



УДК 376.1

Е.В.Крылова

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Смоленский государственный университет

In article comparative results of diagnostic research of consecutive speech of children of young school age with a delay of mental development and normal psycho-physical development are submitted. Groups of children are placed according to levels of success of performance of problems. The analysis of semantic and grammatical mistakes is given.

Как показали комплексные исследования учебных, большую часть контингента учащихся с трудностями в обучении составляют дети, отличающиеся задержкой психического развития (ЗПР) [1-4]. Одним из факторов, препятствующих их полноценному обучению, является несформированность связной речи. Результаты исследований указывают на то, что у детей с ЗПР наблюдаются нарушения как семантической структуры высказывания, так и языкового его оформления [5-7].

Наибольшие трудности в овладении программным материалом отмечаются у детей на втором году обучения, в результате чего они оказываются в центре внимания школьных психологов, логопедов, врачей. Помочь им может специально организованное коррекционно-развивающее обучение. Особенно актуальна проблема оказания коррекционно-логопедической помощи детям с ЗПР в условиях общего образования.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей связной речи учащихся с ЗПР 8-9-летнего возраста. Экспериментальная работа выполнялась на базе общеобразовательных школ №№ 7, 9, 25, 26, 39 г. Смоленска.

Экспериментальную группу составили 60 учащихся с ЗПР, возраст которых к моменту обследования составлял 8 лет 2 месяца — 8 лет 11 месяцев. Анализ анамнестических данных показал наличие раннего поражения центральной нервной системы, задержку психомоторного и речевого развития. В анамнезе 71,6% детей отмечалась патология беременности и родов; 28,3% — соматически ослабленные и часто болеющие дети; у 60% — отставание в речевом развитии. Из числа детей с ЗПР 49 (81,6%) посещали дошкольные образовательные учреждения, 11 (18,3%) воспитывались в домашних условиях.

Для сравнения привлекались 30 хорошо успевающих второклассников того же возраста, имеющих нормальное психофизическое развитие (НПР).

Констатирующий эксперимент включал три серии заданий, каждая из которых была направлена на исследование определенных операций, обеспечивающих создание связных речевых высказываний. Анализ высказываний детей производился с учетом

классификаций ошибок, представленных в лингвистической и методической литературе [8-10].

Серия №1 — пересказ текстов. Цель: выявить возможности детей воспроизводить литературный текст по памяти. Детям было предложено два текста, отличающихся сложностью лексического содержания. Первый текст «Горошины» включал достаточно сложную по семантике лексику (стручок, зарядил, канавка, росток, кудрявый), доступную детям младшего школьного возраста, не имеющих проблем в речевом развитии. Вторым текстом «Утята» включал простую лексику, но более распространенные синтаксические конструкции и имел скрытый смысл.

Серия №2 — составление рассказа по серии картинок. Цель: выявить способности детей устанавливать причинно-следственные зависимости между предметами и явлениями, самостоятельно строить программу высказывания и оформлять ее в соответствии с лексико-грамматическими нормами языка.

Серия №3 была представлена двумя заданиями: 1) составление рассказа на тему «Как я провел вчерашний день»; 2) составление рассказа о наиболее ярком событии из жизни. Цель: выявить умения детей составлять связное высказывание без использования готового текстового и наглядного материала, с опорой на собственный жизненный опыт и речевые возможности.

Для реализации единого подхода к анализу результатов, полученных в ходе исследования, нами были разработаны оценочные критерии сформированности семантического и лексико-грамматического компонентов высказываний, на основе которых были определены четыре оценочных уровня: от самого высокого I к самому низкому IV.

Анализ полученных результатов позволил распределить успешность выполнения задания следующим образом. Высказывания детей с НПР соответствовали I уровню успешности — 30 человек (100%); учащиеся с ЗПР показали II, III, IV уровни успешности: II уровень — 17 человек (28,3%), III уровень — 24 человека (40%), IV уровень — 19 человек (31,7%). Среднеуровневая успешность выполнения заданий представлена в таблице.

Средние показатели успешности выполнения заданий учащимися исследуемых групп (в %)

Задания	Исследуемые группы по уровням успешности			
	Дети с НПП (I)	Дети с ЗПР		
		(II)	(III)	(IV)
1. Пересказ текстов	90,74	70,37	54,71	39,19
2. Рассказ по серии сюжетных картинок	83,33	64,09	61,10	41,11
3. Самостоятельный рассказ	82,41	62,49	57,89	40,17
Общая успешность	85,49	65,65	57,08	40,15

Выполнение учащимися заданий 1-й серии показало, что пересказы 26 человек (86,67%) из контрольной группы (I уровень) полностью отражали содержание текста, были использованы сложные синтаксические конструкции, авторская лексика. В пересказах четырех человек (13,33%) отмечались следующие ошибки: замена слов (неточное употребление): голуби — «птицы», канава — «земля», «трава»; ошибки словообразования: выстрелил — «стрельнул», гороховый — «горошинный кустик». В целом для детей с НПП оба текста не представляли особых трудностей для пересказа.

Дети с ЗПР испытывали значительные трудности при пересказе обоих текстов. Ни один ученик с ЗПР не смог пересказать тексты самостоятельно и без ошибок. Отмечалось разнообразие как семантических, так и лексико-грамматических ошибок. У детей со II уровнем успешности наибольшую частоту имели лексико-грамматические ошибки при пересказе как 1-го, так и 2-го текста. Причем во втором случае ошибки отмечались чаще, чем в первом (на 5,9%). Имели место ошибки словоизменения: «Потом она обросла и выросла кудрявым горошиной»; ошибки словообразования: «И через неделю там был зеленый горох... дерево», выстрелил — «выстрельнул»; однообразное использование межфразовых средств связи (МФСС); использование структурно неформированных предложений. При пересказе текста «Утята» отмечались следующие семантические ошибки: искажения замысла: «...Ну, пошла в магазин и купила утиных яиц. Потом повела их это... к озеру...»; перескакивания с описания одних событий на другие: «...но утки у нее не было. Она купила гусиных яиц. И у нее была курица...»; несоблюдение единства видо-временных форм глаголов: «Курица заволновалась и бегала по берегу». 5,88% детей со II уровнем пересказали его только по наводящим вопросам.

Для учащихся III и IV уровней успешности большое разнообразие и частоту имели ошибки как лексико-грамматические, так и семантические. Для них большую сложность представил пересказ текста «Утята». Смогли пересказать текст только по наводящим вопросам 20,83% детей с III уровнем и 52,63% — с IV уровнем, что составляет 25% всей экспериментальной группы. Не смогли пересказать тексты 1-й серии 16,67% детей, в том числе 10% не справились с пересказом текста «Утята».

У детей с III уровнем наиболее часто встречаемыми ошибками при пересказах 1-го и 2-го текстов были следующие: замена слов (45,83% и 62,5% соответственно): раскрылся — «развалился»; ружье

— «автомат», «рогатка»; голуби — «вороны», «птички»; несоблюдение единства видо-временных форм глаголов: «Однажды старушка хотела завести утят», «...пришла домой и хотела развести утят», «Они увидели пруд и бросаются в пруд»; пропуски значимых фактов (29,17% и 45,83%): «В одном стручке были горошины. Скоро стручок распустился, и горошины высыпались. (Эксп.: — Куда они попали?) Они покатались на крышу. И одна горошина упала в канаву и из нее вышел кустик горошин»; искажения замысла и привнесение несуществующих деталей (12,5% и 41,67%): «...И мальчик одну горошину зарядил в ружье и выстрелил. И вылетело три горошины. Два голубя склевали две горошины. И один горошек закатился в канаву».

Лексико-грамматические ошибки отмечались также в большом количестве: ошибки словообразования: выстрелил — «стрельнул», склевали — «расклевали», гороховый — «горовый», утиных — «утятинных, утятинных»; ошибки словоизменения: цыплят — «цыпленков», «в одной горошины»; однообразие в использовании МФСС: указательные местоимения, лексические повторы, союзы *а, и*, вводно-модальное слово «потом». Приведем пример: «Мальчик подошел к кусту горошин. Они упали ему в ладонь. Он стрелял. Он начал стрелять. Он кидал на крышу голубям...».

Дети пользовались преимущественно простыми малораспространенными предложениями, часто не полностью оформленными — отсутствовали указания на субъект действия («И смотрят, и видят, что... и захотели купаться, залезли в воду и начали плескаться»), или незаконченными, обрывочными высказываниями («Она купила яйца и положила их... курица высидела яйца...», «Она купила и посадила курицу на нее»).

Детей с IV уровнем успешности отличали в процессе пересказа такие ошибки: перескакивания с описания одних событий на другие; соскальзывания на другую тему («Она разбила яйца, пожарила и съела»; «Дед посадил репку... Ой, забыл... Выросли четыре горошины. Они упали мальчику на руки»); искажения замысла рассказа. Для примера приведем пересказ Павла С.:

«Одна хозяйка захотела куриных яиц. Утки не было, была старая курица. Она пошла... ну-у-у... Она купила... старуха куриные яйца. Скоро треснули скорлупки и вылупились утята. Утка учила их червячков ловить. Они бросились в воду, а утка испугалась, стала кричать: «Кря-кря-кря». Бросилась в воду и утонула».

Рассказы, составленные детьми с НПП по серии сюжетных картинок (серия №2), отличались последова-

тельностью, связностью, логичностью. При этом преимущественно использовались предложения простые распространенные. Четыре ученика (13,33%) из контрольной группы допускали лексико-грамматические ошибки: ошибки словоизменения, лексические повторы (трудности использования МФСС); использовали структурно неформленные предложения. Из семантических ошибок — замены слов: дупло — «яма». Серию сюжетных картинок дети разложили самостоятельно.

Для детей с ЗПР со II уровнем успешности наиболее преобладающими по частоте оказались ошибки лексико-грамматические: однообразие в использовании МФСС (союзы *а, и*, слово «*потом*»); структурная неформленность предложений: «*Девочка и мальчик... они собирали цветы*», «*Они... девочка и мальчик порадовались*». Семантические ошибки: пропуск и замена слов: корзина — «*ведро*», а также пропуск важных фрагментов, эпизодов рассказа.

Правильно установили причинно-следственные связи (разложили серию картинок) 8 человек (47%). Воспользовались направляющей помощью 9 человек (52,94%). Скрытый смысл картинок дети определили правильно.

Учеников, показавших III уровень успешности, отличали в первую очередь ошибки семантические: замена слов, нарушение порядка слов в предложении и, что особенно характерно для данной группы детей, — использование асемантических предложений: «*Потом он пришел, а там были глаза*»; искажение замысла: «*...Чтобы он пошел в лес и убил сову. Охотник пошел и увидел кошку и хотел ее застрелить*»; случаи нарушения причинно-следственных связей при составлении рассказа: «*Они пришли на это место. Мальчик с девочкой спрятались за кусты. Охотник нацелился туда...*». Подобных ошибок мы не отмечали у детей со II уровнем успешности. Такие ошибки, как пропуск и замена предлогов: «*Они побежали с леса на помощь*», «*И они видят там при дереве горели глаза...*», также имели большую частоту в сравнении с детьми со II уровнем.

Наибольшее число ошибок лексико-грамматического оформления отмечалось при использовании МФСС. Преимущественно дети использовали лексические повторы или вводно-модальное слово «*потом*». Характерен был долгий поиск слов, заполнение пауз эмблемами: «*Мальчик с девочкой... ну-у-у... пошли в лес собирать грибы. Они... ну-у-у... рядом с деревом проходили и видели там... это-о-о, ну-у-у... испугались, увидели глаза. Вот*».

В рассказах детей с IV уровнем успешности отмечалась значительная частота случаев искажения замысла рассказа (на 12,94% больше в сравнении с детьми с III уровнем). Чаше встречались в речи детей асемантические предложения (на 14,84%). Среди лексико-грамматических ошибок отмечались трудности использования МФСС и структурная неформленность предложений: «*Девочка и мальчик... они собирали цветы...*», «*Потом они спрятались за кустами... девочка и мальчик*». Вот, например, рассказ Вероники Т.:

«Мальчик с девочкой пошел в лес за грибами. Девочка собирала цветы. А мальчик — грибы. Потом

они пошли дальше. Мальчик увидел... (Эксп.: — Что он увидел?) Мальчик подумал, что это был... (Эксп.: — Кто-то страшный?) Да. И они испугались. И убежали. Идет охотник. (Эксп.: — О чем они попросили охотника?) Они охотника попросили, чтоб он застрелил... Девочка с мальчиком указали дорогу. Они пришли на это место. Мальчик с девочкой спрятались за кусты. А потом... Охотник нацелился туда... (Эксп.: — Кто вышел из дупла дерева?) А это был котенок. Он вылез из ямки, и мальчик с девочкой захохотали. (Эксп.: — Над кем смеялись дети?) Над котенком».

Самостоятельно установили причинно-следственную зависимость только 15,79% испытуемых этой группы, 63,16% нуждались в направляющей помощи, 21,05% не смогли установить последовательность событий даже и с помощью. Эти показатели значительно отличают детей данной группы от детей со II и III уровнями.

Выполнение заданий серии № 3 показало, что 18 детей с НПП (60%) смогли последовательно описать прошедший день. Дети использовали распространенные предложения, включающие различные части речи (прилагательные, наречия, причастия). Для остальных 40% характерны следующие ошибки: представленные микротемы были недостаточно развернуты — дети указывали на события, но не давали им своей оценки; приводили простое перечисление событий, не различая главного и второстепенного.

Оба задания 3-й серии оказались трудными для всех детей с ЗПР. Однако, как показали количественные результаты, характер и частота ошибок при выполнении каждого из заданий различно.

Так, для детей, показавших II уровень успешности, в ходе составления рассказа на заданную тему были характерны такие ошибки: недостаточно представлены и развернуты микротемы (есть замысел, но не развернут), перескакивания с описания одних событий на другие, несоблюдение единства видо-временных форм глаголов. Особенно выраженным было «застревание» на несущественных деталях (47,06%). Приведем пример: «*Я умылся, помыл лицо, зубы почистил. Встал и пришел, вытер свое лицо, руки, положил пасту и щетку...*». При составлении рассказа на свободную тему частота и качество ошибок изменилось. Так, перескакивания с описания одних событий на другие стало более частой ошибкой (на 11,76%). «Застревания» на несущественных деталях не отмечалось. Добавились ошибки словообразования, не наблюдаемые при выполнении 1-го задания. Синтаксические конструкции, используемые детьми при выполнении 2-го задания, были более распространенными, реже — сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями. Их неумелое использование порождало структурно неформленные предложения: «*Когда я был в деревне, мне там все понравилось: что есть гуси, коровы, есть курицы и что там очень красиво*».

Детям с ЗПР, показавшим III уровень, свойственны были те же ошибки, что и выше, но отмечались также следующие: пропуск слов: «*Чтоб ведро можно было... и чтоб ведро это... чтоб ведро вытаскивать*

из этого... ну-у-у»; пропуск, замена предлогов: «Я дошел в школу нормально», «И я вниз пошел из горки»; несоблюдение единства видо-временных форм глаголов: «Потом, когда мы их взорвали, мы будем разговаривать, какой подарок сделаем своим мамам». Увеличилось количество ошибок словоизменения и словообразования: «виноградный сок», «платьюшко». Однако эти ошибки не являлись столь уж частыми (12,5% и 16,67% при выполнении 1-го и 2-го заданий соответственно).

Для детей с IV уровнем успешности наиболее существенной ошибкой было простое перечисление произошедших событий. Рассказ детей был не структурирован (в большинстве случаев отсутствовали или зачин, или развязка), непоследователен: «Я утром проснулся и нечаянно ударился головой. Когда я вышел на улицу — увидел месяц. Потом пришел в школу».

Рассказы детей с IV уровнем представлены были либо двумя-тремя предложениями, не связанными между собой, либо вообще следовал отказ от выполнения задания. Так, 31,58% детей указанной группы смогли выполнить 2-е задание лишь с помощью (по наводящим вопросам), а 29,41% отказались от выполнения задания. Из общего числа детей с ЗПР 13,33% не справились с выполнением 2-го задания, чего не отмечалось при выполнении 1-го задания.

Необходимо отметить, что все дети с ЗПР практически не использовали в своих рассказах прилагательные, наречия, причастия, деепричастия. Их речь изобиловала именами существительными, глаголами, указательными местоимениями и служебными частями речи.

Полученные результаты дают нам возможность убедиться в том, что составление рассказов о событиях, не отсроченных во времени, более доступно детям с ЗПР, чем составление рассказов, требующих припоминания. Однако даже в тех случаях, когда замысел в рассказах детей прослеживался, рассказы не отличались развернутостью и последовательностью изложения.

Итак, обобщая все вышеизложенное, можно констатировать, что состояние связной речи детей с ЗПР имеет разный уровень сформированности и отличается рядом специфических особенностей.

Так, дети со II уровнем успешности имеют преимущественно ошибки лексико-грамматического оформления высказываний. Семантические ошибки, характерные для высказываний детей данной группы, не отличаются многообразием и частотой. Наиболее сложным заданием для детей со II уровнем является составление рассказа на заданную тему, а наиболее легким – пересказ текста. Подобные, но не столь выраженные нарушения отмечались и у некоторых детей с НПР.

Совершено иную картину мы наблюдали у детей, показавших III и IV уровни успешности. Наиболее сложным заданием для этих детей было пересказать тексты, особенно текст «Утята», имеющий скрытый смысл, содержащий более сложные синтаксические конструкции. Можно предположить, что трудности, испытываемые детьми при пересказах, обусловлены недостаточным объемом их слухоречевой памяти. Напротив, составление рассказа по серии сюжетных картинок дети выполнили сравнительно более успешно. Опора на изобразительный материал облегчала выполнение задания, хотя и не лишала высказывания многих семантических ошибок.

Несмотря на схожесть ошибок у детей с III и IV уровнями успешности мы должны отметить, что отличительной особенностью детей с IV уровнем были отказы от выполнения заданий; а наиболее частыми ошибками — соскальзывания на побочные ассоциации, искажения замысла, нарушение причинно-следственной связи. Подобные проявления могут свидетельствовать о более выраженных нарушениях познавательной деятельности изучаемой нами категории детей.

Мы считаем, что выявленные особенности связной речи детей с ЗПР могут служить опорой при организации коррекционно-логопедической работы. Учет уровня сформированности связной речи детей данной категории поможет осуществлять более эффективный индивидуально-дифференцированный подход к детям с задержкой психического развития.

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1973. С.47-56.
2. Лебединская К.С. // Дефектология. 2006. № 3. С.15-27.
3. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). М.: Компенсационный центр, 1993. С.13-27.
4. Ульяновская У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. пособие для студентов педвузов. М.: Академия, 2002. С.67-88.
5. Борякова Н.Ю. // Дефектология. 1983. № 3. С.9-15.
6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС, 2003. С.107-121.
7. Слепович Е.С. // Дефектология. 1981. №1. С.68-73.
8. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: Учеб. пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С.201-209.
9. Львов М.Р., Горещкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2000. С.427-434.
10. Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя / Под ред. Т.А.Ладыженской. М.: Просвещение, 1980. С.31-37.