

**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  
Выпускающая кафедра социальной педагогики и социальной работы

Прощенко Ирина Викторовна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕСКАЗА ТЕКСТОВ ЕСТЕСТВЕННО –**  
**НАУЧНОГО СОДЕРЖАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2 КЛАССОВ**  
**С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III-IV УРОВНЯ**

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
Зав. кафедрой, канд. пед. наук, доцент  
Беляева О.Л.  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2022 г. \_\_\_\_\_  
Руководитель:  
канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2022 г. \_\_\_\_\_  
Обучающийся Прощенко И.В.  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2022 г. \_\_\_\_\_  
Дата защиты « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2022 г.  
Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. Анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме развития навыка пересказа текстов естественно-научного содержания у обучающихся с общим недоразвитием речи.....</b>	<b>7</b>
1.1. Развитие связной монологической речи в онтогенезе.....	7
1.2. Особенности развития связной монологической речи при общем недоразвитии речи.....	13
1.3. Анализ существующих подходов к проблемам диагностики, коррекции нарушений и развития навыков пересказа.....	22
Выводы по I главе.....	33
<b>Глава II. Констатирующий эксперимент по выявлению особенностей навыков пересказа текстов естественно-научного содержания у обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи.....</b>	<b>35</b>
2.1. Организация и методика констатирующего эксперименты.....	35
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	39
2.3. Методические рекомендации по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи.....	60
Выводы по II главе.....	68
<b>Заключение.....</b>	<b>71</b>
<b>Список используемых источников.....</b>	<b>74</b>
<b>Приложение А.....</b>	<b>78</b>
<b>Приложение Б.....</b>	<b>88</b>
<b>Приложение В.....</b>	<b>91</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** В теории и практике логопедической работы важным вопросом является создание психолого-педагогических условий для развития связной речи у обучающихся с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Эта тема с каждым годом становится все более актуальной, так как практикующие логопеды сталкиваются с трудностями, обусловленными незнанием этих состояний и сложностью самого процесса.

В современной логопедической и педагогической литературе отмечается, что навыки и умения связной речи при неконтролируемом развитии у обучающихся с ОНР не достигают уровня, необходимого для успешного обучения в школе.

Исследователи А.Н. Гвоздев, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина отмечают сложнейшую организацию связной речи и указывает на необходимость специального речевого обучения [38]. Однако, этапы обучения недостаточно ясны, так как научного обоснования теории развития связной речи в школьной логопедической литературе, по мнению Т.А. Ладыженской, недостаточно. Это вынуждает учителей-логопедов обращаться к обще дидактическим рекомендациям, использовать методы и приёмы, рассчитанные на нормотипичных обучающихся [21].

По данным наблюдений и педагогических диагностик, у большинства детей, поступающих в школу, отмечены значительные трудности в овладении навыками связной речи. Поэтому обучение пересказу как метод развития связной речи обучающихся с ОНР, является актуальным, но недостаточно исследованным.

Пересказ художественных текстов положительно влияет на связность речи. Тексты содержат образные описания, которые вызывают интерес обучающихся, формируют умение описывать предметы и явления, обогащают все стороны речи. Пересказы способствуют развитию навыков выразительной речи у детей.

Умению пересказывать тексты естественно-научного содержания в логопедической литературе не систематизированы и фрагментарны. Отсюда следует, что разработка методического обеспечения по развитию навыков пересказа текстов естественно-научного содержания у младших школьников с ОНР имеет особую актуальность.

В соответствии с Федеральным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО) обучающихся с ОНР важнейшим предметным или метапредметным результатом является пересказывание текстов художественного и естественно-научного содержания.

Актуальность выбранной нами проблемы обусловлена тем, что между имеющимися сведениями о недостаточной сформированности связной монологической речи у обучающихся с ОНР и недостаточной изученностью особенностей пересказа естественно-научных текстов у обучающихся данной категории. Таким образом, проблема изучения особенностей навыков пересказа текстов естественно-научного содержания у младших школьников с ОНР приобретает особую актуальность.

**Объект исследования** – связная монологическая речь у обучающихся с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** – пересказ естественно-научных текстов у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования** – выявление особенностей и уровней сформированности навыка пересказа естественно-научных текстов у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи и разработка методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

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

1) обучающиеся с общим недоразвитием речи имеют трудности, проявляющиеся в нарушениях смысловой адекватности, возможности построения пересказа, в лексическом и грамматическом оформлении,

которые значительно проявятся при пересказе текстов естественно-научного содержания значительно, чем при пересказе художественных текстах;

2) выявленные нами особенности и уровни сформированности навыков пересказа текстов естественно-научного содержания позволят разработать дифференцированные методические рекомендации направленные на коррекцию нарушений.

#### **Задачи:**

– определить современное состояние проблемы по теме исследования связанной в психолого-педагогической и логопедической литературе у детей;

– выявить особенности смысловой адекватности, возможности построения текста, лексического и грамматического оформления пересказов художественных и естественно-научных текстов различных типов;

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

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

– положение Л.С. Выготского о зоны ближайшего и актуального развития;

– 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 теоретические и практические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования, ко вторым, изучение психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдение, констатирующий эксперимент, качественный и количественный анализ полученных данных.

**Организация исследования.** Эксперимент проводился на базе одной из средних школ Красноярского края. В эксперименте приняло участие 20 детей 8-9 лет. Были сформированы 2 группы: экспериментальная 10 человек и контрольная 10 человек.

При комплектовании групп учитывались:

- возраст обучающихся (8-9 лет);
- год обучения (2 класс);
- противопоказания для включения в контрольную группу: не усвоение программы (хотя бы по одному учебному предмету).

Исследование проводилось в три этапа:

1) I этап (октябрь-ноябрь 2021г): изучение и анализ литературы, формулировка цели и задачи исследования, определение объекта, предмета и базы для проведения исследования, подбор участников;

2) II этап (декабрь 2021г – январь 2022 г): проведение констатирующего эксперимента и разработка методического обеспечения;

3) III этап (февраль–апрель 2022г): анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций, обобщение и оформление результатов исследования.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в дополнении и уточнении имеющихся данных об особенностях пересказа текстов у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке дифференцированных методических рекомендаций, направленных на развитие навыков пересказа текстов естественно-научного и художественного содержания.

**Структура и объем работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложений, списка литературы.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА ТЕКСТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО СОДЕРЖАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2 КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III-IV УРОВНЯ**

## **1.1 Развитие связной монологической речи в онтогенезе**

Родной язык играет важную роль в развитии личности ребенка. Язык и речь неразделимы, они представляют собой комплекс, в котором отражаются различные линии психического развития: памяти, мышления, эмоций и воображения.

Умение связно выражаться может быть развито только при целенаправленной работе педагогов и в результате систематических знаний на уроках, а для этого необходимо знать особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста в онтогенезе.

Проблемами развития речи детей дошкольного возраста занимались такие ученые как: С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев, и др.

Впервые Л.П. Якубинский связную монологическую речь, как длительную форму воздействия. К данным характеристикам относятся:

- 1) наличие предварительного обдумывания;
- 2) односторонний характер выражения, не рассчитанный на медленную реплику;
- 3) связность построения предложений [40].

М.М. Алексеева, Б.И. Яшина предполагают, что связную речь принято понимать, как развернутое смысловое высказывание (ряд предложений связанных между собой по смыслу), обеспечивающее общение и понимание [2].

Ф.А. Сохин дает определение о связной речи, как о развернутом изложении конкретного содержания, которое строиться грамматически правильно, логично [33].

С.Л. Рубинштейн утверждал, что любая речь, является связной, в ходе формирования которой меняются лишь формы связности. Под связностью речи понимается адекватность речевого оформления мысли [32].

К критериям связности речи относят: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями высказывания, законченность выражения мысли говорящего.

Связное высказывание делится на две основные формы: монолог и диалог. С.Л. Рубинштейн, В.П. Глухов, А.Р. Лурия заметили, что диалогическая речь – это форма речи первичная по происхождению, которая возникает при общении двух или более лиц и состоит в основном в обмене информацией. Диалог характеризуется как, чередование говорения одного собеседника и выслушиванием, а затем говорением другого. Монологическая речь формируется в глубине диалогической речи.

Как справедливо отмечает В.П. Белянин, [6] особенности детской речи во многом обусловлены способностями ребенка анализировать речь взрослого (грамматическая, лексическая, фонетическая и другие организации речи взрослого). А.А. Леонтьев отмечает, что для успешного использования того или другого языка необходимо владеть его синтаксисом, лексикой, фонетикой и морфологией [24].

Сейчас в психологической и психолингвистической литературе выделяется, что предпосылки развития связной речи определяются двумя процессами. Одним из этих процессов, по мнению И.А. Зимней [16] невербальная, предметная деятельность самого ребенка, т.е. увеличение связей с окружающим миром через чувственное, конкретное восприятие мира. Следующим по важности фактором формирования речи, в том числе обогащения словаря, является речевая деятельность взрослых и общение с ребенком.

А.Н. Гвоздев выделяет последовательность появления в речи ребенка различных частей речи, фразы, разных типов предложений и на этом основании выделяет несколько периодов:

- 1) I период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней;
- 2) II период – освоение грамматического строя речи;
- 3) III период – период усвоения морфологической системы языка.

Эти периоды включают возрастные группы 1 года 3 месяцев – 7 лет. Развитие усвоения ребенком уровневой организации языка и его жестовых единиц подробно описано в работе А.Н. Гвоздева [10].

Основными видами, в которых встречается монологическая речь, являются:

- 1) описание, представляющее собой подробное словесное описание явления или предмета, отображение его основные качества, свойства;
- 2) рассказывание историй – это повествование фактов в тесных отношениях.

История рассказывает о событии, имеющем развитие;

- 3) элементарное рассуждение – это тип утверждения, который указывает на связь всех фактов.

Развитие связности речи осуществляется вместе с развитием мышления и связано с усложнением деятельности детей, формами общения с окружающими людьми. В связном высказывании отражаются: логика мышления ребёнка, его способность понимать то, что он слышит, и выражать это в правильном, ясном и логичном изложении.

В первый год жизни формируются основы связной речи, результате непосредственного эмоционального общения со взрослыми при помощи мимических и предметно-действенных средств. Активная речь ребенка развивается простого понимания. Прямая речь ребенка начинает формироваться в период гуления. Дети начинают различать интонацию, чужие слова, названия предметов и действий.

Основы связной речи закладываются в первый год жизни ребенка в процессе эмоционального общения со взрослым.

В эмоциональном общении со взрослым ребенок выражает чувства, но не мысли. Со временем отношения взрослого и ребенка переходят на новый

уровень, расширяется круг предметов, с которые ребенок использует, появляются слова, которые становятся для малыша обозначениями действий и предметов. Понимание речи имеет большое значение в развитии ребенка, это первый этап в развитии коммуникативной функции.

Исходя из изначально примитивного понимания, у ребенка начинает развиваться активная речь. Дети имитируют звукам и сочетания звуков, произносимых взрослым. Все это важно для развития речевого общения детей: возникает намерение речевой реакции, формируется их внимание к другому человеку и речь слуха [2].

Первые значимые слова появляются в речи ребенка в конце первого года жизни, но пока они только выражают желание и потребности ребенка. Начиная со второй половины второго года жизни слова начинают служить обозначениями предметов. С этого момента ребенок обращается к взрослому с помощью слов и через слово у него появляется возможность войти в сознательное общение со взрослым. Постепенно появляются предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех-четырёх слов.

Ф.А. Сохин [33] подчеркивал, что речь маленького ребенка ситуативна и в ней преобладает эмоциональная подача. Первые связные высказывания возникают у детей 2-3-х лет и состоят из двух-трех предложений. В среднем возрасте, за счет активного пополнения словаря (примерно 2,5 тысячи слов), детские высказывания становятся более последовательными и подробными, хотя структура речи все еще несовершенна. В этом возрасте детей начинают учиться составлять короткие рассказы-описания по картинкам, игрушкам. Однако в большинстве случаев, как отмечает автор, детские описания просто копируют взрослую модель. На этот период приходится интенсивное развитие контекстной речи, то есть речи, которая понятна сама по себе.

Понимание речи и активная речь быстро развиваются на третьем году жизни, резко увеличивается словарный запас, усложняется структура предложений. Дети используют простые формы речи – диалогическую, которая в первую очередь тесно связана с практической деятельностью

ребенка, используется для установления взаимодействия в рамках общей предметной деятельности. Состоит из прямого обращения к собеседнику, содержит выражение просьбы о помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически слабо сформированная речь маленького ребенка носит ситуативный характер. Ее смысловое наполнение понятно в конкретной ситуации.

Уже в этом возрасте у детей формируются задатки правильного связывания слов в предложении. Пока предложения состоят из двух слов, но происходит переход к употреблению сложных предложений с использованием союзов, падежных форм существительных, единственного и множественного числа.

Ближе к четырехлетнему возрасту фразовая речь усложняется, дети используют как простые, так и сложные предложения. Предложения из 5-6 слов являются самыми распространенными.

В речи используются предлоги, союзы, сложноподчиненные и сложносочиненные предложения. В этом возрасте, детям легко запомнить и рассказать стихотворение, сказку, описать картинку, начинают проговаривать свои игровые действия, что свидетельствует о развитии регуляторной функции речи [5].

С четырех лет осуществляется переход к самостоятельному составлению рассказов по картинке.

В дошкольном возрасте речь отделяется от практического опыта. Новой особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, появляются новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь - сообщение, рассказывающая взрослому об эмоциях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму контекстной, монологической.

В 4-5 летнем возрасте дети активно участвуют в разговоре, могут вступить в коллективную беседу, пересказывать сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по картинкам и игрушкам. Они еще не могут

правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы других детей. Предложения внутри рассказа могут быть связаны лишь формально.

В пятилетнем возрасте дети могут выполнить пересказ сказки без наводящих вопросов более чем из 40 предложений, пользуются структурой сложноподчинённого и сложносочинённого предложения. В этом возрасте выстраиваются в короткий рассказ. Используются фразы, которым необходимо умение управления и согласования большего количества слов. Ребенок пытается описать свою деятельность, задает вопросы.

У детей старшего дошкольного возраста связная речь достигает достаточно высокого уровня. По наблюдениям Э.П. Коротковой [17] у детей пяти-шести лет совершенствуется умение наблюдать и выделять характерные черты предметов и явлений, объединять предметы по группе признаков, устанавливать простейшие связи между явлениями. Восприятие дошкольников все более сфокусированно. Интерес к составлению рассказов становится все устойчивее. Также еще одним типом речи, которым овладевают дошкольники – это объяснительная речь – это сложный тип речи, который опирается на процесс развития мышления и требует от ребенка установления и умения отражать в речи причинно-следственные связи.

У ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у него возникает потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении о способах выполнения практических действий. Есть потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста – связной контекстной речи. Переход определяется прежде всего усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Вместе с тем происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи, как в содержании, так и по возрастанью языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения.

В общем, дошкольный возраст считается чувствительной фазой языкового развития, поэтому дошкольнику необходимо общение, развитие монологов и диалогов. В задачу развития детей дошкольного возраста, как указывают М.М. Алексеева и В.И. Яшина родители и педагоги должны работать над грамотным изложением своих мыслей, выражения своего мнения и взглядов, умением диалогично общаться как со сверстниками, так и со взрослыми [2].

Таким образом, связная речь представляет собой единое смысловое, структурное целое, включающее целые элементы, взаимосвязанные и тематически объединенные. Главной чертой высказывания является ясность для собеседника. В старшем дошкольном возрасте формирование связного монологического высказывания, характеризуется: связностью, последовательностью и логико-семантической организацией сообщения по теме и коммуникативной задаче. В дошкольном возрасте дети активно осваивают различные типы текстов.

## **1.2 Особенности развития связной монологической речи при общем недоразвитии речи**

Проблемами формирования связной речи и ее особенностями занимались многие педагоги, психологи, ученые среди них: А.М. Леушина, А.М. Бородич, Л.С. Выготский, Ф.А. Сохин, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и тд.

Связная речь – сложная форма речевой деятельности. Самая главная особенность – умение правильно и связно выражать свои мысли и чувства, умение речью передать различные аспекты окружающей действительности.

Связная монологическая речь – связная речь человека, которая является сложным типом речи и требует от ребёнка высокого уровня познавательной активности. Монолог служит для целенаправленной передачи информации.

Ученые указывают, что связная речь развивается в тесной взаимосвязи с умственным развитием ребенка, с развитием его мышления, восприятия и наблюдательности. Поэтому Ф.А. Сохин [33] пишет, что ребёнок в процессе обучения говорению, учится мыслить, но он также и улучшает свою речь, обучаясь мыслить.

Исследователи также утверждают, что связная речь носит характер последовательного, систематического развернутого изложения мысли, и отображения предмета речи, а связное высказывание представляет собой единое смысловое и структурное целое, включающее связанные и тематически объединённые, законченные отрезки.

Т.Б. Филичева [36], выделяя этап формирования связной речи, включает в него следующие разделы: словарную работу, обучение самостоятельному описанию предмета, обучение рассказыванию по серии картин, заучивание стихотворений, обучение пересказыванию художественных и естественно-научных текстов.

Только обладая хорошо развитой связной речью, ребенок может давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, логично и обоснованно высказывать собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы, наконец, непременным условием написания программных презентаций и рефератов является достаточно высокий уровень развития связной речи учащегося. Кроме того, большинство детей активно делятся своими впечатлениями от пережитого, но неохотно берутся за составление рассказов на заданную тему. В основном это происходит не потому, что знания ребёнка по данному вопросу недостаточны, а потому, что он не может сформулировать их в связные речевые высказывания.

Л.А. Долгова и О.А. Нечаева выделяют ряд разновидностей устной монологической речи, или функционально-смысловые типы. В младшем школьном возрасте основными видами, в которых осуществляется

монологическая речь, являются описание, повествование и элементарные рассуждения [28].

Связный монолог, как предмет исследования рассматривается с разных сторон представителями различных современных наук, таких как лингвистика, психолингвистика, общая и возрастная психология, педагогика и др. В связи с этим в литературе существует множество понятий связной речи, мы рассмотрим основные из них.

Связная речь определяется как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, представляющих собой единое смысловое и структурное целое. Связную речь можно разделить на две формы: монологическую и диалогическую. Монологическая речь является сложнейшей формой речевого высказывания. Под связной речью понимают речь одного лица, способствующая передачи информации. Связная монологическая речь подразделяется на несколько видов: повествование, описание, рассуждение. Их существенными характеристиками являются связность, последовательность, логико-смысловая организация.

Показатель развития связной повествовательной речи у детей младшего школьного возраста связности – использование звуковых средств связи; показатель последовательности – соответствие порядка следования предложений в тексте, последовательности событий по картинкам; логичность – соответствие текста теме картинок, правильная композиционная структура, соответствующая законом построения правильного суждения.

Изучая особенности развития связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи необходимо отметить, что этот вид речевой деятельности вызывает наибольшие затруднения у детей с ОНР.

Как утверждает Л.С. Цветкова, что речевое высказывание является сложным многоуровневым процессом. Речевое высказывание берет свое начало из мотива, который объективируется в замысле; а уже сам замысел формируется на основе внутренней речи. Здесь же происходит формирование

психологического смысла программы высказывания, которая раскрывает первоначальный замысел. После чего эта программа проявляется во внешней речи в соответствии с законами грамматического и синтаксического оформления речи [39].

Для выявления уровня сформированности связной речи, а так же определения эффективной системы коррекционных занятий, направленная на развитие внутреннего замысла, на умение целенаправленного выбирать слов, отбора словоформ в зависимости от общего смысла, контроль за смысловым программированием высказывания.

В психологической и психолингвистической литературных отечественных авторов (А.М. Шахнарович, В.Н. Овчинников, Д. Слобин, А.В. Горелов) рассматриваются вопросы формирования речевой деятельности. Рассматривают особенности развития грамматического строя речи и синтаксические средства построения высказывания. Проблемам программирования и планирования речевого высказывания занимались такие авторы, как В.Н. Овчинников, Н.А. Краевская и многие другие. Как утверждает А.А. Люблинская к 4-5 годам производится переход внешней речи во внутреннюю. По мнению Н.А. Краевской, в 4-5 летнем возрасте внутреннее программирование ребенка не отличается от речи взрослого [19].

К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развёрнутого сообщения (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.). Овладение монологической речью, построением развёрнутых связных высказываний становится возможным по замечанию Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.К. Маркова с возникновением регулирующей, планирующей функций речи [9]. Исследования ряда авторов, таких как: Л.Р. Голубевой, Н.А. Орлановой, И.Б. Слита, показали, что дети младшего школьного возраста способны овладевать навыками планирования

монологических высказываний. Формирование навыков построения связных развёрнутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определённого уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребёнка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических языковых навыков.

Таким образом, по мере расширения психических процессов (мышления, восприятия, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребёнка, качественного изменения его деятельности (переход от игры к учёбе), формируется и связная речь ребёнка в количественном и качественном отношении.

Впервые понятие «общее недоразвитие речи» (далее ОНР) было сформулировано в результате исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста. Данные исследования проводились Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников научно-исследовательского института дефектологии (Л.С. Волкова, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева и других) в 50-60-х годах XX века [23].

Так же, проблемы общего недоразвития речи часто встречаются в публикациях многих учёных: педагогов (А.М. Бородич, А.М. Леушина, Е.И. Тихеева и другие), логопедов (В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова), психологов (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы (лексики, грамматики, фонетики, связной речи) при нормальном слухе и интеллекте.

Несмотря на различные дефекты, дети с общим недоразвитием речи имеют проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из главных признаков представляет собой позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а порой и к 5 годам. Речь аграмматична и фонетически не оформлена. Отличительным показателем считается отставание экспрессивной речи при сравнительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращённой речи. Речь таких детей частично понятна окружающим. Без специальной подготовки наблюдается недостаточная языковая активность, которая с возрастом резко снижается.

По сложности проявления ОНР можно условно выделить четыре уровня. I-III уровень выделен и подробно описан Р.Е. Левиной, IV уровень выделен в работах Т.Б. Филичевой [37].

Самая тяжёлая степень выраженности ОНР – это первый уровень. Отмечается крайняя бедность словарного запаса, при котором ребёнок вынужден прибегать к активному применению паралингвистических средств – жестов, мимики, интонации. Для детей с I уровнем ОНР специалисты отмечают отставание в формировании мыслительных процессов, проблемы запоминания информации. После проведения проб с такими детьми были выявлены только самые простые предложения из двух-трёх слов. Чаще всего они не владеют связной речью, а просто могут перечислить предметы или увиденное.

На втором уровне ОНР специалисты отмечают значительные улучшения, такие дети могут уже составлять более сложные предложения в речи. Хотя речь детей с ОНР второго уровня всё же имеет значительные недостатки. Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребёнок может, как правильно использовать способы их согласования и управления, так и нарушать их. Специалисты констатируют заметный прогресс в речи, у детей растёт словарный запас. Однако, недостатки в речи заметны, например: в речи не всегда понятен смысл, не всегда речь разборчива и достаточно понятна для восприятия.

На следующем, третьем уровне, дети могут строить развёрнутые фразы, но словарный запас всё ещё ограничен. Часто в речи используют одни и те же слова, вкладывая в них разный смысл, что делает речь бедной. У детей с ОНР третьего вида достаточно часто нарушены логико-временные связи в повествовании. Р.Е. Левина характеризует третий уровень общего недоразвития речи тем, что обиходная речь детей, оказывается, более или менее развернутой, грубых лексических и фонетических отклонений уже нет, но есть отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики, грамматического строя [23].

Т.Б. Филичева выделила четвёртый уровень при общем недоразвитии речи, к которому отнесла детей с не резко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи [38]. Четвёртый уровень – лёгкая форма нарушения. Специалисты отмечают, недостатки в речи у ребёнка с ОНР четвёртого уровня не сразу видны родителям или педагогу. Необходима дополнительная диагностика, которая может выявить «ошибки в употреблении увеличительных и уменьшительно-ласкательных суффиксов, при образовании прилагательных от существительных, при образовании притяжательных прилагательных, при образовании сложных слов; ошибки в конструкции предложений: замены или пропуски союзов; для связной речи характерна нелогичность и непоследовательность высказывания, трудности в планировании высказывания.

Основными трудностями развития речи детей с общим недоразвитием речи являются:

- речь состоит из простых предложений (ситуативная речь);
- построение грамматически верных распространённых предложений невозможно;
- речь бедная;
- словарный запас сформирован недостаточно;

– умение грамотно формулировать вопрос, давать развернутый ответ не сформированно, характерна плохая дикция;

– построение монолога несформированно: составление сюжетного или описательного рассказ на заданную тему, самостоятельный пересказ текста;

– не сформированно умение логично обосновывать свои выводы и утверждения;

– навыки культурной речи не сформированно: не свойственное использование интонации, регулировать громкость голоса и темп речи [26].

Высказывание строится по некоторым особенностям, характерные для детей с общим недоразвитием речи, – результат трудностей планирования и развития речевого сообщения. Аналогичное высказывание речи свидетельствует о большом числе сбоев грамматическом оформлении сообщения [20]. При критерии смысловой целостности текста: у детей с ОНР наблюдаются следующие особенности: сокращаются смысловые звенья, пересказ осуществляется в неполном объеме, имеются значительные пропуски, или изменения основной мысли, или использование посторонней информации. Критерий лексико-грамматического оформления: пересказ содержит аграмматизмы, наблюдаются стереотипии при оформлении высказывания, поиск слов, отдельные близкие словесные замены, повторы, неадекватное использование слов. Критерий самостоятельности выполнения пересказа: у детей с ОНР возникают трудности самостоятельно пересказать текст, выполняется только при помощи взрослого.

Можно сделать вывод о том, что формирование связной речи в младшем школьном возрасте, является научно-методической проблемой, которая часто встречается во многих литературных источниках. Развитие связной речи у обучающихся с ОНР имеются значительные трудности в формировании данного компонента речи. Для обучающихся с общим недоразвитием речи в школе организованы коррекционные занятия, направленные формирование построения связного речевого высказывания. В логопедической литературе отдается большое внимание развитию связной

речи обучающихся с ОНР, так как для успешного обучения в школе необходимо грамотно владеть своей речью.

Значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием различных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического. Наличие у этих детей вторичных отклонений в развитии психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью [11].

Таким образом, связная монологическая речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. Особенности формирования навыков монологической речи детей с общим недоразвитием речи, позволяет говорить о том, что дети с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. Связные монологические высказывания у младших школьников с нарушением речевого развития характеризуются нарушением связности и последовательности изложения, смысловыми пропусками, фрагментарностью, низким уровнем развития фразовой речи, несформированностью понимания самих текстовых сообщений.

В литературе по теме исследования при работе над связной речью внимание отводится в основном художественным текстам, а тексты естественно-научного содержания изучены недостаточно. Можно сделать вывод, что если у обучающихся возникают затруднения при работе с художественными текстами, то в работе над естественно-научными текстами ученики будут испытывать больше трудностей, так как тексты естественно-научного содержания сложнее в восприятии и понимании.

### **1.3 Анализ существующих подходов к проблемам диагностики, коррекции нарушения и развития навыков пересказа**

У детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) существенное значение в общем комплексе коррекционных задач выступает обучение пересказу. Ученые подчёркивают особую роль пересказа в развитии связной монологической речи, такой навык как пересказ, необходим в течение усвоения знаний в период обучения. Обучение детей с ОНР пересказу предполагает формирование умений планировать собственную речь, самостоятельно определять содержание своего высказывания самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации.

Анализ изученной литературы говорит о том, что пересказ, в настоящее время – это основополагающее и действенное средство развития связной речи детей. Для успешного обучения в школе необходимо умение пересказывать текст. При обучении пересказыванию большое внимание уделяется работе над словом, пополнению словарного запаса, развитию связной речи (В.Я. Стоюнина, В.И. Водовозовой, Ф.И. Буслаева) [15].

Для пересказа высокие требования к работе памяти. Долговременная память обеспечивает продолжительное хранение знаний и сохраняет навыки и умения, что характеризует ее объемом сохраняемой информации. Кратковременная память может обеспечить оперативное хранение, а также преобразование данных, которые поступают от органов чувств из долговременной памяти. Работа оперативной памяти будет зависеть от состояния долговременной памяти, так как в ходе составления текста, автор будет опираться на запасы языковых средств, накопленных им в ходе языковой практики.

Пересказ – это припоминание после прочтения или прослушивания, в котором младшие школьники рассказывают то, что они помнят из прочитанного или прослушанного. Пересказ истории, сказки, рассказа – это стратегия, процедура, которая обеспечивает ребёнку активное участие в

литературном опыте посредством использования устной речи. Он требует от ученика соотнести различные части истории и таким образом, интегрировать информацию.

Пересказ – осмысленное воспроизведение литературного текста в устной речи. Это сложная деятельность, в которой активно задействованы мышление ребёнка, его память и воображение. Для овладения навыком пересказа необходим ряд умений, которым учеников обучают специально: прослушивать произведение, понять его основное содержание, запоминать последовательность изложения, речевые обороты авторского текста, осмысленно и связно передавать текст. Пересказ историй побуждает младшего школьника использовать своё воображение, расширять свои идеи и создавать визуальные образы по мере того, как они переносят сюжет или историю в новые условия [2].

Эпизод пересказа обычно включает в себя участие учителя или родителя. Пересказ младшего школьника предполагает возможность задавать открытые вопросы педагогом, просить ребёнка делать прогнозы и вовлекать ребёнка в диалог. Пересказ характеризуется активным вовлечением младшего школьника в прослушивание текста или само чтение и просьбой к школьнику пересказать историю.

Пересказ, имеет потенциал для развития навыков диалоговой и устной речи младшего школьника, но чаще всего, исследования направлены на развитие речи с целью пересказа, а не наоборот. Исследователи чаще всего использовали пересказ историй в качестве инструмента оценки в исследованиях, изучающих тенденции развития понимания историй. В нескольких исследованиях, которые были сделаны с использованием пересказа истории в качестве стратегии развития навыков, положительные результаты были обнаружены в повышении способности к пониманию, языковому формированию и включению структурных элементов в пересказанные детьми истории.

Л.Н. Ефименкова, строит обучение детей с ОНР монологической речи сначала на этапе обучения подробному пересказу, затем выборочному, творческому. Любому виду пересказа должен предшествовать подробный анализ текста. Завершается работа над связной речью обучением составлению рассказа на основе личного опыта [15].

В.А. Добромыслова впервые осветила в своей работе вопрос о системе обучения пересказу. В своем труде она разработала рекомендации по обучению детей пересказу, а так же сочинениям. Данные рекомендации позволили решить многие вопросы о системе обучения пересказу, определить каким видам пересказа следует обучать младших школьников.

Т.А. Ладыженская составила методические рекомендации, которые являются основой обучения пересказу. В своей работе автор показала многогранность характеристик, а так же разновидность видов пересказа. Идею Т.А. Ладыженской в своих трудах продолжила М.А. Баранова. Ей проведен анализ основных расхождений между языковыми формами текста и устными высказываниями детей. С помощью данных исследований произведен отбор соответствующих текстов для пересказа, выбраны методы подготовки детей к пересказу, умению найти свои ошибки и исправить их [21].

Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, эффективных научно-обоснованных путей формирования связной речи у младших школьников с ОНР.

Одной из важнейших задач логопедической работы с младшими школьниками, имеющими ОНР, является формирование у них связной речи. Значение навыка пересказа, да и в целом владения связной речью, трудно переоценить. Это необходимо как для наиболее полного преодоления системного недоразвития речи, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению. Успешность обучения в школе, особенно в младших классах, во многом зависит от уровня владения ими связной речью [26].

Связная речь у детей с ОНР не может быть развита сама по себе, она требует четкой, систематичной коррекционной работы логопеда. На логопедических занятиях проводится работа над словарем. Используются упражнения для понимания связи слов в предложении, отрабатываются лексико-грамматические формы.

Общими принципами обучения связной монологической речи являются: отведение важной роли речевому образцу педагога, применение игровых приемов, широкое использование средств наглядности, выбор методов и приемов с учетом задач обучения детей родному языку.

Обучение детей с ОНР должно начинаться не с развития собственной речи, а с восстановления той базы, которая обеспечивает ее формирование. Работа по развитию зрительного внимания и памяти, слухового внимания и памяти, моторики может проводиться параллельно с речевыми заданиями в виде игр и упражнений.

Особенностями построения этих занятий для детей с ОНР являются:

- проведение специальной подготовительной работы (разбор содержания текста или наглядного сюжета-с выделением важных смысловых звеньев, последовательности событий и др.);
- специальный языковой разбор текста;
- включение в занятия лексико-грамматических упражнений, игровых приемов, активизирующих внимание, зрительное и вербальное восприятие;
- использование вспомогательных методических и дидактических приемов, облегчающих детям овладение навыками связных высказываний (опорные вопросы, речевой образец, разнообразный иллюстративный материал и др.) [12].

Виды монологической речи имеют свои конструктивные особенности в зависимости от типа коммуникативной деятельности.

В методической работе выделяют четыре типа монологов:

- описание;
- повествование;

- рассуждение;
- контаминация.

Описание – характеристика объекта в статистике. В таком монологе выделяется общий тезис, а затем перечисляются существенные общие характеристики описываемого предмета, его качество и действие.

Результатом в таких текстах является личная оценка предмета, отношение к нему рассказчика. В описании важную роль играют лексико-синтаксические средства, направленные на определение признаков объекта либо предмета. В этом виде монолога преобладает перечислительная интонация.

Повествование – это связный рассказ о происходящих событиях. Он основан на сюжетной линии, которая разворачивается во времени.

Порядок событий определяется их текущим порядком, переставлять их нельзя. Используются средства передачи развития действия: разные виды глаголов; словарь времени, места и образа действий; слова, связывающие предложения в тексте. Повествование бывает двух типов: пересказ и рассказ.

Рассуждение – это логическое изложение материала в виде доказательства. Рассуждение содержит объяснение факта, аргументируется определённой точкой зрения, выявляются причинно-следственные связи. В рассуждении прослеживаются две смысловые части:

- что было объяснено или доказано;
- само объяснение или доказательство. В его структуру входят тезис, доказательства тезиса и заключение-вывод [2].

Если в описании преобладают средства выражения определённых отношений, а в повествовании – средства выражения последовательности действий, то в рассуждении используются разные способы выражения причинно-следственных связей, суждений.

К нетрадиционным видам пересказа относятся:

- 1) метод рассказа самому себе. Пересказ шепотом небольшого текста перед зеркалом.

2) пересказ в диалогических парах. Обучающиеся поворачиваются друг к другу и поочередно пересказывают изученный дома текст.

3) пересказ по кругу. Дети садятся, образовав два круга, и начинается общение образовавшихся диалогических пар. Далее дети внутреннего круга передвигаются в одном направлении, и образовавшиеся пары вновь делятся своими пересказами.

4) пересказ группе детей. Обучающиеся работают в гомогенных группах в соответствии с уровнем сформированности рассказывания. Каждый ребенок рассказывает свой стих. Далее каждый выполняет пересказ для группы.

В литературе прослеживаются авторы, которые утверждают, умение пересказывать текст является не нужным. С данной точкой зрения мы не можем согласиться, так как пересказ – это понимание прочитанного текста, данный навык является одним из важнейших в процессе обучения. Как утверждает Т.А. Ладыженская, обучение пересказу осуществляется на основе коммуникации: перцептивные, умение выделить и понять главную мысль, рецептивные, то есть умение грамотно формулировать свое высказывание [21].

Многие авторы в современной литературе (Е.А. Барина, М.Т. Баранова, И.И. Кулибаба, Т.А. Ладыженская и др.) выдвигают различные классификации видов пересказа, а также способов и методов обучения младших школьников. И.Д. Морозова выделяет две классификации пересказов:

1) восприятие текста: в данной классификации восприятия текста происходит на слух, либо зрительно, комбинированно;

2) воспроизведение текста: подробные, выборочные, сжатые и творческие пересказы [21].

Данные виды пересказов имеют важное место в общей система по работе над развитием связной речи. В пособии С.А. Леоновой и О.Ю. Богдановой, отражена важность умения пересказывать тексты, целью

которого является развитие речи младших школьников. На основании пособия, выделяют четыре основных типа пересказа:

- 1) подробный: свободный и художественный;
- 2) краткий, либо сжатый пересказ;
- 3) выборочный пересказ;
- 4) пересказ с изменением лица рассказчика.

В современной литературе встречаются различные приемы и методики по обучению пересказу. Ведется работа над выразительностью чтения, работа со сложными словами, также работа с деформированным текстом. Как утверждает И.А. Рыбникова, чтобы правильно и грамотно пересказать текст, нужно внимательно и вдумчиво читать произведение.

А.Д. Алферовым был предложен алгоритм работы с текстом:

- 1) учитель читает текст;
- 2) выявить затруднения ребенка в понимании услышанного текста;
- 3) ребенок самостоятельно составляет вопросы по содержанию текста;
- 4) составление плана;
- 5) пересказ текста.

М.Р. Львов выделял похожие этапы: провести беседу по содержанию, отработать выразительное чтение, выделить части текста, составить план – пересказать [31].

Современные исследования, посвященные пересказу как средству речевого развития, встречаются редко. Так Н.И. Гришечкина предложила методику обучения письменному пересказу в средней школе с опорой на понятия лингвистики текста, а В.А. Лемещенко исследовала художественный пересказ как средство формирования монологической речи обучающихся при изучении произведений разных жанров. В работе не освещаются подходы к обучению продуктивному пересказу младших школьников [14]. О.А. Шорохова показала зависимость развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста от особенностей вариативного

обучения пересказыванию, а рассматривала пересказ с точки зрения дифференцированного обучения.

Под пересказом текста понимается вид работы по развитию устной связной речи, основой которой является осмысление, восприятие высказываний, а также воссоздание текстов, которые основываются на образцах. Мы полагаем, что воспроизведение текста – это акт речевого творчества, а умение пересказывать – это показатель усвоения и понимания прочитанного и прослушанного, важное качество для успешной учебной деятельности.

В основе диагностики сформированности навыков пересказа младшими школьниками с ОНР лежит диагностика монологической речи. С этой целью актуальны методики разных авторов по выявлению нарушений связной речи у младших школьников с ОНР.

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 [26].

В контексте нашего исследования целесообразно ознакомиться с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) и адаптированными образовательными программами начального общего образования (далее – АООП НОО) для обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (далее – ТНР) варианты 5.1 и 5.2.

Вариант 5.1. предполагает обучение в классе с норматипичными обучающимися по общей программе при обязательном логопедическом сопровождении, осуществляемого в совместной работе учителя-логопеда с учителем. Предназначен для обучающихся с фонетико-фонематическим или

фонетическим недоразвитием речи (сложная дислалия; лёгкая степень выраженности дизартрии, заикания; ринолалия), дети с общим недоразвитием речи III – IV уровней речевого развития, у которых, как правило, оказываются нарушенными все компоненты языка, дети с нарушениями чтения и письма. Дети не имеют очевидной задержки психического развития.

Вариант 5.2. для обучающихся, находящихся на II и III уровнях речевого развития (по Р.Е. Левиной), являющихся следствием алалии, афазии, дизартрии, ринолалии, заикания. Показанием для выбора этого варианта являются также тяжёлые нарушения чтения и письма. Этот же вариант рекомендуется обучающимся, не имеющим ОНР при тяжёлой степени выраженности заикания, однако для них обучения в первом классе дополнительный год не предусмотрено.

Проанализировав программные требования к результатам освоения АООП НОО для обучающихся с ОНР, можно выделить метапредметные результаты освоения программы, тесно связанные с развитием речи. Основным является умение осознанно строить речевые высказывания в соответствии с коммуникативными задачами [36].

Проанализировав ФГОС и адаптированные образовательные программы, мы сделали вывод, что задачи коррекционного курса логопедических занятий имеет следующие сходства с программными требованиями учебного предмета «Окружающий мир»:

- формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) на основе обогащения знаний об окружающей действительности;

- вычленению из общего его структурных частей, синтезу явлений окружающей действительности, сравнению их, выделению главного;

- обогащение и развитие словаря, уточнение значения слова, развитие лексической системности, формирование семантических полей;

– формирование и совершенствование грамматического строя речи, связной речи [36].

К методам обследования связной речи младших школьников относят методики таких авторов, как: В.П. Глухова, Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина, М.А. Поваляева, О.Е. Грибова, Н.Я. Головнёва и др. Несмотря на то, что эта проблема изучалась многими учёными, определить наиболее эффективный метод невозможно, поскольку структура дефекта у всех детей разная. Поэтому необходимо систематизировать и комбинировать методы, приёмы и материал в соответствии с особенностями детей данной категории. Изучение особенностей развития лексического аспекта речи у школьников 2-3 класса с ОНР должно проводиться в несколько этапов:

- 1) диагностический;
- 2) коррекционно-логопедический;
- 3) контрольный.

На первом диагностическом этапе исследователь самостоятельно должен выбрать методику или методический комплекс, который будет использован на третьем, контрольном этапе.

Для целей настоящей работы можно выделить следующий методический инструментарий:

На первом этапе могут быть использованы различные методики известных авторов.

О.С. Ушакова и Е.М. Струнина предлагают методики «Составление рассказа по картинке» и «Составление рассказа по серии картин». Согласно, инструкции по методике О.С. Ушаковой предлагается одна сюжетная картинка с простым, доступным для ребёнка сюжетом [35], а Е.М. Струнина в авторской методике представляет больше картинно-речевого материала - набор последовательных картинок.

Методика «Сочинение рассказа», авторами которой являются также О.С. Ушакова и Е.М. Струнина предполагает составление логического

высказывания и связности изложения. Она предполагает творческий подход к пересказу самого ребёнка, ней отсутствует чёткая инструкция [35].

Методика Т.В. Ахутиной носит тестовый характер, сочетает традиционные для логопедической практики приёмы обследования речи. Задания данной методики сложны и информативны, о чём говорят специалисты [3]. Разработанная методика предполагает количественную обработку нейропсихологических данных, выделенных обобщённых показателей. Описанная процедура статистического анализа результатов нейропсихологического обследования в значительной мере воспроизводит логику эксперта, осуществляющего качественный анализ картины нарушения детей с ОНР.

Методика М.А. Поваляевой нацелена на изучение словарного запаса. Детям дают прослушать небольшие по объёму, незнакомые рассказ или сказку, пересказы детей записываются и анализируются по следующим показателям:

- 1) понимание текста;
- 2) структурирование текста;
- 3) лексика;
- 4) грамматика;
- 5) плавность речи [30].

Методика выявления состояния связной речи у детей с общим недоразвитием речи В.К. Воробьевой включает четыре серии заданий. Рассмотрим более подробно серию заданий касающиеся пересказа [8].

Серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей. Её задачи таковы:

- 1) подробный пересказ текста;
- 2) краткий пересказ текст.

Рекомендуется использовать тексты, соответствующие возрасту участников.

Методика диагностики Т.А. Фотековой представляет серию заданий:

- 1) составить рассказ по серии сюжетных картинок;
- 2) самостоятельный пересказ.

Задания носят комплексный характер и выявляют дефекты всех сторон речи. Кроме того, пересказ требует достаточного уровня развития слухоречевой памяти, а такие характеристики связной речи, как логичность, умение передать причинно-следственные связи, опираются на мыслительную деятельность.

В целом, рассматривая существующие подходы к диагностике и коррекции нарушений навыков пересказа при общем недоразвитии речи, целесообразно выделить модульные, секционные, пошаговые технологии, направленные на структурирование материала на отдельные взаимосвязанные сегменты обучения младших школьников.

### **Выводы по I главе**

Первая глава нашей работы направлена на изучение теоретической части по теме исследования. Данная часть работы была посвящена изучению развития связной речи в онтогенезе и особенностям развития речи у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) в младшем школьном возрасте.

Анализ психолого-педагогической и логопедической литературы позволяет утверждать, что связная речь является сложной формой речевой функции. Одной из важных характеристик связной речи является умение правильно и связно формулировать свои чувства и мысли.

По мнению Б.И. Яшиной, М.М. Алексеевой под связной речью понимается – смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание [2].

Нарушениями развития связной речи у обучающихся с общим недоразвитием речи занимались многие авторы: С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, А.М. Бородич, Л.С. Выготский, А.М. Леушина, Д.Б. Эльконин и многие другие.

У обучающихся с ОНР значительно в общем комплексе коррекционных задач выступает обучение пересказу.

Пересказ – осмысленное воспроизведение текста в устной речи. Это сложная деятельность, в которой активно участвуют мышление ребёнка, память и воображение.

Таким образом, проанализировав методическую литературу, можно сделать вывод, что среди существующего разнообразия методик, направленных на формирование связной монологической речи у младших школьников с ОНР, нам не встретились методики по работе над пересказом текстов естественно-научного содержания, которые могли бы реализовываться в условиях образовательных школ для данной категории обучающихся. В связи с этим проблема формирования и развития навыков связной речи у выбранного контингента детей приобретает основное значение в общем комплексе коррекционных занятий.

## **ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА ТЕКСТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО СОДЕРЖАНИЯ**

### **2.1 Организация и методика констатирующего эксперименты**

Цель: выявить особенности и уровни сформированности навыков пересказа текстов естественно-научного содержания у обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа скомплектована из 10 обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) (80% мальчики, 20% девочки), а контрольная группа скомплектована из 10 обучающихся вторых класса с нормой психофизического развития (70% мальчики, 30% девочки).

Контрольная и экспериментальная группа были сформированы на базе средней общеобразовательной школы Красноярского края. Констатирующий эксперимент был проведен в январе 2022 года.

При комплектовании групп учитывались несколько факторов:

- возраст обучающихся (8-9 лет);
- год обучения (2-й год);
- программа обучения: экспериментальная группа – адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.1) (далее – АООП НОО для детей с ТНР), контрольная группа – основная общеобразовательная программа начального общего образования (далее – ООП НОО);
- противопоказания для включения в контрольную группу: не усвоение программы хотя бы по одному учебному предмету.

Обучение по АООП НОО для детей с ТНР проводится в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК) и с согласия родителей. При реализации программы с детьми работают учитель-

логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог. Данные об участниках эксперимента были получены с помощью анализа психолого-педагогической и медицинской документации, присутствия на уроках «Литературное чтение», «Окружающий мир» у обучающихся 2 классов, бесед с педагогами.

В экспериментальной группе 100% учащихся обучаются по АООП НОО для детей с ТНР из них 100% (10 чел.) обучаются по варианту 5.1 с общим недоразвитием речи III уровня, дизартрия. 30% (3 чел.) с ОНР IV уровня, дизартрия. Все 100% (10 чел.) учащихся обучаются по программе АООП НОО для детей с ТНР второй год. 100% (10 чел.) обучаются в классах с норматипичными обучающимися.

При сборе анамнеза было выявлено, что большинство отклонений произошли в перинатальном периоде – 70% (7 чел.) обучающихся. Среди неблагоприятных факторов перинатального периода у 40% (4 чел.) отмечаются различные хронические заболевания. 20% (2 чел.) обладают возбудимой нервной системой, один из обучающихся с трудом идет на контакт со взрослыми. У 40% (4 чел.) неблагоприятные социальные условия воспитания. У этих 40% (4 чел.) имеются значительные нарушения восприятия и памяти. Отметим, что у 100% (10 чел.) нарушена мелкая и общая моторика. 90% (9 чел.) с легкостью идут на контакт со взрослыми и сверстниками. 100% (10 чел.) имеют трудности в усвоении образовательной программы.

Особенности психических процессов, отмеченные психологом у обучающихся экспериментальной группы: у 70% (7 чел.) обучающихся нарушена скорость запоминания материала, что связано с недостатком знаний и проблемами в процессе саморегуляции. У 30% (3 чел.) обучающихся заметно снижена слуховая и зрительная память, этим обучающимся требуется больше времени для запоминания. У 50% (5 чел.) обучающихся наблюдается нарушение концентрации внимания. По заключению психолога у 100% (10 чел.) уровень развития психических процессов ниже возрастной нормы.

100% (10 чел.) обучающихся контрольной группы обучаются по ООП НОО во 2 классах. У 30% (3чел.) нарушение процесса запоминания. У 20% (2 чел.) нарушение внимания и саморегуляции. Поведенческих особенностей не выявлено. У 70% (14 чел.) участников эксперимента зрение и слух в норме. 30% (6 чел.) имеют нарушения зрения.

При проведении констатирующего эксперимента нами были использованы общепринятые методы исследования, а также методика представленная В.П. Глуховым «Пересказ текста». Для пересказа были предложены 2 блока текстов: тексты естественно-научного и художественного содержания (Приложение В), а также адаптированная балльная оценка, предложенная Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой. Авторский вклад заключался в составлении общей схемы исследования, в подборе и адаптации текстов, составление вопросов на понимание прочитанного текста. Тексты и задания используемые для констатирующего эксперимента представлены в приложение А.

Содержание исследования констатирующего эксперимента отражена в таблице 1.

Таблица 1 – содержание констатирующего эксперимента

Цель: выявить особенности пересказа текстов художественного и естественно-научного содержания различных типов				
	1 блок: художественные тексты		2 блок: естественно-научные тексты	
Серия 1 (повествование)	Задание 1 «Неожиданная встреча» В.С. Седов	Задание 2 «Наше лето» Н.И. Морозова	Задание 1 «Не спешите брать птенцов!» И.В. Громова	Задание 2 «Гусеница» М.В. Корчин
Серия 2 (описание)	Задание 1 «Хомяк» Н.И. Рявкина	Задание 2 «Лиса Патрикеевна» К.Д. Ушинский	Задание 1 «Ушастый ёж» У. В. Бондарева	Задание 2 «Ромашка» И.И. Сергина
Серия 3 (рассуждение)	Задание 1 «Я люблю зиму» М.О. Сизов	Задание 2 «Наша учительница» А.С. Аксёнова	Задание 1 «Дятел» М.М. Пришвин	Задание 2 «Осанка» В.Г. Лужина

Констатирующий эксперимент включает в себя 2 блока текстов по три серии по 2 задания в каждой серии. Каждая серия включает в себя 2 текста. Первый текст базового уровня (небольшие по объему, относительно простые), второй текст повышенного уровня (более объёмные и более сложные). Таким образом, обучающимся для пересказа был предложено всего 12 текстов: 6 художественных и 6 естественно-научных текстов.

Процедура обследования:

- 1) Участнику эксперимента зачитывается текст;
- 2) Проводится беседа по прочитанному и обучающийся отвечает на вопросы к тексту;
- 3) Логопед снова читает текст с установкой на пересказ;
- 4) Самостоятельный пересказ обучающегося.

Пересказа оценивается по следующим критериям от 0 до 3 баллов: критерий смысловой адекватности и самостоятельности, критерий возможности построения текста, критерий грамматического оформления, критерий лексического оформления. С подробным описанием критериев оценивания можно ознакомиться в приложение Б.

После проведения эксперимента, полученные результаты были подвергнуты качественной и количественной обработке.

## **2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Нами проведен качественный и количественный анализ по каждой серии заданий в двух блоках.

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

- выше среднего – 90% и выше
- средний – 70% – 89,9%
- ниже среднего – 40% – 69,9%

– низкий – 39,9% и ниже.

Обратимся к результатам первого блока первой серии констатирующего эксперимента (пересказ повествовательных художественных текстов). Результаты отражены в таблице (приложение В) и гистограмме (Рисунок 1).

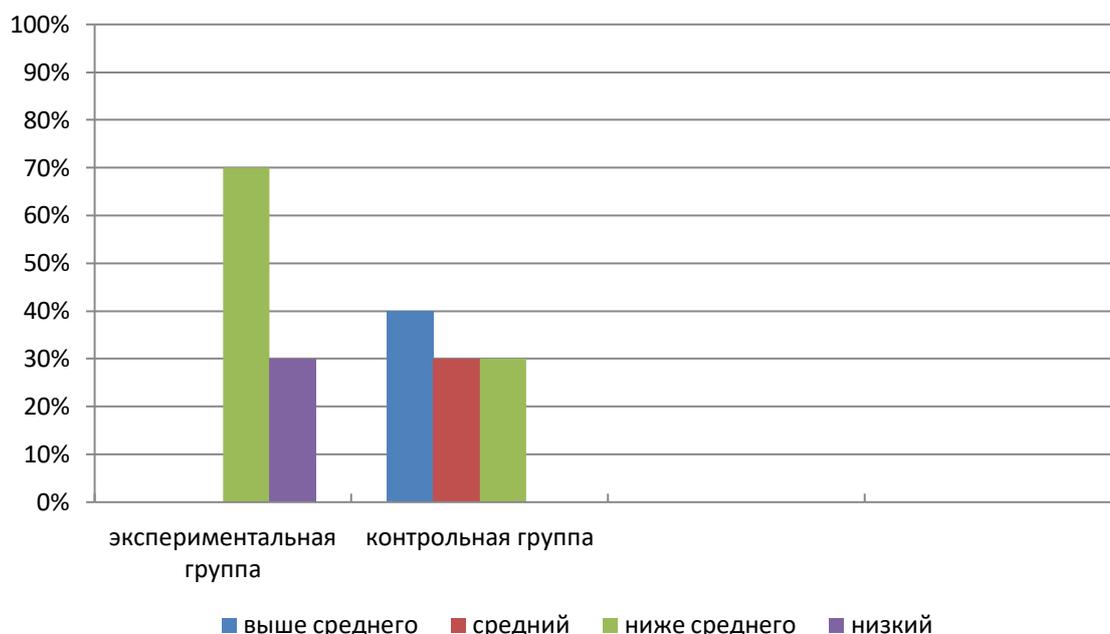


Рисунок 1 – Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа повествовательных художественных текстов (%)

Как видно из гистограммы, между участниками эксперимента контрольной и экспериментальной группы имеются значительные отличия. Если в контрольной группе участники эксперимента продемонстрировали уровень выше среднего – 40% (4 чел.) и средний уровень – 30% (3 чел.), а также 30% (3 чел.) имеют уровень ниже среднего. То в экспериментальной группе ни у одного обучающегося не выявленного уровня выше среднего и среднего уровня, выявлен уровень ниже среднего – 70% (7 чел.) и низкий уровень у 30% (3 чел.) обучающихся.

У обучающихся как контрольной группы, так и экспериментальной выявлена тенденция к наибольшей сформированности критерия смысловой

адекватности и самостоятельности. В контрольной группе по этому критерию 5-6 баллов набрали 100% (10 чел.) обучающихся, они самостоятельно реализуют собственный, соответствующий теме, замысел в развернутое и законченное повествование. В экспериментальной группе не один обучающийся не набрал 5-6 баллов. Набрали 4 балла 30% (3 чел.) участников, для формирования замысла потребовалось несколько наводящих вопросов, 3 балла набрали 40% (4 чел.) обучающихся, они имели явные трудности смыслового программирования, возникала необходимость развернутой помощи (более 2-х вопросов) для формирования замысла. Остальные 30% (3 чел.) обучающихся набрали 2 балла, у которых отсутствует замысел и связность сообщения даже в условиях помощи.

Несколько ниже результаты в обеих группах оказался критерий возможности построения текста. В контрольной группе большинство участников – 80% (8 чел.) обучающихся набрали 5-6 баллов, показав, что рассказ содержит логически выстроенные смысловые единицы, между ними имеются связующие звенья, нет трудностей переключения. Всего 20% (2 чел.) набрали 3 балла, тем самым показав недостаточную последовательность изложения, или отсутствие связующих элементов, или единичные необоснованные повторы слов. В экспериментальной группе не один обучающийся не смог набрать 4-6 баллов. По данному критерию 3 балла получили большинство обучающихся – 60% (6 чел.), у 30% (3 чел.) обучающихся 2 балла, используя неоднократные необоснованные повторы слов, или единичные необоснованные повторы грамматических конструкций. Лишь 10% (1 чел.) обучающихся набрали 1 балл, показав невозможность самостоятельного построения связного текста, рассказ носит характер перечисления.

В контрольной группе по критерию грамматического оформления 60% (6 чел.) обучающихся набрали 5-6 баллов, у которых, рассказы оформлены грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций. У 20% (2 чел.) обучающихся контрольной

группы задания выполнены на 4 балла, у них рассказ оформлен грамматически правильно, но с использованием стереотипных грамматических конструкций. Лишь 20% (2 чел.) обучающихся контрольной группы набрали 3 балла, обучающихся, имеются нарушения порядка слов. В экспериментальной группе 4-6 баллов у обучающихся не выявлено. 3 балла имеют 40% (4 чел.). Всего 20% (2 чел.) обучающихся экспериментальной группы набрали 2 балла, у участников наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы. У 40% (4 чел.) обучающихся задания выполнены всего на 1 балл, обучающиеся допускали множественные аграмматизмы. Среди ошибок грамматического оформления были ошибки: неправильное использование падежных форм (набрать ягодов), ошибки в употреблении множественного числа имен существительных (смотрел бусинками своих глаз).

Самые значительные трудности в экспериментальной группе возникли в лексическом оформлении. В контрольной группе по критерию лексического оформления 5-6 баллов набрали 40% (4 чел.) обучающихся, продемонстрировав адекватное использование вербальных средств, 30% (3 чел.) обучающихся контрольной группы набрали 4 балла, используя поиск слов или единичные близкие словесные замены. Всего 30% (3 чел.) обучающихся контрольной группы набрали 3 балла, продемонстрировав выраженную бедность словаря. В экспериментальной группе по данному критерию 4-6 балла ни один участник не набрал. 3 балла набрали 50% (5 чел.), 50% (5 чел.) обучающихся набрали 2-1 балл, используя неоднократные вербальные замены. Среди ошибок встретилось нарушение согласования в роде (маленькие шина).

Обратимся к анализу результатов полученных в первом блоке второй серии констатирующего эксперимента (пересказ художественных текстов описания). Результаты обследования отражены в таблице (приложение В) и гистограмме (рисунок 2).

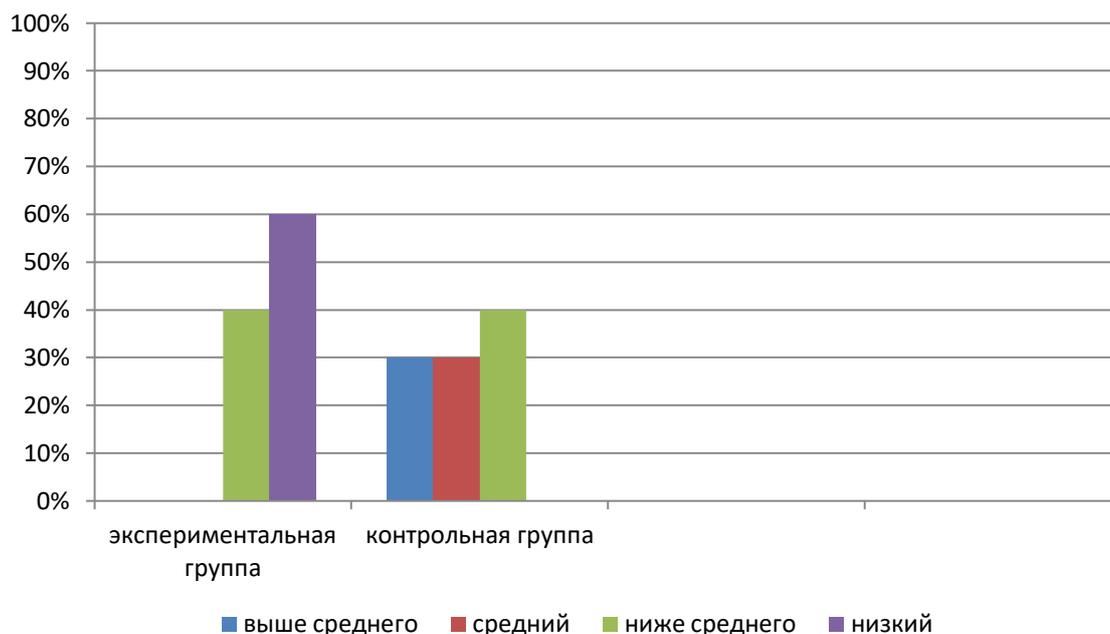


Рисунок 2 – Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа художественных текстов описаний (%)

Как видно из гистограммы, между участниками эксперимента выявлены значительные отличия. Если в контрольной группе 30% (3 чел.) участников эксперимента имеют уровень выше среднего 30% (3 чел.) и средний уровень у 30% (3 чел.) обучающихся, а также у 40% (4 чел.) обучающихся выявлен уровень ниже среднего. То у участников экспериментальной группы ни один обучающийся не имеет выше среднего и среднего уровня, 40% (4 чел.) имеют уровень ниже среднего, 60% (6 чел.) обучающихся выявлен низкий уровень.

Проведя анализ полученных данных можно утверждать, что у обучающихся обеих групп более сформированным критерием является критерий смысловой адекватности и самостоятельности. В контрольной группе по данному критерию 5-6 баллов набрали 90% (9 чел.) обучающихся, они самостоятельно реализуют собственный, соответствующий теме, замысел в развернутое и законченное пересказ, всего 10% (1 чел.) обучающихся набрали 3 балла, участники имели явные трудности

смыслового программирования, возникала необходимость развернутой помощи (более 2-х вопросов) для формирования замысла. В экспериментальной группе не один обучающийся не набрал 5-6 баллов, 20% (2 чел.) участников набрали 4 балла, обучающимся для формирования замысла потребовалось несколько наводящих вопросов, 60% (6 чел.) обучающихся набрали 3 балла. Выявлены участники набравшие 2 балла – 20% (2 чел.), у которых отсутствует замысел и связность сообщения даже в условиях помощи.

В обеих группах были выявлены отличия по критерию возможности построения текста. В контрольной группе большинство участников – 70% (7 чел.) обучающихся набрали 5-6 баллов, показав, что рассказ содержит логически выстроенные смысловые единицы, между ними имеются связующие звенья, нет трудностей переключения. Всего 20% (2 чел.) участников набрали 3 балла обучающихся, показав недостаточную последовательность изложения, или отсутствие связующих элементов, или единичные необоснованные повторы слов. А в экспериментальной группе не один обучающийся не смог набрать 4-6 баллов. 3 балла получили 60% (6 чел.), 20% (2 чел.) обучающихся набрали 2 балла, используя неоднократные необоснованные повторы слов, или единичные необоснованные повторы грамматических конструкций. Лишь у 20% (2 чел.) обучающихся набрали 1 балл, показав невозможность самостоятельного построения связного текста, рассказ носит характер перечисления.

По критерию грамматического оформления у участников контрольной группы 30% (3 чел.) набрали 5-6 баллов, рассказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций, у 20% (2 чел.) обучающихся задания выполнены на 4 балла, у них рассказ оформлен грамматически правильно, но с использованием стереотипных грамматических конструкций. У 50% (5 чел.) обучающихся контрольной группы выявлено 3 балла, имеются нарушения порядка слов. Участники экспериментальной группы не смогли набрать 4-6 баллов. 3 балла

имеют 20% (2 чел.) обучающихся, половина обучающихся экспериментальной группы – 50% (5 чел.) набрали 2 балла, у участников наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы, 30% (3 чел.) обучающихся задания выполнены всего на 1 балл, обучающиеся допускали множественные аграмматизмы. При пересказе встретились ошибки нарушения порядка слов в предложении (похожа этот был на жирного кролика зверь – этот зверек был похож на жирного кролика).

В контрольной группе по критерию лексического оформления 5-6 баллов набрали 30% (3 чел.) обучающихся, продемонстрировав адекватное использование вербальных средств. Всего 10% (1 чел.) контрольной группы набрали 4 балла, используя поиск слов или единичные близкие словесные замены, большинство обучающихся контрольной группы – 60% (6 чел.) набрали 3 балла, продемонстрировав выраженную бедность словаря. У участников экспериментальной группы 4-6 баллов не обнаружено, 3 балла набрали всего 10% (1 чел.). 90% (9 чел.) обучающихся экспериментальной группы набрали 2-1 балл, используя неоднократные вербальные замены. У обучающихся встретились такие ошибки как: нарушение согласования в роде (зубы белая), неправильное словоизменение падежных окончаний (белый галстучечек – белый галстучек) в грамматику.

Обратимся к анализу результатов полученных в первом блоке третьей серии констатирующего эксперимента (пересказ художественных текстов рассуждение). Результаты обследования отражены в таблице (приложение В) и гистограмме (рисунок 3).

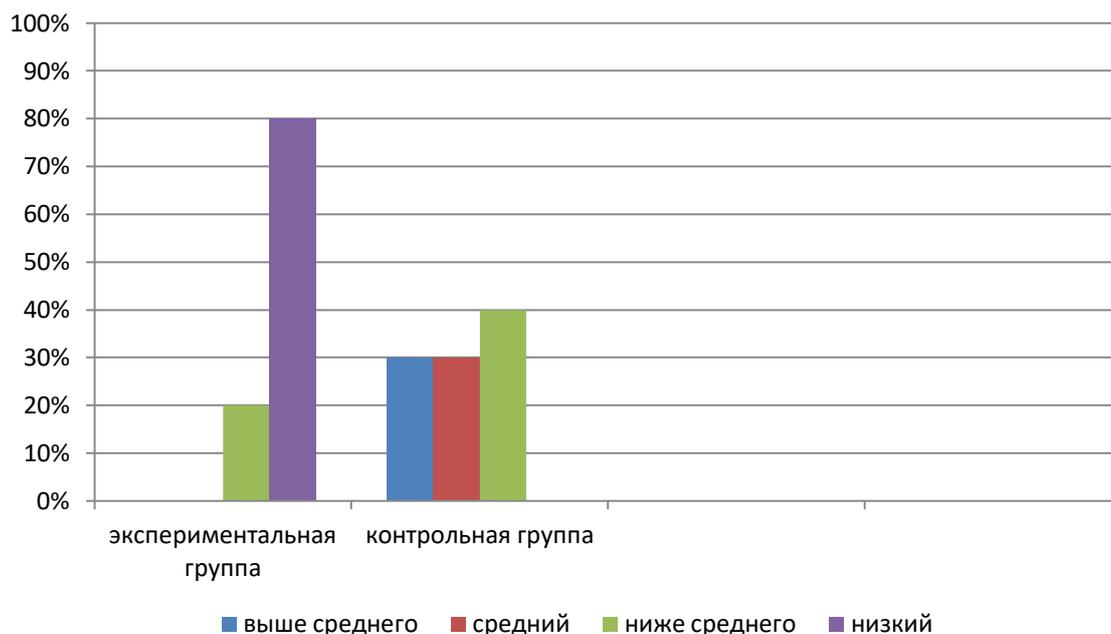


Рисунок 3 – Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа художественных текстов рассуждения (%)

Как видно из гистограммы, между группами эксперимента выявлены значительные отличия. Если в контрольной группе 30% (3 чел.) участников эксперимента имеют уровень выше среднего и средний уровень у 30% (3 чел.) обучающихся, у 40% (4 чел.) обучающихся выявлен уровень ниже среднего. То у участников экспериментальной группы ни один обучающийся не справился с заданием на уровень выше среднего и средний уровень. Лишь у 20% (2 чел.) участников имеют уровень ниже среднего, 80% (8 чел.) обучающихся имеют уровень ниже среднего.

Из полученных данных можно сделать вывод, что наиболее сформированным критерием, у участников обеих групп, является критерий смысловой адекватности и самостоятельности. 90% (9 чел.) обучающихся контрольной группы набрали 5-6 баллов, они самостоятельно реализуют собственный, соответствующий теме, замысел в развернутое и законченное повествование. 10% (1 чел.) обучающихся выполнили задание на 3 балла, они имели явные трудности смыслового программирования, возникала

необходимость развернутой помощи (более 2-х вопросов) для формирования замысла. В экспериментальной группе не один обучающийся не набрал столько 5-6 баллов, 4 балла набрали 10% (1 чел.) участников, для формирования замысла потребовалось несколько наводящих вопросов. 3 балла набрали 50% (5 чел.) обучающихся, 40% (4 чел.) обучающихся набрали 2 балла, у которых отсутствует замысел и связность сообщения даже в условиях помощи.

В обеих группах эксперимента менее сформированным оказался критерий возможности построения текста. В контрольной группе большая часть участников – 70% (7 чел.) обучающихся набрали 4-6 баллов, показав, что рассказ содержит логически выстроенные смысловые единицы, между ними имеются связующие звенья, нет трудностей переключения. 30% (3 чел.) набрали 3 балла, тем самым показав недостаточную последовательность изложения, или отсутствие связующих элементов, или единичные необоснованные повторы слов. Участники экспериментальной группы не набрали 4-6 баллов. По данному критерию 3 балла получили 40% (4 чел.) обучающихся, 30% (3 чел.) обучающихся набрали 2 балла, используя неоднократные необоснованные повторы слов, или единичные необоснованные повторы грамматических конструкций. Также 30% (3 чел.) обучающихся набрали 1 балл, показав невозможность самостоятельного построения связного текста, рассказ носит характер перечисления или состоит из речевых штампов.

Если в контрольной группе по критерию грамматического оформления 30% (3 чел.) обучающихся набрали 6 баллов, рассказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций. Всего 20% (2 чел.) обучающихся контрольной группы набрали 4 балла, у них рассказ оформлен грамматически правильно, но с использованием стереотипных грамматических конструкций. 50% (5 чел.) набрали 3 балла, у данной категории детей имеются нарушения порядка слов. В экспериментальной группе 4-6 баллов ни один обучающийся не

набрал, 3 балла набрали всего 10% (1 чел.), у 40% (4 чел.) обучающихся задания выполнены на 2 балла, у участников наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы, также 50% (5 чел.) обучающихся набрали 1 балл, обучающиеся допускали множественные аграмматизмы. Были выявлены ошибки в употреблении множественного числа имен существительных (много ребят), неправильное употребление предлогов (бегать в лыжах на коньках).

Более значительные трудности у обучающихся экспериментальной группы возникли по критерию лексического оформления пересказа. Участники контрольной группы набрали 5-6 баллов – 30% (3 чел.), продемонстрировав адекватное использование вербальных средств. Выполнили задание на 3 балла 60% (6 чел.), продемонстрировав выраженную бедность словаря, 10% (1 чел.) обучающихся набрали 2 балла, используя вербальные замены. В экспериментальной же группе 3-6 баллов никто не набрал, 10% (1 чел.) обучающихся набрали 2 балла. 90% (9 чел.) обучающихся задания выполнены всего на 1 балл, в речи встречаются неоднократные вербальные замены. У обучающихся возникли трудности в изменении рода существительных (ведь Коля ей не говорила).

Проанализировав полученные результаты обследования в первом блоке можно утверждать, что для участников контрольной группы при пересказе художественных текстов тип текста не имеет особого значения. Обучающиеся справились со всеми заданиями, показав относительно одинаковые результаты по всем типам текстов. А для участников экспериментальной группы тип текста имеет решающее значение.

Таким образом, у обучающихся экспериментальной группы более сформировано умение пересказывать тексты повествовательного типа, чем тексты описание. Самым сложным типом текста для обучающихся данной категории является текст рассуждение.

Также важное значения, для обучающихся экспериментальной группы, имеет степень сложности текста, если тексты базового уровня являются

более успешными, то тексты повышенного уровня пересказывают как правило на меньшее количество баллов. Для участников контрольной группы степень сложности текста не имеет значения.

В экспериментальной группе выявлена тенденция к относительной сформированности критериям, по всем типам текстов, оказались критерии смысловой адекватности и возможности построения текста. При выраженных трудностях в плане лексического и грамматического оформления. При этом для участников контрольной группы значительных отличий в сформированности критериев не обнаружено.

Обратимся к результатам второго блока первой серии констатирующего эксперимента (пересказ повествовательных естественно-научных текстов). Результаты отражены в таблице (приложение В) и гистограмме (Рисунок 4).

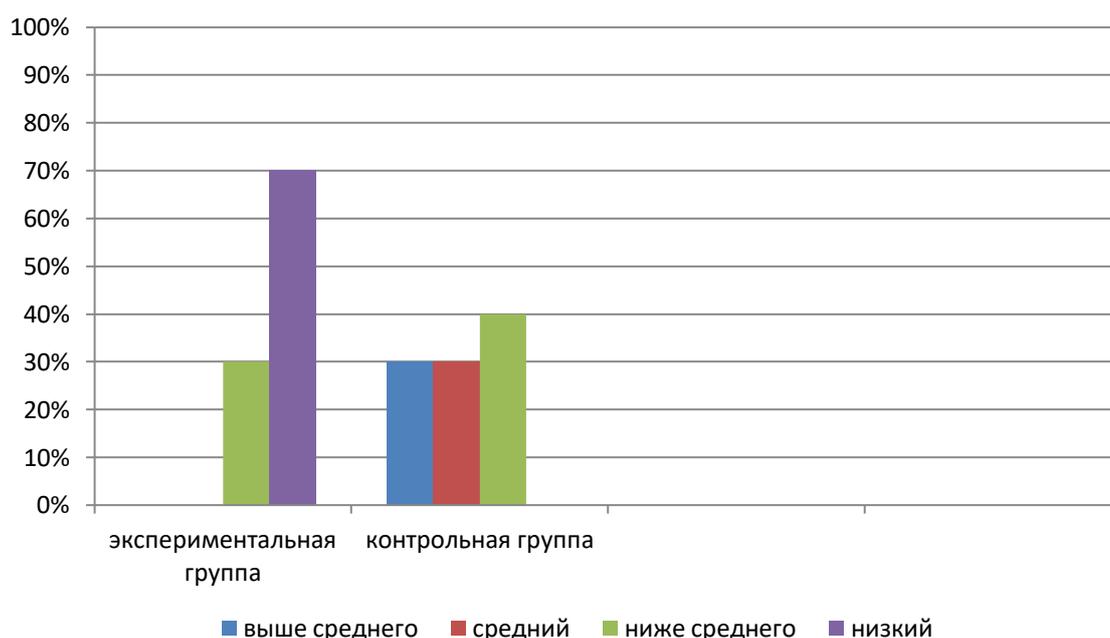


Рисунок 4 – Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа повествовательных естественно-научных текстов (%)

Как видно из гистограммы, между участниками эксперимента имеются отличия. Так, в контрольной группе у 30% (3 чел.) обучающихся выявлен уровень выше среднего и у стольких же выявлен средний уровень, у 40% (4

чел.) обучающихся уровень ниже среднего. В экспериментальной группе 30% (3 чел.) имеют уровень ниже среднего, у 70% (7 чел.) выявлен низкий уровень.

У обучающихся как контрольной группы, так и экспериментальной выявлена тенденция к наибольшей сформированности критерия смысловой адекватности и самостоятельности. В контрольной группе по этому критерию 5-6 баллов набрали 60% (6 чел.) обучающихся, они самостоятельно реализуют собственный, соответствующий теме, замысел в развернутое и законченное повествование. 30% (3 чел.) контрольной группы набрали 4 балла, для формирования замысла обучающимся потребовалось несколько наводящих вопросов. 3 балла набрали 10% (1 чел.), они имели явные трудности смыслового программирования, возникала необходимость развернутой помощи (более 2-х вопросов) для формирования замысла. В экспериментальной группе 6 баллов не выявлено, лишь 10% (1 чел.) набрал 5 баллов, 4 балла получили 10% (1 чел.). У 3 балла выявлено у 20% (2 чел.) обучающихся. Большинство участников – 60% (6 чел.) набрали 0-2 балла, у данной категории обучающихся отсутствует замысел и связность сообщения даже в условиях помощи.

Менее сформированным в обеих группах оказался критерий возможности построения текста. У 50% (5 чел.) обучающихся контрольной группы задание выполнено на 4-6 баллов, показав, что рассказ содержит логически выстроенные смысловые единицы, между ними имеются связующие звенья, нет трудностей переключения. Лишь 20% (2 чел.) обучающихся контрольной группы выполнили задание на 3 балла, тем самым показав недостаточную последовательность изложения, или отсутствие связующих элементов, или единичные необоснованные повторы слов. В экспериментальной группе по данному критерию 4-6 баллов никто из обучающихся не набрал. На 3 балла с заданием справились 30% (3 чел.) обучающихся, 40% (4 чел.) набрали за задания 2 балла, используя неоднократные необоснованные повторы слов, или единичные

необоснованные повторы грамматических конструкций. У 30% (3 чел.) обучающихся набран 1 балл, показав невозможность самостоятельного построения связного текста, рассказ носит характер перечисления или состоит из речевых штампов.

Самые значительные трудности у обучающихся экспериментальной группы возникли по критериям грамматического и лексического оформления. Если в контрольной группе 50% (5 чел.) обучающихся набрали 5-6 баллов, у которых, рассказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций. У 40% (4 чел.) обучающихся контрольной группы задания выполнены на 4 балла, у них рассказ оформлен грамматически правильно, но с использованием стереотипных грамматических конструкций, у участников имеются нарушения порядка слов. То в экспериментальной группе 4-6 баллов не выявлено. 10% (1 чел.) обучающихся набрали 3 балла, половина обучающихся – 50% (5 чел.) набрали 2 балла, у участников наблюдаются единичные аграмматизмы. У 40% (4 чел.) обучающихся задания выполнены всего на 0-1 баллов, обучающиеся допускали множественные аграмматизмы. В грамматическом оформлении пересказа встретились ошибки в употреблении падежных форм (уселся дятела), ошибки в употреблении предлогов (поместил на свою мастерскую - поместил в свою мастерскую).

Так же обучающиеся экспериментальной группы испытывали трудности в критерии лексического оформления пересказа, участники контрольной группы значительных трудностей не встретили. В контрольной группе по критерию лексического оформления 5-6 баллов набрали 50% (5 чел.) обучающихся, продемонстрировав адекватное использование вербальных средств. У 30% (3 чел.) обучающихся задание выполнено на 4 балла, участники используют поиск слов или единичные близкие словесные замены, 10% (1 чел.) обучающихся набрали 3 балла, продемонстрировав выраженную бедность словаря. В экспериментальной группе по данному критерию 5-6 баллов ни один участник не набрал. 4 балла лишь у 10% (1

чел.) обучающихся, 20% (2 чел.) обучающихся набрали 3 балла. 60% (6 чел.) обучающихся набрали 1-2 балла, используя неоднократные вербальные замены, а так же 10% (1 чел.) набрали 0 баллов, не справившись с заданием. Возникли ошибки в замене префиксов (набежал вверх по стволу).

Анализ результатов полученных во втором блоке второй серии констатирующего эксперимента (пересказ естественно-научных текстов описания). Результаты обследования отражены в таблице (приложение В) и гистограмме (рисунок 5).

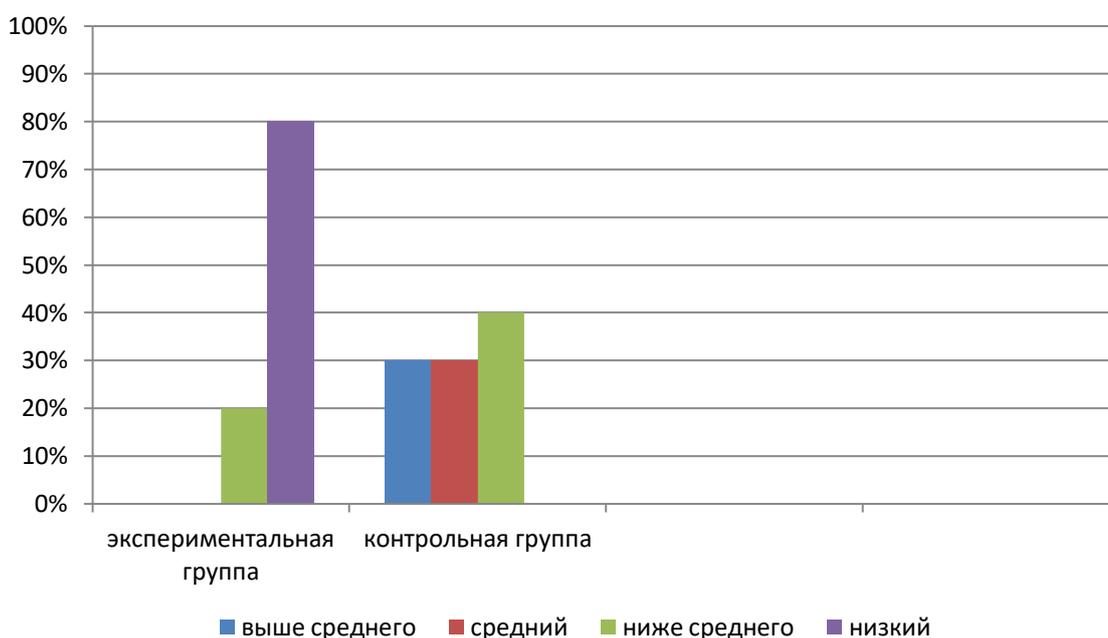


Рисунок 5 – Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов описание (%)

На данной гистограмме видны отличия между группами участниками эксперимента. В контрольной группе у 30% (3 чел.) обучающихся выявлен уровень выше среднего, также 30% (3 чел.) обучающихся наблюдается средний уровень, 40% (4 чел.) обучающихся имеют уровень ниже среднего. У участников экспериментальной группы уровня выше среднего и среднего не выявлено, у 20% (2 чел.) участников уровень ниже среднего и у большинства участников – 80% (8 чел.), выявлен низкий уровень.

Наиболее сформированным критерием у обеих групп участников выявлен критерий смысловой адекватности и самостоятельности. В контрольной группе по этому критерию 6-5 баллов набрали 60% (6 чел.) обучающихся, они самостоятельно реализуют собственный, соответствующий теме, замысел в развернутое и законченное повествование, 30% (3 чел.) участников набрали 4 балла, для формирования замысла потребовалось несколько наводящих вопросов. Лишь 10% (1 чел.) обучающихся набрал 3 балла, они имели явные трудности смыслового программирования, возникала необходимость развернутой помощи (более 2-х вопросов) для формирования замысла. В экспериментальной группе никто из участников не смог набрать 5-6 баллов. 10% (1 чел.) обучающийся набрали 4 балла, 3 балла имеют 30% (3 чел.) обучающихся и у 40% (4 чел.) обнаружен 1-2 балла за выполнение задания, у которых отсутствует замысел и связность сообщения даже в условиях помощи. Лишь 20% (2 чел.) обучающихся имеют 0 баллов, не справившись с заданием.

Менее сформированным в обеих группах оказался критерий возможности построения текста. В контрольной группе 50% (5 чел.) обучающихся набрали 5-6 баллов, показав, что рассказ содержит логически выстроенные смысловые единицы, между ними имеются связующие звенья, нет трудностей переключения. 4 балла набрали 20% (2 чел.) контрольной группы, показав, что рассказ содержит единичные ошибки в логическом выстраивании смысловых единиц, имеются трудности переключения. 30% (3 чел.) участников набрали 3 балла, тем самым показав недостаточную последовательность изложения, или отсутствие связующих элементов, или единичные необоснованные повторы слов. В экспериментальной группе 4-6 баллов у участников не выявлено. 3 балла у 10% (1 чел.) обучающихся. У 60% (6 чел.) обучающихся задание выполнено на 2 балла, используя неоднократные необоснованные повторы слов, или единичные необоснованные повторы грамматических конструкций. Только 20% (2 чел.) обучающихся набрали 1 балл, показав невозможность самостоятельного

построения связного текста, рассказ носит характер перечисления или состоит из речевых штампов, 10% (1 чел.) участников имеет 0 баллов, не справившись с пересказом.

Грамматическое и лексическое оформление пересказа вызывает самые значительные трудности у обучающихся экспериментальной группы. Если в контрольной группе 50% (5 чел.) обучающихся справились с заданием на 5-6 баллов по критерию грамматического оформления, рассказ оформляют грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций. У 30% (3 чел.) обучающихся задания выполнены на 4 балла, у них рассказ оформлен грамматически правильно, но с использованием стереотипных грамматических конструкций, 10% (1 чел.) набрали 3 балла, данные обучающиеся имеют нарушения порядка слов. Лишь 10% (1 чел.) имеет 2 балла, у участников наблюдаются единичные аграмматизмы. Участники экспериментальной группы 3-6 баллов не имеют. По данному критерию у 50% (5 чел.) выявлено 2 балла, также у 30% (3 чел.) участников за выполнение заданий выявлен 1 балл, обучающиеся допускали множественные аграмматизмы, 20% (2 чел.) участников с заданием не справились и имеют 0 баллов. У обучающихся встречаются искажение родовых окончаний в начальной форме (ушастого еж).

По критерию лексического оформления в контрольной группе 40% (4 чел.) набрали 5-6 баллов, продемонстрировав адекватное использование вербальных средств, 40% (4 чел.) контрольной группы задание выполнено на 4 балла, используя поиск слов или единичные близкие словесные замены. Всего 20% (2 чел.) обучающихся набрали 3 балла, продемонстрировав выраженную бедность словаря. Когда в экспериментальной группе 4-6 баллов не выявлено, 3 балла набрали всего 10% (1 чел.) обучающихся, 70% (7 чел.) обучающихся набрали 1-2 балла, используя неоднократные вербальные замены. У 20% (2 чел.) участников 0 баллов, задания не выполнены. Выявлены ошибки в замене префикса (помогают людям управиться со многими болезнями - помогают людям справиться со многими болезнями)

Сделав анализ результатов полученных во втором блоке третьей серии констатирующего эксперимента (пересказ естественно-научных текстов рассуждения). Результаты обследования отражены в таблице (приложение В) и гистограмме (рисунок 6).

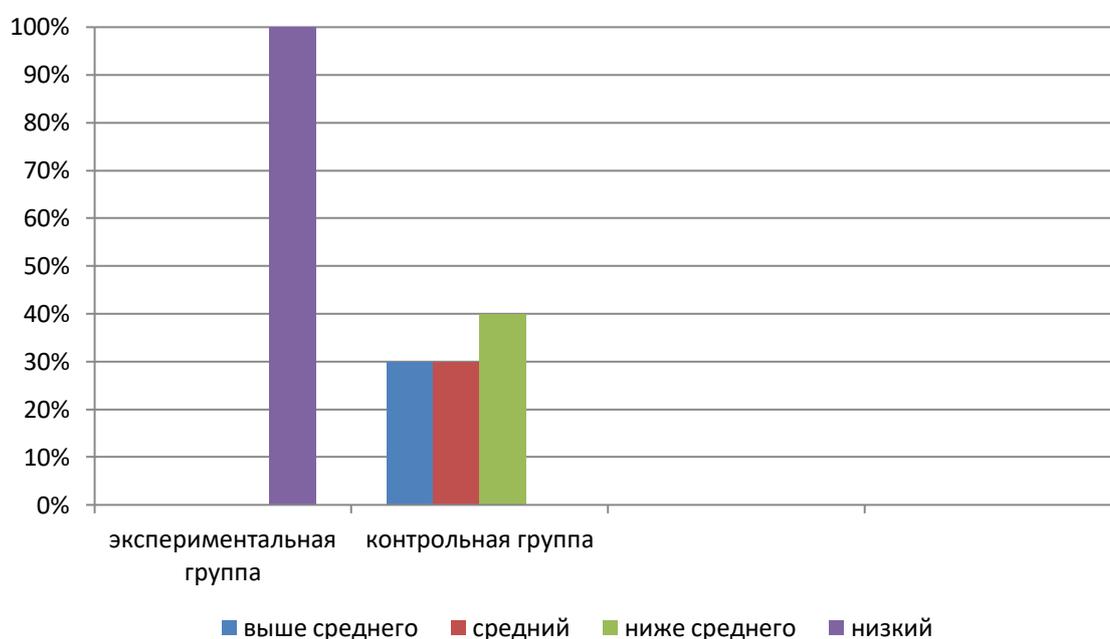


Рисунок 6 – Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности навыков пересказа естественно-научных текстов рассуждения (%)

Проанализировав данные гистограммы видно, что контрольной группе участники имеют разные уровни сформированности навыков пересказа. 30% (3 чел.) участников имеют уровень выше среднего, 30% (3 чел.) средний уровень и у 40% (4 чел.) обучающихся наблюдается уровень ниже среднего. Зато 100% (10 чел.) обучающихся экспериментальной группы имеют низкий уровень.

Наиболее сформированным у участников обеих групп, является критерий смысловой активности и самостоятельности. В контрольной группе 60% (6 чел.) обучающихся имеют 5-6 баллов, они самостоятельно реализуют собственный, соответствующий теме, замысел в развернутое и законченное повествование. Всего 20% (2 чел.) имеют 4 балла за выполненные задания по

данному критерию, для формирования замысла потребовалось несколько наводящих вопросов. У 20% (2 чел.) обучающихся обнаружено 3 балла, они имели явные трудности смыслового программирования, возникала необходимость развернутой помощи (более 2-х вопросов) для формирования замысла. В экспериментальной группе 4-6 баллов не выявлено, 3 балла имеют 10% (1 чел.) участников. У 70% (7 чел.) за выполненные задания выявлено 1-2 балла, у обучающихся отсутствует замысел и связность сообщения даже в условиях помощи. Так же 20% (2 чел.) выполнили задание на 0 баллов и с заданиями не справились.

По критерию возможности построения текста у 50% (5 чел.) контрольной группы задание выполнено на 5-6 баллов, показав, что рассказ содержит логически выстроенные смысловые единицы, между ними имеются связующие звенья, нет трудностей переключения, у участников экспериментальной группы таких баллов не выявлено. У 20% (2 чел.) участников контрольной группы набрано 4 балла, показав, что рассказ содержит единичные ошибки в логическом выстраивании смысловых единиц, имеются трудности переключения, в экспериментальной группе 4-3 балла никто из участников не набрал. Лишь 30% (3 чел.) контрольной группы набрали 3 балла, тем самым показав недостаточную последовательность изложения, или отсутствие связующих элементов, или единичные необоснованные повторы слов. В экспериментальной группе у 30% (3 чел.) обучающихся за выполненные задания 2 балла, используя неоднократные необоснованные повторы слов, или единичные необоснованные повторы грамматических конструкций, то в контрольной группе таких низких баллов не выявлено. 60% (6 чел.) обучающихся набрали 1 балл, показав невозможность самостоятельного построения связного текста, рассказ носит характер перечисления или состоит из речевых штампов, а так же 10% (1 чел.) с заданием не справился и получил 0 баллов.

В контрольной группе 40% (4 чел.) обучающихся имеют 5-6 баллов по критерию грамматического оформления, у которых, рассказ оформлен

грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций. У 20% (2 чел.) обучающихся контрольной группы задания выполнены на 4 балла, у них рассказ оформлен грамматически правильно, но с использованием стереотипных грамматических конструкций. Лишь 10% (1 чел.) обучающихся контрольной группы набрали 3 балла, у обучающихся имеются нарушения порядка слов. Всего 20% (2 чел.) обучающихся набрали 2 балла, у участников наблюдаются единичные аграмматизмы. В экспериментальной группе 3-6 баллов не выявлено, 2 балла имеют 10% (1 чел.). У 70% (7 чел.) обучающихся задания выполнены всего на 1 балл, обучающиеся допускали множественные аграмматизмы, 20% (2 чел.) имеют 0 баллов, они не справились с заданием. У обучающихся наблюдается неправильное использование падежных форм (выпали из гнезд – выпали из гнезд).

Если в контрольной группе по критерию лексического оформления 5-6 баллов набрали 40% (4 чел.) обучающихся, продемонстрировав адекватное использование вербальных средств, 30% (3 чел.) обучающихся набрали 4 балла, используя поиск слов или единичные близкие словесные замены. Всего 30% (3 чел.) обучающихся контрольной группы набрали 3 балла, продемонстрировав выраженную бедность словаря. То в экспериментальной группе по данному критерию 3-6 баллов ни один участник не набрал. 80% (8 чел.) обучающихся экспериментальной группы набрали 1-2 балла, используя неоднократные вербальные замены. Так же в данной группе 20% (2 чел.) не смогли справиться с заданием и получили 0 баллов. Встречаются нарушения последовательности слов (поэтому вот иметь правильную осанку надо).

Мы сравнили полученные результаты во втором блоке и заметили что, у участников контрольной группы пересказ различных типов текста сформирован относительно на одном уровне. Также следует отметить, что для 100% обучающихся сложность текста не имеет значения.

Для участников экспериментальной группы значение имеет тип текста, если тексты повествования пересказывают на более высокие баллы, то

тексты описания пересказывают с явными трудностями и большим количеством ошибок. Самыми сложными для пересказа оказались тексты рассуждения, здесь обучающиеся имеют более низкие баллы по всем критериям.

Также нами сопоставлены уровни сформированности пересказа по всем критериям. Если у участников контрольной группы все критерии оказались в относительно одинаковой степени сформированности, то в экспериментальной группе критерии смысловой адекватности и самостоятельности и возможности построения текста более сформированный, чем критерии грамматического и лексического оформления текста.

Суммируем результаты 2 блоков констатирующего эксперимента, мы выявили отличия между полученными результатами в экспериментальной группе. В первом блоке у участников выявлен уровень ниже среднего у 30% (3 чел.), низкий у 70% (7 чел.), во втором блоке – уровень ниже среднего у 20% (2 чел.), низкий у 80% (8 чел.). Из этого можно сделать вывод, что для обучающихся 2 класса пересказ естественно-научного текста сложнее, чем пересказ художественного текста.

Сравнив полученные результаты по 2 блокам, нами условно выделено четыре уровня успешности обучающихся экспериментальной группы. Результаты представлены на рисунке 7.

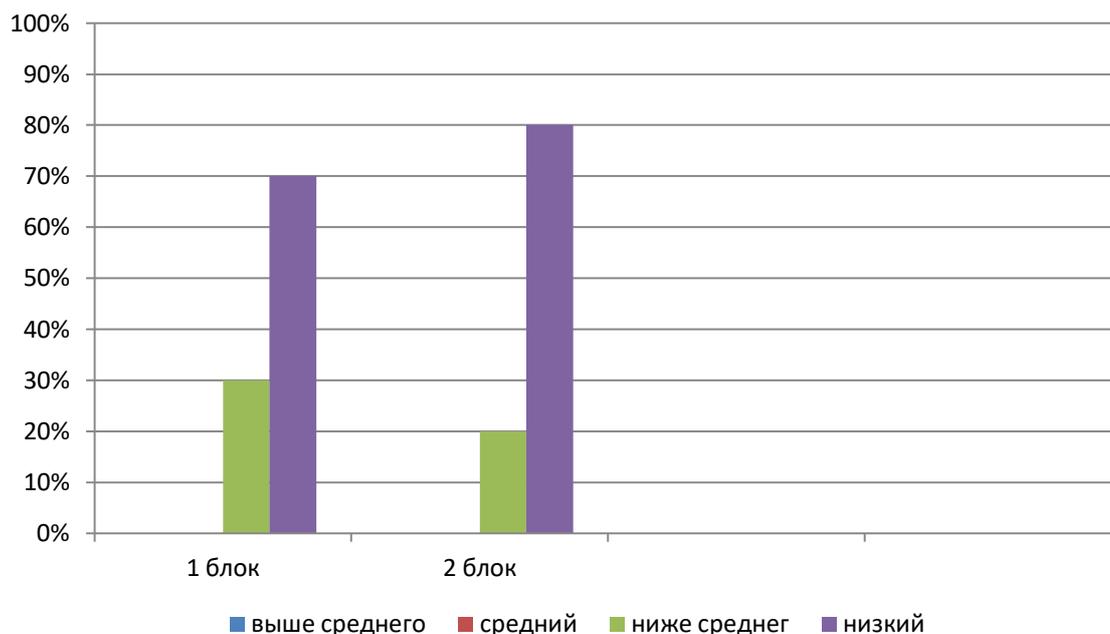


Рисунок 7 – Сравнение результатов участников экспериментальной группы первого и второго блока заданий (%)

На основании полученных данных для дифференцированного подхода нами условно выделены две группы среди участников экспериментальной группы: с относительной благоприятной перспективой и менее благоприятной перспективой.

Обучающиеся, которые демонстрировали уровень ниже среднего в первом и во-втором блоке, вошли в группу с относительно благоприятной перспективой (данной группе характерны незначительные искажения или сокращения смысловых звеньев без грубых аграмматизмов, но отмечается стереотипность оформления ответов, относительно сформировано умение пересказывать повествовательные тексты, но выражены трудности при пересказе текстов рассуждения естественно-научных текстов). С заданиями обучающиеся данной группы справлялись при использовании минимальной помощи.

Обучающиеся, которые демонстрировали уровень ниже среднего, и низкий уровень в обоих блоках, вошли в группу с менее благоприятной перспективой, (данной группе характерны искажение смысла, грубые

аграмматизмы, выраженные трудности при пересказе художественных и естественно-научных текстов, при пересказе текста-рассуждения). Рассказы детей носили фрагментарный характер, для составления пересказа требовались наводящие вопросы.

Таким образом, сравнив результаты по двум блокам, можно сделать следующий вывод: у всех обучающихся экспериментальной группы наблюдается нарушения пересказа естественно-научных и художественных текстов, наиболее сложным для обучающихся оказался пересказ естественно-научного текста. По типу текстов более простым для участников оказался текст-повествование, наиболее сложным для пересказа оказался текст-рассуждение.

### **2.3. Методические рекомендации по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у обучающихся второго класса с общим недоразвитием речи**

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента, нами были определены основные принципы и содержание логопедической работы по развитию навыка пересказа естественно-научных текстов у обучающихся с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

За методологическую основу нами были взяты следующие положения:

– положение Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» и «зоне актуального развития». Л.С. Выготский продемонстрировал, что существует тесная связь развития интеллекта и потенциала обучения обучающегося, степени усвоения вновь обретенных знаний: эффективное обучение обеспечено, если учитывать зону актуального развития ребенка (то, что он умеет и знает в настоящее время) и зону ближайшего развития (то, чему он может научиться сам, в ближайшее время, с минимальным участием взрослого). Благодаря учету «зоны ближайшего развития» естественным

образом созревают высшие психические функции, формирующиеся вначале с помощью обучающего взрослого, в совместной работе с ровесниками, а потом переходят в стадию собственного усвоенного опыта. Постепенность, преемственность знаний, учет возрастных особенностей – на этом базируется эффективное развитие.

– об основных закономерностях развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) Под закономерностью понимают объективно существующую, повторяющуюся существенную связь между явлениями. Существуют закономерности общие, отражающие общее для больших групп явлений, и специфические, действующие в какой-либо подгруппе явлений. Аномальное развитие – это отклонение от нормы, закономерности развития, неправильность развития.

– о дифференцированном подходе в системе логопедической работы (Р.Е. Левина, Н.Ю. Борякова). Применение технологии дифференцированного обучения позволяет строить коррекционно-воспитательную работу с учётом индивидуальных особенностей обучающихся. Дифференцированный подход к коррекционно-логопедическому воздействию создает условия для максимального развития детей с разным уровнем способностей, обеспечивает индивидуализацию учебного процесса. Дифференцированное воздействие осуществляется с учётом клинической характеристики, индивидуально-психологических особенностей ребёнка, особенностей его психической деятельности, уровня недоразвития и механизмов нарушения речи, работоспособности. В процессе работы логопеду необходимо уметь организовать речевую и умственную деятельность детей, вызвать положительную мотивацию, максимально активизировать познавательную деятельность, использовать эффективные методы и приёмы, осуществлять помощь детям в зоне их ближайшего развития [1].

Нами была разработана схема логопедической работы с обучающимися (рисунок 1).



Рисунок 1 – Схема логопедической работы по развитию навыка пересказа.

Вся работа строится на основных логопедических принципах, по трем направлениям: лексическое оформление, грамматический строй речи, смысловая адекватность и возможности построения текста. Занятия проводятся по трем этапам.

Под принципами логопедической работы подразумеваются исходные положения, определяющие совместную работу логопеда и обучающегося при коррекции нарушения.

В логопедии используются и специальные принципы. Нами выделены основные принципы логопедической работы:

1) Этиопатогенетический принцип включает в себя учет этиологии и механизмов речевого нарушения. При устранении речевых нарушений необходимо учитывать совокупность этиологических факторов, обуславливающих их возникновение. Это внешние, внутренние, биологические и социально-психологические факторы. Содержание логопедического воздействия зависит от механизма речевого нарушения. При одинаковой симптоматике нарушений речи возможны различные механизмы. Познавательная сфера сформирована не достаточно, об этом свидетельствует заключение педагога-психолога и логопеда, это проявляется в ошибках лексического и смыслового характера по типу замены. Поэтому логопедические занятия будем начинать с работы над пониманием прочитанного текста. Здесь в работе будем использовать серии сюжетных картин и предметно-графические схемы.

2) Принцип дифференцированного подхода – осуществляется на основе учета этиологии, симптоматики нарушения, механизмов, возрастных и индивидуальных особенностей, структуры речевого дефекта, учитываются общие и специфические закономерности развития обучающихся. Содержание логопедической работы будет дифференцироваться в зависимости от особенностей каждого обучающегося. Дифференцированный подход проявляется в том, что для группы с менее благоприятной

перспективой и группы относительно благоприятной перспективой задания отличаются по сложности и по времени выполнения.

3) Принцип системности – это коррекционное воздействие на все стороны речи. Данный принцип учитывался нами при разработке направления лексического и грамматического содержания логопедической работы.

Так же рассмотрим несколько общедидактических принципов:

1) Принцип развития. Предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

2) Принцип наглядности. Значительно повышает эффективность логопедической работы использование наглядных материалов, т.к. опирается на чувственные образы ребенка, делает материал более конкретным, а его усвоение более доступным. К наглядным материалам может относиться показ образца задания и способа действия, которые иногда выступают как самостоятельные методы.

Нами условно выделены две группы участников экспериментальной группы:

1) в первую группу попали обучающиеся с относительно благоприятной перспективой. В группе состоят обучающиеся с уровнем ниже среднего и низким (участники, которые имеют более высокие баллы).

2) во вторую группу попали обучающиеся с менее благоприятной перспективой. Группа состоит из обучающихся с уровнем ниже среднего и низким (участники, которые имеют низкие баллы).

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.

Работа на занятии строиться по следующему алгоритму:

1) подготовительный этап;

На данном этапе ведется работа над смысловой адекватностью и развитием возможности построения текста. Начинать работу следует с развития умения выделять первостепенную и второстепенную информацию, с развития умения располагать смысловые звенья в правильной последовательности. Подготовительный этап, ставит своей целью обогатить словарь, активизировать речь, научить их рассматривать картины и отвечать на вопросы по их содержанию. Работать с сериями сюжетных картин и предметно-графическими схемами, в дальнейшем работа усложняется и формируется умение составлять письменный план.

2) начальный этап;

На данном этапе ведется работа над усвоением информации обучающимся, которая содержится в тексте: первичное прослушивание, беседа по содержанию текста, ответы на вопросы по услышанному тексту.

3) основной этап;

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

Поэтапное планирование работы позволит отработать навыки пересказа текстов различного содержания с использованием наводящих вопросов и сюжетных картин, так и без использования вспомогательных материалов.

Каждое занятие состоит из следующих направлений:

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

Направления работы для обеих групп будут одинаковые, но есть некоторые отличия. Подробно представим в таблице 2.

Таблица 2 – направления работы.

	Группа с относительно благоприятной перспективой	Группа с менее благоприятной перспективой
Количество занятий	На каждом этапе по 3 занятия для работы с текстами художественного содержания, 4 занятия для текстов естественно-научного содержания	На каждом этапе 3 занятия для работы с текстами художественного содержания, 4 занятия для текстов естественно-научного содержания
I этап Тексты повествование (художественные, естественно-научные)	+	+
II этап Тексты описание (художественные, естественно-научные)	+	+
III этап Тексты рассуждение (художественные, естественно-научные)	+	+
Наглядный материал	На всех этапах	На всех этапах

Для обучающихся с относительно благоприятной перспективой весь цикл занятий разделен на три этапа по степени сложности. На всех этапах с каждым обучающимся занятия проводятся с помощью наглядного материала.

На каждом этапе занятие имеет определенную структуру работы, у каждой группы структура занятия различная:

Структура занятия на I-III этапе для группы с относительно благоприятной перспективой:

- 1) первичное прослушивание текста;

2) повторное прослушивание текста с установкой на пересказ, ответы на вопросы по тексту с опорой на сюжетные картинки.

3) Пересказ текста с использованием наглядного материала.

Для обучающихся с менее благоприятной перспективной весь цикл занятий разделен на три этапа по степени сложности. На всех этапах с каждым обучающимся занятия проводятся индивидуально с помощью наглядного материала.

Структура занятия:

1) первичное прослушивание текста;

2) работа над пониманием прочитанного текста, подробный анализ содержания текста;

3) повторное прослушивание текста с установкой на пересказ с опорой на сюжетные картинки;

4) пересказ текста и использованием наглядного материала.

Для каждой группы мы подготовили различные виды работ и упражнения. Виды работ для каждой группы представлены в таблице 3.

Таблица 3 – сравнение видов работ и упражнений для обеих групп.

Виды работ	Группа с благоприятной перспективой развития	Группа с менее благоприятной перспективой развития
Согласование имен существительных с прилагательным	+	
Согласование имен существительных с глаголами		+
Словарная работа		+
Подбор синонимов	+	
Подбор антонимов	+	+
Использование сюжетных картинок	+	+

Для сравнения заданий и их сложности, для наглядной дифференциации работы между группами нами разработаны конспекты занятий. Конспекты разработаны с учетом индивидуальных особенностей и уровнем развития обучающихся (приложение Г).

На основе полученных результатов по двум блокам, можно сделать вывод о том, что обучающиеся испытывают трудности при пересказе как художественного текста, так и естественно-научного. Но самые большие трудности у 100% участников возникали при пересказе естественно-научных текстов. На основании этих данных необходимо провести коррекционную работу по развитию навыка пересказа текстов естественно-научного содержания. Для этого мы разделили обучающихся на две группы: группа с относительно благоприятной перспективой и группа с менее благоприятной перспективой.

Таким образом, исходя из полученных результатов констатирующего эксперимента, можно утверждать, что у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи связная речь недостаточно сформирована.

### **Вывод по II главе**

На констатирующем этапе перед собой мы поставили цель, выявить особенности и уровни сформированности навыков пересказа текстов естественно-научного содержания у обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи.

Эксперимент проводился на базе одной из средних общеобразовательных школ Красноярского края.

Для проведения эксперимента были отобраны две группы: экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа была скомплектована из 10 обучающихся вторых классов с общим недоразвитием

речи, а контрольная группа была скомплектована из 10 обучающихся вторых классов с нормой психофизического развития.

При проведении констатирующего эксперимента нами были использованы общепринятые методы исследования, а также методика В.П. Глухова «Пересказ текста». Для пересказа были предложены 2 блока текстов: тексты естественно-научного и художественного содержания (Приложение В), а также адаптированная балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной.

Наиболее высокие показатели обучающиеся, обеих групп, демонстрировали в заданиях по всем сериям первого блока: относительно сформировано умение пересказывать тексты повествование, выраженные трудности при пересказе описательных текстов и самые значительные затруднения возникли при пересказе текстов рассуждения. Обучающиеся контрольной группы, большая часть, набрали уровень выше среднего, а у обучающихся экспериментальной группы уровень ниже среднего.

Во-втором блоке обучающиеся демонстрируют показатели ниже, чем в первом блоке. Также, наиболее сформированными являются пересказы повествовательных текстов и текстов описания, самые значительные трудности в рассказах-рассуждениях. Обучающиеся контрольной группы, демонстрируют уровень выше среднего, а у обучающихся экспериментальной группы уровень ниже среднего.

Проанализировав результаты, обеих блоков наблюдается тенденция, которая проявляется в том, что наиболее сформированными являются критерии смысловой адекватности и построения текста, наибольшие трудности наблюдались по критериям лексико-грамматического оформления в обеих группах.

Из полученных данных можно сделать вывод, что у участников экспериментальной группы навык пересказа сформирован на уровне ниже среднего и низком уровне. Наблюдаются трудности при пересказе текстов

художественного и естественно-научного содержания. Пересказ естественно-научных текстов вызывает значительные трудности.

На основании этого, для дифференцированного подхода, мы разделили участников на две группы: группа с относительно благоприятной перспективой и менее благоприятной перспективой. В первую группу вошли обучающиеся с уровнем ниже среднего и низким, во вторую группу так же вошли обучающиеся с уровнем ниже среднего и низким, но данные участники имеют более низкие баллы, чем участники первой группы.

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента, нами разработана схема логопедической работы по развитию навыка пересказа текстов естественно-научного содержания у обучающихся с общим недоразвитием речи.

Нами были составленные конспекты занятий, направленные на развитие лексико-грамматической стороны речи, навыков пересказа естественно-научных текстов для каждой группы.

## Заключение

Анализ психологической, педагогической и логопедической литературы, а также анализ результатов констатирующего исследования даёт возможность сделать следующие обобщающие выводы.

Нарушения связной монологической речи являются актуальным нарушением младших школьников, ведь умение пересказывать тексты естественно-научного содержания имеет значительную роль в полноценном развитии в школе.

У школьников с общим недоразвитием речи выявлен ряд особенностей в формировании связной речи.

Несформированность связности речи вызывает трудности не только в освоении школьной программы, но и в плане общения, вследствие, чего ребёнку сложно строить коммуникации.

Проведенный констатирующий эксперимент позволил удостовериться в правильности изложенной гипотезы о том, что логопедическая работа по формированию навыка пересказа у младших школьников, будет эффективнее если в процессе коррекционной работы учитывать дифференцированные методические рекомендации.

Исследование было разделено на 2 блока в каждом по 3 серии заданий. Каждая серия включает в себя 2 текста. Первый текст базового уровня (небольшие по объему, относительно простые), второй текст повышенного уровня (более объёмные и более сложные). Таким образом, обучающимся для пересказа был предложено всего 12 текстов: 6 художественных и 6 естественно-научных текстов. При проведении исследования особое внимание уделялось следующим критериям: смысловой адекватности и самостоятельности, возможности построения текста, лексическому оформлению и грамматическому строю речи.

Учащиеся обеих групп показали высокую успеваемость по заданиям для всех серий первого блока: способность к пересказу повествовательных

текстов была относительно высокой, выраженная трудность при пересказе описательных текстов, наибольшая трудность возникла при пересказе текстов рассуждения. Большинство участников контрольной группы набрали выше среднего балла, тогда как участники экспериментальной группы набрали ниже среднего.

Во-втором блоке обучающиеся показывают более низкие показатели, чем в первом блоке. Также, наиболее сформированными являются пересказы повествовательных текстов и текстов описания, самые значительные трудности в рассказах-рассуждениях. Обучающиеся контрольной группы, демонстрируют уровень выше среднего, а у обучающихся экспериментальной группы уровень ниже среднего.

После анализа результатов обоих блоков отмечается тенденция, которая проявляется в том, что более сформированы критерии смысловой адекватности и построения текста, менее сформированы критерии лексико-грамматического оформления в обеих группах.

Проанализировав результаты, обеих блоков наблюдается тенденция, которая проявляется в том, что наиболее сформированными являются критерии смысловой адекватности и построения текста, наибольшие трудности наблюдались по критериям лексико-грамматического оформления в обеих группах.

Из полученных данных можно сделать вывод, что у участников экспериментальной группы навык пересказа сформирован на уровне ниже среднего и низком уровне. Наблюдаются трудности при пересказе текстов художественного и естественно-научного содержания. Пересказ естественно-научных текстов вызывает значительные трудности.

Исходя из полученных данных можно сделать следующий вывод, что у участников экспериментальной группы навык пересказа сформирован на уровне ниже среднего и низком уровне. Наблюдаются трудности при пересказе текстов художественного и естественно-научного содержания. Пересказ естественно-научных текстов вызывает значительные трудности.

На основании полученных данных для дифференцированного подхода нами условно выделены две группы среди участников экспериментальной группы: с относительной благоприятной перспективой и менее благоприятной перспективой.

Для более дифференцированного подхода мы составили методические рекомендации направленные на формирование умения воспроизводить тексты естественно-научного содержания, а также на развитие лексико-грамматического строя высказывания и возможности самостоятельного построения текста. Нами была разработана схема логопедической работы с обучающимися. Вся работа строиться на основных логопедических принципах, по трем направлениям: лексическое оформление, грамматический строй речи, смысловая адекватность и возможности построения текста. Занятия проводятся по трем этапам.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у участников констатирующего эксперимента экспериментальной группы связная речь недостаточно сформированна для данной возрастной категории.

Таким образом, цель и задачи исследования реализованы. Полученные нами результаты не противоречат гипотезе о том, что у обучающихся с общим недоразвитием речи имеются трудности смысловой адекватности, возможности построения пересказа, в лексическом и грамматическом оформлении речи, которые проявятся при пересказе текстов естественно-научного содержания.

## Список использованных источников

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: ВЛАДОС, 2002 г.
2. 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.(5)
3. Ахутина Т.В. Применение луриевского принципа синдромного анализа в обработке данных нейропсихологического обследования детей с отклонениями в развитии / Т.В. Ахутина, Е.Ю. Матвеева, А.А. Романова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2012. – № 2. – С. 84-95.
4. Ахутина Т.В., Яблокова Л.В., Полонская Н.Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Под ред. Е.Д. Хомской, В.А. Москвина. - Москва - Оренбург, 2000 г. - С. 132-152
5. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности “Логопедия” — М.: В. Секачев, 1998.
6. Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник / В.П. Белянин. - М: Флинта, 2003
7. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Дошкольная педагогика и психология». - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1981. - 255 с.
8. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. - М.: Изд-во Московского психолого-социального университета; Воронеж: МОДЭК, 2016 г. - 240 с.

9. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - СПб.: СОЮЗ, 2017.
10. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - СПб.: Детство - Пресс, 2007.
11. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2004 г. - 168 с.
12. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология - № 2 - 1994 - с. 56-73
13. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. / О.Е. Грибова. – М.: АРКТИ, 2012 г. – 80 с.
14. Гришечкина НИ. Обучение письменному пересказу в средней школе с опорой на понятия лингвистики текста. Автореф. дис. . канд. пед. наук. М., 1988.- 17 с.
15. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. — 2-е изд., перераб.—М.: Просвещение, 1985. — 112 с.
16. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: Автореф. дис.. докт. психол. наук. - М, 1973. - 32 с.
17. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию - М. :Просвещение, 1982.
18. Костенкова Ю.А. Дети с задержкой психического развития. - М.: Школьная пресса, 2014. – 176 с.
19. Краевская Н.А. Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания: Дис. на соискание уч. ст. канд. филол. наук. - М., 1984.
20. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей - СПб.: Наука-Питер, 2006 г. – С. 12-20.

21. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М., 1975г.
22. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: Учебно-методическое пособие / Под ред. проф. Л.Б. Баряевой. - СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009 г. – С. 33-62.
23. Левина Р.Е., Никашина, Н.А. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М., 2015. – 214 с.
24. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1994 – 368 с.
25. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников Леушина А.М. // Учёные записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 2016 г. – 30 с.
26. Логопедия/Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской . - 3 - е изд., перераб. и доп. - М.: ВЛАДОС, 2003 г.
27. Морозова И.Д. Виды изложений и методика их проведения. Изд. Просвещение. - М., 1984. - с.10-30.
28. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). - Улан-Удэ, 1974. - 261 с.
29. Павлова О.А., Демидова А.П. К вопросу об особенностях формирования представлений о числе и счете у дошкольников с общим недоразвитием речи //Гуманизация образования. 2019 г. № 2. – С. 74-83.
30. Поваляева М.А. Справочник логопеда-Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002 .- 448 с.
31. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» - М.: Просвещение, 1979 г. — 431 с.
32. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Просвещение, 1973. - 433 с.

33. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ф.А. Сохин. - М.: Просвещение, 1984 — 296 с.
34. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)/Под. ред. Ф.А. Сохина – М.: Просвещение, 1981 г. – 159с.
35. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.- метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. - М.: Владос, 2004 г. - 288 с.
36. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования РФ от 17 октября 2013г. №1155 "Об утверждении Федерального Государственного Образовательного Стандарта Дошкольного Образования".
37. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие: доп. М-вом образования РФ / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - 4-е изд. - Москва: Айрис-пресс, 2007. - 224 с.(3)
38. Филичева, Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: «ГНОМ», 2000 г. – 128 с.
39. Цветкова, Л.С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения / Л. С. Цветкова. – М. : МПСИ, 2011. – С. 56-58.
40. Якубинский Л.Л. О диалогической речи // Русская речь / Под ред. Л.В. Щербы // Издание фонетического института практического изучения языков. - Т. 1. Пг. - 1923.