

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование, (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021158
Неговора Светланы Сергеевны**

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Е.А. Николаева

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	7
1.1. Характеристика монологической речи и ее развитие в онтогенезе	7
1.2. Особенности формирования навыков монологической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи	13
1.3. Характеристика навыка пересказа текста младших школьников с общим недоразвитием речи	18
1.4. Анализ методических подходов к обучению пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи	23
ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕСКАЗУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	32
2.1. Исследование особенностей навыка пересказа текста у младших школьников с общим недоразвитием речи	32
2.2. Содержание технологии обучения пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	69
ПРИЛОЖЕНИЕ	74

ВВЕДЕНИЕ

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. От нее зависит и полнота познания окружающего мира, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом. Только обладая хорошо развитой связной речью, обучающийся может последовательно и полно, аргументированно и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, что является непременным условием для написания программных изложений и сочинений (44).

Особенно актуальной становится эта проблема по отношению к детям с общим недоразвитием речи, так как становление связной речи у таких детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями. К числу важнейших задач логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной монологической речи, в частности пересказа текста.

По своей структуре монологическая речь сложная, развернутая, полная, контекстная, логически связанная и законченная, композиционно и грамматически оформленная, использующая сложные синтаксические конструкции, требующая строгого отбора лексических средств и обязательно предварительно планируемая, базирующаяся на глубокой познавательной и мыслительной деятельности (20).

Значительные трудности в овладении навыками связной монологической речи младшими школьниками с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью, как произносительной, так и семантической сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов создает дополнительные затруднения в овладении

связной монологической речью.

Одной из форм монологического высказывания школьников с общим недоразвитием речи является пересказ. Пересказ – это осмысленное, творческое воспроизведение литературного текста в устной речи. Это сложная деятельность, в которой активно участвуют мышление ребенка, его память и воображение. Для овладения пересказом необходим ряд умений, которым детей обучают специально: прослушивать произведения, понять его основное содержание, запомнить последовательность изложения, речевые обороты авторского текста, осмысленно и связно передавать текст.

Связные монологические высказывания, в том числе и пересказ, у школьников с нарушением речевого развития характеризуются нарушением связности и последовательности изложения, смысловыми пропусками, фрагментарностью, низким уровнем развития фразовой речи, несформированностью понимания самих текстовых сообщений (33).

Изучением особенностей формирования связной речи и разработкой методик обучения занимались такие ученые как В.К. Воробьева (6), В.П. Глухов (12), Н.С. Жукова (19), Е.М. Мастюкова (28), Т.А. Ткаченко (37), Т.Б. Филичева (38) и другие.

Связь между особенностями речевого развития и уровня сформированности пересказа у обучающихся раскрыта в исследованиях В.К. Воробьевой (6), В.П. Глухова (12), Л.Н. Ефименковой (18), Р.И. Лалаевой (23), Е.Н. Российской (3) и др.

Теоретический анализ литературы показал, что вопросы, непосредственно связанные с формированием связной монологической речи в процессе обучения пересказу, разработаны недостаточно. Нами была выбрана тема «Технология обучения пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи» и обозначена как актуальная.

Проблема исследования – совершенствование системы коррекционно-педагогической работы по обучению пересказу текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – разработать технологию обучения пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – особенности навыка пересказа у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – технология обучения пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза: мы предполагаем, что эффективность коррекционно-педагогической работы по формированию навыка пересказа у младших школьников с общим недоразвитием речи будет обусловлена реализацией технологии, которая основана на учете речевых и когнитивных особенностей младших школьников с ОНР и особенностей пересказа как вида связной монологической речи.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. На основе анализа литературы обосновать проблему обучения пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи.
2. Исследовать особенности навыка пересказа у младших школьников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать технологию обучения пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи.

Методы исследования:

теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;

эмпирические: анализ продуктов речевой деятельности детей;

количественный и качественный анализ результатов проведенного эксперимента.

Теоретико-методологической основой явились работы: Р.Е. Левиной «Системный подход к анализу речевой деятельности детей с речевым недоразвитием»; исследование связной монологической речи детей (А.М. Бородич, Л.С. Выготский, В.П. Глухов, И.А. Зимняя, А.М. Леушина, Т.А.

Ладыженская, Д.Б.Эльконин и др.); исследования в области изучения связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.К. Орфинская, Н.Н. Трауготт, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.).

Экспериментальная база исследования: Муниципальное образовательное учреждение «Северная средняя общеобразовательная школа № 2» Белгородского района Белгородской области.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Характеристика монологической речи и ее развитие в онтогенезе

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных отрезков речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое (10).

Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.

Диалогическая (диалог) – первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения. Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций; он осуществляется или в виде сменяющихся друг друга обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора двух или нескольких участников речевого общения (20).

В отличие от диалога монолог как длительная форма воздействия на слушателя впервые был выделен Л.П. Якубинским. В качестве дифференциальных признаков этой формы общения автор называет обусловленную длительностью говорения связанность, «настроенность речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику партнера; наличие заданности, предварительного обдумывания» (45, с.28).

Принимая положение Л.П. Якубинского о монологе как особой форме общения, Л.С. Выготский характеризует монологическую речь как высшую

форму речи, исторически развивающуюся позднее, чем диалог. Специфику монолога (как устной, так и письменной его формы) Л.С. Выготский усматривает в его особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов (8).

Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. Л.А. Долгова, А.Р. Лурия, и др. к основным свойствам монологической речи относят: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации. Особенность этой формы речи состоит в том, что содержание ее, как правило, заранее задано и предварительно планируется (16, 27).

Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, А.А. Леонтьев особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольность и программированность. Обычно «говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и ... весь «монолог» как целое» (25, с.18).

Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также синтаксические средства. В монологической речи реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, преднамеренно спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля за процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой как на слуховое, так и на зрительное восприятие. По сравнению с диалогом,

монологическая речь более контекстна и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

Монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции:

- информативная (сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний)
- воздейственная (убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия);
- эмоционально-оценочная.

Монологические высказывания можно классифицировать по принципам речепроизводства:

- коммуникативные условия – такое монологическое высказывание можно назвать процедурным или свободным;
- протяженность – такое монологическое высказывание подразумевает под собой относительно законченную или не законченную мысль;
- подготовленность речи – такая речь может быть подготовлена как по содержанию, так и по форме;
- степень организованности содержания высказывания – данный принцип выделяет сочинение, пересказ и комментирование. Сочинение следует рассматривать как речевое произведение ученика, в основном опирающейся на его знания, переживания и эмоции. Пересказ – это передача своими словами прочитанного, услышанного текста. Комментирование – это рассуждение или изложение своих мыслей по поводу чего-то (34).

О.А. Нечаева, Л.А. Долгова и др. выделяют ряд разновидностей устной монологической речи или «функционально-смысловые» типы.

В зависимости от целей монологического высказывания, способа изложения содержания выделяют такие функционально-смысловые типы речи, как описание, повествование, рассуждение. Первые два типа речи предполагают соотношение с миром «вещей» – предметов, последний – с миром понятий, суждений.

Описание – это словесное изображение какого-либо явления действительности посредством перечисления его характерных признаков.

Повествование представляет собой рассказ о событиях и служит для передачи последовательности различных событий, явлений, действий.

Рассуждение есть словесное изложение, разъяснение и подтверждение какой-либо мысли (16).

У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения.

В.К. Воробьева прослеживает генетическое развитие связной речи, которая формируется на базе ситуативного общения и постепенно от диалога переходит к формам монологической речи: повествованию, а затем к описанию и рассуждению (6).

А.Р. Лурия в книге «Язык и сознание» прослеживает онтогенез речевого высказывания у ребенка: «...формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз, до сложнейшего развернутого высказывания» (27, с.16).

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым, закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей.

К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются диалогической формой речи.

В 3-4 года в игре возникают «новые виды речи»: «речь сообщение», «речь инструкция», речь монологическая, речь контекстная (35).

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д.Б. Эльконина, происходит к 4-5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся более развернутыми и связными (44).

В дошкольном возрасте главной особенностью является возникновение планирующей функции речи, она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается употребление сложноподчиненных предложений (39).

А.Н. Гвоздев пишет, что с 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (10).

В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание

предмета) и повествование, а на седьмом году жизни – и короткие рассуждения.

В 5-6 лет дети полными предложениями отвечают на вопросы, при сосредоточении формулируют правильно вопросы. Осваивают повествование, описание, рассуждение с опорой на наглядный материал. Увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Характеристика повествовательных рассказов: затрудняются в определении темы рассказа – составляют рассказ, а если спросить на какую он тему, начинают все рассказывать сначала. Рассказы не последовательны, теряются целые смысловые части. Мало описаний героев и природы, присутствуют только события. Используют простые предложения (37).

Вопросы формирования связной монологической речи детей школьного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Т.А. Ладыженской. К моменту поступления в школу связная речь у детей, не имеющих речевых патологий, развита достаточно хорошо (22).

Таким образом, монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном.

Развитие монологической речи проходит долгий, сложный путь и к моменту поступления в школу связная речь детей, не имеющих речевой патологии, развита достаточно хорошо: они имеют большой словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения.

1.2. Особенности формирования навыков монологической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи

Анализ литературы показал, что монологическая речь является сложным феноменом, развитие которого идет при определенных условиях, особым путем идет развитие у детей с общим недоразвитием речи.

Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было сформировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ коррекционной педагогики (Г.А. Каше, Г.М. Жаренкова, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина и др.).

Под термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте (40).

К числу важнейших задач логопедической работы с младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование у них связной монологической речи. Как отмечает В.П.Глухов, это необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития (13).

I уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием средств общения в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребенка навыки речевого общения в основном сформированы. Фразовая речь у таких детей почти полностью отсутствует; при попытке рассказать о каком-либо событии они способны назвать лишь отдельные слова или одно-два сильно искаженных предложения.

На II уровне дети начинают пользоваться фразовой речью и могут ответить на вопросы, беседовать со взрослым по картинке, о знакомых событиях окружающей жизни. Однако дети с этим уровнем речевого

развития связной речью практически не владеют.

Наиболее распространен у детей 7-8-летнего возраста с ОНР III уровень речевого развития. Эти дети уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи (описание, пересказ, рассказы по серии картин и др.). Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи, переход от диалогической формы речи к контекстной.

Младшие школьники с ОНР, имеющие III уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической, речи. У обучающихся с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная, «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. Исходя из этого, формирование связной монологической речи младших школьников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. На полноценное овладение детьми монологической речью должна быть направлена и работа по развитию у них лексических и грамматических средств языка (24).

В результате длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с ОНР, Т.Б. Филичевой была выявлена еще одна категория детей с ОНР, которая может быть определена как IV уровень речевого развития. Своеобразие формирования связной речи у детей с IV уровнем ОНР, по данным исследований Т.Б. Филичевой, проявляется в следующем: в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности,

«застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, обучающиеся пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. У младших школьников этой группы по-прежнему сохраняются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств (39).

Н.С. Жукова отмечает, что у младших школьников с ОНР наблюдается недостаточно полное понимание текста, поскольку для понимания содержания нужен, прежде всего, определенный запас слов, знание их значений, а также связей между словами предложениями. У детей с общим недоразвитием речи эти предпосылки формирования правильного прочитанного отсутствуют. Пересказ оказывается неполным, неточным из-за неправильного осмысления отдельных слов связи ними. Для полного пересказа художественного текста необходимо умение проникать, усваивать его, осознавать. Причинами здесь являются: неумение выделить главный смысл неумение развить, развернуть найденный смысл в полное последовательное сообщение; неумение обдумывать предстоящее высказывание в целом, выделять главное, дифференцировать, производить отбор необходимого материала, планировать логически последовательное изложение своей речи. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются и отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников (19).

Сложноподчиненные предложения, которые составляют дети с общим недоразвитием речи, очень пространны, иногда состоят из 20 слов. Создается

впечатление, что ребенок, начав высказывание, не может его закончить. Эти дети часто используют прямую речь, в сравнении с нормально развивающимися детьми.

Для рассказов детей с общим недоразвитием речи характерно увеличение доли существительных, местоимений, служебных слов. Необоснованно частое применение существительных может быть вызвано трудностями в развертывании высказывания. Предложение не строится каждый раз заново, а воспроизводится фраза штампы или просто перечисляются субъекты и объекты действия. Некоторые рассказы или пересказы состоят из одних существительных и представляют собой простое перечисление. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом. Неумеренное употребление служебных и вводных слов результат неумения грамотно оформить предложение. Их употребление не требует строить каждый раз новую программу высказывания, а идет по пути воспроизведения уже известного (5).

В.К. Воробьева пишет, что у детей с общим недоразвитием речи монологическая устная речь самостоятельно не формируется. При пересказе или рассказе дети, страдающие общим недоразвитием речи, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления (6).

Рассказ-описание малодоступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом.

Творческое рассказывание детям с общим недоразвитием речи дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии

выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста (11).

Г.Р. Шашкина указывает, что при пересказе текстов детей с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, действующих лиц. Рассказ-описание малодоступен для них. Значительные затруднения связаны с творческим рассказыванием, который часто заменяется пересказом знакомого детям произведения (42).

Р.И. Лалаева отмечает, что особенности в построении высказывания, характерные для детей с общим недоразвитием речи – результат трудностей в планировании и развитии речевого сообщения. Аналогичное высказывание речи свидетельствует о большом числе сбоев грамматическом оформлении сообщения. Чем больше его объем, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы. Наиболее характерными видами аграмматизмов являются: пропуск или избыточность членов продолжения, ошибки в управлении и согласовании, ошибки в употреблении служебных слов, ошибки в употреблении временных глаголов, трудности в слово и формообразовании, ошибки в формировании высказывания (23).

Л.Ф. Спирина пишет, что у детей с общим недоразвитием речи монологическая устная речь самостоятельно не формируется. При пересказе или рассказе дети, страдающие общим недоразвитием речи, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления (36).

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 (29).

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.

1.3. Характеристика навыка пересказа текста младших школьников с общим недоразвитием речи

Для формирования более полной картины проблемы обучения пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи необходимо рассмотреть уровни освоения навыка.

В исследованиях В.К. Воробьевой, Л.Ф. Спириной и др. отмечается, что самостоятельная связная контекстная речь у младших школьников долгое время остается несовершенной: отмечаются затруднения в программировании высказываний, в отборе материала, лексико-грамматическом структурировании высказываний, нарушения связности и последовательности изложения, что создает детям дополнительные трудности в процессе обучения (6, 36).

Пересказ для детей с общим недоразвитием речи более доступен, чем рассказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета, подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания

текста. Но и пересказы детей данной категории имеют ряд особенностей. Эти дети пропускают многие важные части рассказа, передают его содержание упрощенно. В пересказах обнаруживается непонимание младшими школьниками причинно-следственных, временных, пространственных отношений, представленных в рассказе. Для пересказов характерны разнообразные добавления, что обусловлено случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний (2).

У младших школьников, имеющих общее недоразвитие речи, нарушается как внутренний (смысловой) уровень, так и языковой уровень связной речи. Смысловой уровень, то есть внутреннее программирование связной речи оказывается нарушенным в той или иной мере у всех детей с общим недоразвитием речи. Чем более сложным по степени самостоятельности является задание, чем больше оно связано с необходимостью смыслового программирования высказывания, тем труднее оно выполняется (6).

Дефектологи, занимавшиеся проблемой пересказа школьников с нарушением речи, отмечают упрощенную непоследовательную передачу текста произведения с пропусками его частей (В.Я. Василевская, В.А. Озолайте, Л.А. Одинаева, В.Г. Петрова и др.). При передаче текста обнаруживается непонимание причинно-следственных, временных и других отношений. В тоже время, воспроизводя текст, ученики привносят добавления, отсутствующие в образце, в основном связанные с непониманием содержания художественного произведения и поступков персонажей (31).

В.К. Воробьева в своей работе описывает результаты обследования навыков полного и краткого пересказов текста детьми с общим недоразвитием речи. Автор отмечает, что выделенные ею уровни сформированности навыка пересказа характерны как для дошкольников, так и учащихся 1-2 классов.

При оценке качества выполненных младшими школьниками полных пересказов в зависимости от полноты и последовательности воспроизведения элементов смысловой программы исходного текста автор выделяет следующие уровни (6). Для наглядности представим их характеристику в таблице 1.1.

Таблица 1.1.

**Характеристика полного пересказа текста
младшими школьниками с общим недоразвитием речи**

Уровень	Описание уровней
I	полное неумение передавать смысловую программу сообщения
II	частичное умение репродуцировать полную программу сообщения
III	относительное умение воспроизводить полную программу сообщения
IV	достаточное умение репродуцировать полную программу сообщения

Речевая продукция, отнесенная к I уровню, представляет собой лишь название отдельных действий, которые ребенок вспоминает в процессе воспроизводства. Заданный текст как речевое целое полностью распадается.

Дети, речевая продукция которых отнесена ко II уровню, лучше выполняют задание. В своем пересказе они передают от восьми до одиннадцати смысловых вех программы. Ребенок воспроизводит в полном объеме лишь часть смысловой программы, а именно – программу одного смыслового отрезка. Таким полно воспроизводимым отрезком, как правило, является первый или последний отрывок рассказа. Цельность всего текстового сообщения нарушается. Указанная неравномерность в передаче смысловой программы всего текста и его отдельной части и позволяет этот уровень квалифицировать как уровень частичного умения воспроизводить полную смысловую программу.

Качественный анализ указывает, что в процессе пересказа усекаются как опорные смысловые вехи, т.е. элементы большой программы, так и малые смысловые вехи. Пропуски элементов большой программы настолько искажают смысл рассказа, что такое сообщение становится непонятным слушателю, возникают существенные разрывы в содержании сообщения.

Оно теряет свою смысловую цельность, вследствие чего оказывается невозможной его адекватная интерпретация слушающим.

К III уровню относятся ответы, для которых характерно относительно полное воспроизведение элементов смысловой программы. В них представлены все опорные смысловые вехи, составляющие большую программу текста, что обеспечивает относительную цельность сообщения. Хотя в количественном отношении объем воспроизводимых смысловых звеньев практически не отличается от объема их репродукции в ответах предыдущего уровня (от I до II), тем не менее, в качественном отношении пересказы этого уровня выше.

IV уровень представлен ответами тех детей, которые с достаточной полнотой воспроизводят программу, допуская лишь небольшие смысловые пробелы, не разрушающие общей цельности рассказа (6).

При кратком пересказе требуется сжать исходный текст до опорных смысловых вех, т.е. осознанно выделить большую программу текста, те смысловые компоненты, которые следует вычленять из текстового сообщения при составлении плана. Результаты составления краткого пересказа детьми с ОНР достаточно вариативны, они представлены в таблице 1.2.

Таблица 1.2.

**Характеристика краткого пересказа текста
младших школьников с общим недоразвитием речи**

Уровень	Описание
I	речевая продукция, дублирует вариант выполнения задания типа «полный пересказ» с некоторыми дополнениями и изменениями
II	текст созданный на основе формального усечения количества смысловых вех программы безотносительно к их содержательной нагрузке. Усечению подвергаются элементы как большой, так и малых программ
III	высказывания, в которых прослеживается тенденция к адекватному сжатию полной программы до опорных смысловых вех, но такое сжатие не доводится до завершения
IV	речевая продукция в соответствии с заданием

При пересказе короткого текста дети с ОНР не всегда полностью понимают смысл прочитанного, опускают существенные для изложения

детали, нарушают последовательность, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова.

Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц (6).

Также в пересказе возникают пропуски, искажения, перестановки материала и пересказ не соответствует содержанию и структуре оригинала. Младший школьник не умеет самостоятельно вычленять образное писание, сравнение, и опускает их, от этого его пересказ становится схематичным обедненным. Поэтому в его активный словарь поступает далеко не весь языковой материал произведения.

Г.И. Ермишина отмечает, что языковое оформление пересказов художественных произведений характеризуется качественным своеобразием. Пересказам текстов школьников с нарушением речи характерна аграмматичность, связанная со сниженным пониманием грамматических форм и категорий, средств образной выразительности, малый объем, использование простых предложений, искажение их структуры, неумение выразить отношения между отдельными предложениями с помощью союзов. Все это приводит к тому, что в своей речи они используют одну и ту же группу слов и предложений, не умеют подчинить отбор языковых средств формулировке основной мысли произведения.

Автор обращает внимание на тот факт, что многие дети с общим недоразвитием речи не справляются с пересказом простой сказки или коротенького рассказа: не всегда полностью понимают прочитанный им текст, опускают существенные для изложения детали, нарушают последовательность событий, допускают многочисленные повторы, избегают авторских оборотов и т.д. (17).

Таким образом, младшие школьники с общим недоразвитием речи испытывают значительные затруднения при пересказе исходного текстового сообщения. Затруднения обусловлены недостаточной сформированностью двух видов операций: операций, осуществляющих смысловую организацию текстового высказывания; операций, осуществляющих его лексико-синтаксическое оформление. Вследствие этого речевая продукция детей оказывается нарушенной со стороны ее цельности и связности. Пересказы детей с общим недоразвитием речи непоследовательны, схематичны, лишены эпитетов и сравнений, отличаются обилием лексико-грамматических ошибок, грубым искажением фонетики.

Также у детей с общим недоразвитием речи отмечают следующие недостатки пересказов:

- связные высказывания короткие;
- отличаются непоследовательностью, даже если ребенок передает содержание знакомого текста;
- состоят из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой;
- уровень информативности высказывания очень низкий.

1.4. Анализ методических подходов к обучению пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи

Традиционное обучение пересказу в начальной школе предполагает использование таких приемов, как: составление картинного, словесного плана или плана-схемы по прочитанному произведению; организация беседы по содержанию текста в вопросно-ответной форме; выделение ключевых слов, основных предложений в тексте; проведение словарной работы (объяснение непонятных слов); составление плана пересказа; репетиция выступления. Наряду с общепринятыми приемами вполне обосновано

использование оригинальных, творческих методик, эффективность которых очевидна.

Одним из методов является метод наглядного моделирования. Значимость моделирования плана высказывания неоднократно подчеркивалась известным педагогом-психологом Л.С. Выготским, говорившим о важности последовательного размещения в предварительной программе всех конкретных элементов высказывания, так же он отмечал, что каждое звено высказывания должно вовремя сменяться последующим (7).

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними (4). Это особенно важно для дошкольников и младших школьников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Поэтому, на занятиях при задействовании одного вида памяти - вербального, используются опорные схемы, которые помогают задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память.

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного и младшего школьного возраста. Ученые также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности младших школьников. Следовательно, актуальность использования наглядного моделирования состоит в том, что, во-первых, дошкольник и младший школьник очень пластичен и легко обучаем, но для детей с ОНР характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию, поэтому использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает решить эту проблему. Во-вторых, использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы

работы с памятью. Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: «Когда учишь – записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики». В-третьих, применяя графическую аналогию, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания (4).

Модель – это схема явления, отражающая его структурные элементы и связи, наиболее существенные стороны и свойства объекта. В моделях для обучения связным высказываниям характерна структура, содержание (свойства объектов при описании, взаимоотношения героев и развитие событий в повествовании, средства связи).

В основе метода моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет ученик замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком. Первоначально способность к замещению формируется у детей в игре (камешек становится конфеткой) песок кашкой для куклы, а он сам папой, шофером, космонавтом). Опыт замещения накапливается также при освоении речи, в изобразительной деятельности.

При обучении младших школьников пересказу литературных произведений целесообразно обратиться к предложенной О.М. Дьяченко моделированию сказки. Содержание сказки делят на логически завершённые части, к каждой из которых на полоске бумаги ученики схематично рисуют картинку (пиктограмма). В результате получается апперцептивная схема – полное представление о содержании произведения. Опираясь на неё, младшие школьники успешнее пересказывают сказку, показывают её на фланелеграфе, т.е. модель представляет собой развернутый план пересказа (4).

Распространённой моделью повествования является круг. Разделённый на три неравные подвижные части, каждая из которых изображает начало, основную часть и конец рассказа.

Можно использовать также абстрактные символы для замещения слов и словосочетаний, стоящих в начале каждой части повествования и рассуждения. Например, это могут быть геометрические формы: кружок -

начало рассказа, прямоугольник – основная часть, треугольник – концовка; функции заместителей детям объясняются. Сначала они обучаются конструированию таких моделей на готовых известных текстах. Затем учатся воспринимать, анализировать и воспроизводить новые тексты с опорой на модель и, наконец, сами создают свои рассказы и рассуждения с опорой на картинки-заместители (4).

Широкую известность приобрели работы Л.А. Венгера и его учеников по проблемам моделирования в различных видах деятельности. Для обучения связной речи используются схематические изображения персонажей и выполняемых ими действий. Сначала создается картинно-схематический план смысловой последовательности частей прослушанных текстов художественных произведений. Затем осуществляется обучение умениям строить модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными заместителями персонажей, которые соединены между собой стрелками. Далее ученики составляют пересказ по предложенной модели. Постепенно у младшего школьника формируются обобщенные представления о логической последовательности текста, на которые он ориентируется в самостоятельности речевой деятельности (9).

И предметная и предметно-схематическая модель помогает детям определять последовательность изложения. В этом плане полезны дидактические игры с наборами моделей. С их помощью осваивается умение раскрывать обобщённое содержание элементов модели, наполняя его контрастными образами. Ученики будут упражняться в умении подбирать образные слова для характеристики объекта и его действий, объяснить связь предметной картинки с элементами модели.

Приемы моделирования при организации содержательно-композиционного анализа текста описывает Г.В. Королева. Согласно ее подходу, после чтения текста следует демонстрация схемы с нацеливающими вопросами, поставленными в том месте, где после прочтения текста

учащиеся должны разместить полученную информацию. На основе заполненной схемы осуществляется пересказ (21).

Помимо традиционного опыта в литературе описаны интересные подходы к обучению пересказу. Так, например, существует технология работы с текстом по схеме выделения мнемонических опор. Применение данной технологии не предполагает предварительного деления текста на части, так как выделение главных мыслей происходит во время чтения, и вокруг данных мыслей формируются сами части. При правильном выделении основных мыслей должен получиться короткий рассказ, раскрывающий основное содержание текста. Отличие данной технологии от классического словесного плана в том, что план должен состоять из предложений, взаимосвязанных между собой (29).

Картинно-графический план, используемый для помощи при пересказе, выступает как средство мнемотехники (мнемотехника, или мнемоника – это использование различных приемов и способов, облегчающих запоминание нужной информации и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций).

Мнемотехника помогает развивать: ассоциативное мышление, зрительную и слуховую память, зрительное и слуховое внимание, воображение. В использовании мнемотаблиц существует два фактора, которые активно задействованы при формировании связной речи – это наглядность и создание плана высказывания, поскольку рассматривание предметов, картин помогает ученикам называть предметы и характерные признаки, производимые с ними действия и последовательно размещать в схемах всех конкретных элементов высказывания, при этом каждое звено вовремя сменяется последующим. На значимость последнего фактора неоднократно указывал Л.С. Выготский (7).

Также, в методической литературе представлен опыт обучения продуктивному (творческому) пересказу, осуществляемый через реализацию двух направлений в работе: формирование навыка строить модель изложения

и наполнять модель содержанием. Для данного подхода важны такие умения, как установка смысловых связей между абзацами и связей между предложениями (на уровне абзаца); использование в пересказах синтаксических конструкций на основе понимания их выбора автором; создание своих синтаксических конструкций (на основе подражания авторским); определение роли лексического значения в предложении; выбор и использование слов в пересказах в соответствии с семантической направленностью предложения (30).

Н.Н. Агафонова, описывая приемы и условия работы над текстом, отмечает необходимость создания мотивации у обучающихся (Расскажи, как будто ты был очевидцем тех событий), рекомендует исключать басни и стихи как материал для пересказа, а так же не брать слишком короткие произведения во избежание буквального запоминания. Помимо этого важен этап перечитывания текста, так, например, возвращаться к тексту необходимо всегда с новой стороны, под новым углом зрения (1)

Младшим школьникам не всегда легко разобраться в сюжетной линии текста, определить место и роль каждого из выведенных в нем персонажей, поэтому важно использовать на уроке иллюстрации, аппликации, создавать словесные образы по воображению. Часто затруднительно нахождение нужных слов и интонаций для выражения личного отношения к рассказываемому, здесь важное значение имеет выразительное чтение текста самим учителем.

Автор отмечает, что проблематично использование сочетаний, состоящих из авторских и собственных слов детей, поэтому учителю важно акцентировать внимание детей на то, что нужно в тексте пересказывать дословно, а что – цитируя. Не всегда лексика образца должна найти отражение в речи учащихся, т.к. некоторые слова не употребляются в активном общении. Пример: «звенели крылья».

Качество восприятия текста зависит от того, как осуществляется группировка, осмысление, переработка, объединение отдельных частей в

целое, следовательно, большую роль играют вопросы к ученикам, которые должны быть как можно менее обобщенными и понятными (1).

Стоит отметить, что отбор материала для пересказа и методических приемов обучения пересказу определяется программным содержанием и методическими рекомендациями реализации учебно-методического комплекта, соответствующего установленной образовательной программе в школе.

Помимо общего образования, в настоящее время в рамках массовой школы, организуется логопедическая помощь для лиц с речевыми нарушениями. Одним из этапов логопедической работы выступает развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания. Данный этап реализуется во 2-4 классах и включает следующие направления работы: программирование смысловой структуры высказывания; установление связности и последовательности речевого высказывания; осуществление отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания в тех или иных целях общения. Формирования навыков построения связного высказывания предполагает формирование практических представлений о тексте, развитие умений и навыков анализировать текст, а также строить самостоятельное связное высказывание (15).

В приложении 1 схематично представлены методические приемы, используемые при обучении пересказу младших школьников с ОНР. В Приложении 2 изложен алгоритм структуры занятия по обучению детей пересказу текста с опорой на графические схемы.

Таким образом, проведя анализ существующих на сегодняшний день методических подходов к обучению пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи, можно выделить так называемое традиционное обучение, которое предполагает использование таких приемов, как: составление картинного, словесного плана или плана-схемы по прочитанному произведению; организация беседы по содержанию текста в

вопросно-ответной форме; выделение ключевых слов, основных предложений в тексте; проведение словарной работы (объяснение непонятных слов); составление плана пересказа; репетиция выступления.

Вместе с тем, наряду с общепринятыми приемами вполне обосновано использование оригинальных, творческих методик, эффективность которых очевидна. К ним относят метод наглядного моделирования и мнемотехнику.

Выводы к первой главе:

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, которая носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

Вопрос о развитии связной речи у младших школьников – это серьезная научно-методическая проблема, которой уделяется большое внимание в психолого-педагогической литературе. Изучая особенности развития связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи необходимо отметить, что этот вид речевой деятельности вызывает наибольшие затруднения у детей с ОНР.

Анализ научных данных об особенностях речевого развития детей рассматриваемой категории свидетельствует о том, что многие предпосылки необходимые для нормального овладения связной устной речью у детей с ОНР не сформированы. Для детей с ОНР характерны выраженные трудности понимания и актуализации вторичного устного текста. Наибольшие затруднения встречаются при реализации основных текстовых категорий. При пересказе художественного текста учащиеся с ОНР испытывают

трудности, которые связаны с недостаточным пониманием текста и трудностями реализации таких текстовых категорий как связность, цельность, информативность, структурная организация.

В массовой школе обучение пересказу строится с опорой на традиционные приемы и методы обучения пересказу, но на данный момент также существует достаточное количество разных авторских методик. Обучение пересказу определяется программным содержанием. Для лиц с нарушениями речи в массовой школе предусмотрено оказание специальной логопедической помощи, направленной на развитие связной речи.

ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕСКАЗУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Исследование особенностей навыка пересказа текста у младших школьников с общим недоразвитием речи

Для выявления особенностей навыка пересказа у младших школьников с речевыми нарушениями, обучающихся в массовой школе был проведен констатирующий эксперимент. Базой исследования выступило Муниципальное образовательное учреждение «Северная средняя общеобразовательная школа № 2» Белгородского района Белгородской области.

В исследовании приняли участие ученики вторых классов в количестве 20 человек, из них 10 учащихся с речевыми нарушениями (экспериментальная группа) и 10 с нормальным речевым развитием (контрольная группа). Списки детей представлены в Приложении 2.

Цель констатирующего эксперимента: выявление особенностей пересказа текста младшими школьниками с речевыми нарушениями.

Для реализации данной цели необходимо было решить следующие задачи:

- 1) подобрать диагностические методики, позволяющие определить уровень владения пересказом;
- 2) организовать и провести исследование, направленное на изучение способности к пересказу у младших школьников с речевыми нарушениями и с нормальным речевым развитием;
- 3) определить особенности пересказа у обучающихся с речевой патологией.

Для того чтобы определить уровень сформированности навыка пересказа, выявить особенности пересказа, мы модифицировали, и в

последующем применили, специальную методику изучения пересказа, основанную на трудах А.А. Павловой и Л.А. Шустовой (42). Применение данной методики предполагает пересказ обучающимися текста после его прослушивания. При проведении констатирующего эксперимента пересказ каждого ученика фиксировался и в последующем анализировался. В качестве речевого материала был использован текст В. Бианки «Еж – спаситель».

Рассмотрим более подробно направления и критерии оценки пересказов.

Для выявления особенностей пересказа текста младшими школьниками с речевыми нарушениями был проведен детальный анализ их работ по следующим направлениям:

- понимание текста;
- программирование текста;
- лексика;
- речевая активность.

Оценка понимания текста осуществляется на разных уровнях:

- на уровне целого текста;
- на уровне отдельных тем;
- на уровне предложений
- на уровне слов.

Показателями понимания на уровне текста выступают следующие критерии:

- выделение главной мысли произведения;
- определение значения заголовка, его соотнесения с текстом;
- присутствие в пересказе специальных высказываний, указывающих на то, что общий смысл понят правильно.

Наличие каждого показателя оценивалось в 0,5 балла. Критерием понимания на уровне отдельных тем выступает умение объяснить, почему произошло то или иное событие, описанное в тексте, например, «Почему

девочка вскрикнула?», «Почему гадюка не укусила девочку?». Всего учащимся было предложено ответить на 3 вопроса, за каждый правильный ответ учащиеся получали по 0,5 балла. Понимание предложений и слов отражается через умение объяснять значения отдельных слов и словосочетаний, которое раскрывается при ответе на такие вопросы, как: «Как ты понимаешь выражение «Как плетью ударила?», «Засеменил?» и др. Так, обучающимся были предъявлены три вопроса, каждый верный ответ оценивался в 0,5 балла. Таким образом, на каждом уровне понимания текста максимальный балл равен 1,5, а в сумме 4,5.

Нами были введены уровни:

очень высокий уровень понимания текста – 4,5 балла,

высокий – 3,5 - 4 балла,

средний – 2,5 - 3 балла,

низкий – 2 и менее баллов.

Программирование вторичного текста (пересказа) оценивается по раскрытию основных тем произведения, а также по наличию структурных элементов текста (начало, основная часть, заключение) и связующих звеньев. Всего в тексте можно выделить 5 тем: «Отправление в лес», «Маша поранилась», «Встреча с ежом», «Нападение змеи», «Спасение Маши». Если испытуемый в своем рассказе отражает все пять тем, его работа оценивается в 4, если три, но основных (краткий пересказ) – в 2 балла, а если отсутствует более двух тем, смысл текста потерян – в 0 баллов. За работу ставится дополнительный балл, в том случае, когда присутствуют в тексте элементы для связки тем и текст снабжен структурной организацией, т.е. имеет введение, основную часть и заключение. Нами были введены обозначения: очень высокий уровень программирования текста – 6 баллов, высокий – 5 баллов, средний – 4 балла, низкий – 2-3 балла, очень низкий – менее 2 баллов.

В направлении «Лексика» рассматривались следующие компоненты: наличие собственной лексики; правильность образования форм слов;

правильность употребления слов, специфичных для данного произведения слов. Наличие каждого компонента оценивалось в 1 балл, максимальное количество баллов по данному направлению – 3 балла. Если обучающийся набирал 3 балла, то это соответствовало высокому уровню владения лексическим компонентом, если 2 – среднему, 0-1 – низкому.

Речевая активность включала в себя: разнообразие собственной лексики; наличие выражений, словосочетаний указывающих на понимание смысла текста; отсутствие пауз в рассказе, самостоятельность пересказа, отсутствие потребности в наводящих вопросах. Каждая характеристика оценивалась в 1 балл. По данному направлению испытуемый максимально мог набрать 3 балла. В данном направлении можно выделить следующие уровни: 3 балла – высокий, 2 балла – средний, 1 балл – низкий.

Качественный анализ осуществлялся посредством сравнения и сопоставления балловой характеристики по каждому направлению.

Для выявления особенностей пересказа текста младшими школьниками с речевыми нарушениями был проведен детальный анализ их работ по следующим направлениям: понимание текста; программирование текста; лексика; речевая активность (Приложение 3).

Понимание текста предполагает под собой умственную деятельность, в ходе которой содержание текста становится доступным, т.е. включает в себя: понимание смысла текста, определение значения заголовка текста, осмысление содержания микротема, понимание значения незнакомых слов в контексте предложенного текста (предположения значения слов). Результаты изучения способности к пониманию произведения представлены на рисунке 2.1.

Минимальный показатель в направлении «Понимание текста» был набран 8% испытуемых из группы младших школьников с речевыми нарушениями, который равен 2 баллам, данный показатель соответствует низкому уровню владения способностью понимания текста. В данном случае, обучающиеся смогли лишь в некоторых случаях, верно объяснить основную

мысль произведения. Значения выражений или незнакомых слов таких, как «плетью ударила», «засеменил» и другие оказались недоступны для понимания. В группе нормально развивающихся сверстников данный уровень не выявлен.

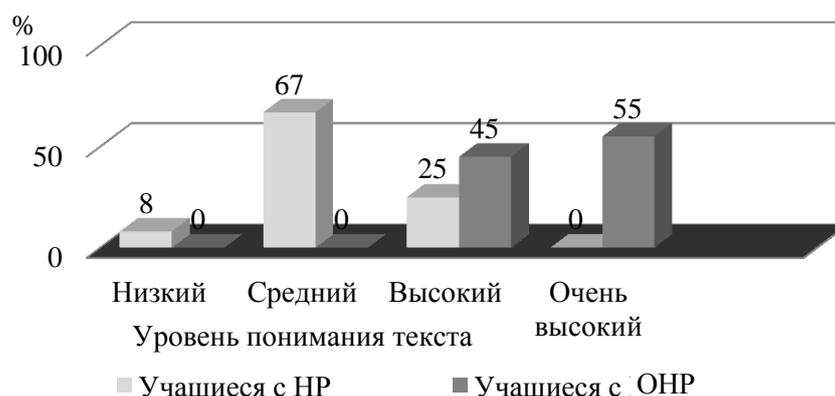


Рис. 2.1. Уровни понимания текста

Показатель понимания текста большинства обучающихся с речевыми нарушениями (67%) соответствует 2,5-3 баллам, что характерно для среднего уровня владения пониманием текста. Обучающиеся данной группы только смогли определить основную мысль произведения, дать характеристику одному из предложенных выражений или незнакомых слов из текста. Среди обучающихся с нормальным речевым развитием описанный уровень не выявлен.

Лишь 25% испытуемых с речевой патологией на этапе понимания текста смогли набрать 3,5 балла, в то время как среди нормально развивающихся сверстников эта цифра соответствует 45% респондентов. Способность понимания текста данной группы учащихся находится на высоком уровне. Обучающиеся, набравшие 3,5 балла, смогли определить основную мысль текста, героев произведения, объяснить значения 2-3 выражений, возможно с незначительными неточностями.

Наивысший балл – 4,5, который характерен очень высокому уровню понимания текста, набрали большинство обучающихся (55%) с нормальным

речевым развитием, среди школьников с речевыми нарушениями данный показатель не выявлен. Ученики, набравшие наивысший балл, справились со всеми предложенными заданиями, направленными на выявление понимания текста.

Рассмотрим «Понимание текста» в соответствии со следующими критериями: понимание на уровне текста, понимание на уровне темы, понимание на уровне предложения (слова). Результаты анализа данного направления представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Понимание текста на разных уровнях текста

Понимание текста на уровне	Обучающиеся с речевыми нарушениями (%)			Обучающиеся с нормальным речевым развитием (%)		
	0,5 балла	1 балл	1,5 балла	0,5 балла	1 балл	1,5 балла
целого текста	58	17	25	9	64	27
темы	0	75	25	0	9	91
предложения (слова)	67	33	0	0	46	54

Из представленной таблицы видно, что в категории «Понимание целого текста» набрали 0,5 балла, т.е. справились только с одним из предложенных заданий, 58% обучающихся с речевой патологией. Для них характерно неверное определение основного содержания произведения и отсутствие обобщающих выводов. В группе нормально развивающихся сверстников данный показатель соответствует 9% учеников. Выполнили 2 задания и набрали 1 балл 17% обучающихся с речевыми нарушениями и 27% с нормальным речевым развитием. Как правило, им свойственно отсутствие обобщающих выводов. Осилили все задания и набрали 1,5 балла 25% обучающихся с нарушением речевого развития и 64% школьников, у которых отсутствуют речевые нарушения, т.е. респонденты данной группы смогли верно определить смысл произведения, соотнести заголовки и содержание, а также их тексты содержали обобщающие выводы указывающие на понимание смысла.

При осуществлении детального анализа, на уровне понимания целого текста, оценивались умения определять основную мысль произведения, соотносить заголовок и текст (объяснять выбор указанного заголовка), применять обобщающие выводы. Правильно определить основную мысль произведения смогли только 42 % обучающихся с речевыми нарушениями, а в группе сверстников с сохранным речевым развитием 91%. Основную мысль текста они выразили так: «Основной смысл произведения состоит в том, что еж спас девочку от нападения змеи».

Большинство младших школьников с речевой патологией (58%) с заданием не справились. В их ответах прослеживалась замена основной мысли, второстепенной, например, обучающиеся указанной группы трактовали основную мысль следующим образом: «Я думаю, основная мысль этого текста в том, что девочка ходила в лес и испугалась», «Мне кажется, что основная мысль в том, что девочка повстречала в лесу ежа». Т.е. они выделяли основным героем произведения девочку, а не ежа, что соответственно откладывало отпечаток на формулировке основной мысли произведения. Результаты понимания целого текста представлены на рисунке 2.2.

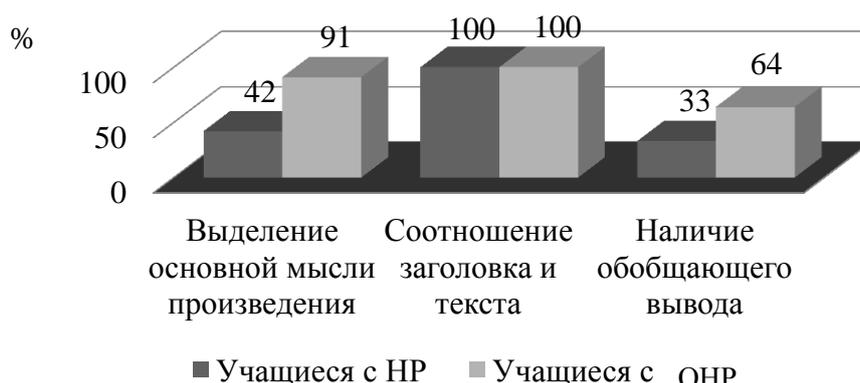


Рис. 2.2. Способность к пониманию целого текста

Стоит отметить, что все обучающиеся название текста «Еж – спаситель» определили как верное, соответствующее содержанию текста. При указании на заголовок, учащиеся пришли к выводу, что главным героем является еж, который спас девочку от укуса змеи, а не девочка. Таким

образом, обучающиеся с речевой патологией при определении основного содержания не ориентируются на заголовок текста.

В текстах 33% обучающихся с речевыми нарушениями присутствовали обобщающие выводы, указывающие на понимание произведения. Выводы имели следующий вид: «Таким образом, еж спас девочку», «Благодаря ежу девочке удалось спастись» и др. Среди обучающихся с нормальным речевым развитием обобщающие выводы присутствовали в 64% работ.

Таким образом, на этапе оценки понимания целого текста, было выявлено, что для обучающихся характерны ошибки в определении основного смысла текста, а также отсутствие обобщающих выводов, подводящих итог собственного рассказа.

На уровне понимания темы, производилась оценка умений объяснять происходящие события в тексте. Обучающимся задавались вопросы, на которые им предлагалось дать развернутый ответ. Всего было 3 вопроса: «Почему девочка вскрикнула?», «Почему гадюка не укусила девочку?», «Как ежу удалось спасти девочку? Почему он ее спас?». За каждый верный ответ обучающий получал 0,5 балла. Большинство обучающихся с речевыми нарушениями (75%) по данному критерию набрали 1,5 балла, т.е. смогли правильно ответить на все предъявленные вопросы. Данный факт свидетельствует о высоком уровне владения пониманием текста на уровне конкретной ситуации. В группе сверстников с сохранной речью показатель понимания на уровне темы, равный 1,5 баллам выявлен у 91% респондентов. Четверть обучающихся (25%) с речевой патологией и 9% младших школьников с нормальным речевым развитием получили 1 балл, так как не смогли дать верный ответ на один из трех предложенных вопросов. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что все обучающиеся владеют пониманием текста на уровне темы на достаточно высоком уровне вне зависимости от наличия или отсутствия речевого дефекта.

Понимание текста на уровне предложения (слова) оценивалось на основе объяснительных ответов детей относительно повстречавшихся в

тексте специфических слов и предложений. Так, обучающимся нужно было объяснить значения следующих слов и выражений: «Плетью ударила», «Засеменил», «Зигзаг». За каждое верное объяснение обучающиеся получали по 0,5 балла. Большинство обучающихся с речевыми нарушениями (67%) смогли разъяснить значения лишь одного высказывания, соответственно их результат понимания на уровне слова соответствовал 0,5 баллам. В группе обучающихся с нормальным речевым развитием данный показатель не выявлен. 33% младших школьников с речевой патологией набрали в данном направлении 1 балл, т.е. истолковали два понятия из трех. Среди сверстников с сохранной речью показатель в 1 балл встречается у 46%. Справиться со всеми высказываниями удалось только обучающимся с нормальным речевым развитием (56%).

Стоит отметить, что наиболее сложными для объяснения оказались высказывания: «Как плетью ударила», «Засеменил». Обучающиеся, встречая незнакомые слова, часто даже не предпринимали попыток попробовать объяснить их значения. Нередко обучающиеся предпринимали попытки объяснить значения слов без опоры на содержание произведения, в результате чего допускали ошибки.

Опираясь на полученные данные можно сделать вывод, что обучающиеся испытывают трудности при понимании текста на уровне выражения. Они часто неправильно определяют значение специфических для предъявленного произведения слов. Данное явление возникает в результате ограниченного словарного запаса, а так вследствие неумения анализировать слово в контексте предложения, где нередко таятся подсказки, позволяющие догадаться о возможном значении слова.

В ходе оценки результатов было установлено, что понимание текста доступно всем младшим школьникам, независимо от наличия речевого дефекта. Но стоит отметить, что уровень понимания текста различен. У лиц с нарушением речевого развития затруднено понимание художественных текстов, в частности художественных оборотов, литературных слов, также

они не всегда могут правильно определить основную мысль произведения, в их текстах отсутствуют обобщающие обороты. Т.е. нарушение «Понимания текста» отмечается на уровне понимания целого текста и на уровне понимания выражения, при этом понимание на уровне темы доступно. Нарушение понимания текста является одной из причин невозможности в последующем целостно, логично пересказать текст.

Программирование текста заключается в умении передавать основные темы первичного текста, применяя при этом связывающие элементы и сохраняя последовательность и структуру текста, не нарушая логических связей. Результаты изучения способности к программированию текста представлены на рисунке 2.3.

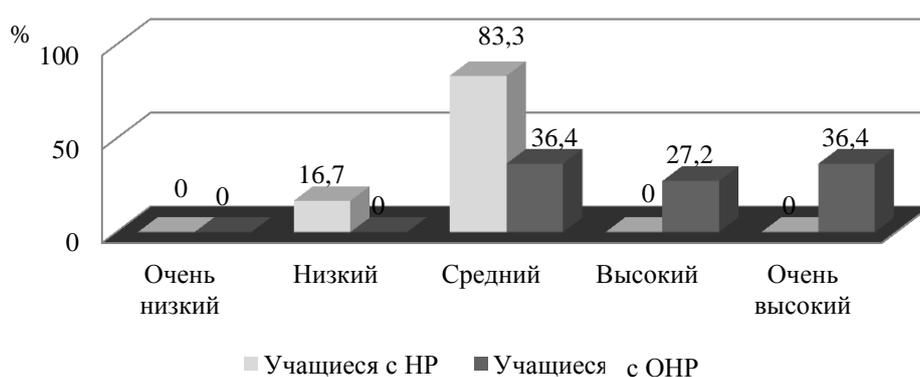


Рис. 2.3. Уровни программирования вторичного текста у младших школьников

Из представленного рисунка видно, что большинство младших школьников с нарушениями речи (83,3%) в разделе «Программирование текста» смогли справиться с предложенным заданием на 4 балла, что соответствует среднему уровню владения программированием текстом. Несмотря на то, что большинство из них смогли раскрыть в своих рассказах только 3 основные темы, их рассказы были окрашены оборотами, дополнительными деталями, они активно применяли средства для связи тем. В виде связующих элементов они использовали такие выражения: «Сначала», «Так как», «Потом», «Дальше происходило вот что», и др. 25% обучающихся из этой группы смогли отразить все темы произведения. Структурное

содержание работ обучающихся в большинстве случаев соответствовало нормативам текста, т.е. присутствовали введение, основная часть и заключение. Но стоит отметить, что в некоторых работах (31%) структурная организация отсутствовала. 16,7% из числа учеников с речевой патологией смогли раскрыть в своем рассказе только основные темы, упуская второстепенные моменты, их текстам характерна сжатость, краткость. Отмечалось отсутствие структурных компонентов текста, как правило, отсутствовали вступление или заключительная часть. Работы обучающихся, вошедших в эту группу, были оценены в 3 балла, что соответствует низкому уровню владения программированием текста.

Обучающиеся с нормальным речевым развитием показали более высокие результаты. 36,4% обучающихся набрали наивысший балл (6 баллов). Уровень владения программированием текста у данной группы обучающихся является очень высоким. Им удалось раскрыть все пять тем, при этом их текст был насыщен оборотами связи и характеризовался красочностью и содержательностью. В их работах прослеживалось присутствие введения, основной части и заключения. Среди сверстников с нарушенным речевым развитием данный показатель не выявлен. Тексты 27,2% учеников с нормальным речевым развитием соответствуют высокому уровню, их работы оценены в 5 баллов. В пересказах младших школьников данной группы раскрыты все темы, но отсутствуют связывающие звенья или обороты связи присутствует, но упущена одна из неосновных тем, что смысл текста не меняет. В группе школьников с речевой патологией данный уровень не обнаружен. Среди нормально-развивающихся сверстников 36,4% учеников набрали 4 балла, что соответствует среднему уровню владения программированием. Результат в 3 балла в группе школьников с нормальным речевым развитием не выявлен. Стоит отметить, что основные темы произведения отражены в работах всех обучающихся, а второстепенные только у детей с нормальным речевым развитием. Частота встречаемости в

текстах обучающихся критериев, позволяющих оценить уровень способности к программированию текста, представлена в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Частота встречаемости компонентов программирования в работах младших школьников

Компоненты программирования текста	Обучающиеся с речевыми нарушениями (%)		Обучающиеся с нормальным речевым развитием (%)	
	Наличие компонента	Отсутствие компонента	Наличие компонента	Отсутствие компонента
основные темы	100	0	100	0
второстепенные темы	25	75	64	36
структурная организация	58	42	100	0
связующие элементы	65	35	73	27

Из представленной таблицы видно, что у обучающихся с нарушением речи часто (42%) отмечается отсутствие структурных компонентов текста (введения и заключения). Данное проявление для нормально развивающихся сверстников не свойственно. Также, несмотря на наличие во всех работах основных тем, в пересказах 75% младших школьников с нарушением речи отсутствуют второстепенные темы произведения. Среди обучающихся с нормальным речевым развитием отсутствие второстепенных тем встречается лишь у 36 %.

Так, на этапе оценки способности к программированию текста было установлено, что у обучающихся с речевой патологией отмечаются значительные трудности при составлении программы высказывания. Пропуск второстепенных тем, нарушение структуры текста свидетельствует, о неумении программировать речевое высказывание.

Результаты изучения уровня сформированности лексического компонента представлены на рисунке 2.4.

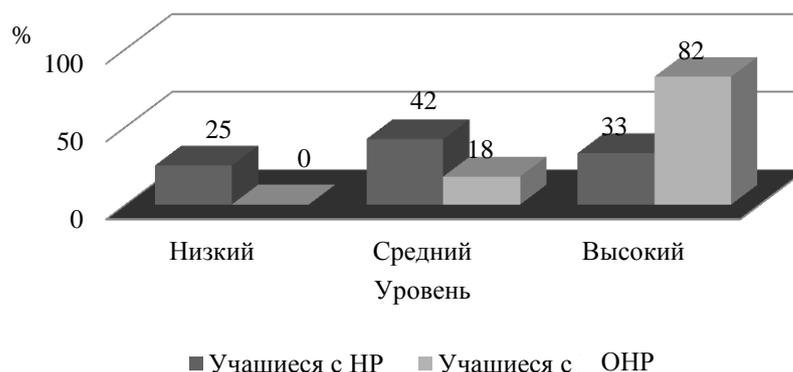


Рис. 2.4. Уровни владения лексическим компонентом

В ходе анализа работ в направлении «лексика» было выявлено, что в группе обучающихся с речевой патологией показатель равный 1 баллу встречается в 25% случаев, что соответствует низкому уровню владения лексическим компонентом, в то время как в группе нормально развивающихся сверстников данный показатель не обнаружен. Результат в 2 балла был выявлен у 42% респондентов группы с речевыми нарушениями и лишь у 18% нормально развивающихся. 3 балла набрали 33% учеников с отклонениями в речевом развитии и 82% с нормальным речевым развитием.

Анализ лексического компонента осуществлялся в следующих направлениях: наличие собственной лексики, правильность образования форм слова, правильность употребления слов специфичных для произведения. Процентное соотношение по каждому критерию лексического компонента представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Частота встречаемости лексических компонентов речи в работах

младших школьников

Лексические компоненты	Обучающиеся с речевыми нарушениями		Обучающиеся с нормальным речевым развитием	
	Наличие компонента	Отсутствие компонента	Наличие компонента	Отсутствие компонента
Собственная лексика	100	0	100	0
Правильное образование форм слова	50	50	82	18
Правильное употребление слов	58	42	100	0

Данные представленные в таблице, позволяют говорить, что для всех обучающихся свойственно использование собственной лексики. Но стоит отметить, что для обучающихся с речевыми нарушениями характерны замены специфической лексики на собственную, как правило, бытовую. В то время как в текстах младших школьников с нормальным речевым развитием отмечается совмещение специфической и собственной лексики, при том, что последняя используется как дополнение к первой.

Для 50% младших школьников с речевой патологией типичны ошибки в использовании форм слова. Неправильное употребление, как правило, связано с использованием незнакомых слов, повстречавшихся в тексте. Так, обучающиеся использовали следующие сочетания: «Тут она вспомнилась», «Опамянулась», а не «Опомнилась», «Быстро семенил», «Засеменился» вместо «Засеменил» и др. Стоит отметить, что в работах нормально развивающихся сверстников аналогичные ошибки обнаружены лишь в 18 % случаев.

Также, для 42% обучающихся речевыми нарушениями характерны ошибки в употреблении слов. Так, можно привести следующие примеры неправильного употребления: «Змея раскрашена, как зигзаг», «Засеменил и побежал», «Змея, как гадюка» и т.д. Подобное употребление, возможно, вызвано незнанием значения данных слов или, тем, что известное значение слов соответствует бытовому уровню, например «гадюка» рассматривается не как змея, а как оскорбление.

Таким образом, в пересказах младших школьников с речевой патологией чаще, чем в группе сверстников с нормальным речевым развитием можно обнаружить отсутствие специфической лексики пересказываемого произведения. Она, как правило, заменена бытовой терминологией. Если же специфические слова используются, то нередко отмечается неуместное применение слова в контексте или неправильное использование формы. Но стоит подчеркнуть, что треть учащихся с речевой патологией в направлении «Лексика» набрали наивысший результат, как и

большинство сверстников из контрольной группы, следовательно, использовали и собственную лексику, и специальную терминологию в правильных формах.

Анализ речевой работ в направлении «Речевая активность» осуществлялся в соответствии со следующими критериями: разнообразие собственной лексики; наличие выражений, словосочетаний указывающих на понимание смысла текста; отсутствие пауз в рассказе, самостоятельность пересказа, отсутствие потребности в наводящих вопросах. Результаты изучения речевой активности представлены на рисунке 2.5.

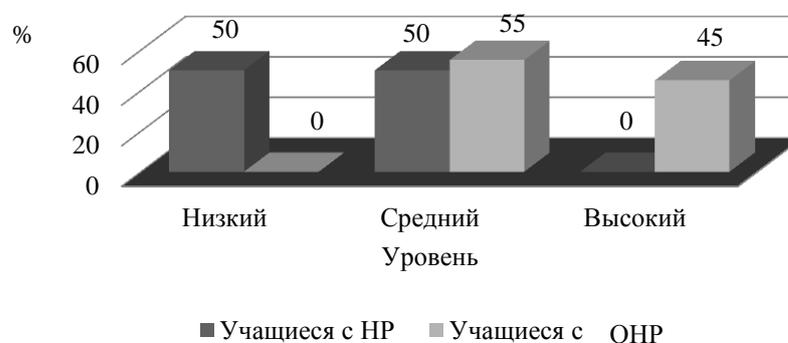


Рис. 2.5. Уровни речевой активности

При разборе работ было выявлено, что четверть обучающихся группы с речевыми нарушениями (25%) набрали 0 баллов. Вторая четверть (25%) набрали 1 балл, в группе учеников с нормальным речевым развитием данные показатели не выявлены. Показатель речевой активности равный 0-1 балла соответствует низкому уровню.

В группе обучающихся с нарушениями речи 50% в категории «Речевая активность» набрали 2 балла, этот показатель выявлен и у 55% учеников с нормальным речевым развитием. В большинстве случаев у данной группы обучающихся отмечаются трудности в непрерывном пересказе без пауз. Реже в пересказе может наблюдаться отсутствие или бедность собственной лексики. Использование в пересказе словосочетаний указывающих на понимание текста для младших школьников с речевыми нарушениями не свойственно.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что речевая активность младших школьников с речевой патологией находится на более низком уровне, чем у сверстников с нормальным речевым развитием. Им свойственно использовать в пересказе собственную лексику, заменяя специфические для предоставленного произведения слова. Они очень редко используют обороты, указывающие на понимание смысла произведения. Делают большое количество пауз при пересказе, нуждаются в наводящих вопросах, подсказках.

Таким образом, результаты исследования позволили установить, что:

- у младших школьников с речевой патологией при определении основного смысла произведения, указании значений слов и выражений, возникают большие трудности, чем у их нормально развивающихся сверстников;

- для обучающихся с нарушениями речи характерно отсутствие в тексте обобщающих выводов, указывающих на понимание смысла текста;

- младшие школьники с речевыми нарушениями, в отличие от сверстников с нормальным речевым развитием, испытывают трудности при составлении программы высказывания, что проявляется в присутствии в пересказе только основных тем первичного текста, в несоблюдении структуры текста (отсутствие введения или заключения);

- для обучающихся с речевой патологией характерна замена специфической для произведения лексики собственной, которая, как правило, соответствует бытовому уровню, а также наличие ошибок в употреблении и образовании форм слова;

- речевая активность младших школьников с речевой патологией находится на более низком уровне, чем у нормально развивающихся сверстников, что проявляется в большом количестве пауз, в бедности лексики и отсутствии оборотов, словосочетаний, указывающих на понимание излагаемого текста.

2.2. Содержание технологии по обучению пересказу младших школьников с общим недоразвитием речи

На основе результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, было установлено, что обучающиеся начальных классов с речевыми нарушениями нуждаются в специальной логопедической помощи. Трудности, возникающие при понимании, планировании, наполняемости вторичного текста у школьников данной категории определили основные направления, структурные компоненты разработанной нами логопедической технологии. Таким образом, **целью** нашего исследования является обучение младших школьников с речевыми нарушениями пересказу на основе использования специально разработанной логопедической технологии. Реализация поставленной цели подразумевает решение следующих **задач**:

- 1) разработать логопедическую технологию обучения пересказу лиц с речевыми нарушениями;
- 2) на основе разработанной логопедической технологии провести логопедические занятия, направленные на обучение пересказу младших школьников с речевой патологией.

Экспериментальной площадкой для проведения коррекционных занятий выступило Муниципальное образовательное учреждение «Северная средняя общеобразовательная школа № 2» Белгородского района Белгородской области. В занятиях приняли участие обучающиеся 2-х классов, имеющие общее недоразвитие речи.

Работа строилась с учетом принципов общей и специальной педагогики:

- принципа учета возрастных особенностей (подбор текстов и упражнений в соответствии с возрастными возможностями);
- принципа систематичности и последовательности (реализация коррекционной работы в определенном порядке, усложнение на каждом этапе); принципа единства диагностики и коррекции отклонений в развитии

(построение логопедической работы на основе данных, полученных в ходе проведения констатирующего эксперимента);

– учета закономерностей онтогенетического развития (учащиеся с речевыми нарушениями проходят те же этапы речевого развития, что и нормально развивающиеся сверстники);

– деятельностного подхода (организация работы с учетом ведущего вида деятельности – учебной).

На основе данных, полученных в ходе эмпирического исследования, была разработана логопедическая технология обучения пересказу. Технология представляет целостность психолого-педагогических установок, отражающих комплект способов, методов, форм и приемов обучения, средств воспитания. Если рассматривать пересказ, как процесс, то в нем можно выделить два основных этапа: первый – восприятие текста, второй – воспроизведение по плану. Исходя из этого, содержание логопедической технологии предполагает наличие двух ведущих направлений работы над текстом: восприятие (понимание) первичного текста и воспроизведение вторичного текста.

Отбор и разработка текстов и упражнений, направленных на обучение пересказу осуществлялись с опорой на образовательную программу, по которой проходят обучение младшие школьники в Муниципальном образовательном учреждении «Северная средняя общеобразовательная школа № 2» Белгородского района Белгородской области («Школа России»).

Анализ учебно-методического комплекта программы «Школа России» позволил отобрать произведения, рекомендуемые для дополнительного чтения в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, а также определить уже знакомые учащимся приемы и средства пересказа. Первоначально упражнения, направленные на обучение пересказу, опирались на зрительную основу, в последующем происходило усложнение с переходом на словесную основу, являющуюся нормативной для младшего

школьного возраста.

Реализация разработанной нами логопедической технологии предполагает поэтапную организацию занятий, которая схематично представлена на рисунке 2.1:

1 этап – вводный.

Цель: формирование умений определять структуру текста: отличать текст от «не текста», владеть информацией о свойствах текста, выделять основную мысль текста, определять соответствие заголовка и текста, связи предложений в тексте, подбирать заголовок к тексту, начинать, заканчивать текст, выделять абзацы в тексте, определять последовательность абзацев и виды текстов.

На данном этапе работа направлена на ознакомление обучающихся с текстом, его структурными элементами, свойствами, видами текста. Согласно программе «Школа России» во втором классе со второго полугодия в рамках уроков «Русского языка» в разделе «Развитие речи» предполагается ознакомление обучающихся с такими темами, как «Текст», «Заголовок текста», «Как строится текст» и другие. Таким образом, на данном этапе нам необходимо проанализировать владение обучающимися с речевыми нарушениями этими навыками, заполнить пробелы, привести знания в систему. В качестве речевого материала использовались различные виды текстов с нормальной и деформированной структурой.

2 этап - основной.

Цель: формирование умений понимать текст, пересказывать тексты по готовому плану, составлять план, подготавливать пересказ по алгоритму, производить качественную оценку пересказа собственного и сверстника.

На данном этапе использовались упражнения, позволяющие понять смысл прочитанного текста, определить структурные компоненты, содержание данного текста, помогающие составить план, также были применены приемы, облегчающие воспроизведение текста по плану. В качестве рабочего материала применялись тексты, подобранные в

соответствии с возрастными, речевыми и программными требованиями, иллюстративный материал (картины, схемы), памятка работы с текстом при пересказе.

3 этап - заключительный.

Цель: закрепление навыков пересказа текста, демонстрация приобретенных навыков и умений.

На данном этапе использовались новые приемы и средства пересказа коротких текстов с целью показать обучающимся, как можно разнообразить свой пересказ.



Рис.2.1. Технология формирования навыка пересказа у младших школьников с общим недоразвитием речи

Таким образом, на основании изученного теоретического, методического материала и данных констатирующего эксперимента мы разработали логопедическую технологию обучения пересказу, определили цель, задачи и этапы работы по обучению пересказу младших школьников с речевыми нарушениями в условиях массовой школы.

Реализация технологии требует поэтапной работы. Во вводном этапе происходит знакомство с текстом, в основном – проведение работы по обучению пересказа текста: понимание первичного текста и воспроизведение вторичного текста, в заключительном – закрепление полученных знаний.

Организация работы по созданию вторичного текста невозможна при отсутствии представлений о тексте в целом. Поэтому целью *вводного этапа* является формирование представлений о тексте, его структурных компонентах, свойствах текста. Реализация поставленной цели необходима для того, чтобы при создании вторичного текста обучающиеся ориентировались на эти знания, и у них в итоге получился текст, а не набор слов и предложений. Знакомство учащихся с информацией о тексте строится на основе работы над небольшими текстами, которые для наглядности могут быть деформированы, не закончены, у них может отсутствовать начало, не выделены абзацы, подобран неверный заголовок (Приложение 4). Обучающимся предлагается определить неточности в тексте, исправить ошибки, придумать начало или конец текста, разбить текст на смысловые части (абзацы).

Обучающиеся отличают «текст» от «не текста», опираясь на следующие положения: текст состоит из нескольких предложений; предложения в тексте связаны между собой по смыслу; все предложения в тексте подчинены одной мысли.

В последующем, на основании определения основного смысла текста, обучающиеся подбирают заголовки к тексту. Заголовки могут быть представлены в различных вариантах, но обязательно должны указывать на то, о чем пойдет речь в тексте. Так к тексту про лису, могут быть

предложены такие заголовки: «Лиса», «Пушистая охотница», «Не кошка, а мышей ловит».

При обучении придумыванию завершения и начала текста обучающимся изначально предъявляются доступные для них задания, где нужно выбрать подходящий вариант из предложенных. В последующем им нужно самим придумать начало или завершение текста, опираясь на собственный опыт. Как правило, для обучающихся характерно использование короткого начала или смазанного по смыслу, краткого конца. Иногда придуманное ими окончание не отражает законченности и требует продолжения. Однако, по итогу обучения, младшие школьники должны научиться начинать и завершать текст таким образом, чтобы он отражал смысловую целостность, законченность.

Наиболее трудными для обучающихся являются задания на установление последовательности предложений в тексте. Они затрудняются в определении нарушений последовательности предложений в деформированном тексте.

Содержание работы учителя-логопеда с обучающимися на подготовительном этапе представлено в Таблице 2.1

Таблица 2.1

Содержание работы по обучению пересказу на подготовительном этапе

№ п/п	Направление работы	Ожидаемый результат	Содержание работы
Цель этапа: формирование представлений о тексте, его структурных компонентах, свойствах текста			
1	Формирование умений: - определять структуру текста, отличать текст от «не текста», владеть информацией о свойствах текста.	При создании вторичного текста обучающиеся смогут, ориентируясь на полученные знания, создавать текст, а не набор слов и предложений.	Ознакомление обучающихся с текстом, его структурными элементами, свойствами, видами текста. В качестве речевого материала используются различные виды текстов с нормальной и деформированной структурой (отсутствует начало, не выделены абзацы, подобран неверный заголовок). Обучающимся предлагается определить неточности в тексте, исправить ошибки, придумать начало

			или конец текста, разбить текст на смысловые части (абзацы).
2	- выделять основную мысль текста, определять соответствие заголовка и текста, связи предложений в тексте, подбирать заголовков к тексту.	На основании определения основного смысла текста, учащиеся смогут подбирать заголовки к тексту.	На основании определения основного смысла текста требуется подобрать заголовки к тексту.
3	- начинать, заканчивать текст, выделять абзацы в тексте, определять последовательность абзацев и виды текстов.	Младшие школьники смогут начинать и завершать текст, который будет иметь целостность и смысловую законченность.	Задания на установление последовательности предложений в деформированном тексте.

Целью *основного этапа* является формирование умений понимать текст, пересказывать тексты по готовому плану, составлять план, подготавливать пересказ по алгоритму, производить качественную оценку собственного пересказа и сверстника. На данном этапе реализация логопедической технологии осуществляется в двух последовательных направлениях: понимание текста и воспроизведение текста. На организацию работы в каждом направлении по выбранному тексту отводилось по одному уроку, т.е. каждый текст изучается в течение двух уроков: на первом – производится работа над пониманием текста, на втором – над воспроизведением текста.

Работа над пониманием текста содержит два структурных элемента: подготовительная часть и работа над текстом. Подготовительная часть предназначена для организации внимания детей, подготовки их к восприятию текста. На данном этапе могут быть включены загадки про персонажей, встречающихся в произведении, представлены отрывки из текста с последующим его обсуждением для предположения возможного разворота событий. Также предлагаются вопросы для обсуждения, ответы на

которые раскрыты в тексте или иллюстрация с каким-либо событием, описание которого отражено в тексте.

Организованная подготовительная работа позволяет создать положительную мотивацию на изучение предъявленного произведения на каждом занятии, пробуждает желание вникнуть в смысл текста, что является важным началом продуктивной работы. Стоит отметить, что вся работа по обучению пересказу предполагает активное включение каждого ученика, что может быть достигнуто за счет опроса. На наш взгляд в младшем школьном возрасте большое значение имеет важность мнения ученика для сверстников. Все ответы обучающихся должны учитываться, приниматься во внимание.

Работа над текстом предполагает ряд действий: чтение текста, работа над содержанием, лексический разбор, грамматический разбор, выделение структуры текста и др. (Приложение 5). Чтение текста может проводиться в различных вариантах, но обязательно двукратно: первый вариант - изначально текст читает учитель, повторно учащиеся, второй вариант - первичное знакомство с текстом совершают обучающиеся самостоятельно, а повторно уже читает учитель, или был возможен третий вариант, где оба раза читают текст учащиеся. Выбор различного варианта зависит от ряда причин: сложность текста для восприятия, насыщенность текста интонационными компонентами, наличие в тексте трудных для прочтения или незнакомых слов, а также от способностей самих учащихся и др.

Изначально текст читает учитель в том случае, если возникает необходимость создания эмоционального настроения от услышанного рассказа, эмоциональный отклик. Также если текст насыщен трудными словами или сложен в интонационном плане, рекомендуется первичное чтение текста учителем. При повторном восприятии текста, ученики читают самостоятельно, но не бездумно, им необходимо проанализировать текст и дать ответы на заранее предъявленные учителем вопросы. В противном случае у обучающегося может пропасть интерес к повторному чтению уже прослушанного текста.

В том случае, когда учебная мотивация слабая, рекомендуется предложить обучающемуся вначале ознакомиться с текстом самостоятельно и найти в тексте или на основании текста ответы на предложенные вопросы. В данном случае у обучающихся не пропадает интерес к тексту, так как в нем таится что-то новое, еще им неизвестное.

При повторном чтении учителем, обучающихся просят обратить внимание на интонацию, на детали, возможно, на ответ, на вопрос, который они не смогли найти самостоятельно и другое. С целью организовать восприятие текста, акцентировать внимание на важных смысловых моментах, при чтении текста учителем, обучающимся предлагается задание на завершение нескольких предложений с подходящими по смыслу словами и словосочетаниями.

Двукратное самостоятельное чтение обучающимися текста используется в том случае, если текст является несложным для восприятия, не насыщен незнакомыми или трудными словами, то есть является доступным для самостоятельного изучения. При чтении текста обучающиеся осуществляют поиск ответов на предъявленные вопросы, которые позволяют отразить ключевые моменты сюжетной линии, значимые детали.

Разбор содержания текста проводится как после первичного прочтения, так и после повторного чтения текста. Разбор содержания осуществляется в вопросно-ответной форме, таким образом, определяются основные смысловые части, логика последовательности событий. Работа над содержанием текста позволяет определить, понятен ли смысл текста учащимся, внимательно ли они ознакомились с текстом.

Производится лексический разбор текста с целью сосредоточить внимание детей на языковом материале. Работа состоит в том, чтобы помочь обучающимся выделить из текста слова-определения, сравнительные конструкции, характеризующие предметы, а также языковой материал, содержащий обозначения последовательности действий героев произведения, акцентировать внимание на словах и выражениях, отражающих описание

действий. Анализ лексического материала позволяет достичь лучшего осмысления детьми представленных в тексте предикативных отношений, способов их передачи.

Лексический разбор предполагает выполнение упражнений, направленных на поиск ключевых слов (словосочетаний), слов, употребляемых в переносном значении, синонимов, антонимов, омонимов, слов, стилистически окрашенных (разговорных, книжных, устаревших) и фразеологизмов. После поиска лексического материала необходимо провести комплексную работу над полученной информацией. Обучающимся необходимо аргументировать роль каждого лексического явления в рассказе, определить, что хотел автор показать, используя их. Также нужно выяснить значения незнакомых слов, обратившись к словарю. При обнаружении слов с многозначным значением, уточнить в каком значении они представлены в тексте. Необходимо осуществлять подбор синонимов, определять синонимические ряды, устанавливать, чем различаются слова-синонимы, на основании чего, аргументировать позицию автора в выборе данного слова, предположить возможность замены этого слова синонимом при пересказе. Пронаблюдать за наличием в тексте лексических повторов (использование одного и того же слова, однокоренных слов). Определить с помощью, каких приемов, средств осуществляется связь в тексте предложений, абзацев (Приложение 6).

Грамматический разбор текста предполагает анализ в изучаемом произведении определённых грамматических явлений (целые предложения или их части, члены предложения и т.д.). Так, в тексте выделяются слова-предметы, определяются их действия и признаки. Производится оценка связи слов в предложении и выявление средств, за счет которых обеспечивается эта связь. Обучающиеся предпринимают попытки объяснить, почему автор использовал именно такую грамматическую конструкцию.

При осуществлении разбора текста важную роль играет этап выделения структуры. Обучающиеся должны определить количество

абзацев, последовательность абзацев в тексте, смысловых частей, выделить главную мысль в каждой части. Определить основные структурные элементы текста: начало, основная часть и заключительная. Определить, как происходит вступление в рассказ, какие языковые средства использует автор, какие основные события описаны в основной части, как подведен итог рассказа. Данная работа предполагает сформированность у обучающихся представлений о тексте и структурных компонентах текста.

Реализация работы по воспроизведению текста по плану предполагает владение обучающимися умениями составления различных видов плана, поэтому работа в данном направлении предусматривает ознакомление обучающихся с понятием «план текста», а также обучение детей составлению различных видов планов, помогающих при вторичном воспроизведении текста (Приложение 7).

План текста представляет последовательность основных мыслей, положений, расположенных в соответствии с логичностью раскрытия событий в тексте. Составление плана – важный этап работы над текстом. Составление плана способствует усвоению и пониманию прочитанного, восприятию композиции произведения. При составлении плана наибольшую важность приобретают следующие действия: проанализировать текст и выделить в нем части; выяснить основные темы каждой части; подобрать заголовки к каждой части.

В ходе обучения пересказу могут использоваться следующие виды планов: словесный, картинный, план-схема. Работа по обучению составлению плана постепенно усложняется. Изначально школьники обучаются составлению картинного плана, как наиболее простого и доступного. При составлении картинного плана в основу положено эмоциональное восприятие содержания текста, работа над смысловыми частями текста. Обучающиеся выделяют законченные смысловые части, после чего для каждой части делают зарисовку: небольшой рисунок, отражающий основное содержание, в результате чего план был представлен в

виде образов (картин). Воспроизведение текста в последующем осуществляется по получившимся картинкам, расположенным в хронологической последовательности.

Следует подчеркнуть, что, несмотря на то, что этот вид плана наиболее знаком обучающимся, так как в рамках уроков литературного чтения по программе «Школа России» предусмотрены задания на создание картинного плана, на первых занятиях у обучающихся отмечаются некоторые трудности. Например, обучающиеся могли отобразить не последовательность событий, а героев произведения или, не определив основной мысли, сделать к ней два рисунка, а не один. Так, например, при составлении картинного плана к произведению Э. Шима «Всем вам крышка» обучающимся нужно было составить план из трех элементов, каждый из которых должен был соответствовать отдельной смысловой части произведения. Большинство обучающихся не справились с заданием, так как выполнили рисунки к одной или двум частям, упустив из внимания третью, в результате чего план не отражал целостности, законченности текста и содержал лишние второстепенные элементы.

В последующем школьники обучаются составлять план-схему (символический план), который строится из опор в виде отдельных слов, символов, которым прикреплено какое-то значение, цвет, направления (последовательность) в виде схем. При составлении данного вида планов у обучающихся не возникает больших трудностей, так как, начиная с 1-го класса, на уроках литературного чтения вводились элементы моделирования текста. Опираясь уже на имеющиеся знания, школьники легко усваивают принцип построения плана-схемы. Для того, чтобы у обучающихся не произошло наложение информации, при составлении схем можно использовать уже употребляемые ранее учащимися символы. Например, герои произведения отображались кружками, первыми буквами – названия героев, стрелками – направление и характер движения.

Когда ученики хорошо усвоили картинный план и план-схему, рекомендуется переходить к обучению их словесному плану, наиболее сложному для младших школьников, но в тоже время наиболее информативному. Словесный план выступает в виде отдельных, последовательно расположенных вопросов и предложений, отражающих ключевые моменты текста. При составлении словесного плана обучающиеся делят текст на законченные смысловые части, определяют основную информацию в каждой части, кратко и четко формулируют эту мысль в виде заголовка части текста или пункта плана. Изначально в виде пункта плана, обучающимся предлагается выделить из смысловой части главное предложение, в котором отражается основная мысль, в последующем обучающиеся определяют основную мысль и формулируют ее в виде краткого высказывания и вносят в план текста. Наибольшей трудностью при составлении словесного плана для обучающихся с ОНР является следующее: кратко описать основную мысль; так озаглавить смысловую часть, чтобы в последующем она действительно соответствовала первоначальному смыслу и помогала воспроизвести текст. Очень часто заголовки смысловых частей обучающихся не соответствуют действительности. Решение данной проблемы осуществлялось, за счет выделения ключевых слов данного абзаца, работа над выделением главной мысли, разбор ошибок.

Использование при обучении пересказу различных видов плана позволяет создать ощущение разнообразия проводимой работы, у обучающихся сохранять интерес к пересказу текста. Также у учеников появляется возможность определить наиболее подходящий для себя вид плана, по которому им легче воспроизводить текст.

При первичном знакомстве с планом текста и первых попытках пересказа обучающимися используются дополнительные методические приемы, позволяющие достичь наивысшего успеха обучающимися на первых занятиях, в результате чего создается положительная мотивация к обучению пересказу. К ним относятся: иллюстрации и словесная помощь учителя;

опорные вопросы; пиктограммы; воспроизведение по цепочке. Использование зрительной основы в виде рисунка или иллюстрации активизирует у детей зрительное и слуховое внимание, восприятие, обучающиеся лучше понимают содержание текста; точно воспроизводят последовательность событий, высказывания младших школьников становятся более выразительными, эмоциональными и информативными.

При завершении работы по построению плана производится воспроизведение вторичного текста с опорой на план и произведенный анализ лексических и грамматических компонентов первичного текста. На данном этапе важную роль играет анализ получившихся у учеников текстов, выявление положительных моментов, неточностей, ошибок, недостатков. Разбор пересказа рекомендовано производить самому ученику, его сверстникам, учителю. Оценивающий вывод о качестве пересказа носит не формальный характер, в виде «хорошо», «понравилось», а отражает аргументированную позицию. Первоначально обучающиеся оценивают себя, используя следующие формулировки: «Я считаю, что у меня получился хороший пересказ, так как...», «Я думаю, что у меня в этот раз получилось пересказать текст не так хорошо, как в прошлый раз, так как...», «В следующий раз мне нужно обратить внимание на ...» и др. В последующем их оценивают сверстники, давая развернутый ответ, отражающий положительную или отрицательную динамику, проводя сравнительный анализ с предыдущим пересказом («... у тебя сегодня пересказ мне понравился больше, чем в прошлый раз, потому что...»). Обязательным условием при оценке сверстника, является, то, что обучающемуся нужно было отразить не только отрицательные, но и положительные качества. В последнюю очередь работу оценивает учитель.

Содержание работы учителя-логопеда с обучающимися на основном этапе представлено в Таблице 2.2.

Таблица 2.2

Содержание работы по обучению пересказу на основном этапе

№ п/п	Направление работы	Ожидаемый результат	Содержание работы
Цель этапа: формирование умений производить анализ текста и воспроизводить текст по плану			
1.	<p>Формирование умений понимать текст:</p> <p>- подготовительная часть</p> <p>- работа над текстом</p>	<p>Возникновение заинтересованности, привлечение внимания. Создание положительной мотивации на изучение предъявленного произведения, пробуждение желания вникнуть в смысл.</p> <p>Выявление первичного восприятия, создание эмоционального отклика. Поддержание интереса к содержанию произведения, повышение мотивации к изучению. Получение ответов на вопросы, позволяющие отразить ключевые моменты сюжетной линии, значимые детали. Акцент на интонацию, на детали, получение ответа на вопрос, который самостоятельно не нашли ученики. Сосредоточение внимания детей на языковом материале. Анализ лексического материала позволяет достичь лучшего осмысления представленных в тексте</p>	<p>Включение в занятие загадок про персонажей, встречающихся в тексте, представление отрывков из текста с последующим обсуждением для предположения возможного разворота событий. Предлагаются вопросы для обсуждения, ответы на которые раскрыты в тексте или иллюстрация с каким-либо событием, описание которого отражено в тексте.</p> <p>Чтение текста учителем.</p> <p>Повторное чтение текста обучающимися, ответы на вопросы учителя-логопеда.</p> <p>Повторное чтение текста учителем-логопедом.</p> <p>Акцент на используемых автором грамматических формах. Подбор синонимов. Помощь обучающимся в выделении из текста слов-определений, сравнительных конструкций, характеризующие предметы,</p>

2.	<p>Формирование умений пересказывать текст по готовому плану, составлять план, подготавливать пересказ по алгоритму, производить качественную оценку собственного пересказа и одноклассника.</p>	<p>предикативных отношений, способов их передачи.</p> <p>Обогащение лексического словаря.</p> <p>Понимание обучающимися цели использования автором именно такой грамматической конструкции.</p> <p>Умение анализировать и обобщать прочитанную информацию, выделять главное, смысл.</p> <p>Усвоение и понимание прочитанного, восприятие композиции произведения. Переход от наглядности к логическому выстраиванию композиции высказывания на внутреннем плане.</p> <p>Умение абстрактно мыслить, работать с моделями, составлять алгоритм высказывания.</p> <p>Умение кратко описать основную мысль.</p> <p>Создание положительной мотивации к обучению пересказу. Активизация зрительного и слухового</p>	<p>языковой материал, содержащий обозначения последовательности действий героев произведения, отражающих описание действий</p> <p>Определение ключевых слов.</p> <p>Разбор лексического значения слов, синонимов, антонимов, омонимов, стилистически окрашенных и фразеологизмов.</p> <p>Объяснение ученикам роли каждого лексического явления в рассказе, того, что хотел показать автор, используя их.</p> <p>Выявление значений незнакомых слов, многозначных.</p> <p>Грамматический разбор текста – анализ целых предложений и их частей, членов. Оценка связи слов в предложении, выявление средств, обеспечивающих эту связь.</p> <p>Обучение делению текста на части. Выделение структуры (начало, основная часть, заключение), определение количества абзацев, смысловых частей, выделение главной мысли в каждой части.</p> <p>Обучение составлению различных видов плана (картинный, план-схема, словесный). Обучение построению текста учениками по полученным картинкам в хронологической последовательности.</p> <p>Обучение построению учащимися плана-схемы из опор в виде отдельных слов, символов, которым было прикреплено какое-то значение, цвет, направление.</p> <p>Обучение составлению словесного плана в виде отдельных, последовательно расположенных вопросов и предложений, отражающих ключевые моменты текста.</p> <p>При первичных попытках пересказа использование дополнительных приемов: иллюстрации и словесная помощь</p>
----	---	--	--

		<p>внимания, восприятия. Высказывания учеников становятся более выразительными, эмоциональными, информативными. Овладение навыком пересказа.</p> <p>Умение анализировать результат собственной работы и одноклассника.</p>	<p>учителя-логопеда; опорные вопросы; пиктограммы; воспроизведение по цепочке.</p> <p>Обучение воспроизведению вторичного текста с опорой на полученный план и произведенный анализ лексических и грамматических компонентов первичного текста. Анализ получившихся текстов, выявление положительных моментов, неточностей, ошибок, недостатков самим учеником, его одноклассниками, в последнюю очередь учителем-логопедом. Анализ занятия, поощрение работы всех обучающихся, выделение трудностей.</p>
--	--	--	---

Когда обучающиеся усваивают последовательность подготовки к пересказу, организуется 3 этап реализации логопедической технологии, целью которого является закрепление навыков пересказа текста, демонстрация приобретенных навыков и умений. На данном этапе используются новые приемы и средства пересказа коротких текстов с целью показать обучающимся, как можно разнообразить свой пересказ.

Обучающимся предлагаются следующие творческие упражнения: «У меня новость», «пересказ с изменением лица рассказчика», «пересказ от лица одного из персонажей», «пересказ всего текста или его части с творческими дополнениями, с вымышленными эпизодами, деталями, описаниями пейзажа, описаниями внешности людей», «инсценирование рассказа», «словесное рисование».

Подводя итоги, можно отметить, что обучающиеся усваивают последовательность подготовки к пересказу, а так же овладевают важным компонентом при подготовке к пересказу – различными видами плана. Могут самостоятельно воспроизводить необходимые действия для успешного

пересказа. Младшие школьники перестают считать пересказ самым сложным и неинтересным заданием.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

С целью выявления особенностей пересказа текста младших школьников с общим недоразвитием речи в сравнении с их сверстниками, имеющими нормальное речевое развитие, нами был проведен констатирующий эксперимент с использованием методики авторов Л.А. Шустовой и А.А. Павловой. Исследование проводилось в разрезе понимания и программирования текста, уровня владения лексикой и степени речевой активности.

В ходе оценки результатов было установлено, что у лиц с нарушением речевого развития затруднено понимание художественных текстов, в частности художественных оборотов, литературных слов, также они не всегда могут правильно определить основную мысль произведения, что является одной из причин невозможности в последующем целостно, логично пересказать текст. Помимо этого имеет место пропуск второстепенных тем, а нарушение структуры текста свидетельствует, о неумении программировать речевое высказывание.

В пересказах младших школьников с речевой патологией можно обнаружить отсутствие специфической лексики пересказываемого произведения. Она, как правило, заменена бытовой терминологией.

Речевая активность младших школьников с речевой патологией находится на более низком уровне, они очень редко используют обороты, указывающие на понимание смысла произведения. Делают большое количество пауз при пересказе, нуждаются в наводящих вопросах, подсказках.

С опорой на выделенные в ходе обследования особенности была разработана логопедическая технология обучения пересказу, состоящая из

трех последовательных этапов. На ее основе были подготовлены коррекционные занятия, направленные на формирование таких умений, как: определять структуру текста; воспринимать текст; пересказывать тексты по готовому плану; составлять план; подготавливать пересказ по алгоритму; производить качественную оценку пересказа собственного и сверстника и др.

Мы предполагаем, что в ходе проведения коррекционных занятий удастся достичь значительных результатов в формировании умения пересказывать текст. Так, обучающиеся смогут научиться производить анализ текста: выделять ключевые слова, делить текст на смысловые части, подбирать заголовки к каждой части, составлять план, анализировать и сопоставлять план с текстом, воспроизводить текст по плану. Таким образом, организованная коррекционная работа, основанная на применении логопедической технологии, по нашему мнению, позволит достичь положительных результатов в формировании у младших школьников с речевыми нарушениями умения пересказывать тексты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основной формой речевого взаимодействия в ходе учебного процесса является осмысленное оперирование текстами, так, в процессе обучения в школе осуществляется восприятие текста учителя; обмен устными текстами между учителем и учеником; развернутая текстовая речь ученика в ответ на вопрос или задание учителя. Осуществление полноценного устного взаимоотношения во время образовательного процесса не возможно без обучения технике пересказа. Затруднения педагогов наиболее ярко проявляются при попытке одновременно обучить пересказу всех школьников, так как учащиеся с речевыми нарушениями испытывают большие трудности при овладении пересказом, чем сверстники с сохранной речью.

Нами было проведено исследование, которое позволило выявить отличительные особенности владения пересказом младшими школьниками с речевыми нарушениями. Среди установленных, в сравнении с нормальным речевым развитием, особенностей выделены следующие: у младших школьников с речевой патологией возникают значительные трудности при определении основного смысла произведения, указании значений слов и выражений; для них характерно отсутствие в тексте обобщающих выводов, указывающих на понимание смысла текста; они испытывают трудности при составлении программы высказывания, что проявляется в присутствии в пересказе только основных тем первичного текста, в несоблюдении структуры текста (отсутствие введения или заключения); в их пересказах отмечается замена специфической для произведения лексики собственной, которая, как правило, соответствует бытовому уровню, а также наличие ошибок в употреблении и образовании форм слова; речевая активность снижена.

На основе результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, было установлено, что ученики начальных классов с

речевыми нарушениями нуждаются в специальной логопедической помощи. Трудности, возникающие при понимании, планировании, наполняемости вторичного текста у школьников данной категории определили основные направления, структурные компоненты разработанной и апробированной нами логопедической технологии обучения пересказу.

В результате реализации разработанной нами логопедической технологии обучения пересказу младшие школьники с общим недоразвитием речи смогут научиться ориентироваться в тексте, с опорой на текст выделять основной смысл произведения, определять значения незнакомых слов; владеть программированием текста на более высоком уровне; выделять основные и второстепенные темы произведения; составлять план; воспроизводить текст по плану; соблюдать структуру текста (включать введение, заключение); чаще использовать специфическую лексику пересказываемого произведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова, Н.Н. Пересказ как средство развития связной речи детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]/ Агафонова, Н.Н.// Социальная сеть работников образования: нспортал: начальная школа: материалы методобеспечения [сайт]/ – Режим доступа: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/09/07/peres_kaz-kak-sredstvo-razvitiya-svyaznoy-rechi-detey
2. Афоничкина, Л.Н. Обучение сжато́му пересказу в 1-2 классах [Текст]/ Афоничкина, Л.Н. // Начальная школа. – 1976. – № 10. – С. 26-31.
3. Белякова, Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи [Текст]/ Белякова, Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. – М.: Книголюб, 2004. – 56 с.
4. Быконь, С.В. Использование наглядного моделирования в логопедической работе как основы развития умственных способностей детей с общим недоразвитием речи. [Электронный ресурс]/ Быконь, С.В.//Педпортал: дошкольное образование: логопедия [сайт] /– Режим доступа: <http://pedportal.net/doshkolnoe-obrazovanie/logopediya/ispolzovanie-naglyadnogo-modelirovaniya-v-logopedicheskoy-rabote-kak-osnovy-razvitiya-umstvennyh-sposobnostey-detey-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-604719>
5. Ванюхина, Г.А. Истоки качества связной речи дошкольников с системными речевыми нарушениями [Текст]/ Ванюхина, Г.А. //Логопед. – 2005. – № 5. – С. 18-25.
6. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учебное пособие/ Воробьева, В.К. – М., 2006. – 158 с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]/ Выготский, Л.С. – М.: Лабиринт, 2006. – 231 с.

8. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст]: учебники для вузов. Специальная литература / Выготский, Л.С. – М.: Наука, 2002.- 217 с.
9. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста [Текст]/ Венгер, Л.А. - М: Просвещение, 1989. – 185с.
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]/ Гвоздев, А.Н. – М., 2011.- 255 с.
11. Глотова, И.В. Обучение творческому рассказыванию детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Глотова, И.В.// Коррекционная педагогика. – 2011. – № 2 – С 52-55.
12. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст]: Библиотека практикующего логопеда / Глухов, В.П. – М., 2004. – 168 с.
13. Глухов, В.П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения пересказу [Текст]/ Глухов, В.П. // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 8-11.
14. Гуровец, Г.В., Маевская, С.И. Генез, клиника и основные направления работы при моторной алалии [Текст]/ Гуровец, Г.В., Маевская, С.И. // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. Сборник научных трудов. –М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1985. – С.13-20.
15. Долбаев, Л.П. Логико-психологический анализ текста [Текст]: На материале школьных учебников/ Долбаев, Л.П.. – Саратов: Изд-во СГУ, 1986. – 327с.
16. Долгова, Л.А., Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи [Электронный ресурс]/ Долгова, Л.А., Нечаева, О.А.//Рудэксдат: Документы: Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [сайт]/ – Режим доступа: <http://rud.exdat.com/docs/index-643488.html>
17. Ермишина, Г.И. Обучение пересказу детей с ОНР [Текст]//Логопед. – 2005. – № 3. – С. 78-83.

18. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст]: Книга для логопеда / Ефименкова, Л.Н.. – М.: Просвещение, 2006. – 213 с.
19. Жукова, Н.В., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: Серия логопедические уроки/ Жукова, Н.В., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. –М., 1989. – 354 с.
20. Климова, Л.Ф. Обучение русскому языку через общение [Текст]/ Климова, Л.Ф. // Начальная школа. – 1993. – № 12. – С. 21-29.
21. Королева, Г.В. Урок творчества – изложение [Текст]/ Королева, Г.В.. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 219 с.
22. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст]/ Ладыженская, Т.А. – М.: Педагогика, 2005. – 238 с.
23. Лалаева, Р.И. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи [Текст]/ Лалаева, Р.И // Дефектология. – 2010. – № 4. – С. 25-27.
24. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]: учебное пособие/ Левина, Р.Е. – М., 2008. – 287 с.
25. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст]/ Леонтьев, А.А. – М., 2010. – 216 с.
26. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды [Текст]/ Леонтьев, А.А. – М.: МПСИ, 2004. – 534 с.
27. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст]/ Лурия, А.Р. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 211 с.
28. Мастюкова, Е.М. Логопедия [Текст]/ Мастюкова, Е.М.. – М.: Просвещение, 2000. – 342 с.
29. Метод наглядного моделирования при обучении детей пересказу. Мнемотаблицы в работе с детьми. [Электронный ресурс] /Бебигарден: практические советы и рекомендации для воспитателей: метод наглядного моделирования при обучении детей пересказу [сайт] / – Режим доступа:

<http://bebygarden.ru/metod-naglyadnogo-modelirovaniya-pri-obuchenii-detey-pereskazu/>

30. Николаева, С.М. Из опыта работы по упорядочению грамматического строя речи учащихся с нерезко выраженным ОНР [Текст]/ Николаева, С.М.// Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 86-96.

31. Основы логопедической работы с детьми [Текст]: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

32. Российская, Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи [Текст]/ Российская, Е.Н. – М., 2004. – 22 с.

33. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]/ Сазонова, С.Н. – М.: Академия, 2005. – 144 с

34. Смирнова, О.В. Монолог [Текст]/ Смирнова, О.В. // Первое сентября. –2012. – № 3. – С. 18-26.

35. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез [Текст] / Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – С.193-204.

36. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст]/ Спирина, Л.Ф. – М., 2004. – 165 с.

37. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников 4-6 лет[Текст]/ Ткаченко, Т.А. – М., 2007. – 113 с.

38. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст]: Учебное пособие / Филичева, Т.Б. – М., 2011. – 225 с.

39. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст]/ Филичева, Т.Б. – М., 2011. – 165 с.

40. Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В. Дети с общим недоразвитием речи [Текст]: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В. – М., 1992. – 432 с.

41. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст]/ Хватцев, М.Е. – М.: Владос, 2009. – 244 с.
42. Шустова Л.А., Павлова А.Л. Методика выявления особенностей речевого развития детей [Электронный ресурс]/ Шустова Л.А., Павлова А.Л.//Вопросы психологии [сайт] /– Режим доступа: [http:// www.voppsy.ru/issues/1987/876/876123.htm](http://www.voppsy.ru/issues/1987/876/876123.htm)
43. Шостак, Б.И. Недоразвитие речи ребенка [Электронный ресурс]/ Шостак, Б.И.// Растенок: развитие речи ребенка: понятие о норме и патологии в логопедии [сайт]/ – Режим доступа: <http://pactehok.ru/?cat=article&id=563>
44. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст]/ Эльконин, Д.Б.– М., АПН РСФСР, 1958. – 335 с.
45. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование [Электронный ресурс]/ Якубинский Л.П.// Все для студента [сайт]/ – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/324498/>