

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П.АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

**КУЛИНЕНКО ПОЛИНА АНДРЕЕВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Особенности пересказа естественно-научных текстов у обучающихся вторых  
классов с задержкой психического развития

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование

направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

---

Научный руководитель  
к.п.н., доцент Мамаева А.В.

---

Дата защиты “ \_\_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2021г

Обучающийся:  
Кулиненко П.А.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2021 г.

## Содержание

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования .....	7
1.1. Развитие навыка пересказа в онтогенезе.....	7
1.2. Особенности развития связной монологической речи при задержке психического развития .....	15
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития навыков пересказа естественно-научных текстов .....	20
Выводы по первой главе.....	26
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ по выявлению особенностей навыков пересказа у детей с задержкой психического развития .....	28
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента .....	28
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	31
2.3. Методические рекомендации по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития .....	50
Выводы по второй главе.....	57
Заключение .....	60
Список использованных источников .....	63
Приложения .....	67

## Введение

**Актуальность** исследования проблемы связной монологической речи у детей с задержкой психического развития обусловлена снижением познавательной деятельности у детей данной категории, что приводит к нарушениям связной монологической речи. Дети с задержкой психического развития при развернутых высказываниях акцентируют свое внимание на второстепенных деталях, искажают логическую последовательность событий, соскальзывают с одной темы на другую.

Нарушение связной монологической речи обуславливается нарушением познавательной сферы, а с другой стороны нарушением в формировании лексико-грамматических конструкций.

В соответствие с ФГОС НОО одним из значимых метапредметных и предметных результатов является умение пересказывать текст, а данные о сформированности умения пересказывать тексты естественно-научного содержания в логопедической литературе фрагментарные и не систематизированные.

Методические проблемы обучения монологической речи плодотворно разрабатывались А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградовой, Л.В. Ворошниковой, В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.А. Орлановой, Е.А. Смирновой, Н.Г. Смольниковой, О.С. Ушаковой, Л.Г. Шадринной.

Актуальность темы исследования особенностей навыка пересказа естественно-научных текстов у детей с задержкой психического развития заключается в том, что дети могут показывать различные результаты при составлении пересказа. Выявление этих особенностей поможет нам определить принципы и содержание логопедической работы по развитию навыка пересказа естественно-научных текстов у детей с задержкой психического развития.

Поэтому, необходимо провести логопедическое обследование, направленное на выявление особенностей навыка пересказа у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития.

**Объект исследования** – связная монологическая речь у детей с задержкой психического развития.

**Предмет исследования** – пересказ естественно-научных текстов у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития.

**Цель исследования** – выявление особенностей и уровня сформированности навыка пересказа естественно-научных текстов у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития и разработка методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

**Гипотеза исследования** – мы предполагаем, что:

– у обучающихся с задержкой психического развития при пересказе естественно-научных текстов наблюдаются нарушения смысловой адекватности, возможности построения текста и лексико-грамматического оформления.

– выявленные нами особенности и уровни сформированности навыка пересказа позволят разработать методические рекомендации по развитию навыка пересказа.

**Задачи:**

– Определить современное состояние проблемы развития связной монологической речи у детей с задержкой психического развития в психолого-педагогической и логопедической литературе.

– выявить особенности смысловой адекватности, возможности построения текста, лексического и грамматического оформления пересказов повествовательных, описательных текстов и текстов рассуждения как художественных, так и естественно-научных.

– составить методические рекомендации по развитию навыка пересказа на основе выявленных особенностей.

**Методологической и теоретической основой исследования** являлись положения общей и специальной педагогики и психологии:

- о связи речи с другими сторонами психики (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев,);
- об основных закономерностях развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин);
- о дифференцированном подходе в системе логопедической работы Р.Е. Левина, Н.Ю. Борякова).

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью и задачами исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и практические методы исследования. К ним относятся анализ логопедической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, а также наблюдение, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

**Организация исследования** проводилась на базе двух средних школ города Красноярска. В эксперименте приняло участие 10 обучающихся второго класса с задержкой психического развития и 10 обучающихся второго класса с нормой психофизического развития.

1.Первый этап (сентябрь 2020): изучение и анализ литературы, формулировка цели и задачи исследования, определение объекта, предмета и базы для проведения исследования, подбор участников.

2.Второй этап (ноябрь – декабрь 2020): проведение констатирующего эксперимента и анализ результатов констатирующего эксперимента.

3.Третий этап (февраль – апрель 2021): составление методических рекомендаций, обобщение и оформление результатов исследования.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в уточнении и дополнении имеющихся данных об особенностях навыка пересказа естественно-научных текстов у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития.

**Практическая значимость исследования** заключается в разработке содержания обследования навыков пересказа естественно-научных текстов, методических рекомендаций, направленных на развитие навыка пересказа у обучающихся с задержкой психического развития.

**Структура и объем работы** – работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка литературы. Работа включает 11 гистограмм, 2 таблицы и 1 схему.

## ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1.1. Развитие навыка пересказа в онтогенезе

Связная речь является сложной формой речевой деятельности. Основными характеристиками связной речи являются умения связно и правильно излагать свои мысли, и передавать различные стороны окружающей действительности в речи.

Связная монологическая речь представляет собой развернутое смысловое высказывание, то есть ряд логически сочетающихся между собой предложений, и обеспечивает общение и взаимопонимание.

Связную речь выделяют двух видов: ситуативную и контекстную.

Ситуативная речь напрямую связана с конкретной наглядной ситуацией, полностью содержания мысли в речевых формах не отражает. Ситуативная речь понятна лишь в конкретной ситуации, о которой говорится, говорящий может использовать жесты и мимику, а также указательные местоимения.

Контекстная речь отличается от ситуативной тем, что содержание речи понятно из самого контекста, сложность здесь состоит в том, что в данной речи требуется построение высказывания без конкретной ситуации, с опорой на языковые средства.

Л.С. Выготский, на основании аспектов программирования и грамматического структурирования, относит речь к познавательным процессам, а овладение контекстной речью связано непосредственно с познавательным развитием ребенка, что определяет его продвижение в познавательном развитии [9].

Так же хочется отметить, что ситуативная речь носит характер разговора, а контекстная речь – монолога. Но, Д.Б. Эльконин подчеркивал, что неправильно говорить о диалогической и монологической речи лишь

в контексте либо ситуативного характера, либо контекстного, монологическая речь может носить и ситуативных характер [35].

Связная речь может выполнять следующие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связь с окружающими, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием в становлении личности.

Как считал С.Л. Рубинштейн, связность – это адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Поэтому можно сделать вывод о том, что основной характеристикой связной речи является ее спонтанность. По мнению автора, связная речь характеризуется адекватностью речевого оформления с точки зрения понятности для слушателя. Поэтому можно сказать, что связная речь может быть понятна на основе своего содержания, поэтому необязательно учитывать ситуацию, в которой произносится данная речь [28].

По мнению Ю.А. Костенковой, развитие связной речи происходит через разные виды речевой деятельности, такие как пересказ литературных произведений, составление различных рассказов о явлениях природы или о предметах [16].

Основной функцией связной речи является – коммуникативная. Коммуникативная функция делится на две основные формы: диалог и монолог. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые собственно и определяют характер методики их формирования.

Под монологической речью понимается связное, развернутое, логически последовательное высказывание, которое выражает мысль одного человека.

Для монологической речи характерны умения живо и эмоционально выражать свои мысли, выразительность, неречевые средства, такие как: мимика, жесты и интонация.

Так же для монолога характерны: развернутость высказывания, связность, законченность и логическая завершенность своего высказывания.

Монологическая речь произвольна, говорящий, чтобы выразить содержание, должен выбрать подходящую языковую форму и, на ее основе, построить высказывание. Говорящий программирует не только каждое высказывание, но и всю свою речь в целом.

Связная монологическая речь, как объект исследования, изучается с разных сторон представителями различных современных наук, таких как лингвистика, психолингвистика, общая и возрастная психология, педагогика и так далее. В связи с этим в научной литературе существует множество трактовок понятия связной речи, рассмотрим ключевые из них.

Основными видами монологической речи являются:

Описание – перечисление основных признаков предмета, при котором необходимо использовать художественные средства. В детском саду дети могут описывать картинки, игрушки, предметы и т. д.

Повествование – это связный рассказ о каких-нибудь событиях, структура которого требует определенной последовательности. Дети дошкольного возраста могут составлять рассказы на наглядной основе и без опоры.

Рассуждение – это логическое изложение материала в форме доказательства, в котором используются сложные конструкции.

Типы монолога:

Пересказ – осмысленное воспроизведение литературного текста в устной речи. Пересказ художественных произведений положительно влияет на связность детской речи. В процессе обучения пересказу совершенствуются все стороны речи. При пересказе художественных произведений детям задаются наводящие вопросы. Пересказ помогает совершенствовать речевые навыки, развивает внимание ребенка и его мышление.

Рассказывание из личного опыта – это рассказы о тех событиях, свидетелями или участниками которых были сами дети. Данный тип отличается тем, что ребенок хорошо знает то, о чем он говорит. У детей формируется умение последовательно излагать свои мысли без опоры на наглядный материал. Тематика рассказов может быть разнообразной, но главное, чтобы эти события происходили в жизни детей.

Для младшего школьного возраста, независимо от уровня интеллектуального развития, наиболее актуальной функцией является информативная, которая требует от ребенка умение последовательно и связно излагать свои мысли. Поэтому монологическая речь рассматривается как один из компонентов, определяющих возможность формирования личности в процессе школьного обучения, как основы последующей полноценной адаптации и реализации потенциальных возможностей.

У детей младшего школьного возраста формирование разных типов монологических высказываний осуществляется в контексте развития связной речи в целом.

Психологическая природа монологической речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других ученых. Методические проблемы обучения монологической речи в детском саду плодотворно разрабатывались А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградовой, Л.В. Ворошиной, В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.А. Орлановой, Е.А. Смирновой, Н.Г. Смольниковой, О.С. Ушаковой, Л.Г. Шадринной.

Следовательно, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания [1].

В детском возрасте формирование речевого высказывания проходит в несколько этапов: появление изолированных слов, затем появление

изолированных самостоятельных фраз и до сложного развернутого высказывания.

Т.Б. Филичева прослеживает формирование речи ребенка непосредственно под влиянием речи взрослых, так же в огромной степени формирование речи ребенка зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения, воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни [33].

А.Р. Лурия на основе фактов отмечал, что формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз до сложного развернутого высказывания [23].

Исследователи выделяют разное количество этапов в речевом развитии ребенка и по-разному обозначают возрастные границы этапов. Например, Г.Л. Розенгард-Пупко выделяет в речевом развитии ребенка два периода: подготовительный (до 1,5 – 2 лет) и период оформления самостоятельной речи [12].

А.Н. Гвоздев прослеживает последовательность появления в речи ребенка различных частей речи, словосочетаний, разных видов предложений и на этой основе выделяет ряд периодов [10].

А.Н. Леонтьев установил четыре этапа в становлении речи детей:

- подготовительный (до 1 года);
- преддошкольный (от 1 года до 3 лет);
- дошкольный (от 3 до 7 лет);
- школьный (от 7 до 17 лет).

Первый этап – подготовительный, с момента рождения ребенка до одного года, в это время происходит подготовка к овладению речью.

С момента рождения у ребенка появляются такие голосовые реакции как плач и крик, но они еще далеки от звуков человеческой речи. Плач и крик способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

Через две недели ребенок уже начинает реагировать на голос говорящего: перестает плакать и прислушивается, когда к нему обращаются. К концу первого месяца ребенка уже можно успокоить колыбельной песней. Далее ребенок начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Далее ребенок уже начинает реагировать на интонацию говорящего: на ласковую -оживляется, на резкую -плачет.

К 2 месяцам у ребенка появляется гуление, а к началу 3 месяца появляется лепет. С 5 месяцев ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается повторить их. Многократное повторение определенного движения ведет к закреплению двигательного акта. С 6 месяцев ребенок, путем подражания, начинает произносить отдельные слоги (па-па-па, ма-ма-ма). В дальнейшем ребенок, путем подражания, начинает постепенно перенимать все элементы звучащей речи: фонемы, тон, ритм, интонацию, мелодику.

Во втором полугодии ребенок начинает воспринимать определенные звукосочетания и связывает их с предметами и действиями (тик-так, бух). Так же в это время он реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Все это помогает образованию временных связей: запоминание слов и реакцию на них.

В возрасте с 7 – 9 месяцев ребенок начинает повторять за взрослыми все более разнообразные сочетания звуков. К концу первого года жизни появляются первые слова.

Второй этап – преддошкольный, от 1 года до 3 лет. Возраст от полутора до двух лет у ребенка считается важным этапом речевого развития, так как у ребенка появляется возможность объединять слова в простое предложение.

На втором году жизни наблюдается незначительный прирост словаря. В это время ребенок особое внимание уделяет артикуляции окружающих, он охотно повторяет за говорящими и сам произносит слова, но при этом ребенок путает звуки, переставляет их местами, опускает или искажает.

Во второй половине второго года слова для ребенка начинают служить в качестве обозначения предметов. И только после этого ребенок начинает использовать слова в качестве обращения к взрослому, и ребенок, посредством речи, приобретает возможность вступать со взрослым в сознательное общение. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а затем и из трех и четырех слов.

К 3-м годам у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Ребенок начинает выражать свои мысли более точно и ясно. В 3 года у ребенка резко возрастает словарный запас, набирает обороты развития активная речь и понимание речи.

Дети начинают пользоваться самой простой формой речи-диалогической, но носит исключительно ситуативный характер, так как смысловое содержание понятно окружающим лишь в связи с ситуацией.

Третий этап – дошкольный, от 3 до 7 лет. На протяжении данного этапа у ребенка происходят значительные изменения, которые охватывают все стороны речи: словарный запас, звукопроизношение, грамматический строй речи и связная речь.

В возрасте от 3 до 7 лет у ребенка начинает формироваться фонематическое восприятие, у ребенка начинает развиваться навык слухового контроля за собственным произношением и умение исправлять его.

После трех лет у ребенка происходит усложнение содержания речи, увеличивается ее объем, это ведет к усложнению структуры предложений.

На данном этапе у ребенка существенно возрастает возможность в овладении грамматическим строем языка. Ребенок может уже самостоятельно выстраивать не только простые, но и сложные предложения, владеет навыками согласования членов предложения по грамматическим категориям числа, рода и падежа.

На 5 году жизни дети начинают составлять пересказ сказок или коротких рассказов без дополнительных вопросов, пересказывают

мультфильмы и фильмы, ребенок может придумать выдуманное начало и конец уже известной всем истории, самостоятельно составляет рассказ по сюжетным картинкам или игрушкам, либо по выдуманным событиям.

С 4 лет ребенку доступны такие виды монологической речи как описание, и повествование, а с 7 лет ребенку доступен и другой вид монологической речи как рассуждение. С 5 лет ребенок начинает активно овладевать монологической речью.

Ребенок учится произвольно высказываться, и в процессе диалога у ребенка формируется умение следить за логикой своего высказывания. Умение формирования монологической речи у детей происходит значительно поздно.

А.А. Леонтьев отмечал, что это организованный вид речи, так как каждое высказывание говорящий планирует заранее или программирует [19].

Произвольность устной монологической речи предполагает: умение употребить слово, словосочетание или синтаксическую конструкцию, которые бы наиболее очно передавали весь замысел высказывания говорящего

Так, А.М. Леушина, в своем исследовании детских высказываний при различных задачах и разных условиях общения показала, что на протяжении всего дошкольного возраста речь детей в рассказах на бытовые темы отличается [26]. У младших детей ситуативность заметно снижается в пересказах, воспроизводящих прослушанные тексты, а при введении в пересказы картинок, речь снова становится ситуативной, это связано с тем, что дети опираются на них. А у детей старшего дошкольного возраста ситуативная речь заметно снижается и в самостоятельных рассказах на темы из жизни и при опоре на картинки, а при пересказах речь носит контекстный характер вне зависимости с опорой на картинки или без.

Четвертый этап – школьный, от 7 до 17 лет. Ведущая роль развития ребенка принадлежит овладению новому виду речи – письменной речи. Происходит целенаправленная перестройка речи ребенка – от восприятия

и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств. У ребенка формируются навыки более точного контроля своей собственной речи и речью окружающих.

Таким образом, дети с нормотипичным развитием с пяти лет начинают активно овладевать монологической речью, начинают составлять пересказ сказок или коротких рассказов без дополнительных вопросов, могут придумать выдуманное начало и конец к рассказу, а к семи годам ребенку уже доступны пересказы по всем типам текста.

## **1.2. Особенности развития связной монологической речи при задержке психического развития**

Термин задержка психического развития был предложен Г.Е. Сухаревой. Задержка психического развития отличается нарушением темпа психического развития, нарушениями в познавательной деятельности, личностной незрелостью.

Дети с задержкой психического развития от детей с умственной отсталостью отличаются по структуре и качественным показателям развития, тенденцией к компенсации и обратному развитию.

Самую большую категорию детей с особыми образовательными потребностями представляют дети с задержкой психического развития.

Г.Е. Сухарева выделила следующие формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержкой психического развития:

- 1) Интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями социальной среды;
- 2) Интеллектуальные нарушения при длительных психосоматических расстройствах;
- 3) Нарушения при различных формах инфантилизма;
- 4) Вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с сенсорными нарушениями.

В своих работах Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделяют две формы задержки психического развития [8]:

1. задержка психического развития, обусловленная психическим и психофизиологическим инфантилизмом, отличается недоразвитием познавательной деятельности и речи, а также недоразвитие эмоционально-волевой сферы.

2. задержка психического развития, обусловленная длительными астеническими и церебрастеническими состояниями.

Так, исходя из этиологического принципа, К.С. Лебединская выделяет четыре варианта задержки психического развития [18]:

1) задержка психического развития конституционального происхождения: такие дети очень эмоциональны, недисциплинированы, проявляют большой интерес к игровой деятельности, поэтому в школе у ребенка могут возникнуть трудности, так как учебной деятельности они предпочитают игровую.

2) задержка психического развития соматогенного происхождения: отличается эмоциональной незрелостью, обусловлена длительными хроническими заболеваниями, пороками развития сердца. Хронические физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, формируются такие черты личности, как робость, боязливость и неуверенность в себе.

3) задержка психического развития психогенного происхождения: из-за органического поражения в центральной нервной системе в раннем возрасте у ребенка формируется патологическое развитие личности – ребенок не умеет тормозить свои эмоции, он импульсивен, отсутствует чувство ответственности. Так же в психотравмирующих условиях воспитания у ребенка формируется невротическое развитие личности: отсутствие инициативы, боязливость, робость и отсутствие самостоятельности.

4) задержка психического развития церебрально-органического происхождения: у детей данной группы отмечается повышенная утомляемость, снижение работоспособности, отмечается слабая концентрация внимания, значительно снижена познавательная деятельность,

дети данной группы знания усваивают фрагментарно. Показатели мыслительной операции схожи с показателями детей с олигофренией.

Овладение связной речью детьми с задержкой психического развития носит ряд некоторых особенностей:

- отставание от нормально развивающихся сверстников;
- в развернутых смысловых высказываниях отсутствует четкость и последовательность изложения;
- отмечается акцент на поверхностных впечатлениях, а не на причинно-следственных взаимоотношениях главных действующих лиц.

Проблема нарушения связной речи является одной из самых актуальных проблем на этапе школьного обучения детей с задержкой психического развития, так как у таких детей развитие умения и навыков связной речи не достигают уровня необходимого для полноценного обучения ребенка в школе.

Большинство исследователей отмечают, что для детей с задержкой психического развития характерна простота речи. Дети, при изложении своих мыслей, допускают ошибки в построении сложных предложений.

Устная речь у детей с задержкой психического развития характеризуется бедным словарным запасом, возникают трудности в процессе словоизменения, в построении предложно-падежных конструкций. Незрелость внутреннего программирования высказывания выражается в трудности создания контекста, соскальзывание на более знакомую тему, поэтому можно сказать, что у ребенка нет четкого замысла высказывания.

В разговоре, данная категория детей, являются пассивными участниками диалога. Дети с задержкой психического развития используют местоимения, их речь активно сопровождается жестами и мимикой, для них характерно многократное повторение слов или отдельных фраз, это указывает на нарушение динамики речевой деятельности, что указывает на несформированность внутреннего речевого программирования.

Для детей с задержкой психического развития характерны трудности речевого оформления высказывания, неполноценность спонтанного высказывания, дети затрудняются в понимании логико-грамматических конструкций, упрощение фраз. Ребенок, используя сложноподчиненные предложения, начав свое высказывание, никак не может его закончить, его высказывание пространно.

Для детей с задержкой психического развития характерно увеличение употребления объема существительных, наречий с обобщенным недифференцированным значением, употребление указательных и личных местоимений.

При планировании речевого высказывания операция структурирования сопровождается множественными аграмматизмами, а операция программирования сопровождается речевой инактивностью.

Так же стоит отметить недостаточную развитость грамматического строя речи: нарушается порядок слов в предложении, пропуск отдельных его членов, наблюдаются ошибки в согласовании существительных с глаголами и прилагательными, употребление предлогов.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что для детей с задержкой психического развития характерны динамические нарушения речевой деятельности, что характеризуется несформированностью внутреннего программирования и структурирования речевой деятельности.

Выявленные в процессе изучения особенности речевого развития являются проявлением одной из сторон недостаточности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития и без целенаправленного коррекционно-компенсирующего обучения не могут быть скорректированы.

Р.И. Лалаева в своем исследовании показала, что у детей с задержкой психического развития развертывание сюжета рассказа заменяется перечислением отдельных элементов рассказа, ребенок не различает существенные и второстепенные детали, затруднения приводят к частым

остановкам, поэтому ребенку требуется помощь в задавании наводящих вопросов. Нарушение структуры текста характеризуется отсутствующими связующими элементами, наблюдаются многократные разрывы [17].

Т.А. Ткаченко отмечает, что у младших школьников с задержкой психического развития пересказ оказывается неточным в связи с неправильным осмыслением отдельных слов, отмечается недостаточно точное понимание текста, неумение планировать и обдумывать логически последовательное высказывание [31].

У школьников с задержкой психического развития редко по его инициативе появляется монологическая речь. Так же при составлении рассказа по серии сюжетных картин, при самостоятельном рассказывании и при пересказе дети довольно часто нарушают последовательность событий, застревают на отдельной фразе, отмечаются частые повторы, искажение логической последовательности. При пересказе у детей наблюдается отсутствие связующих элементов и разрывы.

При развернутых смысловых высказываниях дети, с задержкой психического развития, акцентируют свое внимание на поверхностные впечатления, а не на взаимоотношения главных героев, в их высказывании отсутствует четкость и последовательность изложения своей мысли.

Составление рассказа по серии сюжетных картин ребенку с задержкой психического развития дается значительно легче, чем пересказ текста, так как в задании дается программа, которая определяет последовательность событий.

У детей с задержкой психического развития отмечается многократное жестикулирование: детям не хватает слов для изложения своих мыслей, дети могут опускать имена главных героев, место и время событий. Так же нарушается динамика речевого высказывания: многократные повторы, возвращение к уже сказанному, речь содержит множественные аграмматизмы, часто не прослеживается главная мысль.

Составление рассказа по серии сюжетных картин ребенку дается значительно легче, чем пересказ, так как задание носит определенную программу, которая обусловлена определенной последовательностью событий. При пересказе дети могут не сохранять основную сюжетную линию.

Таким образом, нарушение связной речи у детей с задержкой психического развития характеризуется застреванием на отдельной фразе, искажением логической последовательности, частыми повторами, отсутствием четкого замысла высказывания, акцент на второстепенных деталях, все это логопеду необходимо учитывать при работе с детьми с задержкой психического развития с целью подбора методов и приемов коррекционной работы.

### **1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития навыков пересказа естественно-научных текстов**

В логопедии существуют различные методики исследования связной речи у детей. Эти методики важны для оценки уровня речевого развития, уровня сформированности фразовой речи, особенности речевого поведения, выявление продуктивных речевых возможностей, для разработки индивидуальной коррекционной системы, анализа эффективности коррекционной работы, отслеживание динамики, а также для комплектования групп со схожими нарушенными речевыми компонентами.

Нами были проанализированы подходы, предложенные авторами: В.П. Глухова, Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, Р.И. Лалаевой, Л.Н. Ефименкова, Т.А. Фотековой, В.К. Воробьева.

Такие авторы как В.П. Глухов, Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, Р.И. Лалаева, Л.Н. Ефименкова, Т.А. Фотекова, для обследования связной монологической речи, предлагают следующие задания:

1. Пересказ текста;
2. Рассказ по серии сюжетных картинок;

3. Рассказ по сюжетной картинке;
4. Самостоятельный рассказ на заданную тему.

Наблюдение предлагают проводить в процессе игровой, учебной, бытовой деятельности. Особое внимание уделяется на особенности речевого поведения, на наличие и уровень сформированности у детей фразовой речи. Комплексное обследование разрешает получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных сферах речевого высказывания, составление фразы, составление рассказов с элементами творчества. Учитываются особенности и недостатки в построении развернутых высказываний.

Также дополнительную информацию можно получить с помощью наблюдения высказываний детей в различных видах деятельности в разных учебных предметах.

Так же следует обратить внимание на методику обследования В.К. Воробьевой. Данная методика обследования включает в себя четыре серии:

- Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей и включает два задания: пересказ текста подробно и пересказ того же текста кратко;

- Вторая серия направлена на выявление продуктивных речевых возможностей детей: умение самостоятельно составить смысловую программу связного высказывания по наглядным опорам и умение реализовывать найденную программу в цельное связное сообщение;

- Третья серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических компонентов высказывания. Данная серия включает в себя три вида заданий:

1. Составление продолжения рассказа по прочитанному;
2. Придумывание сюжета и составление рассказа по предметным картинкам, которые дети должны отобрать из общего банка предметных картинок;

### 3. Самостоятельное нахождение темы и ее реализация в рассказах

– Четвертая серия заданий направлена на выяснение состояния ориентировочной деятельности.

Следует так же обратить внимание и на методику исследования связной речи Р.И. Лалаевой. Р.И. Лалаева предлагает дифференцировать умения составлять тексты в зависимости от длины текста и в зависимости от различных видов опор.

А вот у И.Д. Коненкова обращает внимание на то, что необходимо провести предварительную работу перед обследованием пересказа: прочитать текст, разобрать его содержание и к пересказу приступать только после повторного прочтения с установкой на пересказ.

Используя как качественный анализ обращают внимание на следующие критерии:

- Смысловая адекватность
- Возможность построения текста
- Грамматическое оформление
- Лексическое оформление

А для научного исследования более эффективной является не только качественный, но и количественный анализ.

И.Д. Коненкова, например, предлагают бально-уровневую систему оценивания. В систему оценивания входят следующие критерии:

- 1) проверка уровня понимания текста;
- 2) пересказ текста ребенком.

А другие авторы предпочитают бальную оценку по критериям. Например, Т.А. Фотекова производит оценку результатов по следующим критериям:

- 1) Критерий смысловой целостности.
- 2) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания.
- 3) Критерий самостоятельности выполнения задания.

О.Е. Грибова предлагает стратегию обследования от общего к частному, при этом она сперва предлагает обследовать коммуникативные способности ребенка через беседы, а потом уже смотреть связную речь и использование языковых средств через специальные пробы, при этом сперва она предлагает смотреть это через навыки чтения, а с конца начальной школы через написание небольшого мини сочинения о недавно пережитых событиях [11].

Большинство авторов развивая навыки пересказа обращают внимание на то, что нужно последовательно учить различным видам пересказа: близкий к тексту, краткий, выборочный, с изменением лица, с перестройкой текста, с творческими дополнениями, без опоры на наглядность. При этом обращают внимание на то, что постепенно, при общении навыкам пересказа нужно усложнять и сложность смыслового содержания текста, и усложнять последовательно объем текста.

Многие исследователи предлагают использовать опоры при пересказе, например, серию сюжетных картин, предметно-графические схемы, опорные слова, фланелеграф, ключевые вопросы, компьютерные презентации.

Так же учитывая особенности данной категории детей, а именно: уровень концентрации внимания, умения удерживать информацию в памяти, их непонимание причинно-следственных связей, важно поддерживать коммуникативную направленность деятельности в структуре уроков и внеклассных мероприятий.

Работа по развитию связной монологической речи у детей с задержкой психического развития включает в себя формирование лексико-грамматического строя речи, развитие фразовой речи и навыков речевого общения.

Работа по обучению детей пересказу включает в себя несколько этапов:

- 1) Обучение рассказыванию по картинам.
1. Обучение пересказа по картинам.

Данный этап включает в себя составление рассказа по сюжетным картинкам. Дети учатся определять главных и второстепенных героев.

В качестве помощи используются предметные картины, мнемосхемы.

## 2. Обучение пересказу по серии сюжетных картин.

Обучение включает в себя определение главных героев, описание внешнего вида главных героев, установление последовательности событий, после чего дети составляют рассказ по каждой из сюжетных картин, тем самым превращая его в единый текст. Далее дети уже самостоятельно составляют пересказ по серии сюжетных картин.

## 3. Описание пейзажной картины.

Сложностью данного вида рассказа является то, что на пейзажных картинах отсутствуют живые объекты. В данном случае основными элементами рассказа являются объекты природы.

## 2) Обучение рассказыванию с элементами творчества.

Целью данного задания является закрепление умения связно и последовательно пересказывать произведение на основе наглядного материала.

К основным видам относят рассказы по аналогии, составление рассказа по опорным словам, завершение рассказа.

## 3) Обучение ребенка пересказу с помощью мнемонического приема.

Целью данного задания является формирование целевого восприятия и формирование анализа текста.

Упражнения: составление графических схем, рисование фрагментов сюжета, пересказ истории с помощью фланелеграфа.

## 4) Самостоятельный пересказ истории ребенком.

Целью данного задания является обучение последовательному пересказу с помощью графических схем, которые отражают последовательность событий.

Сложностью данного задания является то, что у ребенка отсутствует образец рассказа, что позволяет разнообразить лексико-грамматическое содержание связной речи.

Таким образом, сравнивая и используя подходы авторов, можно составить полное представление о владении навыка пересказа ребенка с задержкой психического развития и наметить пути коррекционной работы. На данный момент целью коррекционной работы по формированию связной монологической речи у младших школьников с задержкой психического развития является обучение детей полному, связному и логичному высказыванию, как в письменной, так и в устной форме.

Так же можно предположить, что для ребенка с задержкой психического развития значительные трудности при пересказе вызывают естественно-научные тесты, чем художественные. Но, исходя из анализа литературы, исследователи акцентируют свое внимание на развитии навыка пересказа художественных текстов.

## Выводы по первой главе

Таким образом, на основе результатов анализа литературы можно сделать следующие выводы: Связная речь является сложной формой речевой деятельности.

Связная монологическая речь представляет собой развернутое смысловое высказывание, то есть ряд логически сочетающихся между собой предложений, и обеспечивает общение и взаимопонимание.

Основными характеристиками связной речи являются умения связно и правильно излагать свои мысли, и передавать различные стороны окружающей действительности в речи.

Пересказ – осмысленное воспроизведение литературного текста в устной речи. Пересказ художественных произведений положительно влияет на связность детской речи. В процессе обучения пересказу совершенствуются все стороны речи. При пересказе художественных произведений детям задаются наводящие вопросы. Пересказ помогает совершенствовать речевые навыки, развивает внимание ребенка и его мышление.

Термин задержка психического развития был предложен Г.Е. Сухаревой. Задержка психического развития отличается нарушением темпа психического развития, нарушениями в познавательной деятельности, личностной незрелостью.

Проблема нарушения связной речи является одной из самых актуальных проблем на этапе школьного обучения детей с задержкой психического развития, так как у таких детей развитие умения и навыков связной речи не достигают уровня необходимого для полноценного обучения ребенка в школе.

Для обследования связной монологической речи в современной логопедии существуют общепринятые методы обследования. К таким методам обследования относятся методики авторов В.П. Глухова,

Н.Ю. Борякова, Е.С. Слепович, Р.И. Лалаевой, Л.Н. Ефименкова, Т.А. Фотековой.

В логопедии существуют различные методики исследования связной речи у детей. Эти методики важны для оценки уровня речевого развития, уровня сформированности фразовой речи, особенности речевого поведения, выявление продуктивных речевых возможностей, для разработки индивидуальной коррекционной системы, анализа эффективности коррекционной работы, отслеживание динамики, а также для комплектования групп со схожими нарушенными речевыми компонентами.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с задержкой психического развития навык пересказа естественно-научных текстов значительно ниже, чем при пересказе художественных текстов, но несмотря на это основное внимание исследователей направлено на развитие навыка пересказа художественных текстов.

## **ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности и уровни сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа скомплектована из 10 обучающихся второго класса с задержкой психического развития, а контрольная группа скомплектована из 10 обучающихся второго класса с нормой психофизического развития.

При комплектовании групп учитывались несколько факторов:

- возраст обучающихся (8-9);
- год обучения (2 класс);
- программа обучения: экспериментальная группа – АООП НОО обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.2), контрольная группа – ООП НОО;
- противопоказания для включения в контрольную группу: не усвоение программы хотя бы по одному учебному предмету.

Констатирующий эксперимент проводился в декабре 2020 года на базе двух Средних школ города Красноярска.

На базе первой школы функционируют отдельные классы, в которых реализуется АООП НОО начального образования у обучающихся с задержкой психического развития.

На параллели вторых классов есть классы с программой обучения по вариантам 7.1 и 7.2.

Зачисление на обучение по данной программе осуществляется с согласия родителей и по решению территориального ПМПК.

При реализации программы с детьми работают учителя, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагог-психолог и социальный работник.

На базе второй школы функционируют классы, в которых реализуются ООП НОО.

Данные об участниках эксперимента были получены с помощью анализа психолого-педагогической и медицинской документации, присутствия на уроках «Литературное чтение», «Окружающий мир», бесед с педагогами.

В экспериментальной группе 100% учащихся обучаются по АООП НОО (вариант 7.2.) из них 100% (10 детей) обучаются во втором классе. Мальчиков 90% (9 детей), девочек 10% (1 ребенок). 100% (10 детей) имеют нарушения речи системного характера. Среди неблагоприятных факторов перинатального периода у 40% детей (4 ребенка) отмечаются различные хронические заболевания и инфекции. У 30% (3 ребенка) нарушены внимание и память. У 20% (2 ребенка) наблюдалась заторможенность. У 60% (6 детей) имелись поведенческие особенности: у 40% (4 ребенка) - плаксивость, у 20% (2 ребенка) наблюдалась агрессивность. 100% (10 детей) обучаются второй год в образовательной организации. У 100% (10 детей) имеют трудности усвоения образовательной программы. Все обучающиеся легко идут на контакт со взрослыми. По заключению психолога: уровень развития ниже возрастной нормы у 100% обучающихся.

В контрольной группе 100% обучающихся обучаются по НООП НОО из них 100% (10 детей) обучающихся второго класса. Мальчиков 70% (7 детей), девочек 30% (3 ребенка). У 20% (2 ребенка) нарушено внимание. У 10% (1 ребенок) наблюдалась заторможенность. Поведенческие особенности не наблюдались.

Необходимо отметить, что у всех участников эксперимента нет нарушений слуха и зрения.

При проведении констатирующего эксперимента были использованы общепринятые общепринятые подходы обследования навыков пересказа

(И.Д. Коненковой, В.К. Воробьевой, Р.И. Лалаевой, Л.Н. Ефименковой), тексты естественно-научного содержания (Приложение А), а также балльная оценка, предложенная Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой [12].

Содержание констатирующего эксперимента отражено в схеме:



Рисунок 1 – Схема содержания констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент включал в себя два блока заданий: первый блок заданий включал в себя три текста художественного содержания, второй блок заданий включал в себя три текста естественно-научного содержания.

Первый блок заданий:

- текст- повествование «Косточка»;
- текст- описание «Кумушка лиса»;
- текст- рассуждение «Глупая лиса».

Второй блок заданий:

- текст- повествование «Бабочка»;

- текст- описание «Ёж»;
- текст- рассуждение «Пчела».

Процедура обследования состояла в следующем:

- Педагог прочитывает текст;
- Проводится разбор содержания по вопросам;
- Педагог повторно прочитывает текст с установкой на пересказ.

Оценка каждого задания проводилась по четырем критериям:

- 1.Критерий смысловой адекватности и самостоятельности.
- 2.Критерий возможности построения текста.
- 3.Критерий лексического оформления.
- 4.Критерий грамматического оформления.

По каждому критерию участники эксперимента могли набрать от 0 до 3 баллов, подробная бальная оценка представлена в приложении (Приложение Б). Подробное описание содержания констатирующего эксперимента представлено в приложении.

Авторский вклад заключался в определении общей схемы обследования, в подборе текстов и составлении вопросов по прочитанному.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждому заданию, каждому блоку и каждому критерию констатирующего эксперимента. Нами суммировались баллы по каждому заданию по всем критериям.

Максимальное количество баллов нами переводилось в процентное соотношение от общей суммы баллов и на основе полученных процентов нами условно выделено 4 уровня успешности:

- Выше среднего- 90% и выше
- Средний- 76- 89%
- Ниже среднего- 67-75%
- Низкий- 66% и ниже

Обратимся к анализу результатов первого задания первого блока констатирующего эксперимента (пересказ повествовательного художественного текста «Косточка»), результаты отражены в таблице (приложение Г) и гистограмме (Рисунок 2).

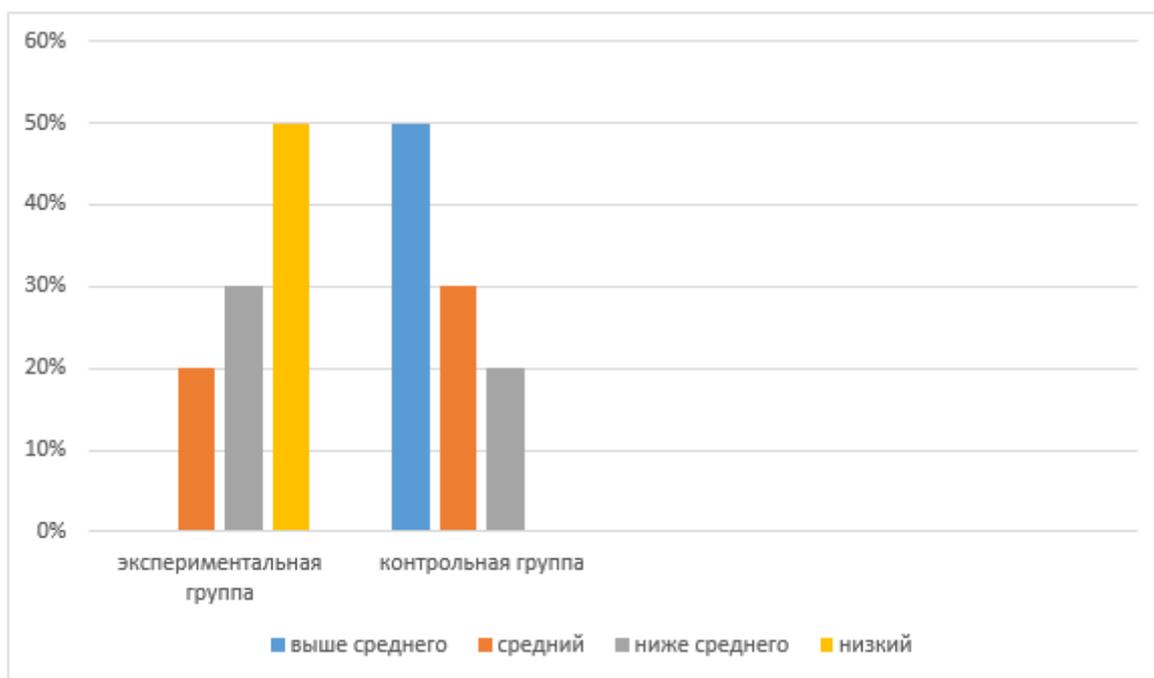


Рисунок 2 – Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа повествовательного художественного текста (%)

Как видно из гистограммы ни один из участников экспериментальной группы не набрал уровень выше среднего, тогда как участники контрольной группы набрали 50% (5 детей). Средний уровень продемонстрировали 30% участников (3 ребенка) из контрольной и 20% (2 ребенка) из экспериментальной группы. Уровень ниже среднего набрали 30% участников (3 ребенка) из экспериментальной и 20% (2 ребенка) из контрольной группы. Большинство участников экспериментальной группы продемонстрировали низкий результат 50%(5 детей).

Проведя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что по критерию смысловой адекватности 30% (3 ребенка) участников эксперимента набрали 3 балла, участники правильно и самостоятельно пересказали текст. 70% (7 детей) участников набрали 2 балла, участники

продemonстрировали неточное описание ситуации с правильными ответами на вопросы. Тогда как в контрольной группе 100% (10 детей) участников набрали 3 балла, участники правильно и самостоятельно пересказали текст.

По критерию возможности построения текста участники экспериментальной группы 20% (2 ребенка) набрали 3 балла, пересказ содержит все основные смысловые звенья. 80% (8 детей) участников набрали 2 балла, участники при пересказе продемонстрировали пропуск отдельных смысловых звеньев и стереотипные повторы. Тогда как большинство участников контрольной группы 90% (9 детей) набрали 3 балла, пересказ содержит все основные смысловые звенья и лишь 10% (1 ребенок) набрали 2 балла, продемонстрировав отсутствие связующих элементов.

По критерию грамматического оформления участники экспериментальной группы 10% (1 ребенок) набрали 3 балла, участники продемонстрировали грамматически правильно оформленный пересказ. 90% (9 детей) участников эксперимента набрали 2 балла, участники продемонстрировали нарушения порядка слов. Тогда как большинство участников контрольной группы 70% (7 детей) набрали 3 балла, участники продемонстрировали грамматически правильно оформленный пересказ, и лишь 30% (3 ребенка) набрали 2 балла, участники продемонстрировали грамматически правильный пересказ, но имелись нарушения порядка слов в предложении.

По критерию лексического оформления участники экспериментальной группы 40% (4 ребенка) набрали 3 балла, участники продемонстрировали адекватное использование вербальных средств. 50% (5 детей) участников эксперимента набрали 2 балла, участники продемонстрировали единичные близкие словесные замены. 10% (1 ребенок) набрали 1 балл, участники продемонстрировали бедность словаря и искажение звукового состава слова. Тогда как большинство участников контрольной группы 80% (8 детей) набрали 3 балла, участники продемонстрировали адекватное использование вербальных средств, и лишь 20% (2 ребенка) участников набрали 2 балла,

участники продемонстрировали поиск слов и единичные близкие словесные замены (Ваня слив никогда и все нюхал не ел слив).

Обратимся к анализу результатов второго задания первого блока констатирующего эксперимента (пересказ описательного художественного текста «Кумушка лиса»), результаты отражены в таблице (приложение Г) и гистограмме (Рисунок 3).

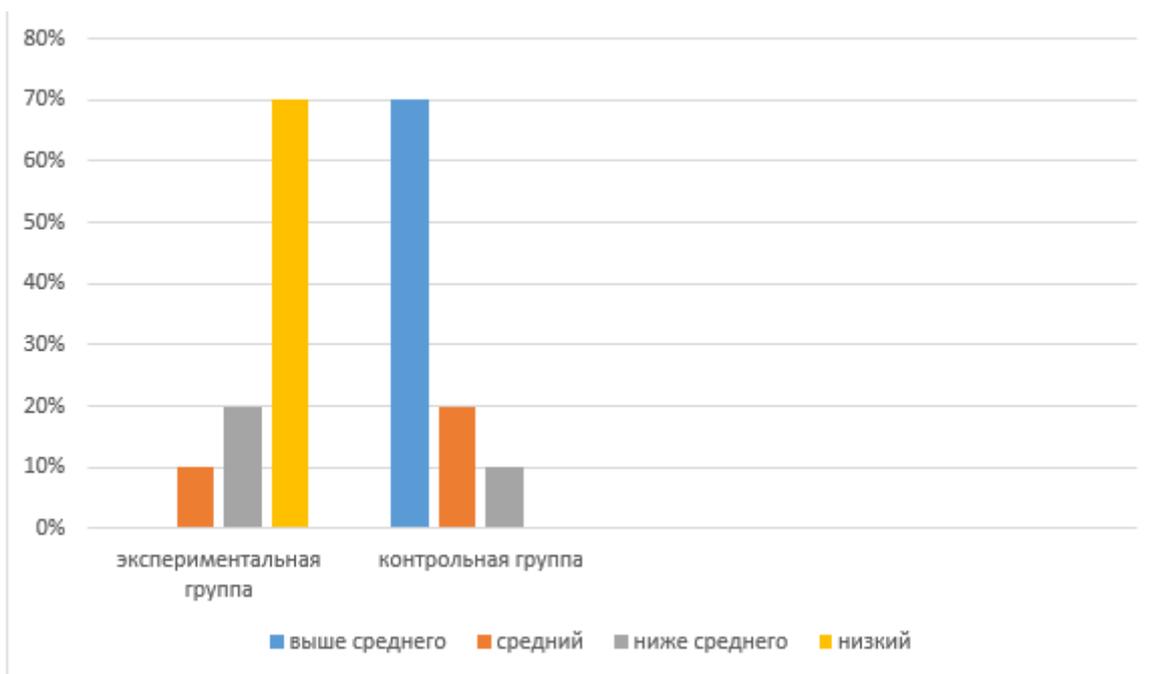


Рисунок 3 – Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа описательного художественного текста (%)

Как видно из гистограммы большинство участников экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень 70% (7 детей), тогда как участники контрольной группы продемонстрировали результат выше среднего 70 % (7 детей). В экспериментальной группе 10% (1 ребенок) показали результат средний, тогда как в контрольной группе средний результат продемонстрировали 20% (2 ребенка). Контрольная группа продемонстрировала 10% (1 ребенок) уровня ниже среднего, тогда как в экспериментальной группе такой уровень продемонстрировали 20% (2 ребенка).

Проведя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что по критерию смысловой адекватности 10% (1 ребенок) участников набрали 3 балла, участники продемонстрировали правильный и самостоятельный пересказ. 70% (7 детей) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали неточное описание ситуации с правильными ответами на вопросы. 20% (2 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали пересказ с буквальным пониманием смысла текста даже после уточняющих вопросов. Тогда как в контрольной группе 100% (10 детей) набрали 3 балла, продемонстрировав правильный и самостоятельный пересказ.

По критерию возможности построения текста участники экспериментальной группы 20% (2 ребенка) набрали 3 балла, пересказ содержит все основные смысловые звенья. 70% (7 детей) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали необоснованные стереотипные повторы связующих элементов. 10% (1 ребенок) участников эксперимента набрали 1 балл, участники эксперимента демонстрировали фрагментарность текста и необходимость наводящих вопросов. Тогда как в контрольной группе большинство участников 80% (8 детей) продемонстрировали 3 балла, их пересказ содержит все основные смысловые звенья в правильной последовательности. И лишь 20% (2 ребенка) участников набрали 2 балла, продемонстрировав пропуск отдельных смысловых звеньев.

По критерию грамматического оформления участники экспериментальной группы 10% (1 ребенок) набрали 3 балла, участники продемонстрировали грамматически правильно оформленный пересказ. 90% (9 детей) участников эксперимента набрали 2 балла, участники продемонстрировали нарушения порядка слов в предложении. Тогда как в контрольной группе 60% (6 детей) участников набрали 3 балла, их пересказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций. 40% (4 ребенка) участников

набрали 2 балла, продемонстрировав нарушение порядка слов в предложении.

По критерию лексического оформления участники экспериментальной группы 70% (7 детей) набрали 2 балла, участники продемонстрировали единичные близкие словесные замены. 30% (3 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, продемонстрировав выраженную бедность словаря и вербальные замены. Тогда как в контрольной группе большинство участников 70% (7 детей) набрали 3 балла, продемонстрировав адекватное использование вербальных средств. 30% (3 ребенка) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали единичные близкие словесные замены.

Обратимся к анализу результатов третьего задания первого блока констатирующего эксперимента (пересказ художественного текста рассуждение «Глупая лиса»), результаты отражены в таблице (приложение Г) и гистограмме (Рисунок 4).

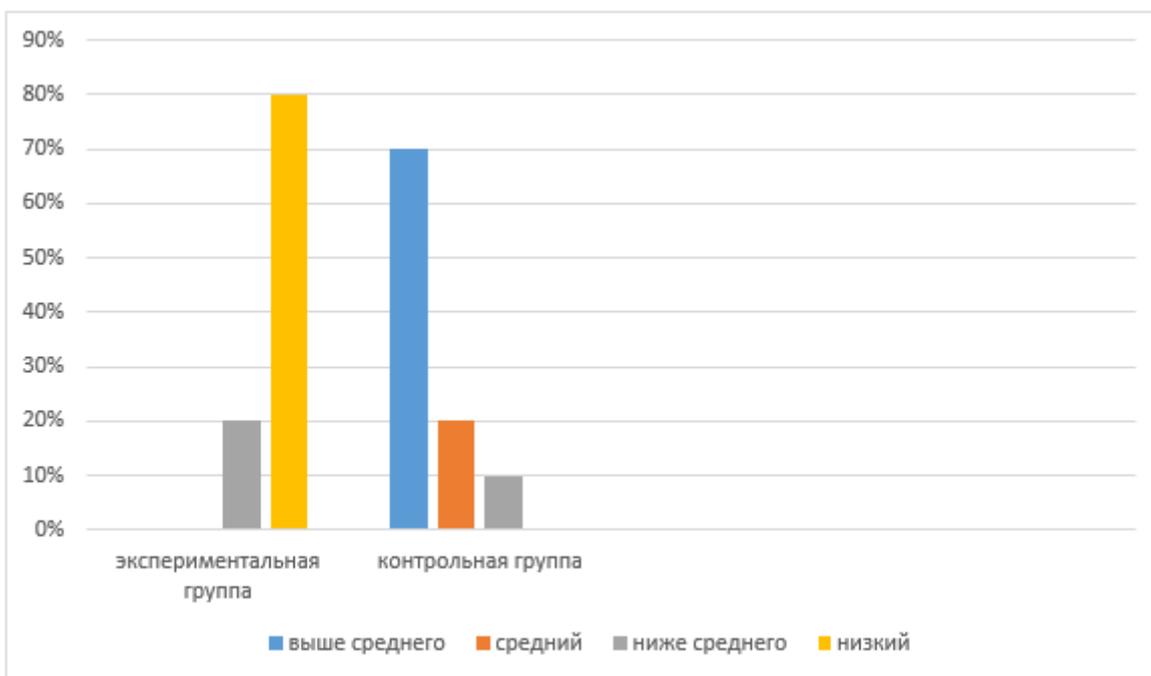


Рисунок 4 – Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа художественного текста-рассуждения (%)

Контрольная группа продемонстрировала результат 70% (7 детей) уровень выше среднего, тогда как экспериментальная группа 0% (0 детей) не показала уровень умения выше среднего. Ни один из участников экспериментальной группы 0% (0 детей) не показал средний результат, но участники контрольной группы продемонстрировали 20% среднего результата. Экспериментальная группа продемонстрировала 20% (2 ребенка) результат ниже среднего, и в контрольной группе данный результат продемонстрировали 10% (1 ребенок) участников. Ни один из участников контрольной группы 0% (0 детей) не показали уровень низкий, тогда как большинство участников экспериментальной группы продемонстрировали 80% (8 детей) уровень низкий.

Проведя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что по критерию смысловой адекватности 10% (1 ребенок) участников набрали 3 балла, продемонстрировав правильный и самостоятельный пересказ. 40% (4 ребенка) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали неточное описание ситуации с правильными ответами на вопросы. 50% (5 детей) участников эксперимента набрали 1 балл, продемонстрировав правильное описание ситуации с буквальным пониманием смысла текста даже после уточняющих вопросов. Тогда как в контрольной группе 100% (10 человек) участников набрали 3 балла, продемонстрировав правильный и самостоятельный пересказ.

По критерию возможности построения текста участники экспериментальной группы 50% (5 детей) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали пропуск отдельных смысловых звеньев. 50% (5 детей) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали тенденцию к перечислению деталей и событий без обобщающей сюжетной линии. Тогда как в контрольной группе 80% (8 детей) участников набрали 3 балла, участники продемонстрировали пересказ, который содержит все основные смысловые звенья в правильной

последовательности. 20% (2 ребенка) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали отсутствие связующих элементов.

По критерию грамматического оформления участники экспериментальной группы 10% (1 ребенок) набрали 3 балла, участники продемонстрировали грамматически правильно оформленный пересказ с использованием сложных грамматических конструкций. 40% (4 ребенка) участников эксперимента набрали 2 балла, их пересказ оформлен грамматически правильно, но однообразно. 50% (5 детей) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали единичные негрубые аграмматизмы. Тогда как в контрольной группе 50% (5 детей) участников набрали 3 балла, их пересказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций. 50% (5 детей) участников набрали 2 балла, их пересказ оформлен грамматически правильно, но имеются нарушения порядка слов в предложении.

По критерию лексического оформления участники экспериментальной группы 60% (6 детей) участников эксперимента набрали 2 балла, участники продемонстрировали поиск слов с актуализацией непродуктивной лексики или единичные близкие словесные замены (Собаки бегут, схватила курицу и бросила добычу). 40% (4 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, продемонстрировав выраженную бедность словаря и вербальные замены, (жила-поживала лисичка, жила поживала любила кур). Тогда как в контрольной группе большинство участников 70% (7 детей) набрали 3 балла, участники продемонстрировали адекватное использование вербальных средств. 30% (3 ребенка) участников набрали 2 балла, продемонстрировав поиск слов и единичные словесные замены.

Мы провели сравнение между результатами по трем заданиям и увидели, что для участников экспериментальной группы наиболее успешнее оказалось составление пересказа повествовательного текста, а описание и рассуждение оказались для них несколько сложнее. В контрольной группе

мы наблюдаем противоположную тенденцию. У участников эксперимента контрольной группы одинаковые показатели по текстам описание и рассуждение, а при составлении повествовательного пересказа результаты оказались ниже. Данный факт мы связываем с тем, что обследование начиналось с текста повествование, и дети чувствовали себя неуверенно, в то время как дети экспериментальной группы уже были знакомы с логопедом, который работал с ними на практике, и они чувствовали себя уверенно.

Результаты выполнения заданий по каждому критерию первого блока заданий представлены в гистограммах (Рисунок 5,6).

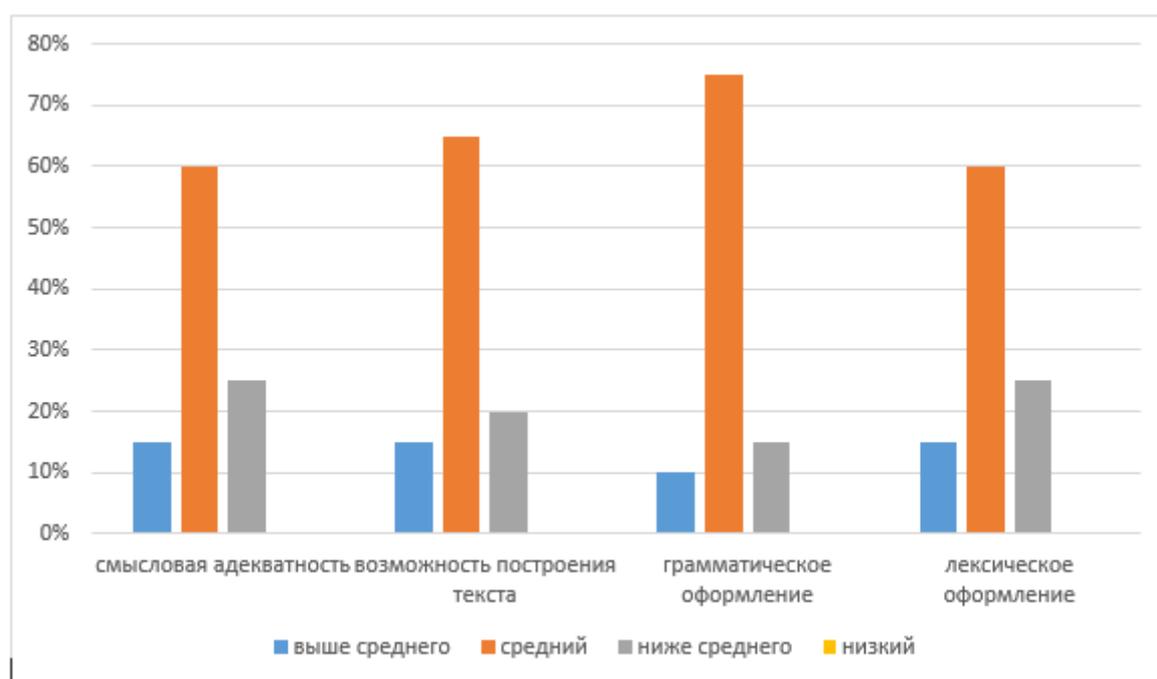


Рисунок 5 – Распределение участников экспериментальной группы по уровням сформированности первого блока заданий (%)

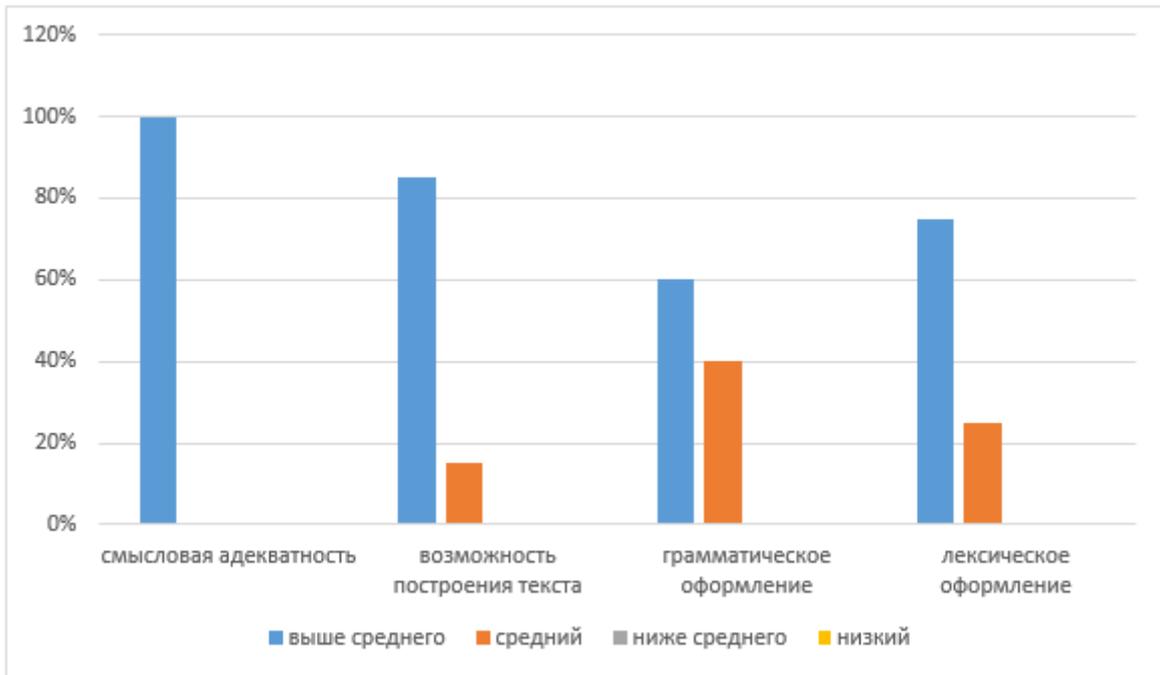


Рисунок 6 – Распределение участников контрольной группы по уровням сформированности первого блока заданий (%)

Как видно из гистограмм, для участников эксперимента экспериментальной группы все критерии оказались в одинаковой степени сформированности, а в контрольной группе наиболее сформированы смысловая адекватность и возможность построения текста, а по лексическому и грамматическому оформлению показатели немного ниже.

Обратимся к анализу результатов первого задания второго блока констатирующего эксперимента (пересказ повествовательного естественно-научного текста «Бабочка»), результаты отражены в таблице (приложение Г) и гистограмме (Рисунок 7).

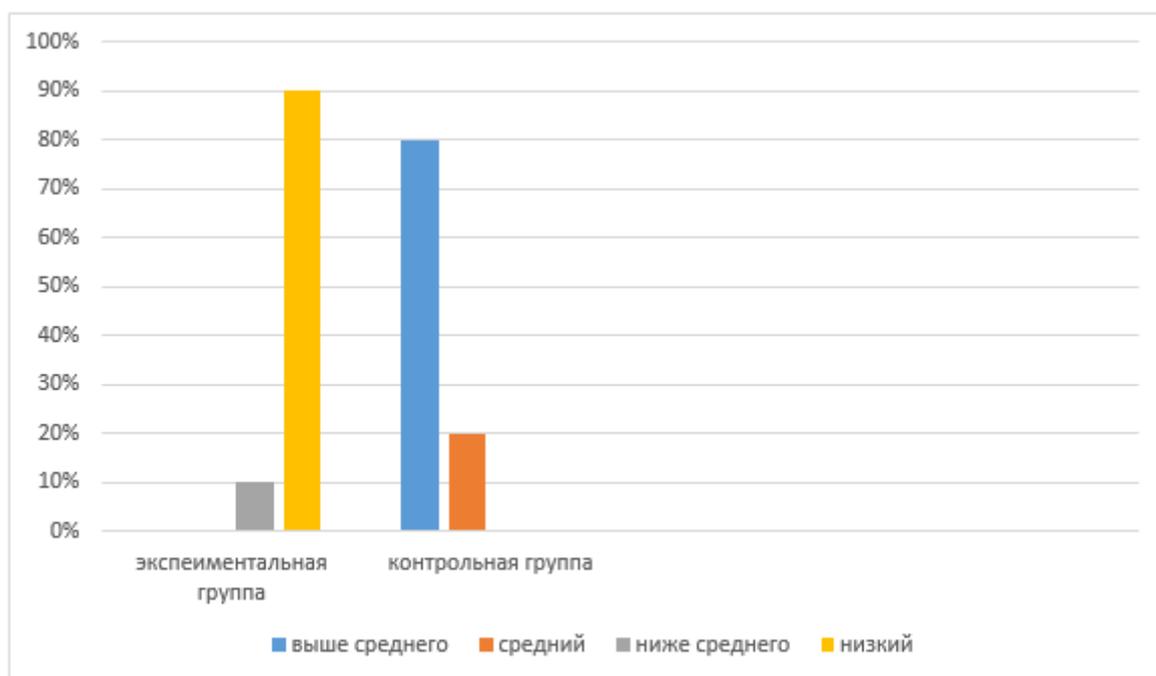


Рисунок 7 - Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа повествовательного естественно-научного текста (%).

Большинство участников контрольной группы продемонстрировали результат 80% (8 детей) уровня выше среднего, тогда как экспериментальная группа 0% (0 детей) не показала результат уровня выше среднего. Экспериментальная группа 0% (0 детей) не дала результат среднего уровня, тогда как контрольная группа показала результат 20% уровня среднего. Контрольная группа 20% (2 ребенка) продемонстрировали уровень ниже среднего, тогда как участники экспериментальной группы 0% (0 детей) такого результата не дали. Большинство участников экспериментальной группы 90% (9 детей) продемонстрировали низкий уровень, тогда как контрольная группа 0% (0 детей) такого результата не дала.

Проведя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что по критерию смысловой адекватности 20% (2 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали правильное описание ситуации с буквальным пониманием смысла истории даже после уточняющих вопросов. 80% (8 детей) участников экспериментальной группы набрали 0 баллов, участники продемонстрировали искажение ситуации и

неадекватное толкование смысла даже в условиях помощи. Тогда как в контрольной группе 100% (10 детей) участников набрали 3 балла, участники продемонстрировали правильный и самостоятельный пересказ.

По критерию возможности построения текста участники экспериментальной группы 30% (3 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали единичные необоснованные повторы грамматических конструкций. 70% участников эксперимента набрали 0 баллов, участники продемонстрировали невозможность построения связного текста даже в условии помощи. Тогда как в контрольной группе большинство участников 80% (8 детей) набрали 3 балла, их пересказ содержит все основные смысловые звенья в правильной последовательности, и 2 балла набрали 20% (2 ребенка) участников, участники продемонстрировали пропуск отдельных смысловых звеньев.

По критерию грамматического оформления участники экспериментальной группы 40% (4 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы. 60% (6 детей) набрали 0 баллов, продемонстрировав множественные аграмматизмы. Тогда как в контрольной группе большинство участников 70% (7 детей) набрали 3 балла, пересказ оформлен грамматически правильно с использованием разнообразных грамматических конструкций. 30% (3 ребенка) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали грамматически правильно оформленный пересказ, но однообразно.

По критерию лексического оформления участники экспериментальной группы 20% (2 ребенка) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали единичные близкие словесные замены. 20% (2 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали выраженную бедность словаря. 60% участников экспериментальной группы набрали 0 баллов, участники продемонстрировали далекие вербальные парафазии. Тогда как в контрольной группе большинство участников 80% (8 детей) набрали 3 балла, участники продемонстрировали адекватное

использование вербальных средств, а 20% (2 ребенка) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали поиск слов и единичные словесные замены.

Обратимся к анализу результатов второго задания второго блока констатирующего эксперимента (пересказ описательного естественно-научного текста «Ёж»), результаты отражены в таблице (приложение Г) и гистограмме (Рисунок 8).

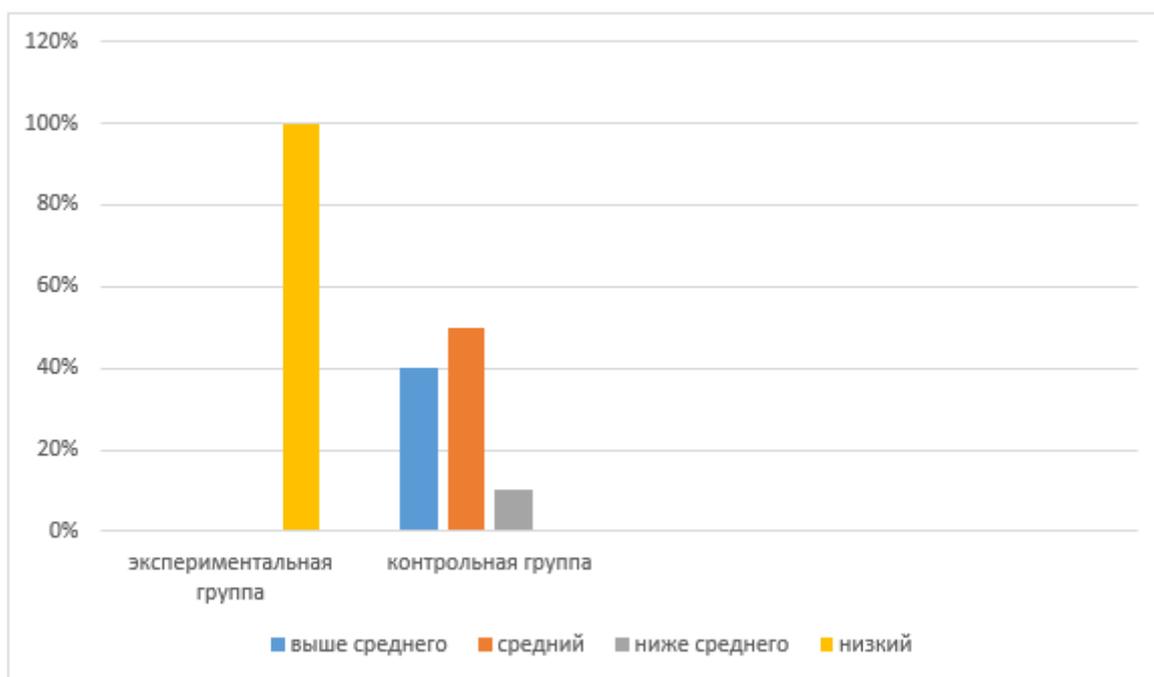


Рисунок 8 – Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа описательного естественно-научного текста (%)

Большинство участников экспериментальной группы 100% (10 детей) продемонстрировали низкий уровень, тогда как контрольная группа 0% (0 детей) такого результата не дала. В контрольной группе 40% (4 ребенка) дали результат выше среднего, тогда как экспериментальная группа 0% (0 детей) не показала результат уровня выше среднего. Большинство участников контрольной группы 50% (5 детей) показали результат среднего уровня, тогда как экспериментальная группа 0% (0 детей) не показала результат уровня среднего. Контрольная группа 10% (1 ребенок) показали результат

уровня ниже среднего, тогда как экспериментальная группа 0% (0 детей) такого результата не дала.

Проведя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что по критерию смысловой адекватности 20% (2 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали правильное описание ситуации с буквальным пониманием смысла истории даже после уточняющих вопросов. 80% (2 ребенка) участников эксперимента набрали 0 баллов, участники продемонстрировали неадекватное толкование смысла даже в условиях помощи. Тогда как в контрольной группе большинство участников 90% (9 детей) набрали 3 балла, участники продемонстрировали правильный и самостоятельный пересказ. 10% (1 ребенок) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали неточное описание ситуации с правильными ответами на вопросы.

По критерию возможности построения текста участники экспериментальной группы 20% (2 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали неоднократные необоснованные повторы слов и грамматических конструкций. 80% участников контрольной группы набрали 0 баллов, участники продемонстрировали невозможность построения связного текста даже в условии помощи. Тогда как в контрольной группе 50% (5 детей) участников набрали 3 балла, и 50% (5 детей) участников набрали 2 балла.

По критерию грамматического оформления участники экспериментальной группы 20% (2 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали единичные аграмматизмы (мордочка вся покрыт волосками кротко). 80% (8 детей) участников экспериментальной группы набрали 0 баллов, участники продемонстрировали множественные аграмматизмы. Тогда как в контрольной группе 40% (4 ребенка) участников набрали 3 балла, их пересказ оформлен грамматически правильно. 60% (6 детей) участников

набрали 2 балла, их пересказ оформлен грамматически правильно, но имеются нарушения порядка слов в предложении.

По критерию лексического оформления в экспериментальной группе 20% (6 детей) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали неоднократные вербальные замены. 80% участников экспериментальной группы набрали 0 баллов, участники продемонстрировали вербальные парафазии. Тогда как в контрольной группе 60% (6 детей) участников набрали 3 балла, участники продемонстрировали адекватное использование вербальных средств. 40% (4 ребенка) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали единичные близкие словесные замены (он разворачивается в клубок).

Обратимся к анализу результатов третьего задания второго блока констатирующего эксперимента (пересказ естественно-научного текста рассуждения «Пчела»), результаты отражены в таблице (приложение Г) и гистограмме (Рисунок 9).

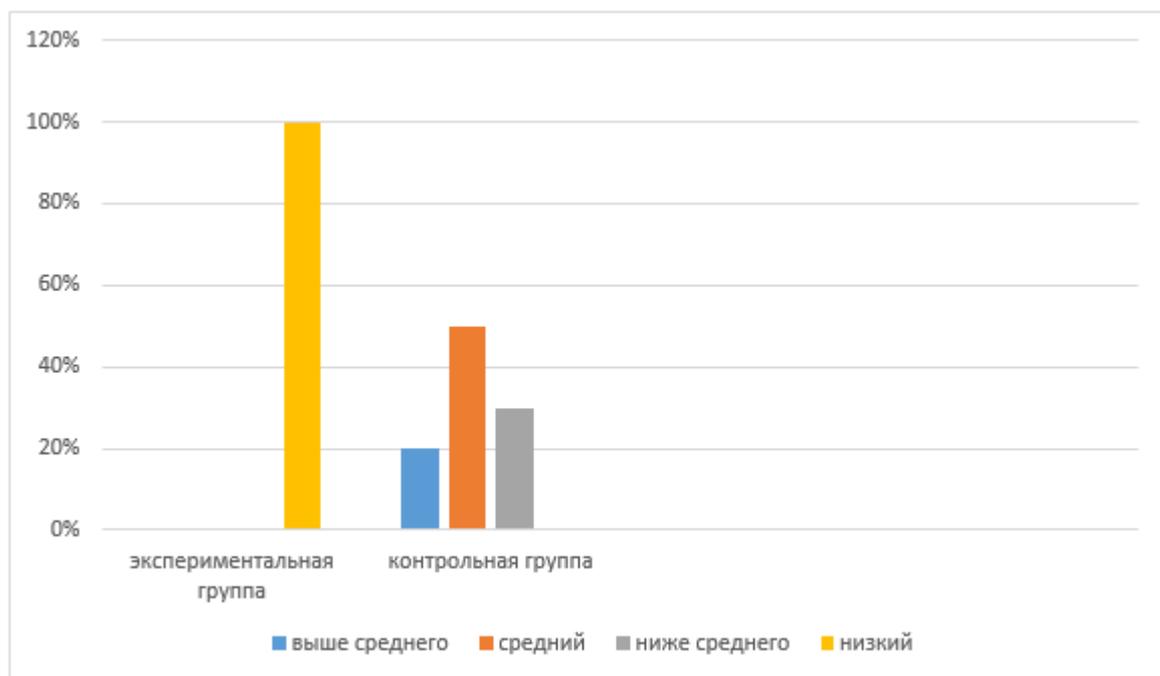


Рисунок 9 – Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа естественно-научного текста-рассуждения (%)

Большинство участников экспериментальной группы 100% (10 детей) продемонстрировали низкий уровень, тогда как контрольная группа 0% (0 детей) такого результата не дала. В контрольной группе 20% (2 ребенка) дали результат выше среднего, тогда как экспериментальная группа 0% (0 детей) не показала результат уровня выше среднего. Большинство участников контрольной группы 50% (5 детей) показали результат среднего уровня, тогда как экспериментальная группа 0% (0 детей) не показала результат уровня среднего. Контрольная группа 30% (3 ребенок) показали результат уровня ниже среднего, тогда как экспериментальная группа 0% (0 детей) такого результата не дала.

Проведя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что по критерию смысловой адекватности 20% (2 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали правильное описание ситуации с буквальным пониманием смысла истории даже после уточняющих вопросов. 80% (8 детей) участников эксперимента набрали 0 баллов, у участников при пересказе отмечалось искажение ситуации и неадекватное толкование смысла даже в условиях помощи. Тогда как в контрольной группе 100% (10 детей) набрали 3 балла, участники продемонстрировали правильный и самостоятельный пересказ.

По критерию возможности построения текста участники экспериментальной группы 20% (2 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали неоднократные необоснованные повторы слов и грамматических конструкций. 80% (8 детей) участников эксперимента набрали 0 баллов, участники продемонстрировали невозможность построения связного текста. Тогда как в контрольной группе 60% (6 детей) участников набрали 3 балла, участники продемонстрировали пересказ, который содержит все основные смысловые звенья в правильной последовательности. 40% (4 ребенка) участников 2 балла набрали, участники продемонстрировали единичные повторы слов.

По критерию грамматического оформления участники экспериментальной группы 20% (2 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, участники продемонстрировали единичные негрубые аграмматизмы. 80% (8 детей) участников эксперимента набрали 0 баллов, участники продемонстрировали множественные аграмматизмы. Тогда как в контрольной группе 10% (1 ребенок) участников набрали 3 балла, их пересказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных грамматических конструкций. 90% (9 детей) участников набрали 2 балла, их пересказ оформлен грамматически правильно, но имеются нарушения порядка слов в предложении.

По критерию лексического оформления участники экспериментальной группы 20% (2 ребенка) участников эксперимента набрали 1 балл, у участников отмечается выраженная бедность словаря и вербальные замены. 80% (8 детей) участников эксперимента набрали 0 баллов, участники продемонстрировали далекие вербальные парафазии. Тогда как в контрольной группе 20% (2 ребенка) участников набрали 3 балла, участники продемонстрировали адекватное использование вербальных средств. 80% (8 детей) участников набрали 2 балла, участники продемонстрировали единичные близкие словесные замены.

У обучающихся второго класса наиболее сформировано умение пересказа повествовательного текста. У детей наблюдался наиболее точный пересказ, либо с помощью одного-двух наводящих вопросов. Смысловая адекватность страдает у 50 % обучающихся, возможности построения текста страдает у 65% обучающихся, грамматическое оформление страдает у 45%, лексическое оформление страдает у 45% обучающихся.

Для обучающихся экспериментальной группы составление текстов описания и рассуждения оказалось непосильной задачей и все 100% демонстрировали уровень низкий, и ни чуть выше результаты при пересказе повествовательного текста. Тенденция к большей сформированности умения составлять повествовательный пересказ по сравнению с описанием и

рассуждением отмечено так же и у участников эксперимента контрольной группы.

Результаты выполнения заданий по каждому критерию второго блока заданий представлены в гистограммах (Рисунок 10, 11).

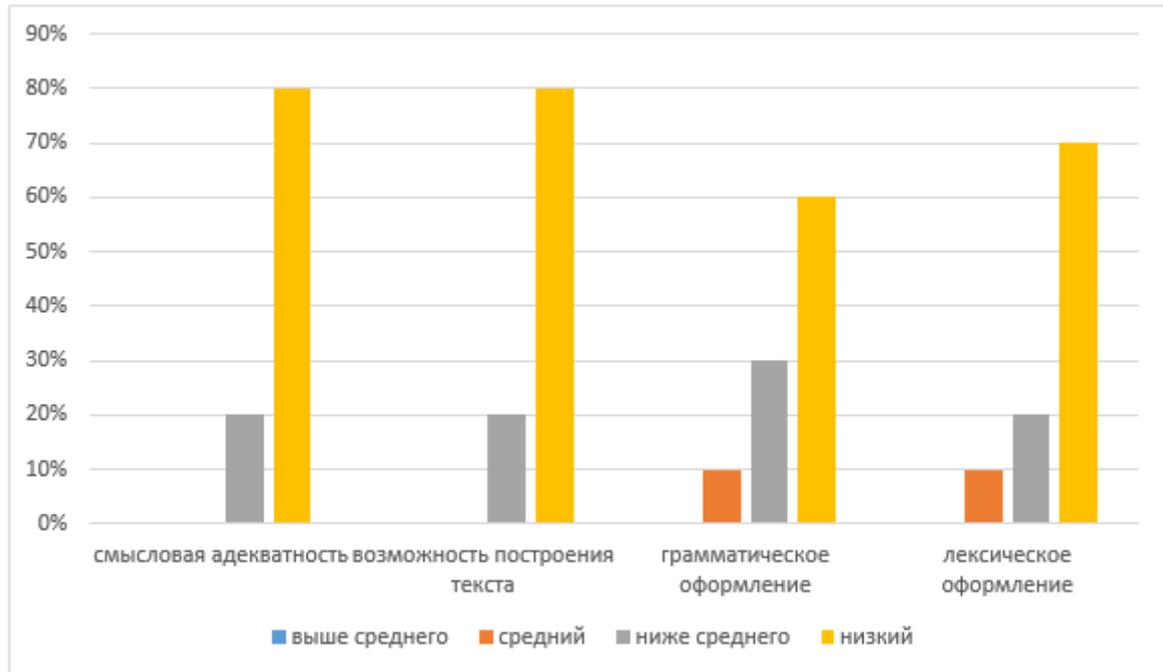


Рисунок 10 – Распределение участников экспериментальной группы по уровням критериев сформированности второго блока заданий (%)

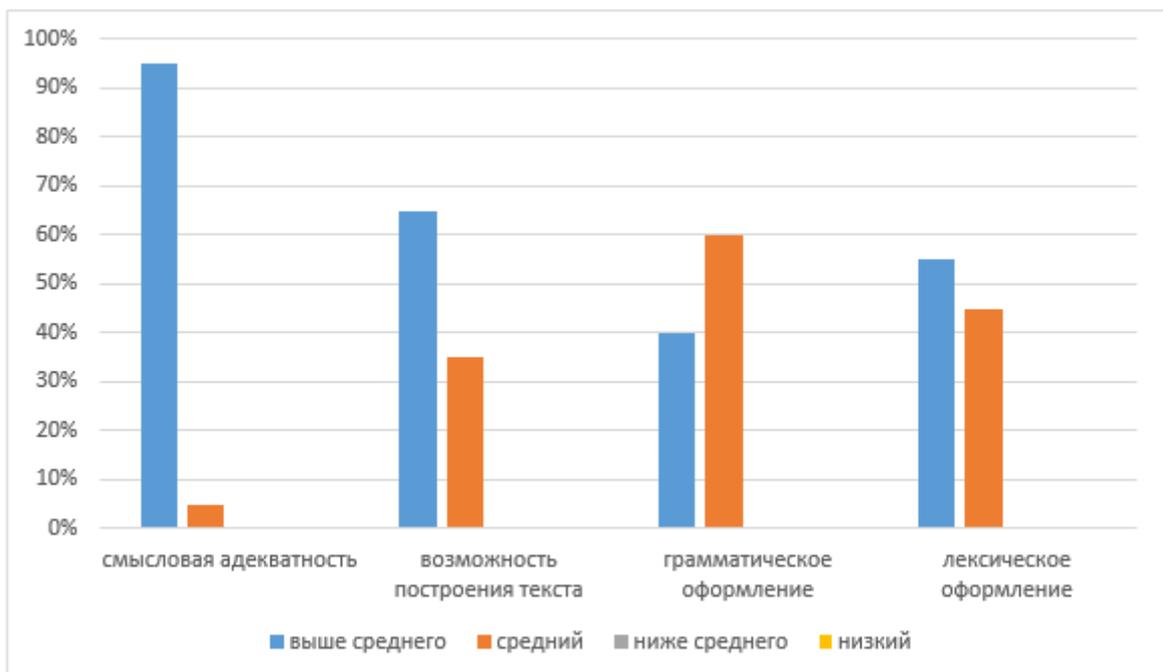


Рисунок 11 – Распределение участников контрольной группы по уровням сформированности второго блока заданий (%)

Нами были сопоставлены уровни сформированности по каждому критерию. У участников экспериментальной группы наиболее сформированными являются критерии лексического и грамматического оформления, наибольшие трудности наблюдались по критериям смысловой адекватности и возможности построения текста. У участников контрольной группы наиболее сформированными являются критерии смысловой адекватности и возможности построения текста, некоторые трудности наблюдались по критериям лексического и грамматического оформления.

Нами также были суммированы баллы по всем трем заданиям первого и второго блоков отдельно. На основе суммы набранных процентов нами условно выделено четыре уровня успешности:

- выше среднего – с 83% до 100%
- средний – с 63% до 82%
- ниже среднего – с 50% до 62%
- низкий – с 49% и ниже

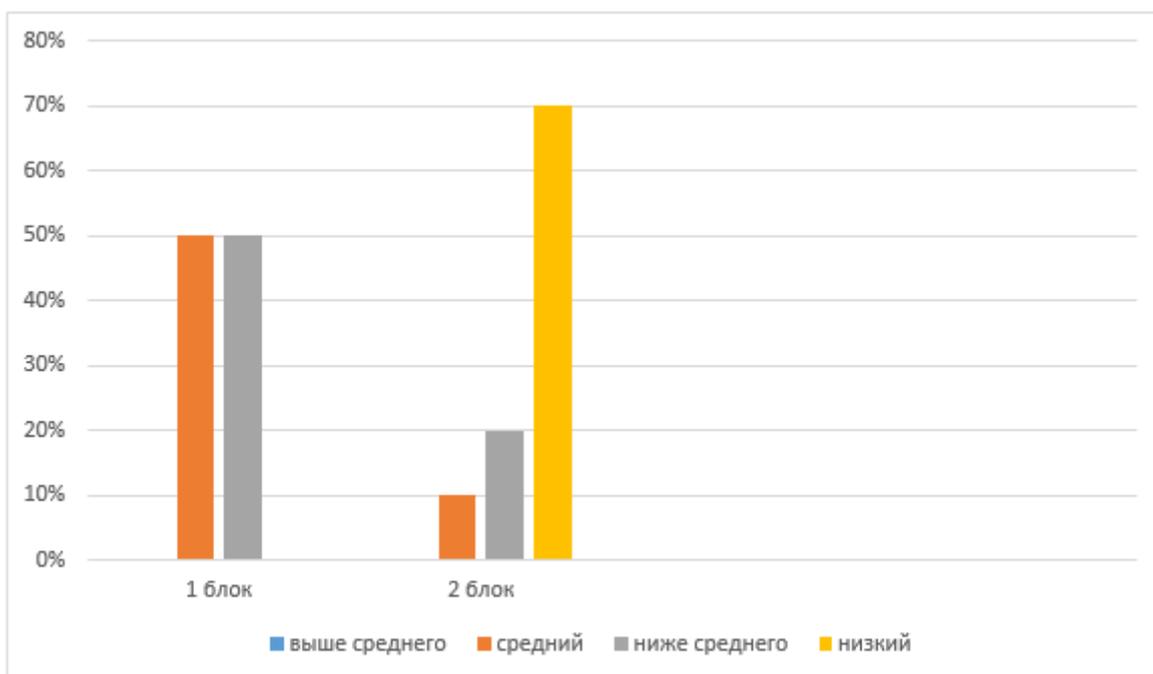


Рисунок 12 – Сравнение результатов участников экспериментальной группы первого и второго блока заданий (%)

На основе обобщенных результатов между блоками нами условно выделено две группы. В первую группу вошли дети, которые демонстрируют средний уровень выполнения заданий при составлении пересказа художественных текстов и средний и ниже среднего во втором блоке при пересказе естественно-научных текстов. Во вторую группу вошли дети, которые демонстрируют уровень ниже среднего при пересказе художественных текстов и низкий уровень при пересказе естественно-научных текстов.

Таким образом, для обучающихся с задержкой психического развития трудности при пересказе вызывают как художественные, так и тексты естественно-научного содержания, но наибольшие трудности возникли при пересказе естественно-научных текстов. Составление пересказов естественно-научных текстов описания и рассуждения для детей с задержкой психического развития оказались наиболее сложными.

### **2.3. Методические рекомендации по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития**

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента, нами были определены принципы и содержание логопедической работы по развитию навыка пересказа естественно-научных текстов у детей с задержкой психического развития.

Нами были выделены следующие принципы по развитию навыка пересказа:

– Этиопатогенетический принцип. Данный принцип предполагает учет механизмов и этиологии речевых нарушений. Учитывая несформированность познавательной сферы, а именно смысловые и лексические ошибки по типу замены, сначала мы будем отрабатывать понимание текста.

– Принцип системности. Данный принцип подразумевает коррекционное воздействие на все стороны речи. При разработке тематического планирования нами будут выделены четыре основных направления логопедической работы: смысловая адекватность, возможность построения текста, лексическое оформление и грамматическое оформление.

– Принцип дифференцированного подхода. Данный принцип подразумевает дифференциацию логопедической работы. Подбор речевого материала зависит от особенностей ребенка при построении пересказа разных типов текстов.

Нами условно выделены две группы участников экспериментальной группы:

В первую группу с относительной благоприятной средой вошли дети, которые демонстрируют средний уровень выполнения заданий при составлении пересказа художественных текстов и средний и ниже среднего во втором блоке при пересказе естественно-научных текстов.

Во вторую группу с менее благоприятной средой вошли дети, которые демонстрируют уровень ниже среднего при пересказе художественных текстов и низкий уровень при пересказе естественно-научных текстов.

Таким образом, на основе анализа литературы и на основе полученных результатов констатирующего эксперимента, нами выделены общие этапы логопедической работы по развитию навыка пересказа естественно-научных текстов.

Занятие состоит из следующих направлений:

- развитие грамматического строя речи;
- уточнение и активизация словаря;
- создание сюжетной линии, умение высказываться.

Направления работы для обеих групп будут едины, но есть некоторые отличия: в первой группе дети будут пересказывать текст без использования наглядного материала и наводящих вопросов, а во второй группе дети будут

пересказывать текст с использованием наводящих вопросов, серии сюжетных картин и мнемотаблиц.

Мнемотаблица – это схема, на которой содержится основная информация по тексту.

Мнемотаблица имеет графическое или схематичное изображение действий, предметов, явление природы и др., выделяя основные элементы сюжета текста.

Мнемотаблица служит неким своеобразным зрительным планом, который помогает ребенку выстроить верный план пересказа.

Занятия по развитию навыка пересказа включают в себя следующие этапы:

1. Подготовительный этап. Данный этап включает в себя работу над смысловой адекватностью и развитию возможности построения текста. Работу на данном этапе следует начинать с развития умения выделять первостепенную и второстепенную информацию, с развития умения располагать смысловые звенья в правильной последовательности, и так же проводится работа над лексико-грамматическим оформлением: развивать умение изменения смысловых элементов и их превращение в синтаксически правильную структуру предложения.

2. Начальный этап. Данный этап включает в себя работу усвоения информации ребенком, которая содержится в тексте: первичное прослушивание, работа с текстом, беседа по содержанию текста, направленной на анализ и пересказ услышанного.

3. Основной этап. Данный этап предполагает формирование монологически связного пересказа. На данном этапе ребенку необходимо построить план высказывания, логично отразить все смысловые звенья и простроить все высказывание в связный текст. На данном этапе могут использоваться и вербальные и невербальные опоры.

Поэтапное проведение занятий позволит нам отработать навыки пересказа художественных и естественно-научных текстов с помощью наводящих вопросов и наглядного материала.

Таблица 1 – Содержание работы

	Относительно благоприятная перспектива	Менее благоприятная перспектива
Повествовательный художественный текст	+	+
Описательный художественный текст	+	+
Художественный текст рассуждение	+	+
Естественно-научный повествовательный текст	+	+
Естественно-научный описательный текст	+	
Естественно-научный текст рассуждение	+	

Для детей, которые вошли в группу с относительно благоприятной перспективой, были подобраны три текста художественного содержания (повествование, описание, рассуждение) – разбор текста рассчитан на три занятия, и три текста естественно-научного содержания (повествование, описание, рассуждение) – разбор текста рассчитан на четыре занятия.

Для детей, которые вошли в группу с менее благоприятной перспективой, были подобраны три текста художественного содержания (повествование, описание, рассуждение) – разбор текста рассчитан на три

занятия, и два текста естественно-научного содержания (повествование)-разбор текста рассчитан на четыре занятия.

Проиллюстрируем работу второй группы на тему «Животные» художественных текстов «Щенок Шарик», «Заяц», «Глупая лиса» с использованием мнемотаблиц.

№	Тема	Словарь	Грамматически й строй речи	Связная речь
1	Формирование навыков пересказа художественного повествовательного текста (щенок Шарик)	Накопление и Активизация в речи: существительных: Шарик, волк, грибы. -прилагательные: рождения, огромный. -глаголов: подарить, назвать, ухаживать, поить, наброситься, зарычать.	Согласование слов в числе	Пересказ с помощью вопросов
2	Формирование навыков пересказа художественного рассудительного текста (Глупая	Накопление и активизация в речи: - существительных	Согласование слов в числе, роде.	Формирование навыков пересказа текста рассуждение

	лиса)	х: утка, гусь, добыча. - прилагательных: птичий, негодный, глупая. -глаголов: поживать, путаться, наказать.		с помощью мнемотаблицы.
3	Формирование навыков пересказа художественного описательного текста (Заяц).	Накопление и формирование словаря: - существительны х: Нора, кора, бегство, овражек. - прилагательных: острое, молодые. -глаголов: покормиться, обгложет.	Согласование слов в роде, падеже.	Формирование навыка пересказа художественног о текста – описания с помощью предметной картинки.

На основе результатов двух блоков, можно сделать вывод, что трудности имеются при пересказе как художественного текста, так и естественно-научного. На основании этих результатов необходимо провести коррекционную работу по развитию навыка пересказа естественно-научных текстов. Для этого мы разделили детей на две группы: группа с относительно благоприятной перспективой и группа с менее благоприятной перспективой.

Далее нами было составлено тематическое планирование для обеих групп, которое состояло из трех направлений:

- развитие грамматического строя речи;
- уточнение и активизация словаря;
- создание сюжетной линии, умение высказываться.

В качестве наглядного материала были использованы мнемотаблицы.

Таким образом, исходя из результатов констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что у школьников второго класса с задержкой психического развития связная речь недостаточно развита.

## Выводы по второй главе

Целью констатирующего эксперимента являлись выявление особенностей и уровня сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития.

Эксперимент проводился на базе средней школы и на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней школы.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа была скомплектована из 10 обучающихся второго класса с задержкой психического развития, а контрольная группа была скомплектована из 10 обучающихся второго класса с нормой психофизического развития.

При проведении констатирующего эксперимента были использованы общепринятые методы обследования навыков пересказа (И.Д. Коненковой, В.К. Воробьевой, Р.И. Лалаевой, Л.Н. Ефименковой), тексты естественно-научного содержания, а также бальная оценка, предложенная Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой.

По каждому критерию участники эксперимента могли набрать от 0 до 3 баллов, подробная бальная оценка и содержание констатирующего эксперимента представлена в приложении (Приложение Б).

Мы провели сравнение между результатами по трем заданиям первого блока и увидели, что для участников экспериментальной группы наиболее успешнее оказалось составление пересказа повествовательного текста, а описание и рассуждение оказались для них несколько сложнее. Во втором блоке для обучающихся экспериментальной группы составление текстов описания и рассуждения оказалось непосильной задачей и все 100% демонстрировали уровень низкий, и ни чуть выше результаты при пересказе повествовательного текста.

Нами были сопоставлены уровни сформированности по каждому критерию. У участников экспериментальной группы наиболее сформированными являются критерии лексического и грамматического оформления, наибольшие трудности наблюдались по критериям смысловой адекватности и возможности построения текста. У участников контрольной группы наиболее сформированными являются критерии смысловой адекватности и возможности построения текста, некоторые трудности наблюдались по критериям лексического и грамматического оформления.

Таким образом, для обучающихся с задержкой психического развития трудности при пересказе вызывают как художественные, так и тексты естественно-научного содержания, но наибольшие трудности возникли при пересказе естественно-научных текстов. Составление пересказов естественно-научных текстов описания и рассуждения для детей с задержкой психического развития оказались наиболее сложными.

Таким образом, на основе обобщенных результатов констатирующего эксперимента нами условно было выделено две группы. В первую группу вошли дети, которые демонстрируют средний уровень выполнения заданий при составлении пересказа художественных текстов и средний и ниже среднего во втором блоке при пересказе естественно-научных текстов. Во вторую группу вошли дети, которые демонстрируют уровень ниже среднего при пересказе художественных текстов и низкий уровень при пересказе естественно-научных текстов.

Занятие для обучающихся состоит из следующих направлений:

- развитие грамматического строя речи;
- уточнение и активизация словаря;
- создание сюжетной линии, умение высказываться.

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента, нами были определены принципы и содержание логопедической работы по развитию навыка пересказа естественно-научных текстов у детей с задержкой психического развития.

Нами были подобраны естественно-научные и художественные тексты, графические схемы, сюжетные картины, направленные на развитие навыков пересказа естественно-научных текстов у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития.

Таким образом, можно сделать вывод, что для обучающихся с задержкой психического развития трудности при пересказе вызывают как художественные, так и тексты естественно-научного содержания, но наибольшие трудности возникли при пересказе естественно-научных текстов. Составление пересказов естественно-научных текстов описания и рассуждения для детей с задержкой психического развития оказались наиболее сложными.

## Заключение

В результате исследования нами было изучено современное состояние нарушения связной монологической речи у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития.

Проблема нарушения связной речи является одной из самых актуальных проблем на этапе школьного обучения детей, так как навык пересказа естественно-научных текстов играет важную роль для полноценного обучения ребенка в школе.

У школьников с задержкой психического развития отмечается ряд особенностей в овладении связной монологической речи.

Таким образом, исследование проблемы развития связной монологической речи у школьников с задержкой психического развития позволило выявить особенности коррекционной работы и подходы её развития.

С целью изучения особенностей связной монологической речи у детей второго класса с задержкой психического развития нами был организован констатирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент проводился на базе двух средних школ города Красноярска. В эксперименте приняло участие 10 обучающихся второго класса с задержкой психического развития и 10 обучающихся второго класса с нормой психофизического развития.

Проведение обследования было разделено на 2 блока по 3 задания: пересказ текста повествование, описание и рассуждение. Оценивание проводилось по следующим критериям:

- смысловая адекватность;
- возможность построения текста;
- грамматическое оформление;
- лексическое оформление.

Нами было условно выделено две группы участников экспериментальной группы:

В первую группу с относительной благоприятной средой вошли дети, которые демонстрируют средний уровень выполнения заданий при составлении пересказа художественных текстов и средний и ниже среднего во втором блоке при пересказе естественно-научных текстов.

Во вторую группу с менее благоприятной средой вошли дети, которые демонстрируют уровень ниже среднего при пересказе художественных текстов и низкий уровень при пересказе естественно-научных текстов.

Таким образом, исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы можем сделать вывод о том, что связная монологическая речь школьников второго класса с задержкой психического развития недостаточно развита.

Мы провели сравнение между результатами по трем заданиям первого блока и увидели, что для участников экспериментальной группы наиболее успешнее оказалось составление пересказа повествовательного текста, а описание и рассуждение оказались для них несколько сложнее. Во втором блоке для обучающихся экспериментальной группы составление текстов описания и рассуждения оказалось непосильной задачей и все 100% демонстрировали уровень низкий, и ни чуть выше результаты при пересказе повествовательного текста.

Нами были сопоставлены уровни сформированности по каждому критерию. У участников экспериментальной группы наиболее сформированными являются критерии лексического и грамматического оформления, наибольшие трудности наблюдались по критериям смысловой адекватности и возможности построения текста. У участников контрольной группы наиболее сформированными являются критерии смысловой адекватности и возможности построения текста, некоторые трудности наблюдались по критериям лексического и грамматического оформления.

Нами было условно выделены две группы участников экспериментальной группы:

В первую группу с относительной благоприятной средой вошли дети, которые демонстрируют средний уровень выполнения заданий при составлении пересказа художественных текстов и средний и ниже среднего во втором блоке при пересказе естественно-научных текстов.

Во вторую группу с менее благоприятной средой вошли дети, которые демонстрируют уровень ниже среднего при пересказе художественных текстов и низкий уровень при пересказе естественно-научных текстов.

На основе результатов мы составили тематическое планирование для обеих групп, оно состоит из следующих направлений:

- развитие грамматического строя речи;
- уточнение и активизация словаря;
- создание сюжетной линии, умение высказываться.

Таким образом, цель и задачи исследования нами были реализованы.

**Список использованных источников**

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений. -- 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2018. – 76 с.
3. Ананьев Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Психология личности: в 2 т. - Т. 2: Хрестоматия. - 2-е изд., доп. - Самара: БАХРАХ-М, 2018. – 492 с.
4. Аршавский И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. - М.: Наука, 2012. - 155 с.
5. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб.пособие. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2017. - 136 с.
6. Борякова Н.Ю. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. - М.: ГномПресс, 2012. - 64 с.
7. Вилюнас В. Психология развития мотивации. - СПб.: Речь, 2016. – 458 с.
8. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 2013. - 175 с.
9. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб.: СОЮЗ, 2017. – 96 с.
10. Гвоздев А.И. Вопросы изучения детской речи. М.: Просвещение, 1961. 189 с.
11. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.

12. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней. // Вопросы психологии. - 2017. - № 1. - С. 18-21.
13. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. / Под ред. С.Г. Шевченко. — Москва: АРКТИ, 2017. — 224 с.
14. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.— метод.пособие. — М.: Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.
15. Зикеев А.Г. Работа над пониманием и употреблением сложноподчиненных предложений с придаточными определительными младшими школьниками с отклонениями в развитии. // Дефектология. — 2014. - №6. — С. 3-10.
16. Костенкова Ю.А. Дети с задержкой психического развития. - М.: Школьная пресса, 2014. — 176 с.
17. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 303 с.
18. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. // Дефектология. - 2016. - №3. - С. 15-27.
19. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. — М.: Красанд, 2010. — 216 с.
20. Литвинова О.Э. Речевое развитие детей дошкольного возраста. Словарь. Звуковая сторона речи. Грамматический строй речи. Связная речь: конспекты занятий. — СПб.: Детство-Пресс, 2016. — 128 с.
21. Логопедия. Теория и практика/ [под ред. д.п.н. профессора Т.Б. Филичевой]. — Изд. 2-е, испр. и доп. — Москва: Эксмо, 2020. — 608 с.

22. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2018. — 680 с.
23. Лурия А.Р. Язык и сознание. / Под редакцией Е. Д. Хомской. — М: Изд-во Моск. ун-та, 1979 - 320 с.
24. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. — 448 с.
25. Правдина О.В. Логопедия. Учеб. пособие / О.В. Правдина. — М.: Просвещение, 2013. — 212 с.
26. Психология детей дошкольного возраста. /Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. — М., 1964
27. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах и схемах / Т.В. Пятница. — Минск: Аверсэв, 2006. — 103 с.
28. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1989. — С.468
29. Сидорова У.М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ЗПР. — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 64 с.
30. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. Мн.: Нар. асвета, 1989. - 64 с.
31. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи: Логопедическая тетрадь / Худ. И.Н. Ржевцева. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. 47 с.
32. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина. — Балашов: «Николаев», 2004. — 68 с.
33. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г.В. Чиркина. М.: Просвещение, 1989. — 223 с.: ил.
34. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. — М.: Айриспресс, 2017. — 176 с.

35. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1976.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение В

Для проведения констатирующего эксперимента мы выбрали как основу методику обследования И.Д. Коненковой. И.Д. Коненкова использует бально-уровневую систему оценивания, в систему оценивания входят критерии: проверка уровня понимания текста, пересказ текста ребенком. Для обследования навыков пересказа у младших школьников с ЗПР, мы взяли следующие задания из данной методики:

- Чтение рассказа.
- Краткая беседа по вопросам.
- Повторное чтение рассказа с установкой на пересказ.

Для пересказа мы взяли три вида текстов естественно –научного содержания: описание, повествование, рассуждение.

### Приложение Г

#### Таблица 1

Результаты 1 блока заданий экспериментальной группы

1 блок							
1 задание- повест.		2 задание-описан.		3 задание-рассуж.		итого	
балл	%	балл	%	балл	%	балл	%
8	66,67	6	50	4	33,33	18	50
7	58,33	8	66,67	6	50	21	58,33
8	66,67	7	58,33	4	33,33	19	52,78
10	83,33	10	83,33	4	33,33	24	66,67
8	66,67	7	58,33	9	75	24	66,67
9	75	9	75	9	75	27	75
8	66,67	7	58,33	8	66,67	23	63,89
9	75	6	50	7	58,33	22	61,11
10	83,33	9	75	8	66,67	27	75

9	75	8	66,67	4	33,33	21	58,33
---	----	---	-------	---	-------	----	-------

Таблица 2

## Результаты 2 блока заданий экспериментальной группы

2 блок							
1 задание- повест.		2 задание-описан.		3 задание-рассуж.		итого	
балл	%	балл	%	балл	%	балл	%
4	33,33	3	25	0	0	7	19,44
7	58,33	9	75	6	60	22	61,11
4	33,33	3	25	0	0	7	19,44
7	58,33	7	58,33	0	0	14	38,89
8	66,67	8	66,67	6	60	22	61,11
5	41,67	5	41,67	5	41,67	15	41,67
7	58,33	6	50	4	33,33	17	47,22
4	33,33	4	33,33	0	0	8	22,22
8	66,67	9	75	8	66,67	25	69,44
9	75	4	33,33	0	0	13	36,11

Таблица 3

## Результаты 1 блока заданий контрольной группы

1 блок							
1 задание-повест.		2 задание-описан.		3 задание-рассуж.		итого	
балл	%	балл	%	балл	%	балл	%
12	100	12	100	12	100	36	100
12	100	10	83,33	11	91,67	33	91,67
10	83,33	11	91,67	11	91,67	32	88,89
12	100	12	100	12	100	36	100
11	91,76	12	100	10	83,33	33	91,67
12	100	11	91,67	12	100	35	97,22

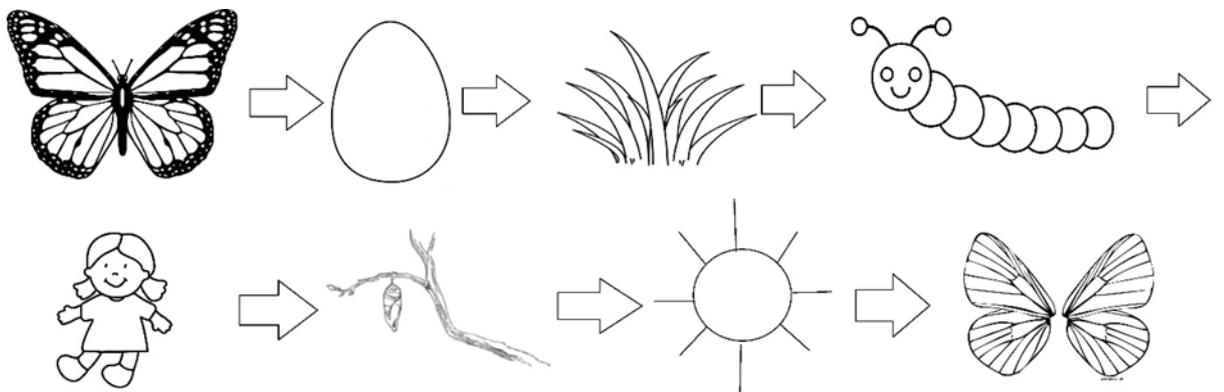
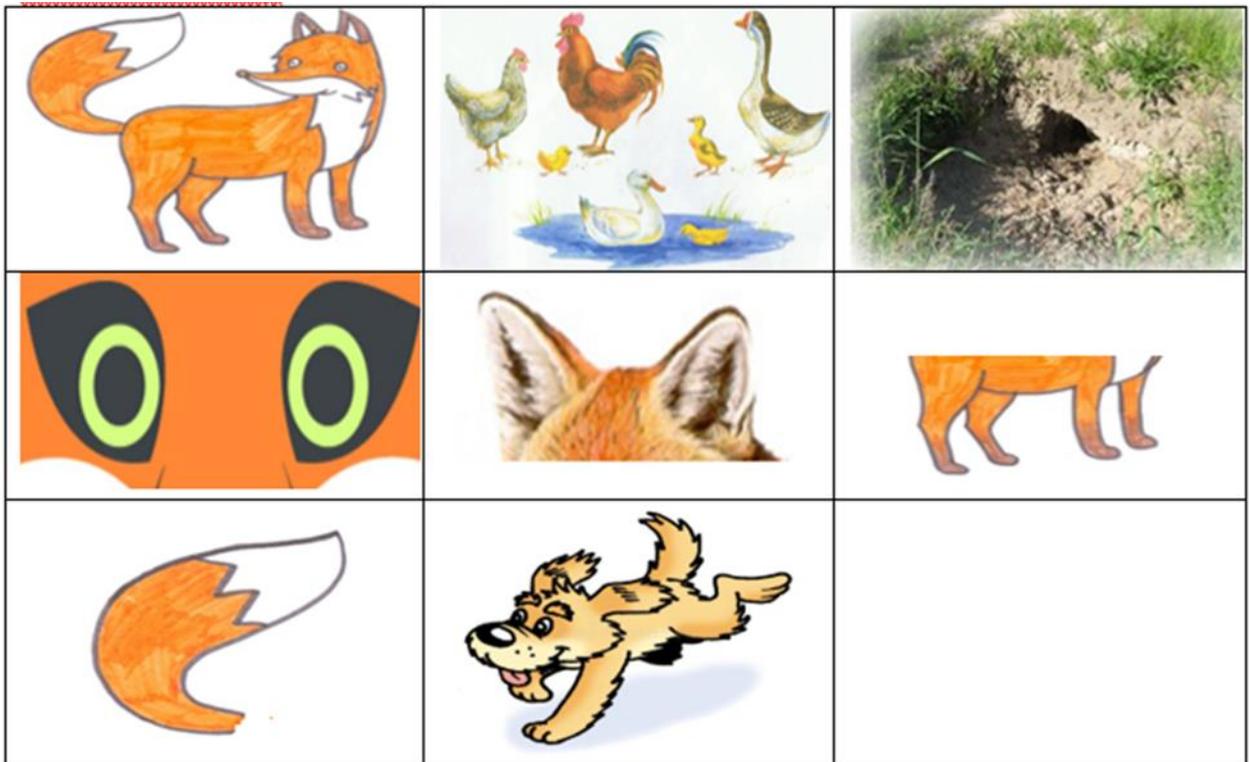
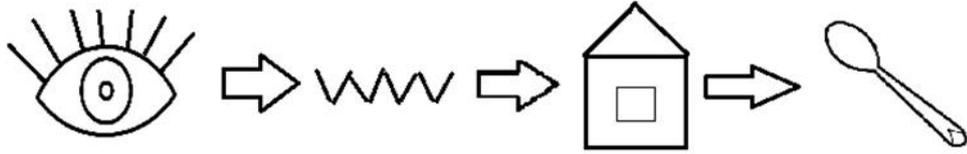
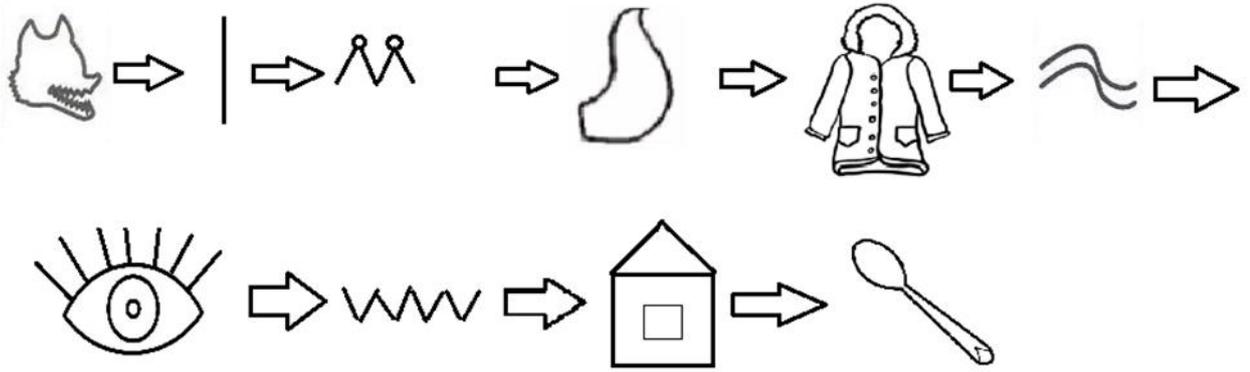
11	91,67	10	83,33	10	83,33	31	86,11
12	100	12	100	11	91,67	35	97,22
10	83,33	9	75	9	75	28	77,78
11	91,67	12	100	11	91,67	34	94,44

Таблица 4

## Результаты 2 блока заданий контрольной группы

2 блок							
1 задание-повест.		2 задание-описан.		3 задание-рассуж.		итого	
балл	%	балл	%	балл	%	балл	%
12	100	10	83,33	10	83,33	32	88,89
12	100	11	91,67	9	75	32	88,89
10	83,33	10	83,33	10	83,33	30	83,33
12	100	10	83,33	11	91,67	33	91,67
11	91,67	10	83,33	9	75	30	83,33
12	100	12	100	11	91,67	35	97,22
11	91,67	11	91,67	9	75	31	86,11
12	100	11	91,67	10	83,33	33	91,67
11	91,67	10	83,33	10	83,33	31	86,11
10	83,33	9	75	10	83,33	29	80,56

Приложение Д



## Приложение Е

## Тематическое планирование для первой группы

№	Тема	Словарь	Грамматический строй речи	Связная речь
1	Формирование навыков пересказа естественно-научного рассудительного текста (Пчела)	<p>Накопление и активизация в речи:</p> <p>-</p> <p>существительных: голова, грудь, брюхо, ноги, тело, пчелы, волосы, цвет, пыльца, цветок, корзина, крылья, глаза, челюсть, воск, язык, нектар, вода, человек.</p> <p>-прилагательных: черный, желтый, задние, особые, пчелиные, полупрозрачные, перепончатые, большой, синий, фиолетовый, белый, сильный, сладкий, золотое, острое.</p> <p>-глаголов: переносить, различать, видеть, помогать, размягчать, высасывать, ужалить, прятаться, кусать, вытаскивать, погибать.</p>	Согласование слов в числе	Формирование навыков пересказа текста рассуждение с помощью наглядных картинок.
2	Формирование навыков пересказа естественно-	<p>Накопление и активизация в речи:</p> <p>-</p>	Согласование слов в роде, падеже.	Пересказ с помощью графической схемы.

	научного повествовательного текста (Бабочка)	существительных: бабочка, яйца, угол, трава, личинка, гусеница, куколка, кокон, предмет, солнце, крыло. прилагательных: укромные, отложенные, повзрослевшие, шелковистые. - глаголов: откладывать, укрывать, разбрасывать, расти		
3	Формирование навыков пересказа естественно - научного рассудительного текста (Насекомые)	Накопление и активизация в речи: - существительных: Звери, хвост, когти, скелет, представители, позвоночник, панцирь, воспроизводства, особи, многообразия, - прилагательных: Огромнейшего, привычные, существующих, внешних, - глаголов: Уточнить, не имеет, исчисляться, зависимы, затрагивает, обладает.	Согласование слов в числе.	Формирование навыка пересказа естественно – научного текста – рассуждения с помощью графической схемы.