

ББК 74.3

С47

Слепович Е. С.

Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. – Мн.: Народная асвета, 1989. – 64 с.

Рассматриваются особенности детей с задержкой психического развития. Предлагаются некоторые приемы исправления речевых нарушений ребенка, подготовки его к обучению в школе. Первое издание вышло в 1983 г. под названием «Исправление речи у детей».

Адресуется учителям начальных классов специальных школ, воспитателям детских садов и логопедам.

ВСТУПЛЕНИЕ

В настоящее время проблема оптимизации и повышения эффективности обучения всех категорий детей является особенно актуальной. Осуществляя сложную и ответственную задачу всестороннего развития духовных способностей детей, педагоги часто сталкиваются со школьниками, которым трудно дается учение из-за тех или иных отклонений в развитии. Отсюда их неуспеваемость. Но было бы грубой ошибкой на этом основании рассматривать каждого неуспевающего как ребенка с отклонениями в развитии. Дело в том, что причины неуспеваемости многообразны: это и несовершенство педагогического процесса, и неблагоприятные семейные условия, и ряд других обстоятельств.

Известны случаи, когда учитель не заботится о том, чтобы, как только начинают проявляться затруднения при обучении школьника, разобраться в причинах этих затруднений и определить действенные меры помощи. Иногда школа просто пытается избавиться от таких детей, объявляя их умственно отсталыми. Бывает и так, что ученика переводят из класса в класс без достаточных знаний. Само собой разумеется, что и то и другое только усугубляет затруднения при обучении таких школьников. Между тем учитель и воспитатель обязаны не только установить причины, вызывающие неуспеваемость, но и владеть методами ее предупреждения и преодоления.

Углубленные комплексные исследования (клинические, нейрофизиологические, психолого-педагогические) показали, что неуспеваемость может быть вызвана многими причинами. Перечислим некоторые из них: астенические состояния, вызванные частыми или хроническими заболеваниями; неподготовленность к школьному

обучению (педагогическая запущенность); задержка психического развития; умственная отсталость; дефекты речи; снижение слуха и зрения.

Одна из наиболее распространенных причин неуспеваемости — задержка психического развития. Дети этой категории составляют около половины стойко неуспевающих в начальных классах общеобразовательных школ. В связи с переходом на обучение с шестилетнего возраста особо актуальным стало изучение специфических психофизических особенностей старших дошкольников с задержкой психического развития, своевременное выявление детей данной категории, специальная работа по подготовке их к обучению в школе.

Разностороннее изучение детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте, а также результаты успешно проведенного в ряде городов стран эксперимента по обучению и воспитанию детей данной категории обеспечили научную основу для введения в систему народного образования специального типа школы для детей с задержкой психического развития. В настоящее время делаются первые шаги по организации коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками данной категории.

Уже в дошкольном возрасте дети с задержкой психического развития не справляются с программными требованиями детского сада и к моменту поступления в школу не достигают нужного уровня готовности к обучению. Естественно, в школе они сразу же попадают в категорию неуспевающих. Преодоление неуспеваемости возможно только при условии своевременного (до начала систематического обучения в школе) выявления этих детей и оказания им квалифицированной психолого-педагогической помощи.

По мнению виднейших советских психологов, к числу важнейших задач советской педагогической науки и психологии относятся правильное и возможно более раннее установление причин, которые лежат в основе неуспеваемости каждого ребенка, и выбор тех педагогических мер, которые должны быть использованы. Для того чтобы устранить возникшие перед ребенком трудности (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов). Научно обоснованное решение этой проблемы — задача государственной важности.

Тщательное изучение и психолого-педагогическая коррекция задержки психического развития наиболее продуктивна именно в дошкольном возрасте. Это обусловлено тем, что дети с органической недостаточностью нуждаются в более активной стимуляции умственной деятельности, чем их здоровые сверстники. Неблагоприятные психологические и социальные условия (недостаточный культурный

уровень семьи, условия гиперопеки или гипоопеки, отсутствие педагогически целесообразного воздействия на ребенка, психотравмирующие ситуации) в наиболее чувствительный период в свою очередь замедляют психическое развитие в целом и отягощают дефект при задержке психического развития.

Развитие детей, поступающих в школу, определяется как готовность к школьному обучению. В это понятие входит и определенный уровень речевого развития. Под речевой готовностью к школьному обучению понимают: появление и развитие новых форм речи (наряду с совершенствованием ситуативной формируется монологическая контекстная речь); необходимый словарный запас и определенный; уровень сформированности грамматического строя речи; возможность элементарных практических обобщений в области различных явлений языка; развитие таких функции речевой деятельности, как общение и саморегуляция.

У нормально развивающихся детей все эти компоненты в основном сформированы, такие ребята успешно овладевают программой начальной школы. Трудности, которые испытывают младшие школьники с задержкой психического развития, свидетельствуют о недостаточной сформированности у них речевой деятельности.

В настоящее время есть некоторые данные об особенностях речи этих детей: ограниченность словарного запаса (Т. В. Егорова, С. Г. Шевченко), своеобразии формирования словообразовательных процессов (Е. С. Слепович, Р. Д. Тригер), трудности в понимании и употреблении сложных грамматических структур (Г. Н. Рахмакова, Л. В. Яссман), специфические особенности в формировании письменной речи (Н. А. Масюкова, В. И. Насонова, Г. Н. Рахмакова, Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпина), недостаточность регулирующей функции речи (Г. И. Жаренкова, И. А. Коробейников, А. Д. Кошелева, Т. Д. Пускаева), Однако еще очень мало таких исследований (да и рассматривается в них в основном школьный возраст).

В этой работе поставлена цель: показать специфику речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, выявить особенности их речевой готовности к обучению, описать некоторые приемы исправления выявленных нарушений.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В советской дефектологии понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует отставание в развитии психической

деятельности ребенка. Основной причиной такого отставания являются слабовыраженные органические повреждения мозга (врожденные или полученные во внутриутробном, природном, а также в раннем периоде жизни). Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, которое с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей рассматриваемой категории (В. И. Лубовский).

У всех старших дошкольников с задержкой психического развития не сформирована готовность к школьному обучению. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании систем межанализаторных связей) и служит одной из причин того, что эти дети с большим трудом овладевают письмом и чтением, часто смешивают буквы, сходные по начертанию или обозначающие оппозиционные фонемы, сложные по составу гласные (В. И. Насонова). Большинство психических функций (пространственные представления, мышление, речь и др.) имеют сложное комплексное строение и основаны на взаимодействии нескольких функциональных систем. Формирование такого рода взаимодействия у детей с задержкой психического развития не только замедлено, но и значительно изменено, происходит иначе, чем у нормально развивающихся (В. В. Лебединский, В. И. Насонова и др.). Следовательно, и соответствующая психическая функция складывается не так, как при нормальном развитии.

Программа обучения в начальной школе предполагает, что дошкольник владеет значительным числом житейских понятий, у него сформированы определенные умения и навыки. У старших дошкольников с задержкой психического развития запас конкретных знаний гораздо беднее, чем у нормально развивающихся детей того же возраста. Значительные отличия обнаруживаются и в области практических обобщений. У первоклассников с задержкой психического развития преобладают не обобщенные, а разрозненные знания, связанные в основном с конкретной ситуацией. Вместе с тем понятия, которыми пользуются эти дети, очень бедны по содержанию, зачастую неадекватно осмысливаются (С. Г. Шевченко). Таким образом, по уровню своих знаний дети с задержкой психического развития не готовы к овладению школьной программой.

Говоря о готовности к школьному обучению, мы имеем в виду в первую очередь определенный уровень сформированности всех психических процессов, позволяющий

ребенку полноценно овладевать программным материалом. Исследования психологов (Л. И. Переслени, П. Б. Шошин) выявили у большинства детей с задержкой психического развития неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Таким детям нужно больше времени для приема и переработки зрительной, слуховой и прочей информации. Особенно ярко это проявляется в сложных условиях (например, при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих для ребенка значимое смысловое и эмоциональное содержание). Одной из особенностей восприятия таких детей является то, что сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые. У таких дошкольников недостаточно сформированы пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, затруднено восприятие перевернутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления. Так, при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети с задержкой психического развития часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое. Надо заметить, что относительно простые узоры дети с задержкой психического развития в отличие от умственно отсталых выполняют правильно.

Значительные «ножницы» наблюдаются у детей данной категории между формированием практических умений и навыков в области пространственных отношений и возможностью их осознания и отражения в речи. Эти дети испытывают большие трудности в понимании логико-грамматических структур, выражающих пространственные отношения, им сложно дать словесный отчет при выполнении заданий, основанных на осознании этих отношений.

Картина отклонений в развитии мнемической деятельности имеет сложный и своеобразный вид: повышенная тормозимость мнемических следов под воздействием помех и их взаимовлияние друг на друга сочетается с уменьшением объема памяти и скорости запоминания. Механическая память этих детей характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания. Но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме. Дети, хотя и испытывают затруднения на начальном этапе запоминания слов, в большинстве случаев успешно справляются с заданием (умственно отсталые с ним не справляются). Непроизвольное запоминание у младших школьников

с задержкой психического развития менее продуктивно, чем у пяти- и шестилетних нормально развивающихся детей. Отмечается снижение продуктивности и устойчивости произвольного запоминания, особенно в условиях значительной нагрузки.

На передний план в структуре нарушений мнемической деятельности выступает недостаточное умение применять специальные приемы запоминания, такие, как смысловое соотнесение, классификация и др. Для успешного применения логических операций как способа запоминания недостаточно владеть ими, необходимо научиться применять эти операции с целью запоминания. У детей с задержкой психического развития основные трудности появляются на этапе использования логических операций в качестве приемов мнемической деятельности. Владение операциями классификации, установления смысловых связей еще не гарантирует их успешного использования этими детьми в качестве приемов запоминания (В. Л. Подобед, Н. Г. Лутоян, Т. В. Егорова). Очень показательны в плане диагностики выполнения задания на изучение опосредствованного запоминания: называются слова, и ребенка просят, чтобы он для облегчения запоминания подобрал к каждому слову картинку. Глядя на картинки, ребенок должен воспроизвести заданные слова. При выполнении этого задания дети с задержкой психического развития подбирают для запоминания те же картинки, что и их нормально развивающиеся сверстники. Однако последующее воспроизведение слов на основе отобранных ими картинок вызывает значительные затруднения, часто воспроизводятся совсем не те слова, которые были названы экспериментатором. Следовательно, основные трудности эти дети испытывают в тех случаях, когда требуется продуктивно использовать интеллектуальный прием. Умственно же отсталые дети не могут и логично подобрать к заданному слову картинку, и воспроизвести по ней слово. В отличие от детей с задержкой психического развития они испытывают большие трудности как в применении определенного интеллектуального приема, так и в продуктивности его использования (Т. В. Егорова). О том, что дети с задержкой психического развития с трудом овладевают сложными видами памяти, говорят такие факты: независимо от структуры и содержания материала, вплоть до 4 класса, эти дошкольники преимущественно пользуются механическим заучиванием, в то время как у нормально развивающихся детей в этот период (от 2 к 4 классу) интенсивно развивается произвольное опосредствованное запоминание.

Для формирования сложных форм мыслительной деятельности необходимо полноценное развитие генетически наиболее ранних форм мышления: наглядно-образного и наглядно-действенного. Недоразвитие этих форм мышления в той или

иной мере отрицательно сказывается на всех последующих этапах умственного развития ребенка. В плане развития наглядно-действенного мышления дошкольники с задержкой психического развития заметно превосходят умственно отсталых детей и приближаются к норме. Вместе с тем экспериментально выявлена выраженная у них недостаточность наглядно-образного мышления. В конце дошкольного детства эти ребята могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, резко затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении одного принципа классификации на другой. У таких детей недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. Они испытывают существенные трудности в вычленении составных частей многоэлементарной фигуры и установлении особенностей их расположения, не учитывают малозаметные детали. Еще большие трудности возникают перед ними при необходимости синтезировать, мысленно объединить определенные свойства объекта. При складывании сложных геометрических узоров по образцу выяснилось, что установление подобия и тождества между простыми формами не представляется трудным для детей с задержкой психического развития, однако решение сложных задач (сложить фигуры по образцу из большого числа элементов) уже вызывает существенные затруднения. Успешность решения таких задач зависит не только от числа элементов в образце, но и от их взаимного расположения. Некоторые затруднения у этих детей вызывают задания, в которых отсутствует наглядный образец. Очевидно, не только опора на представление, но и само мысленное воссоздание образа заданного объекта составляют трудность для детей с задержкой психического развития. Об этом же свидетельствуют исследования Т. В. Егоровой, показавшие, что успешность выполнения заданий по образцу зависит от того, соответствует ли образец складываемому изображению по размеру, обозначены ли на нем части, из которых он составляется. У четвертой части этих детей процесс решения наглядно-практических задач протекает как бессистемное и неупорядоченное манипулирование отдельными элементами складываемого объекта. Данные исследования говорят о недостаточной подвижности образов-представлений данной категории детей.

Существенные трудности вызывает у этих *дошкольников* выполнение заданий, требующих словесно-логического мышления. Например, осуществление логического вывода из двух предложенных посылок им мало доступно. Эти дети не владеют иерархией понятий. Задания на классификацию они выполняют на уровне речевого

наглядно-образного мышления, а не конкретно-понятийного (как это должно быть). Однако словесно сформулированные задачи, относящиеся к ситуациям, основанным на житейском опыте детей, решаются ими на более высоком уровне, чем простые задания, в основе которых лежит наглядный материал, с которым они ранее не сталкивались. Таким детям наиболее доступны задания на аналогии, при выполнении которых можно опереться на образец, на свой житейский опыт. Но и при решении этих задач имеется большое количество ошибок, что является следствием недостаточно четко сформированных образцов и неадекватного их воспроизведения.

У детей с задержкой психического развития отмечается несформированность антиципирующего анализа, что приводит к неумению предвидеть результаты своих действий. Особые трудности вызывают те задания, при выполнении которых нужно установить разной сложности причинно-следственные связи, построить программу события. Для диагностики весьма показательным заданием является задание «Последовательные картинки». При выполнении такого задания требуется расположить серию сюжетных картинок в логической последовательности. Задание основано на наглядном материале, однако требует необходимого анализа основных элементов изображения на каждой картинке, установления их взаимосвязей и причинно-следственных отношений. Опираясь на разрозненные картинки, следует построить программу события. Не случайно дети с задержкой психического развития из заданий на наглядном материале показывают наиболее низкие результаты при выполнении этого задания.

Сравнивая успешность решения рассматриваемой категории детьми наглядно-практических и словесных задач, Т. В. Егорова выделила три группы ребят: те, у которых при относительно высоком уровне развития наглядно-практического мышления отстает словесно-логическое; дети с недоразвитием того и другого видов мышления; дети, по уровню словесно-логического мышления приближающиеся к нормально развивающимся сверстникам, но значительно отстающие от них по сформированности наглядно-практического мышления (наблюдается редко).

У детей с задержкой психического развития обнаруживается не достаточный уровень сформированности основных интеллектуальных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции. Отмечается непланомерность анализа, недостаточная его тонкость, односторонность. Обобщения расплывчаты и слабо дифференцированы. При выполнении задания на классификацию, правильно сгруппировав предметы по родовой принадлежности, эти ребята часто не могут обозначить выделенную группу соответствующим словом, объяснить принцип, по которому проводится классификация. Очень показательным, отличающим детей с

задержкой психического развития как от нормально развивающихся, так и от умственно отсталых, является следующий факт. При выполнении заданий «Четвертый лишний» (требуется исключить одну картинку из четырех как не подходящую к данному понятию) расширение объема конкретного материала всегда приводит к воспроизведению значительного числа общих понятий, не называемых детьми при меньшем объеме предметного материала. Так, введение добавочных предметов (не «четвертый лишний», а «шестой лишний») помогает им правильно выделить предмет и объяснить принцип, по которому происходит такое выделение.

Для мышления как деятельности детей с задержкой психического развития характерно отсутствие готовности к решению интеллектуальных задач, недостаточная выраженность ориентировочного этапа в их решении, неспособность к необходимому умственному усилию, неумение контролировать себя в ходе выполнения задания (Диас Гонсалес Б., Т. В. Егорова, Е. К. Иванова, Н. В. Елфимова, З. И. Калмыкова, В. И. Лубовский, К. Новакова, Т. Д. Пускаева, Т. А. Стрекалова, У. В. Ульenkova).

У этих детей наблюдается пониженная обучаемость. При обучении у них формируются малоподвижные связи, воспроизводимые в неизменном порядке. При переходе от одной системы знаний и навыков к другой эти дети склонны применять старые способы, не видоизменяя их. Наблюдается ослабление регуляции во всех звеньях процесса учения. Неумение подчинять свою деятельность поставленной цели сочетается с трудностями в планировании своих действий, с несформированностью самоконтроля. У всех детей с задержкой психического развития наблюдается снижение активности во всех видах деятельности. Остановимся подробнее на особенностях познавательной активности этих детей, так как в ней проявляется сложное единство интеллектуальных и мотивационных сторон психики. Эти дети не стремятся использовать время, отведенное на выполнение задания, высказывают мало суждений в предположительном плане до момента решения задачи. При запоминании снижение познавательной активности проявляется в недостаточной эффективности использования времени, предназначенного для первоначальной ориентировки в задании, в необходимости постоянного побуждения извне к припоминанию, неумения применять приемы, облегчающие запоминание, в резко сниженном уровне самоконтроля. Серьезное затруднение вызывает необходимость распознать в повторно предъявляемом материале те слова, которые не были воспроизведены первоначально. В мыслительной деятельности снижение познавательной активности выражается в слабой зависимости деятельности детей от поставленной цели, подмене цели более простой и знакомой, в ошибочных решениях задач при небольшом изменении условия,

затруднениях в поиске общего способа решения целого ряда задач, когда требуется осуществить широкий перенос. Низкая познавательная активность особенно проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне того круга, куда ее направляет взрослый. Об этом свидетельствует поверхностность и неполнота знаний о предметах и явлениях окружающего мира, которые приобретаются преимущественно из таких источников, как телевидение, радио, книги, а также путем общения со взрослыми. Вместе с тем весьма показательным и важным при диагностике задержки психического развития и обучении этих детей — значительное расхождение у них между результатами самостоятельного решения задания и выполнения его с помощью взрослого. Это свидетельствует о больших потенциальных возможностях в коррекции данной аномалии развития (И. А. Коробейников, З. И. Калмыкова, Г. И. Жаренкова, А. Д. Кошелева, Т. Д. Пускаева, У. В. Ульenkova, Г. Б. Шаумаров).

Формирование речевой деятельности этой категории детей носит также специфический характер. Хотя бытовая речь их мало отличается от нормы, но словарь сужен, особенно активный. Объем понятий недостаточен, а иногда содержание понятий просто ошибочно. У таких детей затруднено формирование эмпирических грамматических обобщений. По-иному происходит становление словообразовательной системы языка. Отстает развитие способности осознавать речевую действительность как что-то отличное от предметного мира. Ряд грамматических категорий в их речи отсутствует. Для речевой деятельности характерна недостаточность монологической речи. У этих детей часто встречаются дефекты произношения, им плохо дается звуковой анализ слов, они недостаточно владеют звуковым образом слова. Такие дети испытывают существенные трудности в словесной регуляции деятельности (Н. Ю. Борякова, А. Д. Кошелева, И. А. Коробейников, В. И. Лубовский, Г. Н. Рахмакова, Е. С. Слепович, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко, Л. В. Яссман).

Перечисленные особенности речевой деятельности этих ребят вызывают значительные трудности при обучении их письму и чтению. Так, например, они допускают ошибки при последовательном выделении звуков, обнаруживают неподготовленность к языковым наблюдениям, не умеют выделить из текста предложение. Большие затруднения такие дети испытывают в овладении грамматическими понятиями, их дифференцировании и т. д. (Н. А. Масюкова, Г. Н. Рахмакова, Р. Д. Триггер, Н. А. Цыпина).

Понятие готовности к школьному обучению, кроме описанных выше компонентов, включает и определенный уровень развития личности: произвольность регуляции деятельности, мотивационно-волевую готовность к школьному обучению,

сформированность ведущего вида деятельности дошкольников — ролевой игры, наличие предпосылок учебной деятельности, определенный уровень общения со взрослыми и сверстниками и т. д.

Дети с задержкой психического развития отличаются сниженной умственной работоспособностью. В качестве причин, вызвавших ее нарушение, могут выступать выраженные нейродинамические расстройства. У всех этих ребят снижено внимание. По данным Г. И. Жаренковой, снижение устойчивости внимания у них может носить разный характер: максимальное напряжение внимания в начале выполнения задания и последующее его снижение; сосредоточение внимания после некоторого периода работы; периодические смены напряжения внимания и его спада на протяжении всей работы.

По особенностям деятельности, которые проявились во время экспериментального изучения старших дошкольников с задержкой психического развития, И. А. Коробейников условно разделил их на две группы. К первой относятся дети, у которых наблюдается интерес к выполняемой работе; вместе с тем при столкновении с трудностями нарушается целенаправленность деятельности, снижается активность, действия становятся нерешительными. В большинстве случаев внешняя стимуляция и создание ситуации успеха, улучшая продуктивность работы, способствуют преодолению этого явления. Результаты деятельности во многом зависят от того, насколько педагог помогает детям мобилизовать свои усилия, найти новые стимулы для работы. Во вторую группу входят дети с менее выраженным интересом к работе, невысокой активностью. При возникновении трудностей в решении задачи указанные особенности становятся еще более выраженными, требуется значительная стимуляция, чтобы выполнение заданий было продолжено. Несмотря на большой объем разного рода помощи (вплоть до наглядного обучения), уровень достижений у них значительно ниже, чем у детей первой группы.

Для деятельности ребенка с задержкой психического развития характерны (Г. И. Жаренкова, Т. Д. Пускаева):

- импульсивность действий;
- малая значимость образца и низкий уровень самоконтроля при выполнении задания (очень бегло осматривает образец, не сверяется с ним ни в ходе выполнения задания, ни после его завершения, образец не привлекает к себе внимание даже при неудовлетворительном выполнении задания);
- отсутствие целенаправленности в работе (хаотичность действий, неумение подчинить свою деятельность единой цели, обдумать ход выполнения работы);

- низкая продуктивность деятельности (даже в сюжетно-ролевой игре недостаточно творческих элементов);
- нарушения или утрата программы деятельности;
- ярко выраженные трудности в оречевлении деятельности, которые иногда принимают форму грубого несоответствия речи и действия.

Требование непременно объяснить выполнение каждой операции вызывает наступление эмоционального срыва; дети отказываются отвечать, выполнять задание, на глазах появляются слезы; все это они объясняют наступлением усталости. Однако как только дошкольники начинают работать молча, появляется большое количество ошибок. Причем свои ошибки они замечают только тогда, когда действия снова начинают оречевляться.

Один из важнейших компонентов готовности ребенка к школьному обучению — уровень развития его мотивационной сферы. У детей рассматриваемой категории к началу школьного обучения еще зачастую преобладает игровая мотивация. Те дошкольники, у которых отмечается мотивация учебной и практической деятельности, проявляют более высокую познавательную активность, значительно продуктивнее трудятся на уроках (Л. В. Кузнецова, Н. Л. Белопольская),

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра. У детей с задержкой психического развития она имеет свои особенности. Если у нормально развивающихся ребят к шести годам сюжетная игра достигает своего наивысшего расцвета, то у дошкольников данной категории она находится на значительно более ранних этапах своего становления, которые обычно отмечаются в пред-дошкольном — младшем дошкольном возрасте. Дети с задержкой психического развития испытывают существенные трудности в создании воображаемой ситуации и принятии на себя роли. Сюжетная игра как совместная деятельность не возникает. Нарушена мотивационно-целевая основа игровой деятельности: резко снижена активность в игровом поведении, возникают ярко выраженные трудности в самостоятельном создании плана-замысла игры, в целенаправленном его развертывании. Игра носит, в основном, неречевой характер. Сюжет игры не выходит за пределы бытовой темы, он является ситуативным, нестойким. В целом игра носит нетворческий характер. Без помощи взрослого дети склонны условный план игры сводить к реальному плану предметной деятельности (Е. К. Иванова, Л. В. Кузнецова, Е. С. Слепович). При овладении дидактической игрой эти дети не могут одновременно ориентироваться на игровую и дидактическую задачи. Таким образом, несформированная игровая деятельность старших дошкольников с задержкой

психического развития не может способствовать формированию у них психологической готовности к школьному обучению.

У детей данной категории снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. У большинства этих детей обнаружилась повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависели. Новый человек привлекает их внимание в значительно меньшей мере, чем новый предмет. В случае затруднений в деятельности такой ребенок скорее склонен прекратить работу, чем обратиться к взрослому за помощью. Вместе с тем соотношение разных видов контактов со взрослым характеризуется резким преобладанием деловых контактов. Обращение к взрослому как к партнеру по деятельности почти не отмечается. Крайне невелико количество контактов, обусловленных познавательным отношением к объектам деятельности; относительно редко наблюдаются личностные контакты со взрослым. Дети почти не стремятся получить от взрослого оценку своих качеств в достаточно развернутом виде. Их удовлетворяет оценка в виде недифференцированных определений типа «хороший мальчик», «молодец», а также в виде непосредственного эмоционального общения (улыбка, поглаживание и т. д.). Следует отметить, что, хотя по собственной инициативе дети крайне редко обращаются за одобрением, но в большинстве своем очень чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению. Если общение со взрослым окрашено в эмоционально положительные тона, то стремятся сделать его более продолжительным во времени, более продуктивными в своей деятельности, реже ссылаются на усталость. Среди личностных контактов преобладают наиболее простые. Интимные сообщения, беседы о личности взрослого встречаются крайне редко. Таким образом, общение этих дошкольников со взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. Исследование выявило сниженную потребность в общении детей с задержкой психического развития со сверстниками, а также низкую эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности (Е. С. Слепович, С. С. Харин).

3. Тржесоглава в качестве ведущих в характеристике личности дошкольников с задержкой психического развития выделяет слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому (Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. М., 1986). Интересные замечания к характеристике личности дошкольника с задержкой психического развития делает М.

Вагнерова (см. указ. кн. 3. Тржесоглава). Она указывает на большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, на недостаточную дифференциацию лиц и вещей, на ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. Все это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости.

Изучение детей с задержкой психического развития показывает, что среди множества психофизических особенностей, присущих им, на первый план выдвигается общее недоразвитие личности: эмоционально-волевая незрелость, трудности в произвольной регуляции деятельности, динамические нарушения во всех видах деятельности и т. д. Интеллектуальное недоразвитие этих детей в значительной мере обусловлено перечисленными факторами. Обобщая описанные результаты, можно сделать следующие выводы:

- при задержке психического развития его нарушение наступает очень рано, поэтому становление всех психических функций происходит не только замедленно, но и искаженно;
- для этих детей характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности;
- ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности;
- наблюдается низкая активность во всех видах деятельности, особенно спонтанная;
- наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособность (в сравнении с относительно более высокими показателями мышления и памяти); в интеллектуальной деятельности наиболее ярко нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления; наибольшие трудности вызывают задания, требующие установления сложных причинно-следственных связей, оперирования материалом, отсутствующим в житейском опыте детей;
- дети указанной категории обладают достаточно высокими потенциальными возможностями развития, показывают относительно хорошую обучаемость. Так, с помощью взрослого они выполняют задания значительно лучше, чем самостоятельно. Этот факт очень важен как для диагностики задержки психического развития, так и для положительного прогноза при обучении таких

детей.

Большая ответственность при отборе детей в специальные учреждения возложена на медико-педагогические комиссии. Однако при диагностике слабо выраженных отклонений, какими являются задержки психического развития, возникают большие трудности. В ходе дифференциальной диагностики следует различать затруднения в выполнении заданий, возникающие по разным причинам. Ими могут быть: незнание способа решения, недостаточность интеллектуальной деятельности функционального характера, связанная с неустойчивостью внимания, слабостью памяти и речевых средств и др. Поэтому зачастую окончательный диагноз устанавливается в результате длительного клинико-психологического изучения ребенка (в процессе экспериментального обучения). В. И. Лубовский считает, что психолого-педагогическая диагностика задержки психического развития должна иметь целью не только установление факта отставания, но и раскрытие своеобразия его проявления. Установление конкретных проявлений и структуры дефекта создает возможность обоснованного индивидуального подхода в процессе коррекционного обучения.

Психологи считают, что у большинства детей с задержкой психического развития нарушения осложняются неблагоприятными социально-педагогическими условиями. Отсутствие нужной социальной и педагогической стимуляции развития в сензитивные сроки приводит к резкому усугублению имеющихся нарушений. Квалифицированная психолого-педагогическая помощь, оказанная такому ребенку в дошкольном возрасте, дает гораздо больше, чем коррекционная работа, начатая с младшим школьником. Многие родители и педагоги откладывают начало коррекционно-воспитательной работы с такими детьми на более поздний период, считая, что они будут развиваться сами. В подобных случаях к фактору интеллектуальной недостаточности присоединяются и личностные нарушения, педагогическая запущенность, что еще больше осложняет обучение и воспитание ребенка, его социальную адаптацию.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ. ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ

Исследования, проведенные учеными-дефектологами, позволили выявить

недостаточность активного словаря школьников с задержкой психического развития. Отмечаются следующие особенности их словаря: резкое преобладание пассивного словаря над активным (у нормально развивающихся детей такое расхождение значительно меньше); ограниченный запас слов, которые обозначают и конкретизируют обобщенные понятия, раскрывают их во всей полноте и многообразии; недифференцированное, а иногда и неадекватное употребление ряда слов.

Остановимся на особенностях овладения детьми с задержкой психического развития именем прилагательным, которое является одной из наиболее абстрактных частей речи и выражает не только качества разной сложности, но и отношения. Прилагательные играют важную роль в умственном и речевом развитии ребенка. Сознательное оперирование этой частью речи требует относительно высокого уровня анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Умение выделять признаки предметов и обозначать их соответствующим словом влечет за собой более быстрое развитие всех мыслительных операций (особенно классификации и обобщения), способствует появлению и развитию понятийного мышления. Количественный и качественный анализ употребления имени прилагательного этой категорией детей свидетельствует о своеобразии развития у них психических процессов, так как ни в чем так наглядно не сказывается созревание психики детей, отмечал К. И. Чуковский, как именно в увеличении числа прилагательных, которыми обогащается речь.

Практическое владение прилагательными определяется при помощи заданий на описание, непосредственно направленных на употребление слов, относящихся к данной части речи, а также бесед. Задания на описание ставят ребенка в ситуацию, когда необходимо употреблять именно прилагательные. Они дают возможность установить определенную зависимость между способностью выделить качество или свойство предмета и обозначить его соответствующим словом.

Предлагалось описать следующие предметы: игрушечного слона, ручку, книгу, туфлю, куклу, стол, стеклянный шар. Для описания изображений использовались предметные картинки из альбома Г. А. Каше и Т. Б. Филичевой «Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у детей дошкольного возраста»: забор, брюки, шапка, коньки, груша, паук, веревка. По представлению требовалось описать собаку, конфету, чашку, платье, лису, дом, карандаш. Подобная последовательность — от описания предмета до описания по представлению — вызвана желанием расположить части этого задания по возрастающей степени трудности. Описание предметов для дошкольника является наиболее легким, гораздо сложнее — описание по представлению, так как на первых этапах своей речевой

деятельности «человек способен толковать только о том, что находится непосредственно перед ним»¹.

Сочетание разного рода описаний позволяет достаточно полно изучить употребление прилагательных в зависимости от разных условий речевой деятельности.

При предъявлении предмета (картинки) ребенку задавались вопросы: «Посмотри внимательно на предмет (картинку). Что это?», «А теперь расскажи подробно, какой (какая)...?» Когда требовалось описание по представлению, называлось соответствующее существительное с инструкцией: «Подумай и вспомни, какой (какая) бывает... и расскажи»,

Особенности употребления прилагательных при описании предметов на основе восприятия. Описание предметов предполагает, что для выделения признаков, качеств, отношений дети будут использовать данные, полученные не только при помощи зрения, но и практической деятельности. Инструкция предусматривает ощупывание предмета, моделирование тех или иных его особенностей и др.

При описании предметов дети с задержкой психического развития употребили в среднем по 2,3 прилагательных на одно описание, нормально развивающиеся — 3,2, умственно отсталые — 1,9.

У детей с задержкой психического развития при использовании прилагательных наиболее часто определяется цвет (основные цвета), затем — величина и форма предметов, довольно редко употребляются оценочные прилагательные. Материал, из которого изготовлен предмет, в основном не выделяется. Гораздо разнообразнее представлены прилагательные, употребляемые нормально развивающимися детьми. Это прилагательные, которые обозначают не только основные цвета, но и оттенки, характеризуют величину и форму предметов, материал.

Ощупывание предметов нормально развивающимися детьми способствует увеличению прилагательных, используемых ими при описании. После ощупывания ребенок определяет материал, из которого изготовлен предмет, дает ему дополнительную оценку. Дети с задержкой психического развития не стремятся взять предмет в руки, потрогать, внимательно осмотреть. Его изучение оканчивается очень быстро. В результате новые прилагательные в их высказываниях не появляются. Такие дошкольники часто неправильно употребляют слова, относящиеся к этой части речи.

К началу обучения в школе все дети больше употребляют определений при

¹ Брунер Дж. О познавательном развитии // Исследование развития познавательной деятельности. М., 1971. С. 35.

описании предметов. Нормально развивающиеся дети постоянно употребляют слова, обозначающие оттенки цветов, более дифференцированно обозначают величину и форму предметов («вытянутый», «большущий» и т. д.), разнообразнее используют прилагательные оценки. Значительные изменения наблюдаются у детей с задержкой психического развития, которые посещали дополнительные занятия. Так, эти ребята используют четыре вида прилагательных, обозначающих материал, а те, с которыми не проводилась коррекционная работа, употребляют только два вида. Для оценки предметов дети, посещавшие занятия, употребили восемь видов прилагательных, а не посещавшие — пять видов.

Особенности употребления прилагательных при описании изображений предметов. При описании предметных картинок нормально развивающиеся дети употребили в среднем по 3,4 прилагательных на одно описание, дети с задержкой психического развития — 2,2, умственно отсталые — 1,9 прилагательных. Среди прилагательных, названных детьми с задержкой психического развития, наибольшее число составили те, которые обозначают цвета и оттенки (шесть видов). На втором месте были прилагательные, обозначающие величину и форму предметов (пять видов). Причем эти слова часто употреблялись в широком, недифференцированном значении (например, «большой» вместо «высокий», «толстый», «длинный»). У нормально развивающихся детей эта группа прилагательных значительно разнообразнее (десять видов). Дети с задержкой психического развития использовали также прилагательные оценки (восемь видов). При описании изображений предметов они предпочитают обозначать материал не прилагательным, а существительным с предлогом («шапка из материала»).

Анализ прилагательных, употребляемых детьми для описания изображений предметов в подготовительной группе, показал, что наибольшие изменения происходят у старших дошкольников с задержкой психического развития, которые посещали дополнительные занятия. У них заметно увеличилась группа слов, обозначающих форму и величину предметов (восемь видов).

Особенности употребления прилагательных при описании предметов по представлению. Эти особенности обусловлены тем, что представления о предмете носят более обобщенный характер, чем его изображение, вызывают более обширные связи.

Все дошкольники при описании предметов по представлению употребляют большее число прилагательных, чем при описании предметов и их изображений. Дети с задержкой психического развития употребляют в среднем 3 прилагательных на одно

описание, нормально развивающиеся — 4,1, умственно отсталые — 1,9 прилагательных.

Описания по представлению у детей с задержкой психического развития отличаются от описаний на основе восприятия не только большим числом употребленных прилагательных, но и большим их разнообразием. Используются прилагательные, обозначающие цвет (шесть видов), материал (два вида), и прилагательные оценки (девять видов). Однако почти не встречаются прилагательные, обозначающие форму предмета.

Имеются некоторые существенные различия в описаниях по представлению у детей с задержкой психического развития и у их нормально развивающихся сверстников. Последние называли (в сравнении с детьми с задержкой психического развития) меньше прилагательных, обозначающих цвет, но больше прилагательных оценки и обозначающих материал. Дети всех групп при описании по представлению называют меньше прилагательных, обозначающих форму предмета. Эта особенность у детей с задержкой психического развития выражена гораздо ярче, чем у нормально развивающихся. У них такие прилагательные встречаются крайне редко.

Нормально развивающиеся дети в описаниях по представлению часто перечисляют сразу несколько признаков предметов («ручка белая, а бывает и разноцветная», «собаки бывают разные: большие и маленькие»). У детей с задержкой психического развития такие высказывания не встречаются, хотя отмечается перечисление качеств, присущих ряду подобных предметов. Однако при этом все признаки и качества как бы приписываются одному предмету («ручка большая, маленькая», «платье красное, синее, белое, желтое», «дом из кирпичиков, деревянный»). Таким образом, у нормально развивающихся ребят представления носят более обобщенный характер, чем у детей с задержкой психического развития. Обобщенный характер представлений они уже научились достаточно адекватно выражать в соответствующей речевой форме. Дети с задержкой психического развития, даже имеющие некоторый обобщенный образ группы предметов, не могут верно описать свои представления.

К моменту поступления в школу у всех детей происходят некоторые изменения в описании предметов по представлению. Наибольшие изменения в описаниях наблюдаются у детей с задержкой психического развития, которые посещали коррекционные занятия. У них увеличилось общее число прилагательных. Чаще встречаются прилагательные оценки и обозначающие материал. Описания носят более обобщенный характер. Это находит выражение в появлении и частом употреблении

слов «разные», «всякие». Например, «чашки есть разные: синие, белые, красные, с цветочками, разноцветные». У детей, с которыми специальная коррекционная работа не проводится, подобные конструкции не встречаются: у них не происходит таких существенных изменений в познавательной и речевой деятельности.

Н. П. Сакулина выделяет по особенностям описания предметов две группы детей: первой группе присуща точность определений; дети, относящиеся ко второй группе, описывают не только то, что видят в данный момент, но и представляют себе виденное ранее; при описании предметов широко привлекают свой чувственный опыт, употребляют много сравнений.

Среди детей с задержкой психического развития такие группы не выделяются. Дети почти не привлекают свой сенсорный опыт к описанию воспринимаемого. Если же и используют его, то без связи с воспринимаемым в данный момент. Только после коррекционных занятий начинают употреблять сравнительные обороты. Несмотря на большую конкретность, их описания неточны. Создается впечатление, к примеру, что ребенок описывает не конкретный стол, а одновременно несколько ранее виденных столов; описание дается безотносительно к определенному предмету. Предмет (изображение) как бы только стимулирует речевое высказывание ребенка. Обратное явление наблюдается при описаниях по представлению. Дети описывают не обобщенный образ предмета, а его конкретный вариант. Приведем описания, сделанные Таней М. Описание предмета по восприятию (игрушка слон): «Слон большой, тут длинный, уши есть, глаза, ноги большие, голова большая». Описание изображения (брюки): «Брюки черные, коричневые, папа и дядя надевают на работу, в магазин. В магазине брюки покупают, красивые брюки». Описание по представлению (платье): «Платье зеленого цвета. Его купили девочке. Платье продается в магазине. У него белые точки и черные».

После дополнительных коррекционных занятий описания непосредственно воспринимаемого предмета (изображения) становятся более точными. Одновременно начинает привлекаться прошлый чувственный опыт. Вот описание предмета, которое сделала Таня М. через год после посещения коррекционных занятий: «Слон игрушечный, серый, голова большая, впереди такая длинная. Уши большие, а глаза маленькие. Я видела по телевизору. Добрый слон. Слон красивый».

Прилагательные, которые дети использовали при выполнении заданий на описание, можно распределить на следующие группы:

Прилагательные, обозначающие цвет. Они наиболее многочисленны по употреблению у всех детей. Их относительно большое место в словаре дошкольников

объясняется тем, что цвет легко выделяется как признак предмета, и, кроме того, в детском саду при обучении детей обращают внимание в первую очередь на цвет предметов.

У детей с задержкой психического развития эта группа прилагательных представлена довольно разнообразно, хотя чаще всего называются основные цвета, а не оттенки. Однако часто вместо прилагательных, обозначающих интенсивность цветовой окраски и оттенки, эти дошкольники употребляют уменьшительную форму прилагательного, обозначающего основной цвет («тут черный, а тут черненький» — слово «черненький» в данном случае заменило слово «серый»). Нормально развивающиеся дети таких конструкций почти не употребляют.

У нормально развивающихся детей группа прилагательных цвета, будучи довольно многочисленной, составляет менее половины употребленных определений, в то время как у детей с задержкой психического развития удельный вес их гораздо больше (почти две трети от числа всех приведенных прилагательных).

Нормально развивающиеся дети часто употребляют сравнительные прилагательные. Они не только выделяют цвет как качество предмета, но и сравнивают различные части предмета по степени выраженности этого качества, чего у детей с задержкой психического развития не наблюдается.

К школе у всех детей несколько увеличивается абсолютное число употребления прилагательных цвета. Однако качественные изменения в применении их различны у нормально развивающихся и детей с задержкой психического развития. У нормально развивающихся детей часто начинают встречаться прилагательные, которые выражают интенсивность окраски («зеленоватый»). Появление слов, обозначающих не просто качество, но и степень его проявления в предмете, свидетельствует о значимых изменениях в развитии дошкольников. У детей с задержкой психического развития не происходит столь существенных изменений в познавательной деятельности (развитии таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, обобщение и др.), хотя и у них формируются познавательные процессы.

Наиболее существенные изменения в активном словаре произошли у детей с задержкой психического развития, которые посещали коррекционные занятия. У детей значительно увеличилось употребление прилагательных в основном за счет слов, обозначающих оттенки цвета. Так, до занятий эти дошкольники употребляли шесть видов прилагательных, обозначающих цвет предметов, после них (в течение года) в описаниях ребят встречается уже одиннадцать видов таких слов.

Прилагательные, обозначающие величину и форму предметов. Они составляют

значительную по числу употреблений группу в словаре всех детей. Наиболее разнообразны — у нормально развивающихся детей (двенадцать видов). У детей с задержкой психического развития эта группа слов менее обширна. Только два прилагательных — «большой» и «длинный» — встречаются очень часто. Остальные прилагательные этой группы используются редко (одно-два употребления). Таким образом, в словаре детей с задержкой психического развития большое место занимают слова с общим, недифференцированным значением. Например, «высокий и узкий стол» определяется как «большой»; «толстая книга» — «большая».

Прилагательные, обозначающие материал. Дети с задержкой психического развития употребляют их довольно редко. Ребята или не называют материал, из которого изготовлен предмет, или предпочитают обозначать выделенное качество существительным с предлогом («забор из досок»). К школе число случаев такого употребления значительно увеличивается. Среди прилагательных появляется много слов-неологизмов. Это вызвано, с одной стороны, тем, что дети с задержкой психического развития начинают чаще выделять в качестве признака предмета материал, из которого он изготовлен. С другой — словообразовательные процессы у них находятся еще в стадии становления, поэтому вместо правильной формы относительного прилагательного часто образуют слово-неологизм («садашный забор»).

У нормально развивающихся детей прилагательные, обозначающие материал, составляют довольно многочисленную группу. Среди них такие слова, как деревянный, железный, резиновый, бумажный и др. Если эти дети и используют неологизмы, то к школе употребляют уже только правильные формы слов.

Прилагательные оценки. У нормально развивающихся детей эта группа относительно велика. Включает прилагательные высокой («красивый», «хороший»), средней («хороший», «плохой») и низкой («злой», «умный») частоты употребления. Особенно разнообразна группа прилагательных низкой частоты употребления, которые регулярно встречаются во многих описаниях и беседах.

У детей с задержкой психического развития наблюдается несколько иная картина. Эта группа слов у них не очень многочисленна и разнообразна. Три прилагательных встречаются очень часто: «красивый», «хороший», «сладкий», почти нет прилагательных средней частоты употребления, небольшое число низкочастотных прилагательных. У детей данной категории применение прилагательных оценки скорее случайное явление, чем закономерное, и используются они слишком широко, обобщенно. Одним словом обозначаются сходные, а иногда и совсем разные качества

(«коньки скользкие», «паук некрасивый, кусает всех» и др.). Прилагательное «красивый» употребляется при описании почти всех предметов: «красивый забор», «красивая шапка», «красивая конфета» и т. д. Ребята не дают определенных оценок, обозначая различные признаки одним словом.

Овладение прилагательными оценки предполагает достаточно высокий уровень развития мыслительных процессов, что сложно для детей с задержкой психического развития. Те изменения в познавательной деятельности, которые происходят у них на протяжении старшего дошкольного возраста, проявляются в первую очередь в более частом употреблении разнообразных прилагательных оценки и более редком — слов с недифференцированными значениями («красивый», «хороший» и др.)

Прилагательные принадлежности (личной, предметной). У нормально развивающихся детей они встречаются сравнительно редко. Однако повторяются в речи во всех видах описаний и беседах.

Дети с задержкой психического развития прилагательные принадлежности используют в единичных случаях.

Местоименные прилагательные. Встречаются в речи всех детей. У детей с задержкой психического развития чаще всего бывают в сочетании с указательным или описательным жестом и заменяют прилагательные других групп («здесь круглое, здесь такое (такая)», «ремень коричневый, а железка другая»). К школе у таких детей число местоименных прилагательных значительно увеличивается. Это свидетельствует о существенных сдвигах в умении выделять качества предметов. Однако между умением выделить качества предметов и обозначить их соответствующим словом нет однозначного соответствия — последнее отстает. Поэтому необоснованно частое применение местоименных прилагательных — «продуктивная ошибка», свидетельство переходного этапа к обозначению выделенного качества соответствующим прилагательным.

Нормально развивающиеся дети часто употребляют местоименные прилагательные в роли обобщающих слов. Например, «эти брюки разные: серые, коричневые, белые», «конфеты бывают всякие: шоколадные, стеклянные». Применение таких конструкций — показатель определенного уровня развития абстрагирования. Дети с задержкой психического развития с этой целью местоименных прилагательных не используют.

Дети с задержкой психического развития, с которыми проводится коррекционная работа, начинают не только выделять больше качеств, но и сравнивать их между собой. У детей появляются в небольшом числе сравнительные обороты

(«веревка, как змея, змеячая», «веревка, похожая на троллейбус», «собака друг на друга похожа»). Хотя по своему оформлению эти обороты еще весьма несовершенны, но сам факт их появления свидетельствует о значимых сдвигах в развитии мыслительной и речевой деятельности. Дети, с которыми не проводится коррекционная работа, к началу обучения в школе таких существенных сдвигов не обнаруживают. (Для сопоставления заметим, что нормально развивающиеся дети сравнивают выделенные качества предметов еще в старшей группе сада.) У детей с задержкой психического развития в возрасте семи лет начинают нередко встречаться прилагательные-неологизмы («завитушный», «домушный»).

Кроме прилагательных, все дети употребляют в качестве определений существительные с предлогами. Нормально развивающиеся используют их наряду с прилагательными и причастиями для обозначения выделенных признаков. Дети с задержкой психического развития часто заменяют относительные прилагательные несогласованными определениями. С возрастом, наряду с увеличением числа прилагательных, увеличивается и число несогласованных определений. Те, с кем проводится коррекционная работа, начинают отдавать предпочтение более абстрактным относительным прилагательным. Часто это бывает несовершенное по форме слово, переходная форма от существительного с предлогом к относительному прилагательному. Например, «издосочно-сделанный», «платье изматериальное».

Анализ словаря прилагательных показал, что для всех старших дошкольников характерно частое употребление ограниченной группы определений («большой», «красивый», «белый», «длинный», «круглый» и др.). У детей с задержкой психического развития эта группа слов меньше, чем у нормально развивающихся; употребляются эти прилагательные не так часто. У нормально развивающихся детей в группу прилагательных с высокой частотой употребления входят такие слова, как «железный», «широкий», ряд прилагательных оценки и обозначающих форму предметов. Дети с задержкой психического развития употребляют прилагательные этих видов относительно редко. К школе они начинают часто использовать местоименные прилагательные. Такого расхождения между тем, какое место эти прилагательные занимают в словаре у детей с задержкой психического развития в детском саду и в школе, у нормально развивающихся не наблюдается.

Богатство словарного запаса нормально развивающегося ребенка состоит по преимуществу в словах низкой частоты употребления. У детей с задержкой психического развития прилагательные средней и низкой частоты употребления гораздо менее разнообразны, чем у нормально развивающихся.

Рост словаря прилагательных у детей с задержкой психического развития на протяжении старшего дошкольного возраста происходит за счет появления новых слов и более частого употребления уже имеющихся в лексиконе.

Дети с задержкой психического развития в употреблении прилагательных допускают ряд ошибок:

1. Недифференцированное определение качеств предметов. Этот вид ошибок наиболее характерен для речи данной категории ребят. Выделив качество предмета, они испытывают трудности в обозначении его соответствующим словом. Например, серая шапка названа «черной», большая по размеру шапка определена как «очень длинная, чтобы на голову влезла», овальная груша названа «круглой», толстая веревка — «широкой». Возможно, что недифференцированное употребление прилагательных для обозначения разных, подчас мало похожих качеств, связано с тем, что у ребенка и в восприятии эти качества недостаточно дифференцированы.

2. Ошибки, вызванные тем, что ребенок, ориентируясь не только на наиболее ярко выраженные качества предмета, но и на менее выделяющиеся, при описании не соподчиняет эти качества. Так, серые брюки с коричневым ремнем и белой пряжкой описываются следующим образом: «брюки коричневые, черные, белые». Сравним с описанием, сделанным нормально развивающимся сверстником: «серые, брюки, тут немного с белым, ремень коричневый». (В этом описании прослеживается соподчинение выделенных качеств.)

3. Употребление прилагательных безотносительно к тем качествам, которые они обозначают («слон квадратный», «веревка добрая»). Эти ошибки в основном свойственны речи умственно отсталых. У детей с задержкой психического развития они встречаются довольно редко. У нормально развивающихся таких ошибок не наблюдается.

4. Ошибки персеверативного характера (повторение названного прилагательного для описания других предметов, у которых отсутствует качество, соответствующее данному слову). Например, «стол круглый, ручка круглая, платье круглое». Такие ошибки более характерны для описаний умственно отсталых детей. У детей с задержкой психического развития они встречаются относительно редко. У нормально развивающихся не наблюдаются вообще.

К школе у детей с задержкой психического развития, особенно у тех, которые посещают коррекционные занятия, происходят определенные изменения как в числе неправильных употреблений прилагательных, так и в характере ошибок. Уменьшается число ошибок недифференцированного определения качеств предметов. У детей, не

посещавших занятия, таких ошибок становится даже несколько больше. Видимо, это связано с тем, что развитие восприятия опережает овладение словарем, поэтому работа над развитием познавательной и речевой деятельности должна вестись в тесной взаимосвязи. Ошибки этого вида прослеживаются в речи детей с задержкой психического развития не только на протяжении старшего дошкольного, но и младшего школьного возраста.

Значительно уменьшается число ошибок, вызванных тем, что не учитывается взаимоотношение выделенных качеств. Правда, соподчинения их еще очень несовершенны по форме. Например, «ручка зеленая с немножко белым», «брюки коричневые с белым и серым», «чашка круглая и большая, а тут тоже круглое и маленькое». Дети почти полностью перестают употреблять слова безотносительно к выделенным качествам и отношениям. В основном устраняются ошибки персеверативного характера. Однако чаще наблюдаются повторения другого рода — в пределах одного описания. Например, «груша вкусная, ее едят дети, еще взрослые едят. Вкусная она, с хвостиком она. Немного черная, вкусная, круглая, вкусная, с хвостиком, круглая еще». Вероятно, эти повторения связаны с тем, что в результате дополнительных занятий у ребят значительно увеличилась речевая активность, которая еще не опирается на соответствующий уровень развития планирования речевого высказывания.

У всех детей с задержкой психического развития появляется больше прилагательных-неологизмов («стол прямоугольниковый», «чашка разнокрасная» и др.). Они встречаются во всех видах описаний, причем чаще у тех детей, кто наиболее продвинулся в познавательном развитии. Выделив качество и не имея слова для его обозначения, ребенок вынужден сам создавать слово. Но словообразовательными процессами он еще не овладел, поэтому самостоятельно образованные им слова чаще всего являются неологизмами.

Однако наряду с улучшениями выделилась группа ошибок, представляющих собой неправильное обозначение некоторых качеств и свойств предметов («прямоугольная веревка», «крепкие коньки» и др.). Видимо, это связано с неверным воспроизведением стереотипов, сложившихся в других условиях.

По мнению некоторых психологов, существует определенная зависимость между усвоением отдельных слов и сдвигами в познавательном развитии ребенка. Она прослеживается и на примере овладения прилагательными. Процесс выполнения заданий на описание предметов, их изображений и представлений о них позволяет говорить о некоторых особенностях познавательной деятельности детей с задержкой

психического развития. В частности, обращает на себя внимание неточность и фрагментарность восприятия, недостаточная обобщенность представлений, неполноценность таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, обобщение. Эти дети мало привлекают свой перцептивный опыт к описанию воспринимаемого. Если и используют, то вне связи с воспринимаемым в данный момент. Несмотря на большую конкретность, их описания неточны.

Изложенное выше позволяет сделать выводы о специфике словаря этих детей:

- значительное расхождение между величиной активного и пассивного словаря, особенно это касается слов, обозначающих качества и отношения. Небольшая часть слов употребляется необоснованно часто, в то время как остальные имеют низкую частоту употребления. Большинство слов низкой частоты употребления, которые помогают дифференцированно обозначать свойства окружающего мира, в речи отсутствуют;
- неточное, недифференцированное употребление слов; не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия обозначаются при помощи одного слова;
- недостаточно слов, обозначающих общие понятия, и в то же время мало слов, конкретизирующих эти понятия, раскрывающих их суть;
- затруднена активизация словарного запаса;
- зависимость недостаточности словаря от особенностей познавательной деятельности; неточности восприятия, неполноценности анализа и т. д.

Словарный запас детей с задержкой психического развития существенно пополняется в ходе коррекционных занятий. Однако не менее важное значение имеет и речевая практика ребенка, направленность его мотивов, познавательная и речевая активность. Поэтому необходимо сочетать работу по развитию познавательной деятельности с занятиями по развитию речи, использовать коррекционные приемы в формировании лексики.

Учитывая то, что дети с задержкой психического развития испытывают трудности в пополнении словаря прилагательными, следует обращать особое внимание на расширение их лексикона этой частью речи.

Для пополнения и активизации словарного запаса эффективными могут быть словесные игры. В любой такой игре происходит решение определенной мыслительной задачи, то есть одновременно совершается коррекция как речевой, так и познавательной деятельности. Это чрезвычайно важно для детей с задержкой психического развития, если учесть специфику их познавательной деятельности.

Можно рекомендовать такие словесные игры, как «Магазин», «Отгадай-ка», «Что бывает широкое», «Похож — не похож» и др. Организуя различного рода деятельность детей (экскурсии, наблюдения, игры и т. д.), воспитатель вырабатывает у них умение наблюдать, сравнивать, обобщать явления окружающей жизни, а также различные явления языка.

Коррекция речевой деятельности, особенно словаря, должна совершаться в теснейшей связи с коррекцией познавательной деятельности. Это один из важнейших моментов в планировании работы с указанной категорией ребят. Рекомендуются различные описания предметов, их изображений, описания по памяти, рассказы по представлению и др. Хорошие результаты дают задания на придумывание и отгадывание загадок.

Словесные игры и упражнения надо проводить не только на занятиях, но и на прогулке, во время подвижных игр. Они значительно обогатят экскурсию, помогут проанализировать и запомнить увиденное, облечь зрительные впечатления в словесную форму. А поскольку у детей с задержкой психического развития перевод зрительных впечатлений в словесную форму нарушен, то необходимо обращать внимание на словесный отчет о выполненном задании. Следует требовать от ребенка, чтобы он описал нарисованную им картинку, сделанную поделку. Сначала взрослый делает такой отчет сам, а ребенок слушает его. Потом проделанная работа описывается совместно. Только после такого подготовительного этапа ребенок самостоятельно рассказывает о том, что он увидел, сделал.

Словарную работу необходимо 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 детей с задержкой психического развития.

Для обогащения словаря успешно применяется задание на усвоение значений слов путем подбора ряда текстов, в которых предполагается последовательное сужение значения изучаемого слова. При составлении такого рода словесных задач используется прием описания признаков объекта.

Работая над словом, надо учитывать, что любое речевое действие, высказывание представляет собой процесс постановки и решения своеобразной мыслительной задачи. «Речь не есть просто вербализация, подыскивание и подклеивание словесных ярлычков

к мыслительным сущностям: это творческая интеллектуальная деятельность, включаемая в общую систему психической и иной деятельности. Это решение познавательной задачи, это действие в проблемной ситуации, которое может осуществляться с опорой на язык»². Именно такой подход к развитию словаря наиболее продуктивен при коррекционной работе с детьми.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ. ПРИЕМЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

Пополнение лексикона осуществляется не только путем заимствования из речи окружающих, но и путем образования новых слов из уже накопившихся в активном словаре. Способность образовывать производные слова от корневых — необходимое условие расширения словаря. Без этой способности нельзя представить возможность грамматического оформления высказывания. Овладение словообразовательными процессами теснейшим образом связано с познавательной деятельностью ребенка, с его активной ориентировкой в предметной и речевой действительности. Словообразовательные модели отражают связь между явлениями действительности и языковыми средствами их выражения. Специфику этих связей составляют особенности обобщения, свойственные определенному возрасту. Интересен и продуктивен подход ряда психологов к детскому словотворчеству как к особому способу речевого поведения ребенка в речевой ситуации.

Ученые считают, что процесс детского словотворчества является закономерным в становлении словообразовательных процессов и теснейшим образом связан с ориентировочной деятельностью ребенка в речевой и предметной действительности, с познавательной активностью. Отсутствие периода детского словотворчества или его неправильное протекание может свидетельствовать о дефектном отражении явлений окружающего мира, то есть о нарушениях познавательного развития ребенка.

Изучая речь детей с задержкой психического развития, мы провели специальные эксперименты, связанные с выявлением особенностей формирования словообразовательных процессов у этих ребят. Было предложено преобразовать в прилагательные 25 существительных: сад, лес, школа, окно, стекло, снег, зима, весна, дерево, железо, сахар, *хлеб*, рубашка, песок, зуб, нос, рука, волосы, собака, лиса, лев, медведь, корова, книга, улица. Все дети допускали различные ошибки, анализ которых дал возможность распределить их в определенном порядке. Было выделено пять

² Иностранные языки в школе. 1972. № 1. С. 29. 32

уровней выполнения задания. Наиболее низкий первый уровень — рассматривалось простое повторение заданного слова («сад — сад», «лес — лес» и т. д.). В качестве второго уровня — образование от существительного другой его формы: множественного числа, нового падежа, уменьшительно-увеличительной формы («сад — сады», «сад — в саду», «сад — садик»). Третий уровень — преобразование существительного в другое существительное («снег — снежок», «дерево — деревня»). Четвертый уровень соответствовал преобразованию заданного существительного в прилагательное-неологизм («зуб — зубовой», «рука — руковый»). К высшему — пятому уровню — были отнесены правильно образованные прилагательные («стекло — стеклянный», «лес — лесной»).

При выполнении задания дети с задержкой психического развития показали результаты, отличные от результатов нормально развивающихся и умственно отсталых сверстников. Если у нормально развивающихся детей правильно образованные прилагательные составили половину ответов, то у детей с задержкой психического развития — одну треть. Однако по числу правильных ответов эти дети находятся ближе к нормально развивающимся, чем к умственно отсталым. У пятилетних детей с задержкой психического развития прилагательных-неологизмов в два раза меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. У умственно отсталых детей такие ответы почти не наблюдаются. Наибольшее число случаев выполнения задания: от заданного существительного образовать другое — наблюдается у старших дошкольников с задержкой психического развития, несколько меньше — у нормально развивающихся ребят. При одинаковом числе ответов второго уровня — от заданного существительного образовывается другая его форма — у детей с задержкой психического развития и нормально развивающихся основную массу слов составили уменьшительно-увеличительные формы существительных, а у умственно отсталых — существительные множественного числа. Ответы первого уровня — простое повторение заданного слова — можно объяснить как результат непонимания задания. У нормально развивающихся детей почти нет таких ответов, у детей с задержкой психического развития их тоже мало. Зато у умственно отсталых более трети всех ответов приходится на первый уровень.

К моменту поступления в школу у детей всех групп происходят существенные изменения в выполнении задания. Нормально развивающиеся ребята в основном образуют правильные формы прилагательных. При преобразовании существительных в прилагательные более чем в два раза становится меньше неологизмов. Значительно возрастает число правильных ответов у детей с задержкой

психического развития, особенно у тех, которые посещают дополнительные коррекционные занятия. Однако наряду с этим резко возрастает число прилагательных-неологизмов. У умственно отсталых детей семи- и восьмилетнего возраста по-прежнему правильных ответов очень мало, большинство этих ответов — образованные от существительных другие их формы; часто дети отказываются вообще выполнять задание.

Качественный анализ ответов детей с задержкой психического развития свидетельствует о специфике формирования их словообразовательных процессов. В пятилетнем возрасте для значительного числа этих дошкольников задание на преобразование существительных в прилагательные непосильно. Они образуют от существительного родственное ему слово в пределах данной грамматической категории («школа — школьник») или другие его формы («сад — садик»). К школе, когда у нормально развивающихся детей словообразовательные процессы находятся на достаточно высоком уровне, детям с задержкой психического развития становится непосильной операция словообразования (с переводом слова в другую грамматическую категорию), например, образование прилагательного от существительного. Но образуют они еще не общепринятые формы, а неологизмы. Формирование словообразовательных процессов у этих детей продолжается и в младшем школьном возрасте (у нормально развивающихся оно давно закончилось). Даже в третьем классе такие дети употребляют много неологизмов («сад — садиный», «медведь — медвяный», «улица — улиный»).

Употребление слов-неологизмов детьми с задержкой психического развития отличается рядом особенностей по сравнению с нормально развивающимися. Для образования разных прилагательных они используют один и тот же суффикс. При этом цепочки по аналогии иногда охватывают все слова набора. Например, «окновый», «стекловый», «садовый», «лесовый», «школовый». У нормально развивающихся ребят, если и встречаются такие цепочки, то они состоят из трех-четырёх слов и охватывают ситуационно или понятийно связанные между собой слова. Это объясняется тем, что для ребенка трех-пяти лет характерно группировать предметы, которые выступают для него как аналогичные, в единый комплекс. У детей с задержкой психического развития употребление одного суффикса выходит далеко за рамки одного комплекса, охватывая слова, не связанные ни ситуационно, ни понятийно. Образованный ими неологизм эти дети чаще всего определяют как правильное слово, в то время как нормально развивающиеся называют «свой» неологизм неверным, указывая правильное слово. Дети с задержкой психического развития употребляют одновременно несколько форм

одного и того же слова. Например, Толя Р. образовал от существительного «сад» прилагательное «садиный», при описании изображения груши употребил слово «садашная», в беседе об огороде использовал словосочетание «садовый участок».

Резкое возрастание неологизмов у детей с задержкой психического развития к семи годам наблюдается и в спонтанной речи. Особенно много таких слов у детей, с которыми проводится коррекционная работа. Это, видимо, связано с тем, что в результате занятий они значительно продвигаются в умении анализировать предметы и явления, начинают выделять новые качества и отношения, глубже познают окружающий мир. Однако слов для обозначения выделяемых качеств и отношений в словаре ребенка еще мало. Он испытывает в них потребность и пытается конструировать сам при помощи еще несовершенных языковых средств, которыми пользуется («лиса зверная», «шапка шкурная»).

Умственно отсталые дети старшего дошкольного возраста могут в основном осуществлять только операцию формообразования («сад — сады»), в редких случаях — словообразования в пределах одной части речи («снег — снеговик»). Поэтому слов-неологизмов у них почти не наблюдается.

Следует заметить, что формообразование — наиболее конкретная операция, сложнее — словообразование в пределах одной части речи. Наиболее сложная операция — словообразование с переводом слова из одной части речи в другую, то есть изменение не только лексического значения, но и всех грамматических характеристик слова.

По мнению психологов, в основе становления словообразовательных процессов лежит механизм формирования обобщенных словесных классов и структур с их последующей дифференциацией. Одной из причин детского словотворчества, как считает Т. Н. Ушакова, является то, что обобщенные словесные классы и стереотипы формируются раньше, чем усваиваются отдельные морфологические формы. В период словотворчества ребенок ищет связи между звуковыми изменениями слов и явлениями предметной действительности. Наибольшей силы образные связи достигают к 4–5 годам. К школьному возрасту их значение уменьшается.

Учитывая зависимость развития словообразовательных процессов от владения ребенком предметной действительностью, можно объяснить некоторые описанные выше особенности словообразования у детей с задержкой психического развития. У нормально развивающихся детей к пяти годам обобщенные словесные классы уже сформированы, но их полная дифференциация не произошла, поэтому в речи много слов-неологизмов. У дошкольников с задержкой психического развития в этом возрасте

обобщенные словесные классы еще находятся в стадии становления, что приводит к значительным трудностям в образовании новых слов. К школе у этих детей процесс формирования обобщенных словесных классов в основном заканчивается, однако дифференциация еще не произошла, что приводит к появлению большого числа неологизмов.

Процесс дифференциации обобщенных словесных классов у детей с задержкой психического развития очень затягивается, продолжаясь на протяжении всего младшего школьного возраста. Неологизмы встречаются у них даже в III–IV классах. Абсолютно иная картина наблюдается у умственно отсталых детей. В старшем дошкольном возрасте подобных слов в их речи не наблюдается. Элементы словотворчества отмечаются только к концу младшего школьного возраста. Таким образом, основные трудности у умственно отсталых детей приходятся на сам процесс формирования обобщенных словесных классов, а не на их дифференциацию (как у детей с задержкой психического развития). В дошкольном возрасте умственно отсталые в своем речевом развитии еще не доходят до периода детского словотворчества, Это имеет важное диагностическое значение при отграничении детей с задержкой психического развития от умственно отсталых.

По становлению формообразовательных процессов дети с задержкой психического развития существенно не отличаются от нормально развивающихся, в то время как у умственно отсталых наблюдаются ярко выраженные особенности развития этих процессов.

Следует отметить: у детей, с которыми проводили коррекционную работу, направленную на развитие познавательной деятельности, словообразовательные процессы формировались значительно раньше, чем у тех, кто не посещал дополнительных занятий.

Обобщая изложенное выше, можно сделать следующие выводы:

- становление словообразовательных процессов у детей с задержкой психического развития происходит иначе, чем у нормально развивающихся и умственно отсталых;
- период детского словотворчества у детей с задержкой психического развития наступает позже и продолжается дольше, чем при нормальном развитии. К концу дошкольного возраста, когда у нормально развивающихся детей неологизмы наблюдаются довольно редко, у детей с задержкой психического развития происходит «взрыв» словотворчества. Употребление ими неологизмов отличается рядом особенностей: в речи встречается несколько вариантов одного

и того же слова, слово-неологизм определяется как правильное и др.;

- у умственно отсталых детей на протяжении всего дошкольного возраста не наблюдается периода детского словотворчества. Отдельные неологизмы отмечаются только в конце младшего школьного возраста;
- особенности становления словообразовательных процессов у детей с задержкой психического развития обусловлены более поздним (в сравнении с нормально развивающимися.) формированием обобщенных словесных классов и ярко выраженными трудностями в их дифференциации. У умственно отсталых детей основные трудности приходится на формирование обобщенных словесных классов. Этот факт является показательным в плане дифференциальной диагностики задержки психического развития и умственной отсталости;
- для того чтобы сформировались словообразовательные и формообразовательные процессы, ребенок должен оперировать словом. Основное внимание следует сконцентрировать на совершенствовании словообразовательных, процессов.

Рекомендуемые задания направлены на развитие активной познавательной деятельности в сфере языка. Они способствуют формированию обобщенных словесных классов и их дифференциации. Это, в первую очередь, задания по подбору родственных слов:

- задания на номинацию действующих лиц («Как можно назвать человека, который чистит сапоги? убирает мусор? красит забор?» и т. д.);
- задания на аналогии («У кошки — котенок, у лисы — ?»);
- задания на образование от заданных слов родственных им, но относящихся к другим частям речи («дом — домашний», «сад — садовый — садить»).

Хорошие результаты дает специально организованная работа над ошибками, их анализ, сравнение грамматически верных и ошибочных форм слов.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТРОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ПОСТРОЕНИЕ ФРАЗЫ. РАБОТА ПО ИСПРАВЛЕНИЮ НАРУШЕНИИ

Готовность ребенка к школьному обучению определяется не только уровнем развития спонтанной речи, он должен уметь осознать речевой материал и подчинить его определенной цели, то есть произвольно оперировать речью. В числе заданий, направленных на развитие у детей отношения к речи как к языковой действительности, отличной от предметной, одно из ведущих мест занимают задания на составление

предложений с заданным словом и конструирование предложений из наборов слов.

В спонтанной речи осознается лишь поставленная цель, задача высказывания и его наиболее общий смысл, но не те средства, которые при этом используются. При составлении предложений с заданным словом это слово становится актуально сознаваемым, превращается из средства в цель деятельности.

Исследования психологов С. Н. Карповой и С. М. Хорош показали, что дошкольники с задержкой психического развития отстают в формировании способности осознавать речевую действительность как что-то отличное от предметного мира. При выполнении заданий на переименование предмета (задача Л. С. Выготского) эти дети отождествляют предмет и его: качества с именем предмета. Они полагают, что переименование предмета влечет за собой изменение его качеств. (При нормальном развитии ребенка это явление наблюдается в более раннем возрасте.)

Поскольку оперирование словом теснейшим образом связано с отвлечением его от предмета, то при составлении предложений с заданным словом (особенно с абстрактным прилагательным), конструировании их из наборов слов результаты детей с задержкой психического развития значительно отличаются от результатов нормально развивающихся.

В экспериментальный набор слов были включены качественные, относительные, притяжательные, местоименные прилагательные разной частоты употребления; от очень высокой («большой», «другой») до самой низкой («умный», «холодный»).

Большинство затруднений, испытываемых ребенком в раннем детстве при произвольном оперировании речью, как бы повторяются, когда ставится задача произвольно употребить то или иное слово. Поэтому составить предложение с прилагательным значительно труднее, чем с существительными, которые появляются в речи раньше.

Нормально развивающиеся старшие дошкольники составляют с существительными, в основном, распространенные, грамматически правильные предложения. Те абстрактные существительные, которые им были непонятны, ребята преобразовывают в прилагательные (со словом «доброта» — «Добрая воспитательница всегда играет с детьми»). Дети с задержкой психического развития даже с конкретными существительными составляют простые нераспространенные или малораспространенные предложения («Дом стоит»). С абстрактными существительными они отказываются составлять предложения или придумывают их с нарушенным смыслом («Доброта гуляет»).

Составляя предложения с прилагательными, дети всех групп допускали

различные ошибки. Анализ характера их распространенности дал возможность расположить эти ошибки в определенном порядке по относительной степени тяжести и тем самым выделить условные уровни выполнения задания. К первому уровню были отнесены ответы, в которых на заданное прилагательное давался ответ другим словом («сахарный — пирог», «холодный — стул»). Второй уровень охватывает ответы, в которых при составлении предложения прилагательное переосмысливается в существительное (со словом «добрый» — «Добрый гуляет»). Третий уровень — при составлении предложения прилагательное преобразовывается в существительное (со словом «сахарный» — «Мальчик ест сахар»; со словом «зимний» — «Зимой играют дети»). К четвертому уровню относились составленные с заданным прилагательным двухсловные словосочетания и предложения («Синее небо», «Мальчик — умный»). Высший, пятый уровень, составили грамматически верно оформленные предложения с заданным прилагательным.

Анализ предложений, составленных детьми с задержкой психического развития, позволяет выделить некоторые их особенности. Прежде всего во многих предложениях нарушен порядок слов («У нас дома холодная есть вода»). В большинстве предложений прилагательное выступает не в роли определения, а в роли сказуемого. Структура такого предложения: подлежащее и составное именное сказуемое («Мяч есть синий»). У нормально развивающихся детей таких предложений почти не встречается.

Большинство ответов детей с задержкой психического развития и нормально развивающихся представляют собой сочетания из двух слов — прилагательное с существительным («Синий мяч», «Холодный снег»). Однако словосочетания, которые составляют дети с задержкой психического развития, отличаются от словосочетаний, придуманных нормально развивающимися ребятами. Среди ответов детей с задержкой психического развития значительную часть составляют так называемые стереотипные словосочетания («Круглый мяч», «Детский сад»), есть много неадекватных словосочетаний («Короткий дом», «Деревянный лес»). Подобных словосочетаний у нормально развивающихся старших дошкольников не наблюдается. В то же время их очень много у умственно отсталых. У детей с задержкой психического развития часто встречаются словосочетания, в которых заданные относительное или притяжательное прилагательные преобразовываются в существительные и к ним присоединяются эти прилагательные в качестве определения («Деревянное дерево», «Медвежий медведь»). Ответов, в которых заданное прилагательное преобразовывается в существительное, у детей с задержкой психического развития немного (со словом «медвежий» — «Медведь

спит в берлоге», со словом «снежный» — «На улице снег»).

Значительное число ответов у этой категории детей составили предложения, в которых прилагательные употребляются в несвойственной им роли подлежащего, то есть переосмысливаются в существительное. Например, «Круглый покупает», «Сладкий вкусный», «Книжный читает». У нормально развивающихся детей такие ответы встречаются крайне редко. Явление преобразования и переосмысливания прилагательных в существительные связано с тем, что прилагательные более абстрактны, чем существительные. Даже нормально развивающиеся дошкольники более абстрактные части речи иногда преобразовывают или переосмысливают в более конкретные. Особую трудность для детей с задержкой психического развития представляет употребление и понимание относительных прилагательных. Нормально развивающиеся дошкольники в случае затруднений преобразовывают прилагательные в существительные с более конкретными значениями, так как процессом словообразования они уже овладели в достаточной мере. У детей с задержкой психического развития словообразовательные процессы находятся еще в стадии становления. Поэтому с возникшими трудностями они в основном справляются при помощи переосмысливания прилагательных (не «Читает книгу», а «Книжный читает»).

Больше всего ответов, относящихся к самому низкому, первому уровню, встречается у умственно отсталых ребят. Много их и у детей с задержкой психического развития. У нормально развивающихся дошкольников эти ответы единичны. Подобные ответы напоминают ассоциации, в которых на стимул-прилагательное возникает реакция — существительное или прилагательное. Безусловно, выполнять задание таким образом легче, чем составлять предложение. Этот способ ответа считается лишь предпосылкой умения построить предложение. Однако анализ таких ответов показал значительные различия в ассоциациях детей с задержкой психического развития и умственно отсталых. Ассоциации первых носят, в основном, продуктивный характер («длинный — червяк»), у вторых — представляют собой словесные штампы. Часто бывают ответы, по смыслу несоотносимые с прилагательным-стимулом («умный — стол», «холодный — кошка», «зимний — девочка»).

К школе у детей с задержкой психического развития намечается определенная положительная динамика в выполнении этого задания. Появляется значительное число правильно составленных предложений. Причем у тех детей, которые посещали дополнительные занятия, их даже больше, чем у нормально развивающихся. Однако среди предложений, составленных детьми с задержкой психического развития, много таких, в которых нарушен порядок слов, определение не согласовано с определяемым

словом и др. («Мальчик учится в школе умный», «Каждый слушается мальчик мамы»). Увеличивается число ответов-словосочетаний. Намного меньше становится предложений с преобразованным или переосмысленным прилагательным. У умственно отсталых детей такого рода ответов по-прежнему много. Простых ассоциаций (первый уровень выполнения задания) у нормально развивающихся детей в школе не наблюдается, очень мало их у детей с задержкой психического развития. У умственно отсталых они по-прежнему составляют более четверти всех ответов. В основном это нетворческие, шаблонные, часто алогичные ассоциации.

Анализ результатов исследований показывает: включение слова в систему синтагматических связей (сочетание слов в предложении) во многом зависит от длительности употребления его в речи, так как в основе этих связей лежит выработка стереотипов. Поскольку дети с задержкой психического развития, с которыми проводилась коррекционная работа, постоянно употребляли слова в развернутых предложениях, у них оказались лучшие результаты при включении прилагательных в связное высказывание, чем у нормально развивающихся, перед которыми такая задача каждодневно не ставилась.

При формировании синтагматических и парадигматических (понятийных) связей слов наблюдается разная динамика их развития. Парадигматические связи развиваются медленнее у детей с задержкой психического развития. Так, в начале старшего дошкольного возраста они не понимают того добавочного значения, которое вносят в предложения даже простые качественные прилагательные. Часто переосмысливают их в существительные. Работа над развитием познавательной деятельности этих детей (анализ предметов, их сравнение, описание и др.) приводит к определенному продвижению в формировании у них парадигматических связей простых по значению слов. Резко уменьшается число переосмысленных и преобразованных в существительные прилагательных.

Формирование умения сочетать слова в предложении происходит главным образом в результате речевой практики ребенка (это касается простых синтагматических связей), а овладение понятийными и сложными синтагматическими связями — при развитии познавательной деятельности. Поэтому необходимо сочетать коррекцию познавательной деятельности этих детей с созданием условий для их речевого общения.

Выполнение задания на конструирование предложений позволяет одновременно наблюдать, умеют ли дети устанавливать парадигматические и синтагматические связи. Для выполнения этого задания требуется построить программу предложения, а затем

произвести ее грамматическое развертывание. Это задание часто применяется при изучении сформированности грамматического строя речи у разных категорий аномальных детей с целью диагностики. Используется шесть наборов слов:

ходить, книжный, папа, магазин;

мамина, носить, девочка, сумка;

надевать, девочка, платье, красивый;

прыгать, белка, дерево, пушистый;

деревянный, увидеть, дети, дом;

лиса, бегать, деревня, хитрый.

С их помощью проверяется возможность употреблять в качестве опорных слов имя прилагательное. Если число слов невелико и порядок их близок к порядку программы высказывания, то ее составление не представляет значительной трудности. В наборы включаются слова, заведомо известные детям.

Конструируя предложения, все дети допускают различные ошибки. Анализ характера этих ошибок дал возможность распределить их по степени тяжести в определенном порядке и выделить пять уровней выполнения задания. К первому уровню были отнесены ответы, которые расценивались как непонимание или утрата инструкции. Ко второму — предложения, в которых было два опущенных или переосмысленных слова (из набора «деревянный, увидеть, дети, дом» составляется предложение «Дети сидят дома»). Третий уровень охватывал ответы, в которых неправильно осмыслено или опущено одно из слов (из набора «лиса, бегать, деревня, хитрый» составляется предложение «Лиса бегаёт по деревне»). Четвертый уровень — предложения, в которых неправильно определено место одного из слов (из набора «лиса, бегать, деревня, хитрый» строится предложение «Лиса бегаёт по деревне хитрая»). Пятый уровень составили правильно сконструированные предложения (из набора «надевать, девочка, платье, красивый» составляется предложение «Девочка надела красивое платье»).

Даже для нормально развивающихся старших дошкольников построение предложений из наборов слов, включающих прилагательное, — довольно трудное задание. Правильно выполняет его только пятая часть детей. Лишь незначительное число детей с задержкой психического развития этого возраста верно конструируют предложения. Умственно отсталые вообще не способны правильно выполнить это задание.

Нормально развивающиеся дети в большинстве случаев составляют предложения, неправильно определив место прилагательного («Дети увидели дом

деревянный»). Большинство ответов детей с задержкой психического развития составляют предложения с опущенным прилагательным («Девочка надевает платье») или с опущенными словами и привнесениями (из набора «прыгать, белка, дерево, пушистый») было составлено предложение «Белка прыгает и грызет орешки»). У этой категории ребят было много ответов, представляющих собой бессмысленный набор слов.

Изменение показателей выполнения этого задания от начала старшего дошкольного возраста к моменту поступления в школу у детей всех групп различно. Нормально развивающиеся ребята в основном верно конструируют предложения или допускают один вид ошибок — неправильно определяют место прилагательного в предложении. У детей с задержкой психического развития также увеличивается число правильных ответов, однако ошибочных по-прежнему много. Умственно отсталые почти не продвигаются в выполнении этого задания.

Анализ выполнения задания позволяет утверждать: для нормально развивающихся: детей основная трудность при конструировании предложений из наборов знакомых слов — включение прилагательных в систему синтагматических связей. Те небольшие трудности, которые испытывают они при введении слов в систему парадигматических связей, к концу дошкольного возраста в основном исчезают.

Дети с задержкой психического развития затрудняются как в сочетании слов в предложении, так и в осознании значения, которое вносит во фразу каждое слово. Поэтому часто опускают прилагательные, смысл которых понимают с трудом; в наборах используют только те слова, которые многократно слышали в речи окружающих. Дети, с которыми проводится коррекционная работа, испытывают значительно меньшие трудности при конструировании предложений, чем те, которым не оказывается специальная помощь.

Описанное выше позволяет сделать следующие выводы:

- для детей с задержкой психического развития характерны значительные трудности в произвольном оперировании словами (даже с относительно простыми значениями);
- особую трудность для таких детей представляют существительные с абстрактными значениями и относительные прилагательные. Она проявляется в переосмысливании или преобразовании этих слов в более конкретные, придумывании с ними бессмысленных словосочетаний;
- при конструировании предложений из наборов слов детям;

- с задержкой психического развития трудно устанавливать как парадигматические, так и синтагматические связи слов. Нормально развивающиеся в основном затрудняются в установлении синтагматических связей.

Дополнительные коррекционные занятия показали, что речевая практика, в ходе которой слова употребляются в различных ситуациях, приводит к значительным продвижениям в овладении парадигматическими и синтагматическими связями. Однако формирование этих связей ускоряется, если фиксировать внимание на них не только на специальных занятиях по развитию речи, но и во время любой деятельности.

В качестве специальных упражнений, направленных на формирование умения сознательно оперировать своей речью, можно рекомендовать следующие задания, большинство которых разработаны С. Н. Карповой и И. Н. Колобовой³:

- изменение исходного слова и получение его форм или родственных ему слов;
- сравнение значения исходного слова и новых слов, полученных при его изменении;
- сопоставление форм исходного слова и новых слов, выделение морфем, которыми они отличаются;
- сопоставление двух предложений, отличающихся одним словом. Например, «Мама шьет платье. Бабушка шьет платье. Мы с тобой сказали одинаковые предложения? Какие слова тут неодинаковые?» Сначала анализируются предложения, отличающиеся существительными, затем глаголами, прилагательными, числительными, местоимениями, наречиями, служебными словами;
- анализ предложений с помощью интонирования (произношения выделяемого слова более протяжно и громко);
- придумывание предложений с заданным словом и определение числа слов в них. Например, «Какие слова я сказала? Какое слово первое? второе?...? Сколько всего слов в предложении?»;
- анализ заданного предложения с помощью материальных опор (фишек, флажков, квадратиков). Каждое слово обозначается фишкой. В результате перед ребенком оказывается материализованная схема предложения, в которой число фишек соответствует числу слов в предложении.

Начинать работу рекомендуется с двухсловных предложений, затем перейти к трехсловным, четырехсловным и т. д.

Хорошие результаты показывают некоторые формы работы по ознакомлению с составом предложения, практикуемые в детском саду («Скажи четыре слова про зайца»), выделение слов в предложении, называние их вразбивку и последовательно, вычерчивание схемы предложения, игра «Живые слова» и др.⁴ Можно также использовать приемы, которые практикуют логопеды в работе с детьми с общим недоразвитием речи.

ПОНИМАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ. ПУТИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИИ

Понимание логико-грамматических структур языка формируется в детском возрасте в процессе речевого общения и при нормальном развитии ребенка не требует специального обучения.

В русском языке много сложных грамматических конструкций, понимание которых целиком зависит от того, насколько ребенок овладел логико-грамматической системой средств языка, может ли выделить существенные, опорные признаки. Значительная роль при этом отводится процессу перешифровки логико-грамматических структур языка на единицы смысла. Без такой операции невозможно понимание предложения. К сложным для понимания конструкциям относятся: структуры, в которых отношения передаются при помощи форм творительного падежа («Покажи карандаш линейкой», «Покажи карандашом линейку»); структуры с непривычным порядком слов («Ваню ударил Коля. Кто драчун?»), атрибутивные конструкции родительного падежа («Брат отца»).

Изучая при помощи нейропсихологических методик А. Р. Лурия особенности понимания детьми с задержкой психического развития, обращенной к ним речи, психолог Л. В. Яссман выявила, что эти дети испытывают трудности в восприятии конструкций творительного падежа. Задание «показать чем» подменяется более простым собственным заданием «показать что».

Большинство детей данной категории не выполняют задание «Нарисуй круг под квадратом». Они воспринимают инструкцию так: «Нарисуй круг, под ним квадрат» или «Нарисуй круг в квадрате», «Нарисуй круг и квадрат». Чтобы ребята поняли эту инструкцию, ее необходимо перестроить: «Нарисуй квадрат, под ним круг». Таким образом, они действуют согласно порядку слов в предложении, а не логике соотношений между ними. Аналогичные результаты были получены при анализе предложений с непривычным порядком слов. Дети испытывают большие трудности

³ Карпова С. Н., Колобова И. Н. Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1978.

⁴ Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф. А. Сохина. М., 1979.

при перегруппировке материала и оперировании им, не умеют выделить главное слово в предложении, расставить в нужном порядке другие слова.

Большинство детей с задержкой психического развития не могут правильно оценить сравнительные конструкции: «Оля темнее Светы, но светлее Сони», «Красная лента шире белой ленты. Какая лента узкая?» Причина испытываемых детьми трудностей, видимо, состоит в том, что они, не имея возможности опереться на наглядный образец, должны в понимании структур исходить только из грамматической формы, то есть делать предметом своего сознания явления языка.

Мы проследили, как изменяется понимание логико-грамматических конструкций у детей с задержкой психического развития от старшего дошкольного до конца младшего школьного возраста. Оказалось, что даже в условиях специального обучения некоторые трудности в понимании этих структур остаются. Значительная часть детей даже в третьем классе не могут правильно выполнить задание «Нарисуй круг под квадратом». Однако определенная динамика в понимании такого рода конструкций есть. Например, почти все дети этой категории к концу младшего школьного возраста правильно отвечают на вопросы типа «Ваню ударил Коля. Кто драчун?»

Перечисленные логико-грамматические структуры — речевое выражение пространственных отношений. Владение ими непосредственно зависит от сформированности пространственных представлений. Понимание этих структур теснейшим образом связано с узнаванием грамматической формы слова, отвлечением от смысловой стороны речи, умением осознать отношения слов между собой. Для развития этого сложнейшего механизма, в котором тесно переплетаются элементы познавательной и речевой деятельности, требуются специальные упражнения. Важность такой работы не вызывает сомнения: большинство математических задач построено на понимании сложных логико-грамматических структур (задачи на «больше — меньше» и др.).

Планируя занятия, необходимо провести работу над развитием пространственных представлений, лежащих в основе данных конструкций. Положительные результаты дает использование следующих приемов: узнавание геометрических фигур; сличение двух геометрических узоров, от резко отличающихся до почти сходных; выделение главных геометрических элементов в узоре; воспроизведение узора по образцу; срисовывание фигур; конструирование; работа с мозаикой; изготовление аппликаций.

Эти приемы способствуют осознанию пространственных отношений между

предметами и их частями. Особое внимание следует уделять оречевлению детьми своих действий. Эффективным является прием дорисовывания геометрических фигур до любого предмета, который в них увидит ребенок (с последующим описанием изображения). Такое задание выполняется с большим интересом.

Для концентрации внимания на смысловой стороне логико-грамматических конструкций следует постоянно тренировать детей с задержкой психического развития в выполнении инструкций, основанных на понимании пространственных отношений («Положи тетрадь справа от линейки»). Рекомендуется проводить специальную работу с простыми сюжетными картинками. При помощи вопросов внимание ребенка фиксируется на отношениях между предметами, которые изображены на картинке («Кто стоит ближе к учителю?», «Что лежит на столе справа, слева?»). Успешно используются задания на осознание речевых инструкций, связанных с бытовой ситуацией. Л. С. Цветкова советует сначала подкреплять такие инструкции соответствующими картинками, затем давать их уже без внешних опор⁵.

Дети с задержкой психического развития затрудняются выделить инструкцию из речевой и предметной ситуации, часто нарушают последовательность ее звеньев. Им тяжело переключаться с одного этапа задания на другой. Дети урезают инструкцию, искажают. Работая с такими детьми, педагоги должны тщательно продумывать условия задания, формулировать их в доступной для ребят форме. Многочленная инструкция может встретиться ребенку и при решении математических задач, условия которых в большинстве случаев состоят из нескольких звеньев. Правильное решение зависит от того, насколько будет соблюдена последовательность действий, насколько дети смогут переключиться с одного действия на другое.

Восприятие многочленной инструкции значительно облегчается при выделении в ней составных частей. Можно рекомендовать использование внешних опор при анализе такой инструкции. Ее следует материализовать, отмечая каждый этап задания при помощи соответствующей фишки или предметного изображения. Хорошие результаты дает использование приема демонстрации выполняемых действий. Одновременно с проговариванием инструкции взрослый показывает ребенку всю последовательность частных операций, которые он должен сделать перед выполнением всего задания. Работу над пониманием инструкции следует начинать с простой инструкции из одного-двух элементов, а затем постепенно переходить к заданиям из трех и более элементов.

Речевая деятельность в значительной степени опирается на вероятностное

⁵ Цветкова Л. С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. М., 1972.

прогнозирование. Под таким прогнозированием в психологии понимается предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и знании наличной ситуации. Проверая способность к прогнозированию в речи, мы можем судить о богатстве речевого опыта ребенка, его умении быстро и правильно применять этот опыт в новой речевой ситуации, о сформированности грамматической стороны речи и т. д.

Для изучения прогноза в речи детей с задержкой психического развития используется методика, включающая изучение вероятностного прогнозирования слов и предложений. Вначале ребятам предлагаются слоги из двух-трех звуков, которые являются началом известных им слов («са...», «тра...» и др.). Дети должны устно высказать все возможные, с их точки зрения, гипотезы по завершению слов. В следующем задании предлагаются незаконченные предложения с большим числом вариантов их завершения («Мальчик рисует...», «Девочка учится...»). Дети должны предложить возможные гипотезы завершения предложений.

Показателем сформированное вероятностного прогнозирования в речи служит число и характер выдвинутых гипотез. При окончании слов дети с задержкой психического развития (старшего дошкольного и младшего школьного возраста) выдвигают в три раза меньше гипотез, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Анализ ответов показывает, что у детей с задержкой психического развития значительное число сочетаний слогов не являются словами («сата», «трада»). Многие дети выдвигают единственную гипотезу-слово, а все последующие ответы их представляют собой различные грамматические формы от этого слова.

При окончании предложений дети с задержкой психического развития выдвигают в два раза меньше гипотез, чем нормально развивающиеся. Гипотезы по завершению предложений, которые выдвигают дети с задержкой психического развития, однотипны. Дети проявляют ярко выраженную тенденцию работать согласно одной выбранной стратегии деятельности, не могут самостоятельно перейти на иной ее способ. Так, если ребенок начал заканчивать предложение «Мальчик рисует...» прогнозированием объекта («Мальчик рисует дом»), то будет выдвигать гипотезы только таким путем. Обнаруживается переход к использованию штампов, как следствие невозможности переключиться на другой вариант деятельности, отказ от попыток активного программирования высказывания. Встречается множество нелогичных гипотез, которые приводят к нарушению смысла предложения («Мальчик рисует... на потолке», «Девочка учится... вкусно»), к ошибкам грамматического характера («Девочка учится... читает», «Дети играют... будут»). Наибольшую сложность для

данной категории ребят представляют случаи, когда для завершения предложения надо употребить определение. Эти дети затрудняются в понимании теснейшей связи формы и смысла последующих элементов предложения от предыдущих. Поэтому значительная часть выдвинутых ими гипотез не может служить продолжением заданных предложений, так как нарушает их синтаксическую или смысловую структуру.

Изучение прогнозирования в речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного — младшего школьного возраста показало, что (в отличие от нормально развивающихся детей) у них не наблюдается существенных сдвигов в овладении этим важнейшим компонентом речевой деятельности. Вероятностное прогнозирование остается слабейшим звеном в речи. Одна из причин незначительной динамики в его становлении — крайне сложный механизм прогнозирования. Для правильного выполнения описанных выше заданий ребенок должен понять смысл предшествующей части слова или предложения, пропустить, проанализировать грамматические требования к пропущенной части; извлечь из долговременной памяти речевые элементы, смысловая сочетаемость которых с данным контекстом наиболее вероятна; грамматически упорядочить эти элементы и включить в грамматическую схему. Эти операции предполагают: наличие определенного словарного запаса; сформированность лексических умений, связанных с сочетанием речевых элементов; сформированность умения понимать простой текст; владение основными грамматическими структурами языка для построения высказывания.

С проблемой овладения ребенком грамматическими средствами оформления высказывания, понимания сложных логико-грамматических структур, вероятностным прогнозированием тесно связан вопрос о чувстве языка. Под чувством языка понимается особый механизм контроля правильности речи, который вырабатывается в результате речевого опыта и предполагает способность выразить посредством изменения соотношения слов в предложении определенные связи между предметами и явлениями. Психологи связывают чувство языка с выработкой речевого динамического стереотипа. Ребенок не знает грамматических правил, но при общении у него формируются обобщенные представления о грамматических отношениях в предложении. Чувство языка проявляется в интуитивной реакции на отклонения от нормы в услышанной речи.

В формировании чувства языка у детей с задержкой психического развития есть целый ряд нарушений. Как уже указывалось, эти дети образованные ими слова-неологизмы определяют как правильные формы слов. При попарном сравнении грамматически верно и неверно оформленных предложений многие из этой категории

детей воспринимают их как одинаковые («Кофта связана на чистой шерсти», «Кофта связана чистой шерстью»). Некоторые считают, что предложения отличаются друг от друга, но, какое правильное, определить не могут. Подобные нарушения наблюдаются даже у младших школьников.

Вероятностные связи формируются в опыте речевого общения не одновременно. В зависимости от степени сформированности того или иного речевого навыка, от условий общения и направленного воздействия на речевую деятельность ребенка, отдельные элементы прогнозирования приобретают большее или меньшее значение в управлении собственным речевым высказыванием. Полученные данные и их анализ позволяют наметить пути развития прогнозирования в речи и чувства языка у детей с задержкой психического развития. Прежде всего следует обратить особое внимание на организацию речевой практики ребенка. Любая его деятельность, каждое выполняемое задание должно оречевляться. Эффективным приемом является окончание слов, предложений (сначала коротких, из трех-четырех слов, затем более длинных, сложносочиненных и сложноподчиненных), и, наконец, окончание связного текста. Развитию способностей к прогнозированию в речевой деятельности способствуют следующие задания:

- построение рассказа с опорой на картинку. Изображение служит отправной точкой для построения рассказа;
- отгадка продолжения сказки, рассказа;
- оценка слова, предложения, текста, со смысловыми искажениями, но формально построенных верно. В начале тащи работы приводятся слова, фразы, тексты, не имеющие смысла или с грубо искаженным смыслом. Затем переводят к оценке высказываний с более незаметными, тонкими смысловыми нарушениями;
- оценка слов, предложений, текстов, в которых искажены формальнозвуковые и грамматические характеристики при общем сохранном смысле высказывания («Заяц сидит дерево», «Мама купила маленький дочка конфеты»). Аграмматизмы в заданиях постепенно усложняются, становятся все более незаметными.

Психолингвист Н. Г. Елина предлагает систему стихотворных текстов для развития прогнозирования в речевой деятельности у нормально развивающихся дошкольников⁶. Эти тексты могут быть успешно использованы и для работы с детьми с задержкой психического развития, как дошкольниками, так и младшими школьниками.

⁶ Елина Н. Г. Прогнозирование в речевой деятельности детей от 3 до 9 лет // Психолингвистические исследования. М, 1978.

Тексты градуированы по сложности. Среди наиболее простых называются стихотворения, в которых уже создана необходимая содержательная и формальная установка на успешное завершение последней строчки:

Хлопья снежные летят —

Это значит снегопад.

Листья желтые летят —

... (это значит листопад).

Примером более сложного текста приводится следующий:

Наказала мама Сашу —

Не хотел он... (кушать кашу).

Хочешь в дождик погулять —

... (надо зонт с собою взять).

Особое внимание необходимо уделить заданиям на оценку текстов. Ребенок должен определить, правильно ли со смысловой и формальной стороны составлен текст, найти в нем ошибки.

СВЯЗНАЯ РЕЧЬ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ. ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Как уже отмечалось, ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, в рамках которой, наряду с ситуативной, развивается и монологическая контекстная речь. Одновременно с игровой у старших дошкольников развиваются элементы учебной деятельности. Это приводит к началу перехода к новым формам речи ребенка. Ее содержание всходит за рамки непосредственного опыта, появляется ориентировка на слушателя и т. д.

Исследования психологов показывают, что как игровая, так и учебная деятельность у детей с задержкой психического развития не вполне полноценны. В частности, у этих детей не сформирована высшая форма игровой деятельности — ролевая игра. Она требует относительно высокого уровня познавательной и речевой деятельности: умения выполнять взятую на себя роль, спланировать и удержать в памяти программу сложного сюжета, осуществить контроль за ходом игры, сличить ход игры с соответствующей жизненной ситуацией и т. д. Неполюценная игровая деятельность тормозит развитие новых форм речи. Дети данной категории не умеют самостоятельно пересказать прослушанный рассказ на заданную тему, составить рассказ по сюжетной картинке, описать предмет.

При изучении особенностей самостоятельной монологической речи у этих ребят использовались два задания из нейро-психологической методики А. Р. Лурия: первое

— рассказ по картинке. Анализ выполнения задания дает возможность проследить, как сформировано умение воплощать существенные звенья полученной сенсорной информации в развернутое речевое высказывание. Детям предлагались сюжетные картинки из серии «Профессии» и «Дикие животные». Второе задание — развернутое устное сочинение на заданную тему. Предлагались две темы, достаточно знакомые детям («Мой город» и «Мое любимое животное»). В задании обозначена лишь область высказывания, а конкретная схема высказывания и воплощение ее в развернутое сообщение создается самим ребенком.

Словесное описание сюжетной картинки осуществляется в условиях одновременно и познавательной, и коммуникативной ситуации. Речевая деятельность при этом описании теснейшим образом связана со специфической деятельностью восприятия. У детей с задержкой психического развития есть определенные трудности при переводе зрительных впечатлений в словесную форму. Для того чтобы исключить эти трудности (они наблюдаются даже у нормально развивающихся детей при восприятии картинки со сложным сюжетом), предлагаются картинки с крайне простым сюжетом: один субъект и один объект действия. Поэтому у нормально развивающихся детей при выполнении задания ошибок в построении высказывания не встречается.

Рассказы, составленные детьми с задержкой психического развития, можно условно разделить, на следующие группы: первая — простое перечисление изображенного на картинке; вторая — предметы связаны единым сюжетом, который не выходит за рамки изображенного на картинке; третья — рассказы на основе картинки, но с отклонениями от изображенного на ней; четвертая — рассказы, при составлении которых картинка служит лишь исходным моментом для воспроизведения уже известного, ставшего в какой-то мере; стереотипным для ребенка. Приведем примеры рассказов, относящихся к каждой из четырех вышеперечисленных групп.

Первая группа. Рассказ Сережи Х. по картинке «Маляр». (Мужчина в рабочей одежде с кистью в руках красит стенку дома. Рядом стоит ведро с краской.):

— Дядя (пауза), нарисованный (пауза), и ведро, и метелка...

Вторая группа. Рассказ Тани М. по картинке «Портниха». (Женщина в коричневой кофточке и синем сарафане сидит на стуле. Она шьет рубашку на ножной швейной машине.):

— Тетя шьет рубашку ... красивую. Тетя одетая. Тетя, она швейкой работает.

Третья группа. Рассказ Славы Ч. по картинке «Маляр»:

— Это дядя. Он, дядя, работает на заводе, стройке то есть. Он красит стены, поливает он краски. Сначала покупает, а потом поливает. Потом начнут размешивать,

начнут красить. Вот метлой красят.

Четвертая группа. Рассказ Славы К. по картинке «Врач». (Мужчина в белом халате, медицинской шапочке сидит на стуле у кровати мальчика и слушает его.):

— Врач лечит мальчика. Операцию делает, уколы делает. Он работает в больнице. Он приходит домой и лечит, слушает детей. Они выносят, ложат в «скорую помощь», делают операцию.

Для нормально развивающихся характерны рассказы, которые можно отнести ко второй и третьей группам. Ни простого перечисления, изображенного на картинке, ни описаний, в которых она служит лишь исходной точкой для воспроизведения известного, не наблюдается у этих детей к концу дошкольного возраста. Высказывания умственно отсталых относятся, в основном, к первой группе (простое перечисление изображенного). Отдельные рассказы можно отнести и к другим группам. Однако все они состоят из одной-двух малораспространенных фраз. Сравнение ответов показывает, что описание даже простой картинке для детей с задержкой психического развития представляет определенную трудность. Она проявляется в простом перечислении изображенного на картинке, многочисленных аграмматизмах.

Устное сочинение на заданную тему — один из наиболее активных видов монологической речи. Поэтому особенности, присущие связной речи детей с задержкой психического развития, которые только наметились в их рассказах по простым сюжетным картинкам, проявляются в устных сочинениях наиболее ярко. При анализе их работ были выделены три группы сочинений, соответствующие трем видам особенностей построения высказывания: сочинения, в которых наблюдалось быстрое соскальзывание с заданной темы на другую, более знакомую и легкую для ребенка; привнесение в рассказ побочных ассоциаций и инертных стереотипов; частое повторение одних и тех же фраз, слов; постоянное возвращение к высказанной мысли.

Приведем примеры сочинений с перечисленными нарушениями в построении высказываний. Первый вид («Мой город»): «Город. У меня на улице есть барабан, горка. Общежитие там. Деревы, кусты, липа, каштан. Есть еще в Минске лес. Тракторы едут по улицам. Машины поехали. По улицам едут троллейбусы, автобусы. Они куда хотят едут. В автобусе сидят бабушки, дедушки. Кто стекло возят, кто карандаши, а кто в деревню поедут. В деревне есть печка, еще есть корова, лошадка, свинка, огород. Там растет морковь, капуста, груши даже и яблоки. Подрастут, тогда их скушали».

Второй вид («Мой город»): «В Минске живу я. В Минске много домов, деревьев, кранов, больших рек, кораблей. Самое главное — людей. Еще шоферов, строительных заводов, фабрик, где делают мебель, велозавод делают, есть он. Велосипеды выпускают

оттуда, машины, автобусы, трамваи, если ездить можно, если упадешь, можно разбить колено или сломать ногу. И когда ухо болело, то больно, и врач лечил. А в садик я не ходил долго. А когда лето наступит у нас, тогда распускаются почки, а потом листики, и начинают листики зеленеть».

Третий вид («Мое любимое животное»): «Кролика я люблю. Зайку. Кролик, заяка беленький и серенький. И ушки. И пушистый. И нос. И ушки. Морковку ест заяка. Красивый кролик, пушистый и беленький, и серенький. И морковку ест».

Особенности в построении высказывания, характерные для детей с задержкой психического развития,— результат трудностей в планировании и развертывании речевого сообщения. Анализ высказываний детей с задержкой психического развития свидетельствует о большом числе сбоев в грамматическом оформлении речевого сообщения. Чем больше его объем, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы. Наиболее характерными видами аграмматизмов являются:

- пропуск или избыточность членов предложения («В городе живут есть люди», «Дядя музыкант музыкантом тут»);
- ошибки в управлении и согласовании («И в этой сумке много газеты»);
- ошибки в употреблении служебных слов («Лампа висит на столе»);
- ошибки в определении времени глагола («Дядя несет письма и раздавал их»);
- трудности в слово- и формообразовании («Дядя красит дома. Он работает красником»);
- структурная неформленность высказывания («Гам дядя со звонком и похож как евона шапка одета», «Возле другой машины, где подъемный, другое дерево там кран»).

Сложноподчиненные предложения, которые составляют дети с задержкой психического развития, очень пространны, иногда состоят из двадцати слов. Создается впечатление, что ребенок, начав высказывание, не может его закончить. Эти дети часто используют прямую речь (по сравнению с нормально развивающимися).

Анализ текстов с точки зрения словоупотребления показывает, что для рассказов детей с задержкой психического развития характерно увеличение доли существительных, местоимений, наречий, служебных слов. Необоснованно частое применение существительных может быть вызвано трудностями в развертывании высказывания. Предложение не строится каждый раз заново, а воспроизводится фразы-штамп или просто перечисляются субъекты и объекты действия. Некоторые рассказы по сюжетным картинкам и устные сочинения состоят из одних существительных, то есть представляют собой простое перечисление. Частое использование местоимений и

наречий с обобщенным, недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом. Детям присущи выражения типа «дядя такой», «тут такое, а вот тут так».

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

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

Переход от ситуативной речи к контекстной означает не только новый этап в речевом развитии ребенка, но и определенное его продвижение в познавательном развитии, в частности, овладение умением выйти за пределы непосредственной ситуации. Предметное содержание предлагаемых заданий хорошо знакомо детям. Поэтому речь нормально развивающихся детей носит, в основном, контекстный характер, понятна человеку; не знакомому с речевой ситуацией. Элементы, характерные для ситуативной речи, встречаются в рассказах только изредка. Иная картина у детей с задержкой психического развития. Их речь носит преимущественно ситуативный характер, что проявляется в частом использовании личных и указательных местоимений, усиливающих повторений, а также жестов, мимики. О монологической речи этой категории ребят можно сказать, что она «привязана» к ситуации, часто непонятна вне ее. Однако в младшем школьном возрасте эти дети уже начинают овладевать контекстной монологической речью, пытаются сделать ее понятной слушателю. Об этом свидетельствуют появление в их рассказах таких конструкций, как «он, доктор, стал слушать мальчика», «медведь, он такой (жест)... толстый» и т. п. Однако это еще только попытки, причем весьма несовершенные.

Изучение монологической речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного и младшего школьного возраста показывает, что речь их носит ситуативный характер, у этих ребят только начинается переход к контекстной речи. На первый план выступает несформированность программирования и грамматического структурирования речевого высказывания.

Формирование связной речи тесно связано со способностями детей оречевить свои действия. Под «вербализацией» (оречевлением), понимается возможность ребенка объяснить выполняемое; при этом учитывается точность и понятность высказывания, его лексическое и грамматическое оформление. Этот важнейший показатель

полноценности деятельности оказывается в той или иной мере нарушенным у 90 % детей с задержкой психического развития, у 70 % — в выраженной форме⁷. Трудности в совмещении речевой и предметной деятельности у таких ребят иногда принимают форму грубой диссоциации между речью и действием.

Значительное место в работе над развитием связной речи детей с задержкой психического развития занимают задания, целью которых является обучение ребенка отличать законченную мысль от беспорядочного набора слов, найти связи между предложениями:

- конструирование предложений из наборов слов (восстановление деформированного текста). Здесь осуществляется переход от наборов 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 («Галя — послушная девочка»);
- окончание начатого предложения;
- окончание начатого текста (сказки, рассказа);
- установление логической связи между двумя-тремя предложениями.

Для преодоления трудностей в составлении и развертывании программы высказывания рекомендуется использовать ряд приемов. Предлагаем их в порядке возрастания требований к самостоятельному построению высказывания:

- пересказ по готовому образцу. Мотив, замысел, программа при этом уже заданы. Требуется только повторить высказывание и сличить его с образцом;
- составление плана рассказа при помощи картинок. Цель задания — сформировать у ребенка умение самостоятельно составлять программу высказывания;
- составление рассказов по опорным словам, иллюстрируемых картинкой. Картинки и слова служат опорой при построении высказывания, помогают сделать программу высказывания более стабильной, удерживают ребенка от возможности соскользнуть на другую, более легкую и привычную для него тему;
- составление рассказа по серии картинок. Ребенку дается готовая наглядная программа высказывания. От него требуется оречевить ее, а затем, опираясь на программу, построить рассказ;

⁷ Коробейников И. А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1980.

- составление рассказа по серии сюжетных картинок, предлагаемых в нарушенной последовательности. Ребенку необходимо самостоятельно построить программу высказывания из разрозненных элементов и реализовать ее. (Поскольку это задание является более сложным для описываемой категории детей, на него следует обратить особое внимание.)

С развитием связной речи тесно связано умение проанализировать ситуацию (картинку), выделить в ней самое существенное. Надо уделять большое внимание анализу картинки, подбору к ней названий. Сначала дети придумывают название к картинке с простым сюжетом, затем — подбирают названия для каждой картинки сюжетной цепи.

Одно из важнейших условий коррекции речи детей с задержкой психического развития — организация их речевой практики, в которой ведущая роль отводится самостоятельной активной речевой деятельности ребенка.

Умение участвовать в такой форме речевого общения, как диалог, является одним из важнейших проявлений коммуникативных способностей. Диалогическая речь — наиболее естественная форма общения. Так как стимулом для диалога служит желание что-то узнать о предметах и явлениях окружающего мира, то общение будет успешным, если детей предварительно познакомить с ними.

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

Усвоение принятых форм речи опирается во многом на механизм подражания. Подражание ребенка — не пассивный процесс. Оно основано на активной познавательной и речевой деятельности. В качестве эффективного средства формирования связной речи, основанного на механизме подражания, можно использовать прослушивание звучащего образца. Он представляет собой запись специально подобранных примеров связных устных высказываний. При создании звучащих образцов рекомендуется учитывать следующее:

- образец должен представлять собой запись говоримой, а не озвученной письменной речи;
- в качестве звучащего образца необходимо использовать запись детской речи.

Детские образцы лучше воспринимаются и анализируются, поскольку ближе ребятам по способу изложения, стимулируют их в подготовке устных высказываний;

- текст образца должен быть доступным и интересным по содержанию, близким к жизненному опыту детей, так как прошлый опыт ребенка оказывает огромное влияние на восприятие речевого высказывания⁸.

Кроме звучащего образца, следует использовать обсуждение устных высказываний товарищей, в том числе и записанных на магнитофонную пленку. Хорошие результаты дает запись рассказа самого ребенка на магнитофонную пленку с последующим его прослушиванием и анализом. Постепенно дети самостоятельно начинают замечать отступления от темы рассказа, «сбои» в построении высказывания, неправильно построенные предложения и исправлять свои ошибки прямо в ходе прослушивания.

Одна из важнейших задач при коррекции речевой деятельности детей с задержкой психического развития — совершенствование регулирующей функции речи. Психолог Г. И. Жаренкова предлагает для этого использовать занятия, по изготовлению поделок. На занятиях надо добиваться от ребенка подробного и точного описания образца изготавливаемой поделки. Затем должно следовать перечисление всех операций, которые ему предстоит реализовать. И наконец, необходимо обучать умению дать отчет о выполненной работе. На начальных этапах обучения рекомендуется добиваться от ребенка оречевления своих действий по ходу деятельности. Ребенок выполняет отдельную операцию, одновременно ее называя и описывая. В начале коррекционной работы основные операции и их оречевление осуществляются под руководством педагога.

Особое значение для развития регулирующей функции речи имеет обучение самоконтролю. Можно предложить ребенку сравнить изготовленное им изделие с образцом, самостоятельно сделать сравнительный анализ, обосновать в речевой форме правильность выполненного задания.

Процесс создания любого речевого высказывания начинается с мотива. Потребность в общении с другими людьми, в познании окружающего мира определяет мотивы речевой деятельности ребенка. Эта потребность у детей с задержкой психического развития резко снижена: отсутствует интерес к расширению своего кругозора, усвоению новых знаний. Они не желают говорить, быстро прекращают

⁸ Шпунтов А. И. Анализ звучащих образцов как прием обучения устной монологической речи учащихся (на уроках русского языка в 1 классе). М., 1980.

разговор, играть предпочитают молча, общаются в процессе игры редко. Однако любое побуждение к дальнейшему общению (похвала, побуждение типа «вспомни, что ты еще хотел сказать», «подумай») приводит к резкому увеличению объема высказывания. Ни у нормально разговаривающих, ни у умственно отсталых ребят не наблюдается такого сильного влияния внешнего побуждения на объем речевой продукции.

У детей с задержкой психического развития нарушения познавательной деятельности усугубляются слабой речевой активностью. Часто такой ребенок, зная материал, не отвечает из-за слабого побуждения к речи. Эта, казалось бы, безобидная реакция на сниженную мотивацию в речевой деятельности, кроме усугубления нарушений познавательной деятельности, может привести к неправильному формированию личности ребенка. Поэтому особое внимание необходимо уделять развитию мотивационной стороны речевой деятельности этих детей. Один из эффективных способов, способствующих активизации речи, — введение добавочных мотивов. Перед выполнением любого задания надо объяснить его цель, стараться сделать ее значимой для ребенка. Для старших дошкольников существенным мотивом оказывается стремление пойти в школу.

Большое влияние на объем и качество ответов детей с задержкой психического развития оказывает похвала. Каждое занятие должно приносить ребенку радость. Этому способствует благоприятный эмоциональный климат на занятиях, гарантирование успеха каждому ребенку, поощрение за усвоенные знания. Ни один удачный ответ не должен остаться незамеченным. Однако поощряя, педагог должен быть уверен в том, что применяемые им формы поощрения являются значимыми для данного ребенка. Если он не справляется с заданием педагога на должном уровне, то следует поощрять его даже при попытках дать верный ответ, одновременно демонстрируя образец правильного высказывания.

На начальном этапе работы педагогу следует начинать ответ самому или совместно с ребенком. Это помогает в какой-то мере растормозить его речь. Надо обучать таких детей умению наблюдать за окружающим. Большую помощь в этом оказывают словесные игры («Когда это бывает?», «Так бывает или нет?»), экскурсии, прогулки.

Хорошо себя зарекомендовал прием создания проблемных ситуаций. Например, к детям должны приехать родители. Как объяснить им в письме маршрут от автостанции до школы-интерната? В такой ситуации речевая деятельность приобретает для ребят личностный смысл. Они стремятся как можно точнее, подробнее построить и развернуть свое высказывание.

Большое значение имеет создание условий для целого комплекса высказываний. С этой целью рекомендуется проводить ролевые игры, разыгрывать роли сказочных героев, взрослых (мама, врач, учитель и др.), то есть сделать установку на необычность, вводя таким образом в речевую деятельность добавочные мотивы, личностный смысл.

Формирование интереса к речи и потребность в ее совершенствовании — необходимые условия коррекции речевой деятельности детей с задержкой психического развития. Следует так строить занятия, чтобы дети осознали, для чего оно нужно, что нового они узнали, чему научились. Необходимо разъяснять цель каждого занятия, задания, подводить с детьми итоги работы. Чтобы успешнее формировать речевые умения и навыки, надо неоднократно возвращаться к изученному.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ И РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. М., 1982.
2. *Ахутина Т. В.* Нейролингвистический анализ динамической афазии. М., 1975.
3. *Богоявленский Д. И.* Психология усвоения орфографии. М., 1966.
4. *Борякова Н. Ю.* Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. канд. дис. М., 1983.
5. Дети с задержкой психического развития. М., 1984.
6. *Егорова Т. В.* Особенности памяти и мышления школьников, отстающих в развитии. М., 1973.
7. *Жаренкова Г. И.* Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология, 1973. № 4.
8. *Иванова Б. К.* Динамика формирования пониженной обучаемости и возможности ее изменения: Автореф. канд. дис. М., 1979.
9. *Калмыкова З. И.* Особенности генезиса продуктивного мышления детей с задержкой психического развития // Дефектология, 1978. № 3.
10. *Карпова С. Н., Хорош С. М.* Отношение к фонематической действительности детей с задержкой психического развития // Психологические исследования. 1974. Вып. 6.
11. *Каше Г. А., Филичева Т. Б.* Дидактический материал по исправлению недостатков произношения у детей дошкольного возраста. М., 1974.

12. *Коробейников И. А.* Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис.М., 1980.
13. *Кузнецова Л. В.* Личностный аспект готовности ребенка с задержкой психического развития к школе // Изучение личности аномального ребенка. М., 1977.
14. *Кузнецова Л. В.* Использование игры в коррекционных целях // Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения. М., 1981.
15. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
16. *Лебединский В. В., Шахнарович А. М. и др.* Роль образа в онтогенезе речи // Материалы 4 Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теорий коммуникации. М., 1972.
17. *Лубовский В. И.* Развитие словесной регуляции действий у детей. М., 1978.
18. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М., 1979.
19. *Манова-Томова В. С., Пирьев Г. Д., Пенушлиева Р. Д.* Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. Киев: София, 1981.
20. *Маркова А. К.* Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
21. *Насонова В. И.* Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков письма и чтения детьми с задержкой психического развития // Дефектология. 1979. №2.
22. *Никашина Н. А.* Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1972. № 5.
23. *Новикова Н. Б.* К исследованию обучаемости иностранному языку у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1978. № 6.
24. Обучение детей с задержкой психического развития. М., 1981.
25. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе. М., 1987.
26. Отстающие в учении школьники // Проблемы психического развития. М., 1986.
27. *Петрова В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.,

- 1977.
28. *Рахмакова Г. Н.* Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 1987. № 6.
 29. *Сакулина Н. П.* Индивидуальные различия в сенсорном развитии и воспитании детей // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. М., 1965.
 30. *Слепович Е. С.* Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. 1981. № 1.
 31. *Слепович Е. С.* Некоторые особенности общения дошкольников с задержкой психического развития // Генетические проблемы социальной психологии. Мн., 1985.
 32. *Слепович Е. С.* Некоторые приемы формирования игровой деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития // Формирование личности дошкольника в различных видах деятельности. Мн., 1987.
 33. *Слепович Е. С.* Особенности сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с задержкой психического развития // Пути совершенствования педагогического процесса в старших группах детского сада. Мн., 1985.
 34. *Стрекалова Т. А.* Особенности логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. 1982. № 4.
 35. *Тригер Р. Д.* Недостатки письма у первоклассников с задержкой психического развития // Дефектология. 1972. № 5.
 36. *Ульянкова У. В.* Индивидуально-типические особенности сферы субъективной активности в учебной деятельности шестилетних детей. Куйбышев, 1984.
 37. *Ушакова Т. Н.* Функциональные системы второй сигнальной системы. М., 1972.
 38. *Цыпина Н. А.* Ошибки в чтении у первоклассников с задержкой психического развития // Дефектология. 1978. № 2.
 39. *Шахнарович А. М., Негневицкая Е. И.* Язык и дети. М., 1981.
 40. *Шевченко С. Г.* Особенности освоения элементарных общих понятий

детьми с задержкой психического развития // Дефектология. 1976. №

4.

41. Яссман Л. В. Особенности употребления грамматических категорий

детьми с задержкой психического развития // Дефектология. 1976. №

3.

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПЛЕНИЕ.....	1
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	3
ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	15
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ. ПРИЕМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ.....	15
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ. ПРИЕМЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ.....	29
ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТРОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	34
ПОСТРОЕНИЕ ФРАЗЫ. РАБОТА ПО ИСПРАВЛЕНИЮ НАРУШЕНИИ	34
ПОНИМАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ. ПУТИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИИ.....	42
СВЯЗНАЯ РЕЧЬ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ. ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ	48
ИСПОЛЬЗОВАННАЯ И РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	57