Ueber die Entstehung des Satzbewufitseins und der grammatischen Kategorien //Untersuchungen zur Psychologie, Philosophic und Paedagogik. Bd.IX. H.I. Gottingen, 1935.
295. Noizet G. De la perception a la comprehension du langage. – Paris, 1980.
296. Osgood C.E. On understanding and creating sentences//American Psychologist. – 1963. –V. 18. – № 12.
297. Osgood C.E. Focus of Meaning. – Mouton, 1976.
298. Osgood C.E. Lectures on Language Performance. – New York, 1980.
299. Osgood C.E. Toward an abstract performance grammar // Talking Minds. – Cambridge/London, 1984.
300. Paivio A. Imagery and verbal processes. – New York, 1971.
301. Reznik J. R., Corley R., Robinson J. F longitudinal Twin Stady of intelligence in the Second Year // Monographs of the Society for research in Child Development. – V. 62. – Ser. 249. – Chicago, IL: University of Chicago Press, 1997.
302. Slobin D. Universale of grammatical development in children // Advanced in psycholinguisties Research / Ed by C.B. Flo-resd' Arcais and W.J.H. Levelt. – Hague Mouton, 1970.
303. Schlesinger I.M. Learning grammar: from pivot to realization rule// Language Acquisition: Models and Methods. London – New York, 1971.

304. Schlesinger I.M. Production of utterance and language acquisition// The Ontogenesis of Grammar. New York, 1971.
305. Skinner B.F. Verbal Behavior. – New York, 1957.
306. Slama-Cazacu T. Introduction to Psycholinguistics. – The Hague-Paris, 1973.
307. Steinberg D.D., Hiroshi N., David P.A.. ed. Psycholinguistics: Language, Mind and World // Longman Linguistics Library. – 1961.
308. Studies of Child Language Development /Ch.A. Ferguson and D.I. Slobin (ed). – New York, 1973.
309. Wyatt L.L. Language learning and communication disorders in children. – N. J. : The Free Press, London: Collier-Mamillan Limited, 1969. – 372 p.
310. Yngve V. A model and hypothesis for language structure// Proceedings of the American Philological Society. –1960. – V. 104. – № 5.
311. Zwitman D.H., Sonderman I.C. A Syntax program designed to present base linguistics structures to language - disordered chilren // Jour, of the Commun, Disord, – 1979. – V. 12. –G. 4. – P. 323 - 335.

П Р И Л О Ж Е Н И Я

Приложение 1.

Словарь-минимум для обследования лексикона детей старшего дошкольного возраста

Слова-понятия, обозначающие:	Актуализируемые слова-лексемы	Наличие слова в словаре ребенка (**А.С., П.С.**)**	Сформированность соответствующего понятия (**П.С., П.Н.**)	Неадекватная замена нужного слова-понятия другим	Примечания
I. Предметы, названия животных, профессии людей ("Предметный словарь")					
1.*Игрушки*	погремушка пирамидка кубики машинка матрешка или др.				
2. *Обувь*	ботинки туфли сапоги тапочки галоши				
3. *Одежда*	платье рубашка брюки пиджак халат				
3. *Мебель*	кровать диван стол кресло шкаф комод				
4. *Бытовые приборы*	лампа люстра				

* Условные обозначения: А.С. и П.С. – активный и пассивный словарь.

	пылесос холодильник				
5.*Домашние животные*	кошка собака лошадь корова свинья гусь (и др.)				
6. *Дикие животные*	лиса волк медведь барсук белка жираф (и др.)				
7. *Детеныши животных*	котенок поросенок теленок щенок жеребенок (и др.)				
2. Транспорт					
сухопутный					
железнодорожный					
воздушный					
Водный					
9.*Растения*					
Овощи					
Фрукты					
Ягоды					
Цветы					
Деревья					
10. *Части тела*					
11.Профессии людей					
12. Строения					
13.Инструменты					

14.Школьные принадлежности					

II. Слова, обозначающие действия («Глагольная лексика»)

1.*Физические*	Стоит сидит лежит идет бежит прыгает несет(ут) поет(ют) стучит улыбается				
3. Обиходно-бытовые	моет стирает вытирает чистит собирает убирает(ся) поливает подметает играет(ют) ест пьет надевает				
3.Профес-Сиональные	рисует пишет красит строят прибивает пилит(ят) рубит(ят) и др.				
4. *Слова, выражающие эмоциональные со стояния человека*	радуется (радуются) грустит сердится смеется плачет и др.				

III. Слова, обозначающие качества, свойства предметов («Словарь признаков»)

Качества предметов	Слова-понятия, обозначаюие качества (признаки) предметов	Наличие слова в словаре ребенка	Сформированность соответствующего понятия	Неадекватная замена нужного слова-понятия другим	Примечания

Цвет

красный _____
синий _____
зеленый _____
желтый _____
черный _____
белый _____
коричневый _____
голубой _____
фиолетовый _____
оранжевый _____
серый _____

Неадекватная замена нужного слова-понятия	Слова, обозначающие качества предметов	Воспроизводимые детьми слова-лексемы	Наличие слова в словаре ребенка	Сформированность сооветствующего понятия	Примечания

Форма предметов

круг _____
квадрат _____
треугольник _____
полукруг _____
овал _____
прямоугольник _____

Величина (размер) предмета

большой _____
маленький _____
больше / побольше _____
меньше _____
самый большой _____
самый маленький _____

Пространственные ха-

длинный _____
короткий _____
высокий _____

рактерис- низкий _____
тики широкий _____
предметов узкий _____
толстый _____
тонкий _____
длиннее _____
короче _____
выше _____
ниже _____
толще _____
тоньше _____

Мате- деревянный /ая _____
риал, из стеклянный _____
которого бумажный _____
изготов- резиновый _____
лены железный _____
предметы стальной _____
шерстяной _____
фарфоровый _____

Слова-понятия, обозначающие:	Воспроизводимые детьми слова - лексемы	Наличие слова в словаре ребенка	Сформированность соответствующего понятия	Неадекватная замена одного слова- понятия другим	Примечания

IV.
Пространственные представления о расположении предметов
спереди _____
сзади _____
перед _____
вверху _____
внизу _____
справа _____
слева _____
около _____
вокруг _____
близко _____
далеко _____
ближе _____
дальше _____

V. *Временные ориенти-* сначала _____
потом _____
после (чего либо)_____

ры скоро/ не скоро_____
сразу после _____
не сразу _____

VI. *Характер протекания действия (события) во временном плане*
быстро _____
медленно _____
без остановки_____
с остановками_____
еле-еле _____
очень быстро _____
совсем медленно_____

Слова-понятия, обозначающие:	Воспроизводимые детьми слова- лексемы	Наличие слова в словаре ребенка	Сформированность соответствующего понятия	Неадекватная замена нужного слова-понятия другим	Примечания

VII. *Время суток*
Утро _____
День _____
Вечер _____
Ночь _____
Утром _____
Днем _____
Вечером _____
Ночью _____

VIII. *Явления природы*
дождь _____
снег _____
ветер _____
гроза _____
молния (гром) _____
облака _____
туман _____

IX. *Математические понятия (понятия о количест-*
один _____
много _____
немного _____
несколько _____
ни одного _____
больше _____

ве, множестве) меньше _____
поровну _____
больше на один_____
меньше на один_____

Приложение 2.

Протоколы обследования речи детей с использованием экспериментальных заданий констатирующего эксперимента

Протокол обследования с использованием методики **составления отдельных высказываний**

Фамилия, имя ребенка _____
Возраст
Какую группу посещает
Логопедическое заключение _____
Задание №1. Составление законченного высказывания на уровне фразы по изображенному на картинке действию.
Цепь: Определить способность ребёнка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).
Материал: 5/6 картинок:

1. девочка включила свет
2. девочка ловит бабочку сачком
3. мальчик чинит тачку
4. девочка кормит кур
5. мальчик рубит дрова
6. девочка вышивает

Инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?»

Запись высказываний ребенка_____
Особенности выполнения задания

Протокол обследования по методике №2: **Составление высказывания по трем картинкам**

Фамилия, имя ребенка_____
Возраст_____
Какую группу посещает_____
Логопедическое заключение _____

Цель: выявление способности устанавливать смысловые связи между предметами и передавать (актуализировать) их в виде законченной фразы-высказывания.

А. Материал: три картинки: мальчик, удочка, рыба.

Инструкция: «Назови картинки. А теперь составь предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трёх предметах».

Для облегчения задания задалось вопрос: «Что сделал мальчик?».

Если предложение составлено с учётом только одной / двух картинок, то задание повторялось с указанием на пропущенную картинку.

Особенности выполнения задания

Критерии оценки:

Наличие фразы, адекватной предложенному заданию;

Особенности фразы (смысловое соответствие, семантическая наполняемость, синтаксическая структура, наличие и характер аграмматизма);

Характер оказываемой помощи.

Уровень выполнения задания:

Протокол обследования по методике **составления пересказа**

Фамилия, имя ребенка_____
Возраст_____
Какую группу посещает_____
Логопедическое заключение ____ОНР /уровень/
Цель: Выявить возможность воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст.
Материал: текст сказки «Репка» (в обработке М.С.Булатова), короткие реалистичные рассказы.
Методика:
Текст произведения прочитывалось дважды, перед повторным чтением текста даётся установка на составление пересказа.
Инструкция: «Послушай внимательно... А сейчас я прочитаю тебе рассказ ещё раз. Слушай внимательно и приготовься мне рассказать о том, что ты услышал».
Запись рассказа ребенка_____
Особенности выполнения задания (особенности поведения ребенка в ходе эксперимента)
Критерии оценки:
Полнота передачи содержания текста (особенности отображения денотативного содержания и предикативной структуры исходного текста);
Объем составленного рассказа (количество слов, количество предложений) ;
Наличие / отсутствие смысловых несоответствий;
Смысловые пропуски;
Повторы (микротем, фрагментов текста и др.);
Соблюдение логической последовательности изложения;
Наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа;
Соблюдение грамматического соответствия (наличие и характер аграмматизмов.
Уровень выполнения задания:

Задание № 4. **Составление сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов - эпизодов**

Цель: выявление возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Материал: серии из 3/4 картинок; серии с подробно представленным сюжетом (5/6 картинок).

Методика проведения обследования: Картинки в нужной последовательности раскладывают перед ребёнком и далось возможность внимательно их рассмотреть; составлению рассказа предшествует разбор предметного содержания каждой картинки с объяснением значения отдельных деталей. Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки». «Давай внимательно рассмотрим каждую картинку и скажем, что на ней изображено». «А теперь расскажи мне о том, что изображено на всех картинках».

Критерии оценки выполнения задания:

Смысловое соответствие содержания рассказа изображенному на картинках.

Полнота отображения предмета речи (наглядно представленного сюжета, предметно (сюжетной) ситуации.

Соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

Наличие и характер аграмматизма.

Характер оказанной ребенку (в случае необходимости) помощи.

Задание № 5. **Составление рассказа на основе личного опыта**

Цель: выявление индивидуально уровня и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Методика: Ребёнку предлагалось составить рассказ на близкую ему тему; даётся план из нескольких вопросов – заданий по выбранной тематике; после этого составлялся рассказ по отдельным фрагментам.

Инструкция: «Расскажи о своих друзьях в детском саду …»

Критерии оценки выполнения задания:

Особенности фразовой речи.

Степень информативности рассказа. Полнота отображения предмета речи (раскрытия темы).

Количество информативных элементов (денотатов и предикативных связей) и их характер (простое описание предмета, действия или их описание).

Наличие и характер аграмматизма.

Задание № 6. **Составление описательного рассказа**

Материал: Модели предметов (игрушки); графические изображения, на которых полно и чётко представлены основные свойства и детали предметов; игрушки-куклы – персонажи сказок; домашние животные и др.

Методика: Обследуемый в течение нескольких минут внимательно рассматривает предмет; далее следует составление рассказа по данному вопросному плану.

Инструкция: «Внимательно рассмотри эту куклу. А теперь расскажи о ней: как её зовут, какая она по величине; назови основные части её тела; из чего она сделана, во что одета, что у неё на голове».

Критерии оценки выполнения задания:

Полнота и точность отражения в рассказе основных свойств предмета.

Наличие/ отсутствие логико-смысловой организации сообщения. Последовательность в описании признаков и деталей предмета. Использование языковых средств словесной характеристики.

Наличие и характер аграмматизма.

Характер оказываемой ребенку помощи.

Задание № 7. **Составление продолжения рассказа по данному началу** (с использованием картинки)

Текст начала рассказа.

«Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шел по лесной тропинке. Вот он вышел на опушку и увидел домики седей деревни. Вдруг из-за деревьев выскочили четыре больших волка. Коля бросил портфель и быстро влез на дерево. Волки окружили дерево и, щелкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его...»

Что было дальше?

Содержание картинки: мальчик на дереве, внизу под деревом, волки, вдали виднелось деревня. Вопросы по содержанию картинки:

1. Что ты видишь на картинке?
Какое время года изображено?
Что виднелось вдали?
Что лежит под деревом?

Критерии оценки выполнения задания:

Смысловое соответствие высказывания ребенка содержанию предложенного начала;

Соблюдение логической последовательности событий;

Особенности сюжетного решения продолжения рассказа;

Используемые языковые средства;

Грамматическая правильность речи.

Уровень выполнения задания_____

Задание № 8. **Составление рассказа на заданную тему**

Методика исследования.

Показ картинок с изображением девочки, корзинки и леса, к которому через поле ведет дорожка.

Вопросы к детям: ««Как мы назовем девочку?», «Куда однажды пошла девочка?», «Зачем она пошла в лес?»

После этого предлагалось составить рассказ о каком - нибудь случае с девочкой в лесу, указав, что это должен быть собственный, самостоятельно придуманный рассказ.

Критерии оценки:

Объем составленного рассказа (количество слов, количество предложений и их особенности);

Структура и содержание составленного рассказа;

Завершенность рассказа: отображения предмета речи, основной сюжетной линии.

Особенности построения рассказа;

Наличие элементов собственного творчества (количество и оригинальность актуализированных образов).

Грамматическая правильность речи.

Уровень выполнения задания_____

Приложение 3

ПРИМЕРНАЯ СХЕМА ОЦЕНКИ УРОВНЕЙ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ НА СОСТАВЛЕНИЕ РАЗВЕРНУТЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

Уровень выполнения задания	Вид задания	
	1. Пересказ	2. Рассказ по серии сюжетных картинок
I. «хороший» (4 балла)	Пересказ составлен самостоятельно; полностью передалось содержание текста, соблюдалось связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.	Самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет (предметную или сюжетную ситуацию). Соблюдалось последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей).
2.- «удовлетворительный» (3 балла)	Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передалось содержание текста. Предикативная	Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку). Достаточно полно отражено со-

	структура текста (в отношении предикатов первого порядка) отображена в полном объеме. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.	держание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.
3.- «недостаточный» (2 балла)	Используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов сюжетного действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.	Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, некоторых значимых объектов (денотатов); отдельные смысловые несоответствия.
4. «низкий» (1 балл)	Пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста (подтем, предикатем), смысловые ошибки. Нарушалось *последовательность* изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.	Рассказ составлен с помощью наводяших вопросов. Его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменялось *перечислением* действий, представленных на картинках.
5.Задание не выполнено (0 баллов)		

Уровень выполнения задания	Вид задания	
	3. Рассказ из личного опыта	4. Рассказ-описание
I.- «хороший» (4 балла)	Рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания. Все его фрагменты представляют связные развернутые высказывания. Применение лексико- грамматических средств соответствует возрасту.	В рассказе отображены все *основные* признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдалось определенная логическая последовательность в описании признаков предмета (напр., от описания основных свойств – к второстепенным и др.). Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа (микротемами), используются различные средства словесной характеристики предмета (определения, сравнения и др.).
2.- «удовлетворительный» (3 балла)	Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются отдельные морфолого - синтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и т.д.).	Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета (денотаты I-го порядка). Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка или смешение рядов последовательности), смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний.

3.- «недостаточный» (2 балла)	В рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление (называние) предметов и действий; информативность рассказа недостаточна. В большей части фрагментов нарушена связность повествования. Отмечаются нарушения структуры фраз и другие аграмматизмы.	Рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен – в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета (2-3 денотата). Отмечаются: незавершенность ряда микротем, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамма- тическом оформлении предложений.
4.- «низкий» (1 балл)	Отсутствует один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); отмечается крайняя бедность содержания; резко нарушена связность повествования; грубые лексико- грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.	Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-сообщения: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.
5. Задание не выполнено (0 баллов)		

Уровень выполнения задания	5.Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу
I.- «хороший» (4 балла)	Рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию предложенной теме (данному началу), доведен до логического завершения, далось объяснение происходящих событий. Соблюдалось связность и последовательность изложения темы (отображения предмета речи), творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов. Языковое оформление, в основном, соответствует грамматическим нормам языка.
2.- «удовлетворительный» (3 балла)	Рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче, достаточно информативен и завершен. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования; некоторые языковые трудности в реализации замысла.
3.- «недостаточный» (2 балла)	Составлен с помощью повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Отмечаются лексические и синтаксические затруднения, препятствующие полноценной реализации замысла рассказа. Связность изложения нарушена.
4. «низкий» (1 балл)	Рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию, «схематичен»; продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования; допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушалось последовательность изложения. Одна (две) композиционные части рассказа-сообщения отсутствует (или не завершена). Выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.
5.Задание не выполнено	

Приложение 4.

Методические разработки к проведению занятий с детьми с ОНР в ходе обучающего эксперимента

I. Методическая разработка к проведению занятий по пересказу сказки «Как коза избушку построила» в обработке М.А.Булатова
(I период второго года обучения).

Цель занятия: обучение детей связному последовательному пересказу текста литературного произведения.

Основные задачи :

1. Формирование у детей активного зрительного и слухового контроля за составлением пересказа, за последовательностью и полнотой передачи содержания.

2. Обучение детей приемам планирования собственного пересказа.

3. Формирование фразовой речи: развитие навыков составления фразовых высказываний различной структуры.

4. Развитие диалогической формы речи, умения передавать диалог действующих лиц.

5. Формирование у детей грамматических обобщений и усвоение нормативного использования средств языка.

6. Активизация и обогащение словарного запаса.

О б о р у д о в а н и е : набор предметных картинок с изображением деревни и сарая, различных деревьев, избушки козы; карточки с изображениями плодов и листьев деревьев
(используются в процессе разбора содержания); иллюстративное панно – картина (60 х 80
см), на которой на фоне деревни и леса изображены объекты, относящиеся к отдельным эпизодам сказки (*дом, сарай, деревья - яблоня, ель, дуб, осина, береза*); штатив для размещения «иллюстративного панно»; картинки с изображением персонажей сказки или плоскостные фигурки (размером 6х9 см), укрепляемые на панно с помощью прижимной резинки; демонстрационная доска или магнитограф для размещения картинок - иллюстраций; магнитофон.

Примечание: обучение пересказу на материале сказки проводится логопедом на двух занятиях. Логопедическим занятиям предшествует подготовительная работа, проводимая воспитателем. В ходе беседы на тему «Деревья нашего леса» воспитатель уточняет и актуализирует в речи детей соответствующие представления и понятия. В подготовительную работу входит также проведение экскурсии соответствующей тематики.

Ход занятий
З а н я т и е I

I. Организационная часть. Объяснение цели занятия. Активизация лексического материала: по предъявляемым картинкам дети вспоминают названия деревьев, перечисляют их основные признаки. Повторяются общие структурные части деревьев (ствол, ветви, листья, плоды). По вопросам педагога дети называют отличительные признаки отдельных деревьев (например, хвоя вместо листьев у ели; цвет коры у березы; ширина ствола у дуба и осины; сезонные изменения лиственного покрова и др.).

II. Чтение текста. Текст сказки предварительно делится на 8 логически законченных фрагментов, которые интонационно выделяются при чтении. Интонационно выделяются также образные выражения и некоторые специфические сказочные обороты. Повторное чтение проводится с использованием приема дополнения детьми отдельных предложений текста.

- Разбор содержания сказки по вопросам педагога.

Предлагаемые вопросы:

1. О ком говорится в этой сказке?
2. Кто была хозяйка козы? (Начало фразы-ответа может даваться педагогом: Хозяйка козы была...).
3. Почему ее звали старуха-говоруха?
4. Как жилось козе с козлятами у старухи-говорухи?

(После краткого ответа ребенка педагог дает образец построения развернутой фразы-ответа: «Козе с козлятами у старухи жилось плохо»).

5. Что решила сделать коза?
6. Под каким деревом сначала хотела построить коза избушку?
7. А потом под каким деревом она хотела построить избушку?
8. К какому дереву затем подошла коза?
9. Под каким деревом построила коза свою избушку?
10. Почему коза не построила избушку под яблоней?

(Образец ответа, даваемый педагогом: Потому что яблоки могут упасть / упадут/ на козлят и ушибут их.)

11. Почему коза не построила избушку под елкой / дубом, осиной /?

Первоначально дети дают краткие ответы, упражняясь в правильном употреблении словоформ (*под яблоней, под дубом, к осине* и др.). При ответе на вопрос ребенок выбирает из набора расположенных перед ним картинок нужную и размещает ее на штативе. Затем составляет фразу-ответ, используя начало фразы, предлагаемое педагогом: – *Сначала коза... (хотела построить избушку под яблоней)*. Ребенок заканчивает данную фразу, а затем воспроизводит ее полностью.

IV. Лексический разбор текста. Проводится в форме игры-упражнения «Кто лучше запомнил?» (Можно использовать фишки того или иного цвета, обозначающие правильные ответы детей. Выигрывает тот, у кого будет больше правильных ответов.)

Примерные вопросы :

1. Кто жил у старухи-говорухи?
2. Что делала старуха все утро и после обеда?
3. Где была в это время коза с козлятами?
4. Что сказала однажды коза своим козлятам?
5. Что стали делать коза и козлята, когда они прибежали в лес?
6. Что спросила коза у яблони? / у елки, у дуба, у осины?
7. Что ответила козе яблоня / елка, дуб ?
8. Что сделала осина? Что она ответила козе?
9. Что спросила коза у березы?
10. Что ответила ей береза?

Примечание. В ходе лексического разбора используются отдельные опорные картинки с изображением сарая, плодов деревьев, листьев осины и др.

З а н я т и е 2

I. Организационная часть. Постановка цели занятия.

II. Игра-упражнение «Что у чего?». (Упражнение направлено на активизацию внимания, зрительного восприятия, подготовку детей к последующей работе над пересказом.)

Детям предъявляются картинки с изображением листьев, плодов различных деревьев и далось задание определить, какому дереву они принадлежат. Один из детей иллюстрирует ответы своих товарищей, размещая на магнитографе изображение дерева рядом с соответствующими изображениями листьев или плодов. Нужную картинку ребенок выбирает из набора картинок с изображениями различных деревьев.

III. Краткий разбор предметного содержания картины-панно. Один-два ребенка поочередно показывают и называют изображенные на картине объекты.

IV. Повторное чтение сказки педагогом с одновременным иллюстрированием текста передвижением фигурок персонажей на панно (или указанием на детали картины).

V. Самостоятельное составление детьми пересказа текста по последовательным фрагментам (с опорой на картину). Рекомендуемая форма работы: один ребенок рассказывает, другой иллюстрирует. Каждый ребенок составляет пересказ 1-2-х фрагментов текста.

Предусматривалось также составление пересказа нескольких фрагментов текста с предварительным планированием последовательности событий на иллюстративном панно (с помощью плоскостных фигурок персонажей). Возможен и вариант составления ребенком пересказа нескольких фрагментов с одновременным иллюстрированием своего рассказа. С поочередным участием нескольких детей составлялся пересказ всего текста.

Примечание. Выполнение указанных заданий способствует развитию ориентировки в пространственной компоновке элементов наглядного содержания и формированию пространственных представлений.

VI. В заключительной части занятия проводится анализ допущенных детьми ошибок в языковом оформлении рассказов (с использованием магнитофонной записи). Дети активно включаются в эту работу по указаниям педагога, например: «Какое слово в этом предложении сказано неправильно?»; «Как правильно нужно сказать?» и т.д.

В целях закрепления нормативного употребления отрабатываемых языковых средств (словоформ, словосочетаний и др.) используются повторение их «по цепочке», хоровое проговаривание, упражнение «Закончи слово» и др.

---

2. Методическая разработка к занятиям по серии картинок «Умный ежик» по сюжету Н.Радлова (I период второго года обучения)

Цель занятий: обучение детей составлению связного рассказа по серии картинок, изображающих основные, «ключевые» моменты сюжетного действия.

Основные задачи:

1. Развитие навыков анализа наглядно изображенного сюжета, умения воссоздавать сюжетную ситуацию на основе сопоставления содержания отдельных картинок.

2. Развитие фразовой речи, навыков составления распространенных ответов на вопросы; использования фраз из 3-6 слов при составлении рассказа.

3. Формирование навыков словоизменения (в основном слов, относящихся к категории существительных).

4. Развитие воссоздающего и творческого воображения у детей.

5. Формирование и развитие связной речи в форме повествования и рассуждения.

О б о р у д о в а н и е : 4 цветные картинки среднего формата, наборное полотно или демонстрационная доска.

Ход занятий

З а н я т и е I

I. Организационная часть.

Подготовка детей к основной части занятия. Узнавание предмета по его описанию. Детям предлагаются две загадки, связанные с содержанием картинок серии; упражнение на отгадывание загадок сопровождалось дополнительными вопросами педагога.

1) Загадка о яблоке – «Круглое, румяное, я расту на ветке. Любят меня взрослые и маленькие детки».

Вопросы:

Скажите, ребята, где растут яблоки?

Как называется дерево, на котором они растут?

При повторении вопроса: «Где растут яблоки?» - далось инструкция отвечать полным ответом. По цепочке повторялось словоформа «на яблоне».

2) Загадка о ежике: «Под соснами, под елками бежит клубок с иголками»

Вопрос педагога: «Кто скажет, где живет еж?»

II. Постановка цели занятия. Разбор содержания картинок.

Педагог: «Ребята, сегодня мы с вами будем рассматривать картинки, где изображен случай, который произошел с одним ежиком».

Проводится разбор содержания картинок в вопросно-ответной форме.

Вопросы к картинкам.

I-я картинка

Что вы видите на картинке? Какие деревья здесь растут?

Как называется место, где растут яблони?

(При затруднении далось подсказ: «Это слово начиналось со звука «С».)

Кто изображен на картинке? (Указание на изображение персонажа.)

При этом одновременно осуществлялось дифференциация вопросов с вопросительными словами «Кто?» и «Что?»

Что делает ежик? Что он делает с яблоками?

Актуализируются слова: *собирает, сгребает, куча, кучка*. В случае необходимости указанные слова воспроизводятся детьми по подсказу начального слога.

2-я картинка

Что сделал ежик? Куда он залез? (На дерево.)

Где лежат яблоки? (Под деревом.)

Где сидит ежик? (На дереве.)

(Дети упражняются в словоизменении на основе форм слов «дерево» и «яблоня».)

Для закрепления указанных словоформ используется хоровое проговаривание и произнесение слов по цепочке.

3-я картинка

Что сделал ежик? Как он прыгнул (упал)?

(Вводятся словоформы «на спину», «спиной вниз».)

Куда упал ежик? (На яблоки.)

4-я картинка

Что изображено на картинке? Куда пошел ежик?

(Вводятся слова: «наколоты», «нанизаны», которые отрабатываются в послоговом, а затем в слитном произнесении.)

В заключение далось ряд общих вопросов:

Почему яблоки лежат на земле? (Актуализирулось словоформа «созрели».)

Какое время года изображено? Когда созревают яблоки? (В конце лета, в начале осени.) Указанные словосочетания закрепляются в развернутых фразах-ответах, например:

– Яблоки созревают в конце лета.

Примечание. При работе с более сильной группой разбиралось содержание 1,2, и 4-й картинок; 3-я картинка серии не используется при составлении рассказа.

III. Размещение картинок в нужной последовательности на наборном полотне. Составление рассказа по цепочке (по одному фрагменту каждым ребенком).

Занятие 2

I. Организационная часть. Объяснение цели занятия. Один из детей размещает на наборном полотне картинки в нужной последовательности.

II. Упражнение в дополнении предложений, предлагаемых педагогом, требуемым по смыслу словом. (Участвуют поочередно все дети.)

– Яблоки лежат на... под... (траве, деревом).

– Ежик собрал яблоки в... (кучку).

– Ежик залез на... (дерево, яблоню).

– Ежик прыгнул на... (яблоки).

– Яблоки нацепились на... (колючки, иголки) и т.д.

III. Обучение детей составлению завязки рассказа (начала к изображенному действию).

а) Воссоздание исходной ситуации на основе содержания картинок по вопросам:

1) Что виднелось вдали?

2) Где жил ежик? (Кто жил в этом лесу?)

3) Что было рядом с лесом?

4) Что однажды решил сделать ежик?

Наряду с краткими ответами требуются и развернутые.

б) Педагог дает образец начала рассказа.

В предлагаемом тексте пропускаются отдельные слова, воспроизводимые самими детьми (приведены в скобках):

Однажды ежик решил пойти на прогулку. Он вышел из... (леса), перебежал дорожку и увидел сад, где росли большие... (яблони). Ежик добежал до... (сада) и увидел, что под яблонями лежат на земле большие румяные... (яблоки). Ему захотелось принести домой... (яблок). Но как унести яблоки домой, он не знал. Задумался ежик. Думал, думал и придумал.

IV. Составление рассказа детьми.

1. Составление рассказа по цепочке – по 1-2-м картинкам-фрагментам (в зависимости от состава подгруппы).

2. Составление рассказа по серии в целом одним ребенком (ведлось магнитофонная запись).

3. Составление одного-двух вариантов рассказа с другой завязкой действия, придумываемой детьми по предварительно заданным, направляющим вопросам.

Педагог: «Теперь составь свой рассказ. Расскажи: где жил ежик, куда он однажды пошел, что увидел».

Пример рассказа по серии картинок.

«Ежик жил в дальнем лесу. Однажды он пошел гулять. Шел, шел и зашел в деревню. А там был... сад. Ежик зашел в сад. А там яблоки... лежат... на земле. Захотелось ему ... яблоки в дом к себе отнести, к себе в норку. Собрал яблоки в кучку... А как их взять - не знает. Думал, думал и придумал. Залез на дерево и спрыгнул... колючками вниз. Яблоки нацепились на колючки. Встал ежик... и пошел довольный в лес».

(Рассказ Максима Б, 6,5 лет, III уровень речевого развития.)

V. Упражнения в подборе слов-определений к данному слову.

– Что можно сказать про ежика, какой он?

Актуализирулось ряд слов-определений. Например:

– Ежик догадался, что ему нужно сделать. Значит, он... какой? – Догадливый.

– А теперь скажем по-другому. Ежик думал, думал и сообразил, как ему надо поступить. Значит, ежик какой? – Сообразительный.

– Ежик нашел выход из положения. – Находчивый ежик и др.

– Что еще можно сказать о ежике? Он не побоялся спрыгнуть с дерева, хотя до земли было высоко. Значит, он... – Смелый.

Так же актуализирулось определение «запасливый».

– Ежик пошел домой и понес на себе яблоки. Что можно о нем сказать? Он пошел... какой? Обычно дети отвечают: «веселый», «радостный», «довольный».

Актуализируемые слова закрепляются путем повторения их по цепочке. Затем на вопрос педагога: «Что можно сказать о ежике?» – один-два ребенка повторяют все указанные выше определения.

---

3. Примерный план к занятию по обучению составлению **продолжения рассказа** (II-III период второго года обучения)

Ц е л ь з а н я т и й: обучение рассказыванию с элементами творчества.

Основные задачи:

1. Обучение составлению продолжения рассказа по предложенному началу с опорой на наглядный материал. Формирование умения ориентироваться на исходный текстовой и наглядный материал при составлении продолжения рассказа.

2. Развитие воссоздающего и творческого воображения, формирование творческих способностей детей.

3. Развитие навыков планирования собственного рассказа (выбор сюжетного решения, последовательности изложения и т.д.)

4. Развитие фразовой речи детей. Закрепление грамматических обобщений, связанных с употреблением языковых средств, необходимых для составления собственного рассказа.

Оборудование: картина среднего формата, изображающая кульминационный момент предлагаемого рассказа; магнитофон.

Обучение проводится на одном-двух занятиях (в зависимости от состава обучаемой группы).

Предлагаемый текст начала рассказа («Случай на реке»)

Вова и Саша летом жили в деревне. Рядом с деревней была большая река. На другом берегу был густой лес. Там росло много грибов и ягод. Однажды Вова и Саша встали рано утром, взяли кузовки, сели в лодку и поплыли на другой берег. Мальчики переплыли реку, вытащили лодку на берег, оставили ее на песке, а сами пошли собирать ягоды. Они набрали полные кузовки ягод и вернулись на берег. Подошли к тому месту, где оставили лодку. Смотрят, а лодки нет на берегу.

Содержание картины: мальчики стоят на песчаном берегу широкой реки, возле леса, и смотрят на противоположный берег, где видны деревенские домики. По реке плывет моторная лодка.

Ход занятия

I. Организационная часть. Объяснение цели занятия.

II. Рассматривание и разбор содержания картины (по вопросам). Уточнялось, какие объекты изображены на ней, их местоположение, далось краткая характеристика путем подбора определения (широкая река, песчаный берег, моторная лодка и др.).

III. Двукратное чтение текста начала рассказ.

IV. Составление продолжения рассказа детьми. После повторного прочтения текста детям задаются вопросы: Что было дальше? Как мальчики добирались домой? Предлагалось несколько вариантов продолжения рассказа (в виде направляющих указаний и вопросов):

1. *Что увидели мальчики на реке, что они сделали?*

2. Мальчики пошли по берегу. Что они увидели? Кого они встретили?

3. Саша хорошо плавал, а Вова плавал плохо.

Что они решили сделать?

По предложенным вариантам ребята составляют окончание рассказа.*

V. Анализ детских рассказов. (Проводится на втором занятии, по магнитофонной записи.) Обращалось внимание на особенности решения творческой задачи, соблюдение связности и последовательности повествования и т.д.

VI. Как отдельный вид работы применялось выполнение детьми рисунков к составляемым рассказам (с использованием их для «Выставки детского рисунка», «домашних заданий» по развитию связной речи и др.).

Пример составления окончания рассказа детьми с ОНР подготовительной к школе группы (фрагмент занятия).

Максим Б. (6,5 лет.): Набрали грибов и обратно пошли. Пришли на берег, где песок, а лодки нет. Они поискали ее и не нашли... лодку. Потом они стали смотреть на реку, а там плыла лодка...

Сережа М. (6,5 лет): Моторная!

Максим Б.: А. по реке плыла моторная лодка. Там был рыбак, дядя Коля. Мальчики стали кричать: «Спасите нас!» Дядя Коля услышал и взял их на лодку. Он отвез их домой, на другой берег».

Саша Е. (6 лет 10 мес.): Пришли мальчики на берег, а лодки здесь нет. Стали искать лодку, не нашли. Потом они пошли по берегу... около леса. Идут, идут, смотрят: а там рыбак ловит рыбу. Увидели и подбежали к нему. Рыбак сказал: «Чего вы здесь делаете?» А они сказали: «У нас лодка уплыла. Перевезите нас на тот берег». А у рыбака была лодка, и он их перевез на другой берег... в деревню. А потом рыбак поехал искать лодку и нашел ее... в кустах. Привез им лодку. Они сказали ему: «Спасибо!»

---

4. Примерный план занятий по обучению составлению продолжения рассказа к предложенному началу (III период второго года обучения)

Цель з а н я т и й: обучение детей самостоятельному рассказыванию с элементами творчества.

Основные задачи:

1. Обучение составлению продолжения незаконченного рассказа без опоры на наглядный материал.
2. Развитие умений ориентироваться в предложенном текстовом материале, опираться на стержневые, исходные данные и существенные детали при составлении собственного рассказа.
3. Формирование навыков планирования рассказа (выбор сюжетного решения, определение последовательности событий и др.).
4. Развитие творческих способностей детей в процессе самостоятельной речевой деятельности.
5. Формирование грамматически правильной фразовой речи.

Обучение проводится на двух занятиях. Используется текст неоконченного рассказа по Л.А. Пеньевской (адаптированный вариант).

Текст рассказа

«Вася летом жил в деревне у бабушки. Рядом с деревней был большой лес. Вася очень любил гулять по лесу, собирать землянику, слушать пение птиц. Однажды он вышел рано утром, пошел в лес и зашел очень далеко. Место было незнакомое. Вася понял, что заблудился. Он сел отдохнуть под большую, ветвистую березу и задумался. Как найти дорогу домой? Направо вела чуть заметная тропинка, но куда она идет, Вася не знал. Прямо начинался спуск к реке. А налево был густой лес. Куда идти?»

Ход занятий

Занятие 1

1. Организационная часть. Объяснение цели занятия.
2. Чтение текста. Текст незавершенного рассказа прочитывалось дважды. Повторное чтение проводится с использованием приема дополнения детьми отдельных предложений (или их частей) нужными по смыслу словами и словосочетаниями (подчеркнуты в тексте).
3. Воспроизведение детьми содержания неоконченного рассказа по вопросам педагога:
- *Где жил Вася летом?*
- *Что было рядом с деревней?*
- *Что любил делать Вася?*
- *Что случилось с ним однажды?* и др.

4. Воспроизведение лексического материала рассказа по вопросам:
- *Какой лес был рядом с деревней? Рядом с деревней...*
- *Когда Вася вышел из дому? Он вышел...*
- *Под какую березу сел отдыхать мальчик? Он сел...*
- *Какая тропинка вела направо?* ***Направо вела...***
- *Какой лес был слева?* ***Слева...***

При затруднениях в составлении развернутых ответов начало фразы далось педагогом. Подчеркнутые слова выделяются интонацией.

З а н я т и е 2

I. Организационная часть. Далось установка на придумывание своего продолжения рассказа.
II. Повторное чтение неоконченного рассказа.
III. Составление рассказов детьми.
Педагог предлагает несколько вариантов сюжетного решения окончания рассказа:
1. Вася встречает в лесу людей...
2. Влезает на дерево и видит...
3. Идет по тропинке и находит...
4. Спускалось к реке и идет по берегу...
На этой основе дети составляют свои варианты продолжения рассказа. Используются вспомогательные (побуждающие и направляющие) вопросы. Проводится магнитофонная запись рассказов.

Пример составления окончания рассказа

Алеша Е. (6 лет 10 мес.)

– Мальчик пошел прямо, вниз...,

а там была река...

Помощь логопеда

– Что было дальше?

– Что сделал мальчик?

Он пошел налево. Он шел по берегу... и вышел в поле.

А там пастух и коровы... И пастух показал ему дорогу домой.
Он пошел по дороге и пришел домой.

IV. Анализ детских рассказов. Обращалось внимание на особенности решения творческой задачи: придуманные ребенком ситуации, введенные в действие персонажи и др. Отмечаются языковые особенности составленных рассказов: соблюдение грамматических норм речи, удачное употребление средств образной выразительности и т.д.
V. После этого ребятам можно предложить «пофантазировать» и придумать свои варианты развития сюжета рассказа (помимо предложенных педагогом).

Примерные тексты неоконченных рассказов для занятий с детьми с ОНР (второй год обучения)

«Как-то раз охотник дядя Егор возвращался домой с охоты. Он шел по лесной тропинке, а перед ним бежала собака Дружок. Вдруг...» (Что было дальше? Кого увидели охотник с собакой? Что произошло после этого?)

«Денис и Миша летом жили в деревне. Недалеко от деревни было большое озеро. Однажды мальчики пошли купаться. Пришли на озеро и видят: у берега – небольшой плот. «Давай покатаемся на плоту», – предложил Денис...» (Что было дальше?)

Приложение 5.

Рассказы детей с нормальным речевым развитием на заданную тему (задание 8)

I. Рассказ Сережи М., 5 лет. Модификация сказки.
«Пошла Света в лес погулять. По тропинке, которая вела в лес, она зашла в лес далеко и заблудилась. Идет по тропинке, кустик за кустик, и ушла далеко. Она стала искать дорогу – не нашла. Смотрит: стоит дом. Зашла она в этот дом. Там было грязно. Она не стала убираться, а легла спать. Пришел маленький медвежонок, а девочка уже проснулась. Медвежонок зашел в свой дом и говорит: «Что ты здесь делаешь, девочка? Ты у меня работать будешь?» А девочка отвечает: «Нет, я не буду у тебя работать, я хочу домой.»
– «Ладно, я тебя отведу, только ты у меня хоть один день поживи»! – говорит медвежонок. И Света согласилась, И он спек утром пироги, приготовил, а Света еще спала. Света проснулась, и Мишка говорит: «Давай я тебя провожу по той тропинке, по какой ты пришла.»
И Света обрадовалась. Мишка взял Свету за ручку и повел по тропинке, по какой она зашла
в дремучий лес. Привел Мишка Свету домой. Бабушка с дедушкой были рады.»

Рассказ построен на основе сказки «Маша и медведь» с внесением изменений в облик героев, их поведение. В большом по объезду рассказе, составленном полностью самостоятельно, используется ряд сложных предложений, предложений с однородными членами; активно используется прямая речь. Обращает внимание свободное оперирование языковыми средствами и творческое преобразование знакомого сюжета.

2. Рассказ Андрея С. 5,5 лет

«Маша пошла в лес за грибами. Шла, шла по дорожке и увидела поляну. А там росли грибы. Грибов было очень много. Она стала их собирать. Собрала полную корзинку и пошла домой. И увидела она зайца. Хотела погладить его, а заяц убежал. Потом Маша пошла дальше. Идет она и видит березу. Она села на пенек и стала смотреть на нее. Когда она посмотрела, пошла дальше. Когда она была близко до уже от дома, но в лесу еще, она увидела маленьких лисят. Посмотрела на них и пошла домой. Дома она рассказала маме, что видела живых лисят.»

Рассказы детей с общим речевым недоразвитием.

I. Максим Б., 5 лет,

«Она, она в лесу собияля гибы. Потом там волки бегали и лисы, и зайки. А потом... потом она пофла домой. В фои игфы. Они там повоили гибы... поели.»

1. Ульяна М., 5,5 лет.

«Глибы собидала... Потом посла домой. Дома глибы, вот, на стол кладила, потом в холодиник кладила... Потом спать.»

2. Даша С., 5 лет,

«Гибы собихала… Собхала гибы и домой... Гибы свахила, ела».

Приложение 6.

Примеры составления рассков детьми с ОНР в динамике

Рассказы по серии сюжетных картинок («Медведь и зайцы»).

Ваня Р. (I экспериментальная группа)

1-е исследование - до обучения

«Он сказал: «Идем туда»... Они убезали... Он полез... на деево... Оттуда пчелы... Выскочили… Он упал, а зайчики смеюся... Пчелы… за Мишкой и за зайчиками... Они убегают.»

Рассказ составлен с помощью экспериментатора: указания на соотвествующую картинку, наводящие вопросы.

2-е исследование – после обучения

«Однажды Миша встретил зайчиков. Он рассказал о дупле... в большом дереве. Он сказал, что там мед. Медведь позвал зайчиков за медом. И они пошли в лес. Пришли, где дерево росло. Мишка полез на дерево. Потом из

дупла вылетел... осы, нет, пчелы. Они Мишку начали кусать. Мишка упал, а зайчики рассмеялись. Потом медведь побежал, и зайчики за ним. А за ними пчелы летели и кусали их.»
Рассказ составлен самостоятельно.

Алеша 3. (Контрольная группа).
1-е исследование
«Мишка и зайсик... Они в темноту залезают... Он залезал на деево... Птелы, его птелы искусаи... Упал... Зайси-ки смеюся... Безат они. Безали за Мишкой. Они бегают, где птёы.»

2-е исследование
«Миша говорит, что там в дупле... пчелы... Когда он залез в дупло, и они... когда пчелы зажужжали, они выпрыгнули... они выпрыгнули... и побежали дальше... в другое место.»

Рассказ на заданную тему
Игорь Н.(1 группа).

До обучения.
«Гибы собияя... Домой идти. Поставил козиночку... на явку...
Жаить гибы.»

После обучения.
«Маша взяла корзинку и пошла в лес. В лесу было много грибов. Маша стала собирать грибы. И набрала много грибов, полную корзинку. Потом она пошла домой. И потеряла дорогу. Не знает, куда ей идти. Она стала искать дорогу. И не нашла. Маша стала плакать. А там шел лесничок, лесник. Маша увидела лесника и подошла. Она спрашивает: «Как мне дорогу найти?» А лесничок... говорит: «Давай я покажу тебе идти домой.» И он показал Маше дорогу.»

Окончание рассказа но данному началу

Вадик С. (I группа).

До обучения
«Мачик его бхосил, а потом... дхухой вок пхыгает и хочет схватит... Они после мачика... мачика съел.»

После обучения
«Волки рас... раскрыли они порфеяь, взяли бумаги и стали жевать. И всех их раз... разва... разва... разо-р-вали. Потом наступил вечер. Волки замерз-ли и убежали. Мальчик слез с дерева, собрал бумаги и побежал в де…деревню. А дом был близко. Пришел мальчик домой, а там его мама и папа и бабушка старенькая. Мама спросила: «Где ты был?» - «Я был_школе. Потом шел домой, а там волки окружили меня. Я залез на дереву. Потом они измяли, порвали бумаги. А потом они замерзли и убежали.» Мама сказала: «Ты будешь ездить в школу на автобусе.»

Приложение 7.

ПРИМЕРЫ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ, ОТРАБАТЫВАЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

I. Примеры грамматико-синтаксических средств, усваиваемых детьми на занятиях по описанию предметов (I этап обучения)

I. ***Основные синтаксические структуры и примеры предложений***;

1) Субъект - качество субъекта

Огурец зеленый Яблоко круглое

2) Субъект - вид качества (цвет, форма и др.) - субъекта - определение качества

Арбуз по форме круглый. Помидор красного цвета. Груша на вкус сладкая.

3) Субъект (деталь предмета) - название предмета - качество предмета

Иголки у ели зеленого цвета (зеленые). Шерсть у кошки мягкая, пушистая.

4) Объект (как орудие, средство действия) - выполняемое - объект, на который переходит действие: *Молотком забивают гвозди. В холодильнике хранят продукты.*

5) Субъект - действие, выполняемое субъектом - объект действия
(характеристика действия) (характеристика объекта действия)

Корова ест зеленую травку.
Собака сторожит дом.
Белка ловко прыгает по деревьям.

3. Упражнения в правильном употреблении падежных окончаний имен существительных и предложно-падежных конструкций

Отрабатываемые словоформы	Система опорных вопросов
Формы родительного падежа единственного числа мужского и женского рода	Сколько… у…? Сколько ножек у стола? Сколько лап (ног) у кошки (у курицы, гуся, лошади, петуха и т.д")? Какая (ой, ое…у… Какой гребешок у петуха? (уши - у зайца, шея - у гуся, ручка - у молотка и т.д.) Какая шерстка у кошки? Какая шубка у белки?
Формы родительного падежа женского и среднего рода	Из чего сделан /ы…? Что говорится… в... **про**…? Что говорится в этой загадке про петуха? и т.д.

Формы винительного падежа	- У стола четыре ножки, - У кошки четыре лапы, - У курицы… (у лошади, у собаки и т.д.) - У петуха... У гуся, у медведя и т.д.) У петуха гребешок красный. Уши у зайца длинные и т.д. Шерстка (шерсть) у кошки мягкая, пушистая. Шубка у белки теплая.
Творит. падежа ед. и множ. числа	Что делают за столом? Чем забивают гвозди? Чем пишут (рисуют и т.п.? Чем шьют (пришивают) одежду…? Чем питается... (белка, заяц, медведь)/
Формы предложного падежа (муж., жен. и сред. рода) ед.число	Угадайте, о ком (о каком предмете) говорится в этой загадке (стихотворении)?
множ. число	Где растет /ут…? (огурец, яблоко, гриб и т.д.) Где живет…? (белка, медведь, собака и т.д.
ед. число	- На ветке (на дереве, на грядке); - В лесу, в саду. - Белка живет в лесу (в дупле); Медведь живет в берлоге Собака живет в будке (в конуре) и т.д.

Дифференциация падежных родовых окончаний имен прилагательных.

Вопросы педагога

Сравнение предметов по характерным признакам

Какая по форме Какой по цвету Какое на вкус	1) Морковь - красная, помидор - красный, яблоко - красное; репа - желтая, лимон - желтый. 2) Капуста - круглая, апельсин - круглый, яблоко - круглое/ 3) Груша - сладкая, арбуз - сладкий, яблоко - сладкое; морковь - вкусная, огурец - вкусный и т.д. 4) Шерсть - пушистая, мех (хвост) - пушистый, шерсть - густая, длинная; мех - густой и т.п.

Дифференциация падежных окончаний имен прилагательных единственного и множественного числа

Отрабатываемые грамматические формы	**Вопросы педагога**	**Сравнение предметов по одному существенному признаку**
Ф-ма един.числа	Название предмета какая? какой? какие? («Молоток какой?» «Ножницы какие?»)	Шарф шерстяной Молоток стальной (железный) Ручка деревянная (у молотка) Мяч резиновый
Ф-ма множ.числа		Варежки шерстяные Ножницы стальные Ножки деревянные, (у стола) Сапоги резиновые

II. Примеры грамматико-синтаксических средств, усваиваемых на занятиях по пересказу

I. Примерные структуры предложений (II этап обучения)

а) Простые распространенные предложения из 3-5 слов. (Распространение структуры П+С за счет обстоятельства места, дополнения и определения)

Вопросы педагога	*Примеры фраз указанной структуры*
Где паслись коровы? К кому побежала курочка? К какой яблоньке подошла коза?	Коровы паслись около леса. Курочка побежала к доктору. Коза подошла к лесной яблоньке и т.п.

Примечание. Если у ребенка возникают затруднения при построении фразы-ответа, используется прием подсказки начала фразы. При этом, ориентируясь на смысловую сторону вопроса, ребенок должен изменить порядок слов в составляемой фразе-ответе (Где гуляли кони? Кони... – Кони гуляли на лугу).

б) Усложненные конструкции – с однородными сказуемыми.

– *Закудахтали куры, разлетелись в разные стороны.*
– *Прибежал козел домой, застучал рогами в ворота.*
– *Медведь не увидел их [детей] и пробежал мимо.*

в) Сложноподчиненные предложения с придаточными времени, изъяснительными (с союзом «что»), причины, определительными.

Вопросы педагога	*Образец ответа*	*Окончание фразы детьми*
Когда ежиха стала водить ежат на охоту? Что увидел медведь, когда добежал до речки?	Ежиха стала водить ежат на охоту, когда... Медведь увидел, что...	
Почему коза построила свою избушку под березой?	Коза построила избушку под березой, **потому что...**	**Потому что** береза может козляток… от зноя уберечь, от ветра укрыть.
По какой тропинке пошли ребята?	Ребята пошли по той тропинке, **которая**…	… **которая** вела к реке.

Примечание. Ответы детей первоначально содержат только придаточное предложение, так как им трудно удерживать в памяти всю фразу. В дальнейшем, при отработке сложных структур (с препозицией придаточного предложения) используется образец ответа, включающий придаточную конструкцию и начало главного предложения; дети заканчивают фразу, а затем упражняются в самостоятельных ответах.

Вопросы	Образец ответа	Окончание фразы ребенком
Что сделала ежиха, когда увидела змею?	Когда ежиха увидела змею, она…	… схватила ее зубами.

4. Примеры синтаксических структур, отрабатываемых в III периоде обучения

а) Предложения с несколькими однородными сказуемыми.

– *Оглянулся охотник, снял шапку и бросил медведю.*

б) Сложные конструкции, в т.ч. бессоюзные, сложноподчиненные с придаточными определительными, изъяснительными (с союзом «как» и др.), придаточными места, условия, цели и др.

– *Ночью волк заснет, я от него убегу.*
– *Мы и не заметили, как у нас Маша выросла.*
– *Нашли они место, где можно переночевать, и легли спать.*
– *Плохо бывало друзьям, если дождик пойдет.*
– *Сунули Томку в портфель, чтобы он не устал.*

(Примеры из пересказываемых произведений: «Три охотника» Н.Носова, «Как Маша стала большой» Е.Пермяка, «Зимовье» и др.).

5. Примеры отрабатываемых словоформ (III период обучения)

I) **Падежные формы существительных**:

– формы дательного падежа со значением объекта или лица, к которому направлено действие (*к реке, к медведю*); с обозначением поверхности или предмета, по которому совершалось движение (*по песочку, по улице* и др.);

– формы родительного падежа со значением места, откуда исходит действие (*из деревни, из леса* и др.);

– формы творительного падежа со значением совместности действия («Бык с бараном на полу спят»);

– основные падежные формы существительных среднего рода (*прыгнул на дерево, сидел на дереве, Упал с деревА* и др.).

2) **Падежные формы личных местоимений и местоимений других разрядов** (указательных, вопросительных, определительные притяжательных), например:

«Какого друга искала собака?» – «Она искала такого друга, ко торый ...никого не боялся»

«Куда потом пошел щенок?» – «Он пошел к тому месту, где была … спрятана палочка».

Пример практической отработки словоформ и словосочетаний на языковом материале пересказываемого произведения (сказка «Пряничный домик»

I. Упражнение в правильном употреблении падежных форм существительных

Вопросы педагога	*Ответы детей*	*Отрабатываемые словоформы*
О каких животных говорится в этой сказке? Где жил медведь? Где стоял пряничный домий? Где жила лиса? и т.д.	– О медведе, о лисе. – Медведь жил в пряничном домике. – Домик стоял на полянке. – Лиса жила в норе.	Формы предложного падежа муж. и жен. рода.

Аналогично отрабатываются другие падежные формы существительных: дательного падежа (*Добежали дети до речки.*), винительного (*спрятались в норе, переплыли на другой берег*) и т.д.

Падежные формы существительных отрабатываются в процессе повторного чтения текста (прием дополнения предложения, начатого педагогом), при разборе содержания произведения (путем постановки специально подобранных вопросов) и в ходе упражнений в конце занятия.

Примеры упражнений в словоизменении

Предложение, начатое педагогом	Словоформы, воспроизводимые детьми
На полянке стоит…	… избушка.
Подбежали дети к ...	… пряничной избушке.
Выскочил медведь из…	… из избушки.
Медведь крикнул ребятам: больше не ходите к моей…	…избушке.
Говорят дети: – Прости нас, медведь, что сломали твою...	…избушку.

Кроме того, на материале сказки дети упражняются в изменении ежам слов: «дорога», «нора», «речка».

6. Упражнение в правильном согласовании прилагательных с существительными в роде и падеже

Вопросы педагога	*Ответы детей*
В какой лес пошли ребята?	Ребята пошли в дальний лес.
Под каким кустом спрятались ребята?	Под ореховым кустом.
В какой избушке жил медведь?	Медведь жил в пряничной избушке.
Каких орехов дал детям ореховый куст?	Вкусных орешков.

3. **Упражнение на сопоставление родовых окончаний прилагательных**

Как можно сказать про ореховый куст, какой он? – Хороший, добрый.

Глухов В.П.

Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития

Научная монография
В авторской редакции

Технический редактор Е.П. Труханова

Подписано в печать 22.05. 2014 г. Формат 60х90/16

28 усл. печ.л. Тираж 150 экз.