



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ,
ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**«Формирование связной речи у детей младшего школьного возраста
с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы
над художественными текстами»**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения «заочная»

Проверка на объем заимствований:

10 % авторского текста
Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована
«18» 10 2023 г. 12
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-1
Кишко Дарья Игоревна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры
СППиПМ

Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	9
1.1. Определение понятия «связная речь». Закономерности развития связной речи у детей младшего школьного возраста.....	9
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	23
1.3. Особенности связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	28
Выводы по первой главе	34
ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по изучению связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	37
2.1. Исследование состояния связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	37
2.2. Проявления нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	40
Выводы по второй главе	55
ГЛАВА 3. Коррекционно-развивающая работа по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы над художественными текстами.....	57
3.1. Содержание коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы над художественными текстами	57
3.2. Результаты экспериментальной работы.....	65
Выводы по третьей главе	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	78
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	82
ПРИЛОЖЕНИЕ	Ошибка! Закладка не определена.

ВВЕДЕНИЕ

Конституция Российской Федерации гарантирует право на образование всех членов общества, в том числе лиц с нарушениями речи. В Федеральном законе N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" закрепляется право получения образования всеми обучающимися с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей [53]. Обеспечение этого права предполагает логопедическое сопровождение данной категории детей в процессе обучения, как в дошкольном, так и в школьном возрасте. По данным Министерства здравоохранения РФ, в настоящее время 70-90% детей, посещающих дошкольные учреждения, имеют проблемы с речевым развитием – от темповой задержки до тяжелых нарушений речи [5]. К школьному возрасту в некоторых случаях нарушения речевого развития не корректируются в достаточной мере и работа должна быть продолжена в школе.

Наиболее многочисленной является категория младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Успешность их обучения во многом зависит от уровня овладения ими навыками связной речи. Умение давать развернутые ответы на вопросы о каком-либо предмете или явлении, самостоятельно излагать свои суждения о прочитанном, передавать содержание художественного текста кратко и подробно – все эти, и другие учебные действия, требуют достаточного уровня развития навыка пересказа и связной речи в целом [40].

Исследования Р.Е. Левиной, Г. В. Чиркиной, свидетельствуют о том, что большинство школьников с общим недоразвитием речи III уровня на начальной ступени образования не владеют в достаточной степени навыками пересказа, особенно выражено они проявляются при работе с художественным текстом [22,44].

По данным Ж.В. Антиповой, Т.П. Бессоновой, В.Н. Ерёмкина, О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Е.Ф. Собонович, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, А.В. Ястребовой, и др. трудности, которые возникают у ребёнка с общим недоразвитием речи III уровня при знакомстве с тем или иным художественным произведением, обусловлены патологическим ходом речевого развития. Исследователи отмечают фрагментарность восприятия текстов, трудности выявления основной мысли, составления пересказа читаемого, понимания образных выражений, анализа структуры художественных текстов и образов описанных в них.

Неотъемлемой частью логопедического сопровождения процесса обучения и воспитания школьников с общим недоразвитием речи III уровня является работа по формированию навыков связной речи в процессе обучения пересказу художественных текстов, поскольку знакомство с произведениями русских и зарубежных классиков содействует обогащению социального опыта ученика, формированию у него языковой компетенции, полноценному личностному развитию и становлению речевой функции как средства общения и получения знаний. Эта работа связана с формированием навыка чтения и работы с прочитанным.

Сущность чтения как особого вида деятельности была предметом исследования ведущих отечественных учёных (О.Ю. Богданова, Ф.И. Буслаев, Г.Н. Ионин, З.И. Клычникова, С.А. Леонова, В.Ф. Чертова) [9]. Умение читать представляет собой сформированный и автоматизированный механизм соотнесения зрительных образов речевых единиц (слов, словосочетаний, предложений) с их слухоречедвигательными образами и последних с их значениями. После знакомства с текстом читатель приходит к принятию того или иного решения, осмысливает проблему, делает выводы [60]. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что важной задачей обучения является формирование полноценного восприятия учебного материала и умения работать с текстом (Т.А. Алтухова,

Н.К. Бенедиктова, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Т.А. Соловьёва, Д.Б. Эльконин и др.). В педагогике чтение рассматривается как одно из условий овладения навыком пересказа и развития связной речи на школьной ступени образования.

Проблема выявления специфики формирования у детей с общим недоразвитием речи III уровня навыков связной речи, определения условий, благодаря которым ребёнок сможет овладеть умениями осуществлять смысловую переработку воспринятого текста находится в стадии интенсивной разработки и ее изучение крайне актуально на современном этапе образования.

В нашем исследовании мы обратимся к анализу содержания работы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством обучения пересказу художественного текста, поскольку восприятие, анализ и пересказ художественных произведений представляет наиболее значимые трудности для этой категории детей при обучении в школе и вместе с тем имеет значительный потенциал в плане формирования и развития навыков связной речи. Исходя из актуальности выбранной темы, была определена проблема исследования.

Проблема исследования: выявление и создание условий для обеспечения эффективности работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы над художественным текстом.

Объект исследования: процесс развития связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: содержание программы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы над художественными текстами.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически доказать эффективность включения в коррекционную работу программы по

формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы над художественными текстами.

Гипотеза исследования: предполагается, что коррекционная работа по развитию связной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет протекать эффективнее, при включении программы, содержанием которой является формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы над художественными текстами.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.

2. Изучить состояние связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Разработать программу по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы над художественными текстами и оценить эффективность ее включения в коррекционно-образовательный процесс.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- концепции о соотношении мышления и речи, первичных и вторичных нарушений, комплексном подходе к изучению структуры нарушения (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.);

- анализ различных аспектов порождения речевых высказываний, внутренней и внешней речи (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия);

- современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.);

– научно-методические положения, посвященные коррекционно-педагогической работе по формированию связной речи у детей с общим недоразвитием речи (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р.И. Лалаева, А.И. Липкина, М.И. Оморокова, М.Н. Русецкая, С.Н. Шаховская, и др.).

Методы исследования:

– теоретические (анализ психолого-педагогической, методической литературы по теме исследования, анализ нормативно-правовых документов);

– эмпирические (сбор и анализ анамнестических данных, индивидуальные беседы, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент);

– проектирование и разработка содержания программы развития связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы над художественным текстом;

– статистические (применение методов математической статистики в процессе обработки данных, полученных в ходе экспериментальной работы).

Теоретическая значимость исследования.

Полученные в ходе исследования результаты расширяют представление о возможностях развития связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы над художественными текстами, а именно, определяют и теоретически обосновывают содержание и задачи программы работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы над художественным текстом.

Практическая значимость исследования заключается в том, что, опираясь на анализ научно-методической литературы и результаты констатирующего эксперимента, разработана программа и комплекс занятий по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы над

художественным текстом. Данная программа апробирована в реальном учебном процессе, результаты ее апробации представлены в научной статье.

Достоверность и обоснованность исследования обеспечивается анализом и опорой на фундаментальные работы по проблеме исследования, методологической базой исследования, использованием экспериментальных методов, подтвержденных практикой, результатами экспериментальной работы, проведенной на базе средней общеобразовательной школы № 575 г. Санкт-Петербурга.

Экспериментальной базой исследования стала средняя общеобразовательная школа № 575 г. Санкт-Петербург. В исследовании приняли участие 10 школьников 2 классов, имеющих логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня».

Структура диссертационного исследования. Диссертация состоит из введения, трёх глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Определение понятия «связная речь». Закономерности развития связной речи у детей младшего школьного возраста

Понятие «связная речь» относится к межпредметным: его сущность характеризуется в ряде лингвистических, психологических (психолингвистических), методических исследований. Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах: психологическом (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), психолингвистическом (А.А. Леонтьев, О.С. Ушакова и др.) и логопедическом (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, и др.) [8, 10, 46, 24, 43, 11, 42, 44].

Е.А. Баринаова связную речь определила в качестве совокупности объединенных по теме отрезков речи, которые тесно взаимосвязаны между собой и целостны по смыслу и структуре [9].

А.В. Текучев дает определение связной речи в широком смысле, говоря о ней как о любой единице речи, языковые составляющие которой (словосочетания, знаменательные и служебные слова) представляют собой целостное объединение, организованное по законам логики и с соблюдением грамматических норм связи. В рамках данного подхода каждое отдельно взятое предложение можно рассматривать в качестве одного из видов связной речи [39].

Значение термина «связная речь» характеризуется в различных научных исследованиях и в качестве процесса деятельности говорящих или пишущих, и в качестве результата этой деятельности, например, текста или высказывания [28].

В современных психологических исследованиях связную речь рассматривают в качестве универсального средства общения, опосредованного языком, говоря о сложности и специфичности ее организации как формы сознательной деятельности. Речь рассматривается как самостоятельная деятельность, или как речевое действие, включенное в систему неречевой деятельности (А.А. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Р.М. Фрумкина и др.) [59, 40, 25, 27, 76].

Реализация речевой деятельности напрямую связана с процессами порождения и восприятия (приема и анализа) сообщений с целью передачи информации и общения, а также с регуляцией и контролем своей деятельности [21]. Реализация речевой деятельности происходит в процессе слушания (аудирования) и говорения (произношения), чтения, письма. Данные виды речевой деятельности лежат в основе организации взаимодействия людей в ситуации вербальной коммуникации.

Речь является центральным звеном в системе психического развития человека и развивается в тесной взаимосвязи с мышлением и сознанием [25].

Процесс развития связной речи характеризуется тесной связью с развитием интеллекта, с возникновением необходимых типов мышления, формированием знаний и становлением представления об окружающем мире. Специфика речемыслительной деятельности, как отмечают в своих исследованиях Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, и др., состоит в отражательно-преобразующем ее характере [19, 42, 44, 59]. С помощью выше названного вида деятельности ребенком воспринимается, переосмысливается и реструктурируется информация, для дальнейшего использования ее в собственных высказываниях, что неразрывно связано с развитием связности высказывания [19].

Полноценная речевая деятельность может осуществляться, если процессы развития речи и мышления протекают благополучно и соответствуют норме. Мышление, являясь особой формой человеческой

деятельности, развивается в практике, когда у ребенка появляется необходимость решения какой-нибудь задачи. Л.С. Выготским в исследованиях отмечается возможность возникновения психических процессов только в результате взаимодействия людей в процессе деятельности и общения [19].

Связная речь, являясь средством общения, может одновременно выступать в роли источника информации, и одновременно способа воздействия на собеседников. Речь – это результат реализации языка во времени. Язык является системой знаков, включающей в себя слова и их значения и синтаксис – те правила, в соответствии с которыми должны строиться предложения [42].

Исследователи подразделили речевые умения на четыре вида: говорение, аудирование – умения свойственные устной речи, письмо и чтение – свойственны письменной речи. Речь разделяют на внешнюю и внутреннюю. Внешняя в свою очередь подразделяется на устную и письменную

А.И. Липкина выделяет следующие показатели связности речи в процессе реализации устных сообщений: взаимосвязь частей (членов) предложений, наличие логических и грамматических связей между отдельными предложениями, присутствие выраженных смысловых связей между отдельными частями высказывания и завершенность выражения мысли говорящих [25]. Еще одним значимым показателем развернутых связных высказываний является последовательность реализации замысла в процессе повествования, ее нарушение приводит к искажению смысла рассказа и потере его связности. Для того чтобы высказывание было логичным и передавало задуманную мысль, необходимо научиться адекватно передавать с помощью речевых средств сведения о предметах, представляющих содержание высказывания, отражая их связи и отношения, а также ход самой мысли [35].

Реализация связности высказывания обеспечивается достаточным уровнем сформированности лингвистических способностей, которые определяются наличием ярко выраженной вербальной памяти, проявляющейся в быстроте формирования словесных ассоциаций; быстром и легком образовании функционально – лингвистических обобщений, а также в развитии «чувства правильности речи» или связности речи.

Связная речь, является результатом длительного и сложного процесса становления механизмов речевой деятельности. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе [46].

С.Л. Рубинштейн, считает, что диалог – форма речи более раннего онтогенеза, которая возникает в процессе общения двух или более собеседников [11, 34].

Для реализации монологической речи (монолога) не обязателен собеседник – она представляет собой связную речь одного человека, коммуникативной целью которой является намерение сообщить о чем-либо (факте, явлении, содержании прочитанного или услышанного и т.д.) [10]. [44].

Наиболее простой естественной формой связной речи является диалогическая, психологическими причинами ее возникновения будут факты непосредственного общения между двумя или несколькими говорящими. Диалог происходит в большинстве случаев на основе обмена репликами – краткими замечаниями или возражениями собеседнику. Реплики могут содержать вопросительные или побудительные предложения, синтаксически неразвернутые конструкции.

Важным признаком диалогической речи является: эмоциональность контакта говорящих, возможность воздействия на партнера по общению с помощью мимики, жестов, интонации и тембра голоса; следующей характерной чертой диалога является его ситуативность, обсуждаемый предмет или тема понятны только в конкретной ситуации или деятельности. Диалог поддерживается общающимися за счет использования в речи

вопросов, которые направлены на уточнение сути беседы, а также как следствие изменений в ситуации и намерениях говорящих. Если диалог происходит в рамках одной темы целенаправленно, то он является беседой. Участвующие в беседе обсуждают или выясняют конкретную проблему, используя и специально подбирая вопросы о ней.

Связной монологической речью является планомерное связанное изложение одним человеком заранее заданной темы из определенной области знаний или какого-то события. Основными видами связной монологической речи являются рассказ и пересказ. Пересказ - осмысленное, творческое воспроизведение литературного текста в устной речи. Выделяют следующие виды пересказа: рассказывание на основе личных впечатлений, пересказ, близкий к тексту (подробный пересказ), краткую передачу содержания произведения или его части (краткий пересказ), выборочный пересказ, творческий пересказ.

Монологическая речь характеризуется последовательностью и доказательностью, что обеспечивается связностью выражения мыслей, грамматически правильным оформлением, выразительностью.

Монолог - более сложный вид речи, чем диалог, как по содержанию, так и по языковой оформленности, что возможно только при достаточно высоком уровне владения речевыми навыками говорящим [40].

Связная монологическая речь сложная форма речи, возникающая на базе сформированных речевых навыков и предполагающая определенный уровень сформированности мыслительных операций, навыков планирования речевого высказывания во внутренней речи.

А.Н. Соколов характеризует внутреннюю речь в качестве особого самостоятельного момента речевого мышления, в котором сфокусирована динамика взаимоотношений речи и мысли [67]. В плане внутренней речи происходит подготовка к речевому сообщению, происходит фиксация мысли, составление мысленного плана высказывания, формируется сокращенное краткое подобие будущего высказывания [19]. А.А. Леонтьев дал название

процессу мысленного планирования высказывания - внутреннее программирование. Программа высказывания состоит из «смысловых вех», предполагая наличие отдельных наиболее значимых для сообщения составляющих: субъекта, предиката или объекта, их соотношение определяется степенью значимости для будущих высказываний [40]. Процесс внутреннего программирования представляет собой формирование смысловой структуры текстов, которая может состоять из системы предикатов. Данная система предполагает уровневое строение. Предикатами первого порядка называют, те, которые обозначают основное, наиболее важное содержание, те, которые их уточняют, являются предикатами второго порядка (предикатами содержания), те, которые используются для детализации, являются предикатами третьего порядка (предикатами стиля). Для того, чтобы раскрыть содержание главной мысли текста или высказывания, часто необходимо использовать всю структуру предикативных связей.

Переход от внешней речи ко внутренней происходит у детей примерно 3 годам, когда они начинают рассуждать вслух и планировать с помощью речи свою деятельность. Интериоризация умственных действий происходит в процессе перехода от внешней речи к внутренней, в результате планомерной замены реальных манипуляций с объектами мысленными манипуляциями с ними, этот переход изначально сопровождается звучащей, а позднее исключительно внутренней речью [40]. Со временем проговаривание своих мыслей исчезает, переходя во внутренний план речи.

В исследованиях А.Р. Лурия изучался процесс перехода мысли в речевое высказывание, автором проведен детальный анализ, в результате которого была определена основа связных высказываний - достаточно смутная мысль, которая внутренне обозначается в достаточно обобщенной и схематичной форме. Данная мысль представляет собой содержание общего замысла, общей схемы того, что необходимо будет сказать, далее краткая схема детализируется и развертывается в структуру полноценного

высказывания [42]. Реализация каждого такого процесса становится возможной в результате реализации предметно-изобразительного кода (языка внутренней речи) и речедвигательного кода. Сущностью предметно-изобразительного кода («универсального предметного кода» по Н.И. Жинкину) является совокупность кодов образов и схем, которые необходимы для реализации логических правил, в результате чего возможно возникновение смысловых связей [25]. Развертывание внутреннего предметно-изобразительного кода в полноценное высказывание во внешнем плане называют экспрессивной речью.

Определяют экспрессивную речь как высказывание посредством языка, в начале которого, лежит замысел (или программа), который на следующей стадии формируется во внутренней речи и только после выражается во внешнем речевом высказывании [25].

Связное речевое высказывание реализуется в речи с помощью системы лексем. Л.С. Выготским слово представляется в единстве формы (звучания) и значения. Символическая или обозначающая функция слова возникает в процессе онтогенеза и обозначает начало периода опосредования развития мышления речью. Начиная с этого момента, речь выполняет интеллектуальную функцию, а мышление становится речевым [18].

Обеспечение связности речевого высказывания на всех уровнях его реализации происходит за счет ряда сложных психологических механизмов: осмысления, речевой памяти, речевого прогнозирования, их становление взаимосвязано с процессом и закономерностями речевого развития [27].

Овладение навыками связной речи является сложным процессом, протекающим индивидуально у каждого из детей, но, тем не менее, его можно охарактеризовать определёнными, присущими всем закономерностями и нормативными границами сроков формирования. Процесс овладения связной речью состоит из формирования навыков разговорной речи, развития понимания обращенной речи, формирования средств выражения своих мыслей, чувств и желаний посредством языка.

На первом году жизни маленького ребенка в процессе эмоционально-положительных контактов с близким взрослым формируется база будущей связной речи. После возникновения понимания речи, вначале еще примитивного, начинают формироваться навыки активной речи детей.

Появление первых осмысленных слов происходит в начале второго года жизни, позже эти слова становятся нужными для обозначения предметов и явлений. В процессе планомерного развития речевой функции возникают предложения. Третий год жизни знаменует активное развитием понимания речи и собственной речи, отмечается резкое возрастание словарного запаса, усложнение структуры предложений. Активно используется диалогическая форма речи [29].

В результате усложнения и активизации процесса общения, изменения его форм в онтогенезе ребенка на основе взаимодействия с близкими взрослыми и другими детьми, создаются важные условия, необходимые для формирования и развития речи, обогащения ее смыслового содержания, расширения словарного запаса, его активизации. В начале, происходит усвоение существительных и прилагательных. Дети раннего дошкольного возраста могут определить цвет, размеры и другие отдельные качества предметов или явлений. Результатом активного освоения ребенком различных видов деятельности, его речь обогащается новыми частями речи: глаголами, местоимениями, наречиями, предлогами. К возрасту трех лет дети способны участвовать в простом диалоге, адекватно отвечать на вопросы, которые ему задаются, однако навыки связного изложения мысли находятся в стадии начала своего формирования. Ситуация общения и эмоции обуславливают содержание и речевые возможности трехлетнего ребенка. Самостоятельные высказывания показывают наличие множества ошибок при построении предложений, определении действий, употреблении прилагательных при описании явлений и предметов. Соответствие возрастным срокам формирования речи в норме, сохранность физиологических механизмов ее развития, обширная практика применения

речевых средств и их обогащения являются необходимой основой успешного формирования монологической речи [20].

Важным значением для становления связной речи в период дошкольного детства обладают условия, необходимые для активизации словаря, позволяющие перевести знакомые уже слова из пассивного запаса в активное использование в процессе речевого общения. Одними из таких условий является потребность в речевом общении, ведении диалога, а также обогащение речевой среды, результате реализации данных условий объем активного словаря увеличивается (примерно до 2,5 тысяч слов). Дети начинают понимать и активно использовать в своей речи прилагательные, обозначающие признак предмета, наречия, служащих для обозначения времени и пространственных отношений. Ребенок получает первый опыт формулировки обобщений, выводов, умозаключений. Все чаще в речи дошкольников появляются придаточные предложения, наиболее активно появляются придаточные причинные, немного реже придаточные условия, дополнительные, определительные. В этом возрасте дошкольники используют в диалогах главным образом короткие неполные фразы даже в тех случаях, когда необходимо ответить на вопрос развернуто. Часто дети не пытаются самостоятельно сформулировать ответ на вопрос, а используют тоже предложение в утвердительной форме, что не всегда уместно. Детям еще трудно правильно формулировать вопросы, подавать уместные реплики, дополнять и исправлять фразы товарищей. В этом возрасте является нормальным явлением несовершенство структуры речи.

Уровень развития навыков связной речи у детей к старшему дошкольному возрасту достигает достаточно высоких показателей. Развитие представлений ребенка об окружающей действительности и формирование на этой основе понятий и обобщений формирует необходимую базу для развития и качественного преобразования мыслительной деятельности – у детей формируются навыки обобщения, формулировки выводов, высказывания суждений и умозаключений. Диалогическая речь детей

характеризуется использованием достаточно точных, кратких или развернутых ответов в зависимости от содержания вопроса. В достаточной для этого степени формируется навык формулировки вопроса, озвучивания уместных реплик, исправления и дополнения ответа товарищей. В исследованиях И.И. Мельниковой определено, что дошкольники к данному возрасту постепенно начинают самостоятельно составлять небольшие рассказы по картинкам или игрушкам. Чаще всего эти рассказы являются копией образца, который показал взрослый, детям еще трудно отличать существенное и важное в рассказе от деталей. Речь еще достаточно ситуативна, хотя процесс развития контекстной речи, понятной вне ситуации общения, идет достаточно активно [10].

В работах Ф.А. Сохина описывается влияние все более совершенной мыслительной деятельности на развитие содержания и форм речи ребенка [57]. Дети учатся выделять наиболее важные черты в предметах или явлениях. Старшие дошкольники в состоянии принимать активное участие в беседах или разговорах: они могут спорить, рассуждать, достаточно мотивированно отстаивать свои убеждения, уверять в своей правоте товарищей. Дошкольники уже не ограничены только названием предметов или явлений и неполной передачей их качеств, а часто способны определить признаки и свойства, характеризующие предмет или явление, проанализировать качества предметов или явлений [57].

Монологическая речь детей становится все более совершенной за счет формирования умений устанавливать отдельные связи, зависимости и закономерности между предметами и явлениями окружающей действительности. Ребенок становится способен отбирать необходимые знания и находить относительно подходящую форму их выражения в собственном связном высказывании. В речи значительно реже появляются неполные и простые нераспространенные предложения, так как ребенок научился использовать распространенные, осложненные и сложные.

В результате планомерного развития речи и мыслительных функций развивается навык последовательного и четкого составления описательных и сюжетных рассказов на предлагаемую тему. Тем не менее, дошкольники старшей группы, еще должны вначале услышать образец, который дает педагог. Детям еще не удается в достаточной мере передать в рассказах собственное эмоциональное отношение к тем предметам или явлениям, которые он описывает в своем рассказе.

Для старшего дошкольного возраста характерным является отделение речи от непосредственного практического опыта. Одной из наиболее важных особенностей данного возраста является возникновение планирующей функции речи. Речь становится монологической, контекстной, т.е. понятной без ситуации коммуникации. В старшем дошкольном возрасте детьми успешно осваиваются различные виды связной речи (описание, повествование, частично рассуждение), дети учатся составлять данные типы высказываний, опираясь на наглядный материал и самостоятельно. Синтаксическая структура самостоятельных рассказов становится более сложной, все больше используется сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. К возрасту 5-6 лет дошкольники должны уметь использовать основные типы монологической речи: рассказы и пересказы (несложные). Данные типы монологических высказываний имеют как общие черты, так и значительно отличаются. Пересказы художественных произведений даются детям дошкольного возраста легче, так как составить высказывание по готовому образцу проще вследствие того, что, этот образец (рассказ, сказка) воздействовал на его чувства, позволил создать в памяти образы, заставил сопереживать героям, в результате чего у ребенка появилось желание вспомнить и пересказать, то, что он услышал.

Таким образом, функционал речевых навыков и соответственно речевой деятельности дошкольника начинает формироваться от знаковых (обозначающей, номинативной) и коммуникативных функций общения к планирующей и регулирующей свои действия функциям. К окончанию

дошкольного периода дети должны освоить основные формы устной речи, присущие взрослому [57].

Младший школьный возраст является качественно новым этапом освоения связной речи. По мнению Р.С. Немова, «с поступлением ребенка в школу в число ведущих наряду с общением и игрой, выдвигается учебная деятельность. Именно она определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и общения» [52]. Мотивацией к активному овладению связной речью является растущая потребность ребенка в речевых средствах, необходимых для того, чтобы узнавать что-то новое, рассказывать о своих мыслях и чувствах, воздействовать на окружающих. Связная речь используется ребенком во всех видах деятельности, в том числе познавательной и ученой. И самое главное – ребенок в младшем школьном возрасте переходит к сознательному освоению единиц речи и правил языка на основе усвоения письменной речи.

Планомерная смена стоящих перед ребенком младшего школьного возраста задач, возникновение нового вида деятельности - учебной, усложнение общения со взрослыми и сверстниками, расширение круга жизненных связей и отношений, в которые включается школьник, становится стимулом к интенсивному развитию навыков осознанного анализа лексических и грамматических закономерностей языка, письма и чтения (развитие и совершенствование словаря, звукового анализа и синтеза, грамматического строя, читательских навыков), а также развитию форм речевой деятельности (контекстной и объяснительной) и ее функций (обобщающей, коммуникативной, планирующей, регулирующей и знаковой), что позволяет совершенствовать навыки связной речи в устной и письменной форме.

В процессе обучения создаются условия для формирования произвольности, развернутости связной речи, дети учатся ее планировать. В процессе уроков учителем ставятся перед школьниками задачи: уметь дать полный и развернутый ответ на задаваемый вопрос, составить рассказ по

плану, который составляется вместе с детьми, стараться не повторяться и не допускать грамматических ошибок, логично и последовательно, достаточно подробно пересказать объемный текстовый материал. Рассказ, вывод по нему, формулирование правил необходимо делать самостоятельно в форме монолога.

Е.П. Селезнева считает, что учебная деятельность должна максимально способствовать овладению произвольностью, активностью, программированностью связной речи, что позволит детям строить свободно как коммуникацию, так и монологические высказывания [64].

Развитие связной речи в школьном возрасте непосредственно связано с совершенствованием лексического строя речи. Ребенком школьного возраста слова используются более точно по значению, чем ребенком дошкольного возраста, активнее систематизируются знания о значениях слов. Приобретая речевой опыт, ребенок точнее может понять и объяснить семантику слова.

Важное значение для развития навыков грамотной связной речи младших школьников имеет успешное усвоение письма, грамматики и орфографии. Анализируя опыт различных психологических исследований, А.Ф. Обухова пришла к выводу о том, что у младшего школьника постепенно «повышаются требования к звуковому анализу слова: слуховой образ превращается в зрительно-двигательный, т.е. поэлементно воссоздается. Ребенку необходимо научиться различать произношение и написание. К концу начального обучения дети могут свободно менять время излагаемого, лицо, от имени которого ведется изложение, составить рассказ на заданную тему по написанному плану или данному названию, могут успешно использовать основные грамматические конструкции [54]. Автором отмечается, что обучая анализу состава слова, необходимо подбирать однокоренные слова, меняя смысл слов за счет подстановки разных приставок или добавления суффиксов, таким образом, детьми осваивается лексика родного языка, подбираются точные слова, необходимые чтобы верно выразить свои мысли и точно описать качества явлений и предметов. В

процессе построения предложений, пересказов и сочинений школьниками осваиваются правила орфографии и синтаксиса.

Психолог А.А. Люблинская считает, что развитие связной речи у младшего школьника во многом основывается на том, что у него вырабатывается навык чтения [44] Осмысленное чтение – это сложная деятельность, которая становится доступной младшему школьнику далеко не сразу. В процессе его формирования важное значение имеет выразительное чтение вслух учителем, а после и самими детьми. П.П. Блонским указывалось на необходимость постепенного перехода от громкого чтения к чтению про себя, т.е. обосновывалась необходимость интериоризации чтения, в результате чего было выделено несколько форм речевого поведения детей в процессе формирования навыка чтения «про себя» [11]:

- развернутый шепот – характеризуется отчетливым и полным проговариванием слов и фраз с уменьшением громкости;
- редуцированный шепот – проговаривание отдельных слогов слов и торможением остальных;
- беззвучное шевеление губ – инерция внешнего проговаривания, но без участия голоса;
- невокализованное вздрагивание губ, возникающее, как правило, в начале чтения исчезающее по прочтении первых фраз;
- чтение одними глазами, приближающееся по внешним показателям к молчаливому чтению старших детей и взрослых.

И.Ю. Кулагиной развитие связной речи младших школьников связывается с формированием умения читать и писать, а также с изменением мышления и развитием понимания читаемого учащимися. От доминирования наглядно-действенного и элементарного образного мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логического размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий. Происходит усвоение и активное использование речи как средства мышления для решения разнообразных задач. Развитие идет

успешнее, если ребенка обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и называть полученный результат [34] .

Проанализировав вышесказанное, можно отметить, что связная речь детей младшего школьного возраста в процессе школьного обучения качественно и количественно изменяется, важное значение для этого имеет правильно организованный учебный процесс, но в тоже время встречается категория детей, для которой характерны трудности формирования связной речи, что требует дополнительной работы в процессе изучения художественных текстов.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте [78].

К категории обучающихся с ОНР относят детей с выраженными речевыми/языковыми (коммуникативными) расстройствами. Эта категория представляет собой достаточно разнородную группу как по признаку выраженности дефекта речи, так и по механизму его возникновения, уровню общего и речевого развития, наличию/отсутствию сопутствующих нарушений. [68]. Рассмотрим подробнее психолого-педагогические особенности младших школьников с ОНР III уровня.

Процесс формирования личности ребёнка с речевыми нарушениями обусловлен в определенной мере особенностями и степенью тяжести речевого дефекта, которые влияют на становление и развитие всех психических процессов [69].

У детей с ОНР III уровня отмечается комплекс психолого-педагогических особенностей, приводящих к значительным затруднениям их социальной адаптации и требующих направленной коррекции возникающих

трудностей и нарушений [2]. Младшие школьники с ОНР III уровня характеризуются неярко выраженными недостатками процесса формирования когнитивной сферы (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи), по большей части на уровне произвольности. Интеллектуальное отставание не характерно для данной категории школьников, но может иметь вторичный характер, вследствие педагогической запущенности при недоразвитии речи, всех ее компонентов, отсутствии адекватной коррекционной помощи.

Внимание младших школьников с ОНР III уровня неустойчиво, выделяются трудности его включения, переключения и распределения. Данная категория детей характеризуется сужением объема внимания, быстрым забыванием материала, в большей степени вербального, снижением эффективности припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста. У части младших школьников с ОНР III уровня отмечается недоразвитие мыслительных операций, снижение способности к абстрагированию, обобщению. Дети легче выполняют задачи, даваемые не с помощью речевой инструкции, а с использованием наглядности [4].

В процессе обучения в школе детям необходимы не только основные навыки (уметь прочитать, написать, решить, послушать и рассказать), но и навыки анализа, сравнения, выделения главного, решения проблем, умение адекватно себя оценивать, проявлять творчество, сотрудничать и т.д. Развитые на достаточном уровне внимание, память, мышление - важнейшие составляющие успешного обучения в школе, так как ребёнку необходимо сосредоточиться на объяснениях учителя и выполнении заданий, удерживать свое внимание в течение длительного времени, запоминать много важной информации, уметь рассуждать, анализировать и сравнивать, обобщать и выделять существенные признаки предметов, развивать познавательную активность. Современная школа большое внимание уделяет применению развивающих технологий, направленных на формирование логического

мышления в ходе учебной деятельности, однако детям с ОНР III уровня необходимо уделять особое внимание и оказывать поддержку [8].

Младшие школьники с ОНР III уровня могут иметь функциональные или органические отклонения в развитии центральной нервной системы. По данным Е.М. Мастюковой, в клинической картине у этих детей отмечаются синдром дефицита внимания с гиперактивностью; неврозоподобные расстройства: тики (частое моргание, наморщивание лба, носа, «покашливание», облизывание губ и др.); навязчивые действия (потирание рук, почёсывание носа, постукивание пальцем или ручкой по столу); заикание; церебрастенический синдром (головные боли, частые ночные пробуждения, повышенная утомляемость, раздражительность); патологические привычные действия (обкусывание ногтей, втягивание носом воздуха) – младших школьников [47].

Наличие в анамнезе признаков органического поражения мозга обуславливает определенные поведенческие отклонения у младших школьников с ОНР III уровня: они могут плохо переносить жару, духоту, езду в транспорте, часто утомляются на занятиях, отвлекаются.

Л.И. Аксенова, Л.В. Андреева, Н.М. Назарова указывают, что у части обучающихся начальных классов с общим недоразвитием речи отмечаются остаточные двигательные нарушения: трудности удержания равновесия, недостаточная координация и дифференциация тонких и артикуляционных движений. В этом возрасте обучающиеся быстро истощаются и пресыщаются учебной деятельностью (т. е. быстро устают). Часто обостряется раздражительность, повышается возбудимость нервных процессов. В начальных классах детям достаточно трудно длительно сидеть в одной позе спокойно, они стараются вертеть что-то в руках, болтать ногами, проявляя двигательную расторможенность. Младшие школьники с ОНР III уровня часто проявляют эмоциональную неустойчивость, отмечаются резкие смены настроения. Иногда возникают проявления агрессии, навязчивости,

беспокойства. В более редких случаях у них возникает заторможенность и вялость [68].

В процессе обучения младшие школьники с ОНР III уровня достаточно быстро утомляются, что отрицательно влияет на их поведение и самочувствие. Состояние утомления может послужить причиной возникновения или усиления головных болей, вялости либо расстройств сна, или наоборот, приводит к повышению двигательной расторможенности. Такие младшие школьники не всегда способны сохранить работоспособность и произвольность внимания в течение целого урока или занятия. Дети начинают отвлекаться на другие виды деятельности (рисуют или перебирают школьные принадлежности и др.), не вникают в суть заданий, не следят за работой класса и учителем. На перемене такие дети шумные, излишне активные, а после ее окончания испытывают трудности сосредоточения на материале урока. Повышенное утомление и нарушения речевого развития зачастую приводит к неустойчивости внимания и памяти, особенно речевой, пониженному уровню понимания словесных инструкций, недостаточности регулирующей функции речи, снижению уровня контроля за собственной деятельностью, отдельным трудностям познавательной деятельности, снижению умственной работоспособности. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе [61].

Обучающиеся с функциональными отклонениями в состоянии ЦНС в анамнезе эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание, плохую отметку, неуважительное отношение со стороны учителя и детей. Черты поведения младших школьников с ОНР III уровня могут отражать речевой негативизм, повышенную возбудимость, иногда агрессию или, напротив, повышенную застенчивость, нерешительность, пугливость. Выше описанные особенности психо-физического развития детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня в целом свидетельствует о специфическом состоянии центральной

нервной системы данной категории детей, что отражается на развитии связной речи [68].

Таким образом, нарушения в формировании речевой деятельности учащихся негативно влияют на все психические процессы, протекающие в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой и регуляторной сферах. Детям с нарушением речи свойственна: пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению, выраженность стрессовых ситуаций, доминирование отрицательных эмоций.

Социальное развитие большинства детей с нарушениями речи полноценно не происходит в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций.

По мнению В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Н.А. Никашиной недоразвитие речевых средств снижает уровень обучения, способствует возникновению психологических особенностей (замкнутости, робости, нерешительности, стеснительности), порождает специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включенность в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, включаться в обсуждение, неумение давать ответы на вопросы учителя и др.), что в целом, приводит к снижению коммуникативной активности [17, 22, 39, 47]. У детей с ОНР III уровня отмечается бедность жизненного и коммуникативного опыта, небольшое снижение познавательных интересов, внимания, выделяются пробелы восприятия речевой информации. Несформированность мотивационной стороны речевой деятельности проявляется в стремлении избежать развернутой речи. Доречевые умения, необходимые для создания и полноценного понимания высказывания, недостаточны [16].

И.В. Прищепова в своих исследованиях отмечает, что расстройства чтения и письма выступают в качестве одного из ведущих факторов нарушений школьной адаптации [56]. У большинства детей отмечалось

болезненное переживание трудностей, связанных с письменной речью, возникало чувство неуверенности, наблюдалась робость и стеснительность в общении с учителями и сверстниками. У некоторых детей дезадаптация по причине проблем с письменной речью сочеталась с дезадаптацией, связанной с проявлениями синдрома дефицита внимания, с гиперактивностью (трудность сосредоточения, повышенная отвлекаемость, усиленная двигательная активность, неусидчивость и др.)

Описанные психолого-педагогические особенности позволяют определить специфику организации коррекционной работы по формированию связных высказываний у описываемой категории младших школьников.

1.3. Особенности связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Особенности связной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня исследовались Г.А. Каше, И.К. Колповской, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной и др. [30, 31, 69, 74]. Авторы отмечают, что третий уровень речевого развития характеризуется появлением фразовой речи, которая характеризуется грамматическими и фонетическими ошибками. На этом уровне дети начинают пользоваться простыми частями речи, сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями. Дети называют некоторые предметы, признаки, знают цвета. Дети уже могут рассказать о каких-либо событиях, составить короткий пересказ. В составленных рассказах присутствуют как правильно построенные, так и предложения с аграмматизмами и нарушением согласования слов. При составлении рассказов и предложений по картине дети часто теряют главного героя, забывают об основных изображенных событиях, важных характеристиках предмета или явления [20].

Л.Ф. Спиринова отмечает следующие особенности развития связной речи учеников младших классов с ОНР III уровня: у этой категории детей в

течение длительного времени речевого общения накапливаются разобщенные фрагментарные отдельные действия и операции с элементами языка, которые не образуют системы, что задерживает развитие их речи, приводит к недостаточной сформированности языковых обобщений (фонетических, лексических, грамматических, семантических), задерживает формирование обобщающей функции речи [69]. Затруднения, обусловленные невозможностью правильно выразить собственные мысли, приводят к тому, что у детей с недоразвитием речи задерживается процесс формирования как внешней, так и внутренней речи. Трудности развития внутренней речи не позволяют обеспечить программирование и экстернизацию устной речи.

Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня обусловлены недоразвитием центральных компонентов языковой системы — лексико-грамматического и фонетико-фонематического. У поступающих в школу детей с общим недоразвитием речи III уровня при обследовании выявляется негрубое или остаточное нарушение звукопроизношения, слоговая структура слов искажается значительно. Следствием таких нарушений является неготовность к овладению звуковым анализом и синтезом слов, что в свою очередь (наряду с другими факторами) приводит к значительным затруднениям и в развитии связной речи и в обучении грамоте.

Словарный запас младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня характеризуется недостаточностью. Часть слов, которые ребенок использует, искажены в плане произношения и часто используются неправильно. В самостоятельной речи иногда возникают замены одного слова другим в связи с фонетическим сходством или непониманием ребенком семантики слова [51]. При переходе из класса в класс у детей отмечается изменение словарного запаса: увеличивается его объем и семантическое наполнение. Значимый рост словарного запаса отмечается у учеников второго класса. Активное увеличение словаря связано с тем, что слово становится объектом познания. Овладение навыками фонематического

анализа и синтеза, выделения и отграничения звука от сходных значительно повышает темпы усвоения смысловой стороны слов. Дети учатся более точно называть окружающие их объекты и воспринимаемые действия, говорить об их качествах и свойствах, характеризующих их связях и отношениях.

Еще одной важной особенностью является недостаточность овладения младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня смыслом слов. Верно понимают обучающиеся слова, которые имеют прямое значение, производные от них уже воспринимаются недостаточно точно. Дети недостаточно осознают семантическую общность многообразных значений слова, что не позволяет полноценно и адекватно контексту использовать их в собственной речи. Слово в сознании ребенка не связано с другими словами, с контекстом. Отмечается также недостаточность использования лексико-семантических вариантов слов. Возникновение неоправданных смысловых замен обусловлено отсутствием набора семантических эквивалентов и приводит к частым ошибкам при выборе из ряда сходных слов необходимых для данного контекста. Словоизменение нарушается, попытки образовать формы слова в части случаев следует признать неудачными. Нарушаются нормы управления и согласования, грамматические закономерности построения фразы не всегда соблюдаются [33].

Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская отмечают у детей с общим недоразвитием речи III уровня недостаточно сформированную мотивационную сторону речевой деятельности, проявляющейся в стремлении избежать развернутой речи. Доречевые умения, необходимые для создания и полноценного понимания высказывания, недостаточны [79]. Связная речь страдает во всех случаях, ее нарушение является стойким, типичным элементом недоразвития речи независимо от клинической формы речевой патологии. Уровень сформированности умений построения связных высказываний повышается в целом от класса к классу.

Нарушения построения связных высказываний по материалам художественных текстов во многом обусловлены имеющимися трудностями

чтения и понимания прочитанного. Нарушения чтения у рассматриваемой категории детей обусловлены комплексным недоразвитием речи, редко встречаются изолированными, чаще всего сопровождаются нарушениями письма. Это говорит о том, что в нарушении чтения, как и в нарушении письма, решающую роль играют отклонения в развитии устной речи [78].

В.К. Воробьева, Л.Ф. Спирова в своих исследованиях говорят о системном нарушении всех компонентов речевой деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня: ограничении словарного запаса; использовании слов в ограниченных речевых ситуациях без учета контекстуальных связей; проявлениях аграмматизма; бедности и стереотипности синтаксического оформления речи; преимущественном использовании простых распространенных предложений с небольшим количеством членов (3-4); нарушении звуко-слоговой структуры речи с преобладанием звуковых ошибок фонематического типа [16, 69]. Отмечается отставание связной (монологической) речи от возрастной нормы по уровню развития и наличие специфических дефектов.

Нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, аграмматизмы при построении предложений у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня чаще всего проявляются при работе с художественными текстами, при чтении, пересказе.

По данным Л.Ф. Спириной у одних учащихся с общим недоразвитием речи, обучающихся в младших классах массовой или специальной речевой школы, навык чтения находится на самом низком этапе усвоения, у других — на более высокой ступени развития, но в том и другом случае можно обнаружить специфические затруднения. Они проявляются как в способе усвоения чтения и характере ошибок, так и в темпе овладения чтением и пониманием прочитанного [69].

Л.Н. Ефименкова отмечает, что трудности построения связных высказываний в школьном возрасте во многом связаны с тем, что школьники

не понимают в достаточной мере прочитанного, соответственно не могут при пересказе полноценно ориентироваться на литературный текст как на образец. Качество пересказа во многом определяется степенью понимания произведения или научного текста [14].

По мнению В.К. Воробьевой, формирование навыка пересказа зависит от формирования читательских навыков, от качества самого чтения его правильности, выразительности, понимания смысла, который вложил в текст автор [16]. Понимание читаемого зависит прежде всего от способа и правильности чтения, а также от степени и характера овладения не только значением слов, но и пониманием связи слов, связи предложений, т. е. пониманием контекстных значений того или иного слова, что очень часто является недоступным детям с тяжелыми нарушениями речи [62]. Так, например, читая предложение «Бабушка любила своего внука», учащийся пересказывает его как: «Бабушка любит внучку». Этот ответ вполне закономерен. Он объясняется недостаточным различением значений различных падежных форм. Прежде чем, правильно ответить, школьник должен понять, что окончание -а может выражать не только именительный падеж некоторых имен существительных женского рода, но и в зависимости от контекста может иметь значение винительного падежа, кроме того, оно может указывать одновременно на мужской род, на единственное число, родительный падеж.

А.Н. Корнев в своих исследованиях указывает, что недостаточность речевого развития следует объяснять трудностями не только в понимании непосредственного конкретного значения слова, словосочетания, фразы, отрывка, но и в понимании мысли, лежащей за этими непосредственными значениями. Учащиеся нередко испытывают затруднения при раскрытии внутреннего смысла, выходящего за пределы того, что непосредственно выражено словами. Это мотивы действия и отношения самого автора [33].

Лексические, морфологические, синтаксические трудности нередко наслаиваются и дополняют друг друга, что приводит к значительным

нарушениям чтения, и пересказа прочитанного. Системный анализ позволяет видеть закономерную связь между развитием речи учащихся и трудностями усвоения чтения, что дает основание говорить о единой системе устранения основного дефекта [33].

Трудности, которые возникают у ребёнка с общим недоразвитием речи при пересказе того или иного художественного произведения, обусловлены спецификой развития устной речи, формирования навыков чтения, а также возникающими в этой связи особыми образовательными потребностями.

Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская отмечают, что у детей с общим недоразвитием речи одновременно с неполноценной вербальной коммуникацией выявляется недостаточная сформированность мышления, восприятия, воображения, а также других психических процессов [79].

Недостаточность звукового анализа и синтеза, нарушение произносительной стороны речи, слабость зрительного восприятия, пониженные работоспособность и внимание, бедность словаря и несовершенство грамматического строя речи, затруднения в понимании словесно-логических связей — все это приводит к тому, что дети с общим недоразвитием речи читают текст со значительными искажениями: пропускают, переставляют, заменяют буквы, слоги, сливают конец одного слова и начало второго, теряют строку и др. Ошибки, нарушающие правильность чтения, представляют собой явление довольно стойкое, которое сохраняется длительное время и тормозит развитие навыка пересказа текста.

В плане выразительности чтение таких детей отличается монотонностью; характерно или излишне громкое чтение, или излишне тихое. Недоразвитие речи приводит к частичному нарушению осознанности чтения, в результате чего при подготовке к пересказу ребенку трудно определить части рассказа, основную мысль, понять замысел автора.

Фрагментарность восприятия содержания прочитанного усугубляется с усложнением лексического и грамматического оформления текстов.

Нарушение словесно-логического мышления приводит к неточному, а иногда и к искаженному представлению ситуации, описанной в рассказе. Бедность словаря школьников, неточное понимание некоторых слов, недостаточное понимание сути образных выражений, недопонимание словосочетаний, употребленных в переносном значении, еще больше затрудняют изучение художественных текстов. Осознанию содержания текста и его изобразительных средств способствуют все виды пересказа: подробный, сжатый (краткий), выборочный и творческий, а также составление плана прочитанного рассказа, сказки, усвоение логики произведения, композиции, средств языка – лексики, синтаксиса, образных выражений [4].

Трудности понимания и переработки художественных текстов, составления по их содержанию связных высказываний определяют необходимость их включения в систему коррекционной работы по развитию связной речи, применения специальных методов и приемов коррекционного воздействия.

Выводы по первой главе

1. В современных психологических исследованиях связная речь определяется как совокупность тематически объединенных отрезков речи, находящихся в тесно взаимосвязанных и представляющих собой смысловую и структурную целостность [11]. Связная речь это наиболее сложная форма речевой деятельности. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Процесс развития связной речи характеризуется тесной связью с развитием интеллекта, с возникновением необходимых типов мышления, формированием знаний и становлением представления об окружающем мире. Основными видами связной монологической речи являются рассказ и пересказ. Пересказ – осмысленное, творческое воспроизведение литературного текста в устной речи. Выделяют следующие виды пересказа: рассказывание на основе личных впечатлений, пересказ, близкий к тексту (подробный пересказ), краткую передачу содержания

произведения или его части (краткий пересказ), выборочный пересказ, творческий пересказ. В школьном возрасте дети учатся анализировать и пересказывать художественные и научные тексты с достаточно сложным лексико-грамматическим и семантическим наполнением, так как основные навыки связной речи уже должны быть сформированы.

2. Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте. Младшие школьники с ОНР III уровня характеризуются неярко выраженными недостатками процесса формирования когнитивной сферы (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи), по большей части на уровне произвольности. Нарушения развития связной речи у младших школьников с ОНР III уровня проявляются в трудностях осуществления различных видов самостоятельной речевой деятельности (ведении диалогов, составлении рассказов, пересказов). Затруднения в процессе пересказов художественных текстов связаны с нарушением развития устной и письменной речи, поскольку выражение основного содержания произведения осложняется трудностями восприятия, анализа и понимания читаемого, выводов, нарушениями процессов построения, речевого оформления и реализации собственного связного монологического высказывания.

3. В начальных классах закладываются основы читательской культуры, умения осмысленно выразительного чтения и элементарного разбора художественного произведения. Во многих учебниках художественный текст выступает в качестве основного средства обучения. Развитию связности речи, осознанию содержания текста и его изобразительных средств способствуют все виды пересказа: подробный, сжатый (краткий), выборочный и творческий, а также составление плана прочитанного рассказа, словарная работа, творческая переработка прочитанного.

4. В связи с описанными выше трудностями усвоения навыков устной и письменной речи детьми с ОНР III уровня, на школьной ступени обучения возникает необходимость дальнейшей работы над связной речью, которая во многом опирается на формирование навыков пересказа художественных произведений. В процессе работы над полноценным усвоением произведений развиваются навыки построения связных высказываний, их планирования, оформления с помощью речевых средств и реализации в самостоятельном монологическом высказывании. Для успешного формирования навыков связной речи у младших школьников в процессе изучения художественных текстов необходимо использовать дополнительный стимулирующий материал, организовать взаимодействие учителя-логопеда и учителя начальных классов.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. Исследование состояния связной речи у детей младшего школьного возраста общим недоразвитием речи III уровня

Для реализации цели исследования нами было организовано экспериментальное изучение проблемы выявления и создания условий для обеспечения эффективности работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы над художественными текстами.

План проведения экспериментального исследования предусматривал три этапа:

1. Констатирующий – этап, в процессе которого определяется уровень сформированности связной речи, навыков чтения и понимания художественных текстов.

2. Формирующий – основной целью данного этапа являлось выявление и создание условий для обеспечения эффективности программы работы по коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня в процессе работы над художественным текстом.

3. Контрольный – его целью было определение эффективности предложенной нами программы работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня в процессе изучения художественного текста.

На констатирующем этапе исследования была организована диагностика, целью которой было выявление уровня сформированности навыков связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, а также навыков чтения художественных текстов, что необходимо для определения причин нарушений связной речи, а также направлений коррекционной работы. Для организации констатирующего эксперимента

были проанализированы используемые в практике логопедической работы методики диагностики и отмечено, что диагностика связной речи учащихся младшего школьного возраста учителями-логопедами чаще всего проводится как часть комплексной диагностики речи (отдельных ее компонентов), а также навыков чтения и понимания прочитанного. Комплексные методики диагностики, включающие раздел исследование связной речи представлены О.И. Азовой, Т.В. Ахутиной, В.К. Воробьевой, Л.Н. Ефименковой, О.Б. Иншаковой, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, А.Н. Корневым, И. Н. Садовниковой, И.А. Смирновой, Т.А. Фотековой и др. [1, 7, 24, 28, 61, 33, 66, 32, 7]. В пособиях предлагаются методики, с традиционными в логопедической практике приемами обследования связной речи. Большинство комплексных методик, направлены на изучение речи как системы в целом, раздел же посвященный исследованию навыков связной речи представляет собой несколько заданий, направленных на изучение навыков составления рассказа и пересказа.

В школьном возрасте для развития навыков связной речи имеет важное значение успешное формирование навыка чтения и анализа прочитанного, что является основой для составления связного высказывания по содержанию прочитанного. Недостатки навыка чтения, непонимание прочитанного, могут стать причиной трудностей составления рассказов и пересказов младшими школьниками. А.Н. Корневым предлагается тестовая методика определения сформированности читательских навыков работы с текстом, применение которой позволит определить причинную обусловленность нарушений связных высказываний, которые составляются ребенком по прочитанным текстам.

С целью выявления специфики и уровня сформированности связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня нами были использованы модифицированные задания методик обследования связной речи Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой, А.Н. Корнева (подобран речевой материал, соответствующий возрасту и речевым возможностям

детей) [8, 22, 33].

Проанализировав закономерности развития связной речи у детей младшего школьного возраста, характерные трудности ее формирования у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, мы составили план диагностического исследования.

Логопедическое обследование связной речи состояло из двух разделов. Первый был направлен на выявление причин, лежащих в основе трудностей составления связных высказываний по содержанию художественных текстов, а также степени сформированности связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и включал следующие параметры:

Задание 1. Определение способности ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Задание 2. Составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Задание 3. Составление рассказа на основе личного опыта - имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Задание 4. Рассказ на тему и продолжение по данному началу.

Задание 5. Пересказ небольшого по объему текста.

Задание 6. Краткий пересказ достаточно объемного текста.

Вторым разделом диагностики было исследование навыка чтения и понимания художественного текста.

Детям предлагается для чтения художественный текст или его отрывок в соответствии возрастам и периодом обследования.

Для каждой серии и каждой группы заданий разработана своя система балльной оценки с учетом характера, степени тяжести и количества допускаемых ошибок. Общим для всех проб является четырехуровневый характер оценки.

При первичной обработке производится суммирование баллов за каждую пробу и методику в целом. Максимально успешный результат соответствует 84 баллам. Уровень сформированности связной речи определяется исходя из процента успешности выполнения заданий методики:

высокий уровень – 100-90%;

средний уровень – 89-71 %;

уровень ниже среднего – 70-45%;

низкий уровень – 44 % и ниже.

Полностью текст методики и тестовые задания представлены в приложении 1.

Обоснование предложенных направлений диагностики заключается в следующем: поскольку навыки связной речи в школьном возрасте развиваются и совершенствуются в значительной мере благодаря освоению навыка чтения и анализа прочитанного, необходимо оценить способность ребенка не только к построению связного высказывания, т.е. навыки составления фразы, рассказа, но и его возможности в области чтения, понимания прочитанного, составления пересказа по прочитанному, так как формирование навыка пересказа связано напрямую с анализом и переработкой содержания прочитанного и способностью детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня к работе с художественными текстами.

2.2. Проявления нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Экспериментальная работа проводилась на базе средней общеобразовательной школы №575 г. Санкт-Петербург. В констатирующем эксперименте участвовали 10 школьников 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня, которые обучаются по программе УМК «Школа России» [11,12].

Проанализировав закономерности развития связной речи у детей младшего школьного возраста, характерные трудности ее формирования у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, мы составили план диагностического исследования.

Логопедическое обследование связной речи состояло из двух разделов. Первый был направлен на выявление причин, лежащих в основе трудностей составления связных высказываний, а также степени сформированности связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, второй был направлен на определение трудностей, возникающих при чтении и пересказе художественных текстов. Комплексная диагностика связной речи была организована поэтапно и включала следующие направления исследования:

- изучение причин и специфики нарушения связной речи;
- изучение навыков чтения художественного текста.

На подготовительном этапе диагностической работы нами была изучена педагогическая и медицинская документация, посещались уроки чтения и занятия логопеда, проанализированы данные анамнеза и социальной ситуации жизни каждого ребенка на основе бесед с родителями и изучения психолого-педагогических характеристик, речевых карт. Результаты анализа анамнестических данных представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ анамнестических сведений о специфике и условиях становления речевой функции младших школьников с ОНР III уровня

№	Фамилия, имя	Анамнестические данные
1	2	3
1	Миша С.	Наличие патологии беременности и родов: была угроза прерывания беременности, преждевременные роды Состояние ребенка после родов: по шкале Апгар 8/8, недораскрытие легких, ИВЛ Особенности нервно-психического развития: задержка речевого развития. Ребенок гиперактивный, общительный. Семья полная, первый ребенок в семье, посещал речевую группу детского сада

Продолжение таблицы 2

2	Вероника С.	Наличие патологии беременности и родов: ставили внутриутробную гипоксию плода, кесарево сечение Состояние ребенка после родов: удовлетворительное Особенности нервно-психического развития: задержка речевого развития. Не контактная. Семья неполная, второй ребенок в семье, посещала речевую группу детского сада
3	Максим И.	Наличие патологии беременности и родов: обвитие пуповиной, асфиксия в родах, срочное кесарево сечение Состояние ребенка после родов: удовлетворительное Особенности нервно-психического развития: задержка моторного и речевого развития. Общительный. Семья полная, второй ребенок в семье, посещал речевую группу детского сада
4	Артем Я.	Наличие патологии беременности и родов: внутриутробная гипоксия Состояние ребенка после родов: удовлетворительное, выраженная гипербилирубинемия Особенности нервно-психического развития: задержка речевого развития. Общительный Семья полная, первый ребенок в семье, посещал речевую группу детского сада
5	Есения Ч.	Наличие патологии беременности и родов: кесарево сечение Состояние ребенка после родов: удовлетворительное Особенности нервно-психического развития: СДВГ. Семья полная, первый ребенок в семье, посещала речевую группу детского сада
6	Злата З.	Наличие патологии беременности и родов: матерью перенесено ОРВИ во втором триместре беременности, угроза прерывания беременности Состояние ребенка после родов: удовлетворительное Особенности нервно-психического развития: задержка моторного и речевого развития. Ребенок контактный. Семья полная, второй ребенок в семье, посещала речевую группу детского сада
7	Маша С.	Наличие патологии беременности и родов: внутриутробная гипоксия Состояние ребенка после родов: удовлетворительное Особенности нервно-психического развития: задержка моторного развития. Общительная. Семья полная, первый ребенок в семье, посещала речевую группу детского сада
8	Рома Ч.	Наличие патологии беременности и родов: гипоксия при родах Состояние ребенка после родов: удовлетворительное Особенности нервно-психического развития: задержка речевого развития. Не контактный Семья полная, второй ребенок в семье, посещал речевую группу детского сада
9	Настя М.	Наличие патологии беременности и родов: матерью перенесено ОРВИ в первом триместре беременности Особенности нервно-психического развития: задержка речевого развития. Общительная Семья полная, первый ребенок в семье, посещал речевую группу детского сада
10	Катя П.	Наличие патологии беременности и родов: обвитие пуповиной Состояние ребенка после родов: удовлетворительное, асфиксия при родах Особенности нервно-психического развития: задержка речевого развития. Общительный Семья полная, первый ребенок в семье, посещала речевую группу детского сада

На основе анализа заключений ПМПК, медицинской документации и данных, полученных в процессе опросов родителей, нами отмечено, что все дети имеют отягощенный анамнез: наличие угрозы прерывания беременности (2 ребенка), внутриутробной гипоксии (4 ребенка), преждевременных родов (1 ребенок), обвития пуповиной (2 ребенок), ОРВИ у матери в первом и втором триместре беременности (2 ребенка). Анализируя особенности развития детей в раннем возрасте, мы отметили наличие грудного вскармливания у шести детей, остальные четыре ребенка находились на искусственном вскармливании, что негативно отражается на речевом развитии. У всех десяти детей наблюдалось нарушение сроков речевого развития, значительное отставание по срокам возникновения активной речи, отсутствие речи до 2-3 лет. На момент эксперимента у пяти младших школьников были отмечены нарушения коммуникативной деятельности как в плане общения со сверстниками, так и со взрослыми, в процессе учебной и внеурочной деятельности.

Нервно-психическое развитие на первом году у семи детей в целом соответствовало нормальному развитию: дети своевременно держали голову, садились, вовремя появлялись зубы, у троих детей наблюдалось отставание моторного развития, дети с опозданием научились сидеть, ходить, отмечается общая моторная неловкость. Родители всех детей указывают на задержку в развитии речевой функции, у одного ребенка отмечена гиперактивность.

Социальный анамнез у всех детей достаточно благополучный. Все дети, кроме одного ребенка, воспитываются в полных семьях, родители имеют средне-специальное или высшее образование, все дети посещали речевые группы в дошкольном возрасте. Родители всех детей проявляют заинтересованную позицию, однако не все принимают активное участие в жизни школы, но стараются прислушиваться к рекомендациям педагогов, выполняют домашние задания с детьми.

Таким образом, мы можем отметить наличие органических причин нарушения процесса формирования связной речи у исследуемых детей, что

выражается в необходимости продолжения коррекционного воздействия на этапе школьного обучения.

В ходе наблюдений за детьми в рамках логопедических занятий и посещения уроков, была отмечена низкая речевая активность, дети не стремились отвечать на уроках, ответы по содержанию изучаемых литературных произведений показывали неполноценность фразовой речи нарушение связности высказываний, пропуски важных сюжетных моментов при пересказе. Отмечается недостаточно точное понимание смысла произведений, образных выражений, не точное понимание некоторых слов, редко используемых в обиходной речи, а также недопонимание логико-грамматических конструкций. Детям трудно выразить свое отношение к произведению, выделить главную мысль, определить, что хотел донести автор, их рассказы очень краткие, не всегда понятные, требующие уточняющих вопросов, что связано, как с нарушением экспрессивной, так и импрессивной речи, снижением потребности в коммуникации.

Пятеро младших школьников из экспериментальной группы более активны на уроках и занятиях, стремятся получить хорошую оценку, но в силу нарушений связности высказывания и затруднений при восприятии и понимании читаемого им это не всегда удается. У остальных пяти детей отмечается снижение познавательного интереса, пассивность, инертность, вялость, незаинтересованность в изучении литературных произведений, на уроках и занятиях они быстро утомляются, начинают отвлекаться.

В начале опытно-экспериментальной работы нами был организован диагностический эксперимент, целью которого было выявление особенностей развития связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В результате проведения исследования нами было выявлено, что к низкому уровню сформированности навыков связной речи относятся 2 школьника (Настя М., Злата З.) к среднему – 4 (Миша С., Есения Ч., Максим

И., Рома Ч.), к уровню «ниже среднего» - 5 детей (Вероника С., Артем Я., Маша С., Катя П.) , высокого уровня не было выявлено.

Количественные результаты констатирующего исследования навыков связной речи представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования навыков связной речи на констатирующем этапе эксперимента

№	Имя ребенка	Задание						Сумма баллов	% выполнения	Уровень
		1	2	3	4	5	6			
1.	Миша С.	4	3	3	3	2	2	17	71	Средний
2.	Вероника С.	4	3	1	2	2	1	13	54	Ниже среднего
3.	Максим И.	3	3	3	3	3	2	17	71	Ниже среднего
4.	Артем Я.	3	3	1	2	1	1	11	46	Ниже среднего
5.	Есения Ч.	3	3	3	3	3	2	17	71	Средний
6.	Злата З.	3	1	1	1	1	1	8	33	Низкий
7.	Маша С.	3	3	2	2	1	2	13	54	Ниже среднего
8.	Рома Ч.	4	3	3	2	3	2	17	71	Средний
9.	Настя М.	2	2	1	1	1	1	8	33	Низкий
10.	Катя П.	3	3	3	2	2	2	15	63	Ниже среднего

С первым заданием, в котором нужно было составить предложение по картинке, дети справились. Миша С., Вероника С. и Рома Ч. составили достаточно распространенные предложения без ошибок. Остальные дети тоже смогли составить предложения, но они были малораспространенными, иногда детьми допускались ошибки согласования слов в предложении, но самостоятельно исправлялись. Приведем примеры составленных предложений: «Мальчики в форме играют в футбол. Мальчики играют. Бабушка вяжет носок для своей внучки. Бабушка вяжет» и др. Некоторые дети пытались составить целый рассказ по этой картинке. Например, Миша С. «Бабушка вяжет красивый носок. Она хочет отправить его внучке». Полученные достаточно высокие результаты свидетельствует о том,

составление предложений по наглядной опоре наиболее легкий и доступный для школьников второго класса с общим недоразвитием речи III уровня вариант заданий, так как не требуется самостоятельного продумывания сюжета, планирования высказывания, а также являются результатом проведенной в дошкольном возрасте коррекционной работы.

Для того, чтобы выполнить второе задание, целью которого было выявление умения строить логические связи между картинками, дети должны были разложить картинки по порядку и составить рассказ на тему «Сом». Составить рассказ «Сом» по серии сюжетных картинок детям было проще, чем пересказать текст, так как была предложена наглядная опора. Многие дети даже пытались дать имена героям и попытались предположить, о чем они разговаривают, однако рассказ в большинстве случаев получался не распространенным, дети не всегда могли правильно выразить свои мысли, нарушая последовательность событий. Например, Максим И. составил следующий рассказ: «Сереза пошел на рыбалку и Мурзик с ним. Он ловил рыбу, там еще сом был. Барсик съел карасика... и сом украл удочку». Вероника С. даже разложила картинки не в нужном порядке, но после стимулирующей помощи справилась с этим заданием, однако рассказ ее был фрагментарен, больше напоминал перечисление действующих лиц и их действий. У всех младших школьников наблюдался длительный поиск нужного слова, что свидетельствует о бедности словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие), встречались искажения звуковой структуры слов, паузы, в рассказах отмечались негрубые аграмматизмы.

Третьим заданием было составление рассказа на основе личного опыта. Мы предлагали детям темы для рассказа, например, «Случай с куклой», «Однажды на прогулке» Девочки рассказывали, в основном, о своих любимых куклах (У меня есть кукла. Она Марина. Я ее назвала так. У меня сестренку так зовут.). Этот вид рассказывания не был для детей достаточно сложным, но они долго не могли решить о какой игрушке рассказать, с чего

нужно начать, в основном рассказы сводились к описанию куклы, вспомнить и составить сюжетный рассказ для детей оказалось сложной задачей. В процессе эксперимента всем детям требовались наводящие вопросы и подсказки. Выше сказанное говорит о том, что детям трудно спланировать будущий рассказ без какой-либо опоры, и указывает на нарушения программирования высказывания.

Когда детям предложили продолжить рассказ по данному началу, детям задание очень понравилось, но в процессе выполнения, оказалось, что практически всем детям трудно придумать сюжет, а если ребенок придумал, о чем будет рассказывать, то не всегда получалось логично и грамматически правильно построить высказывание, наблюдались трудности в подборе необходимой лексики. Детям предлагалось такое начало рассказа: «Как-то раз охотник дядя Егор возвращался домой с охоты. Он шел по лесной тропинке, а перед ним бежала собака Дружок. Вдруг...», и задавались вопросы: «Что было потом? Кого увидел охотник с собакой? Что произошло после этого?», дальше детям нужно было самостоятельно составить рассказ. Приведем пример рассказа Миши С.: «Вдруг, он видит на поляне заяц. Его покормили. Морковки дали. Потом подумали его отпустить. Потом отпустили к маме». Для рассказов, составляемых детьми, в большинстве случаев были характерны нарушения связности повествования из-за пропусков моментов действия, повторов, нарушений связи между частями рассказа, искажения смысловой и синтаксической связи между смежными предложениями и др. В рассказах детей с общим недоразвитием речи III уровня недостаточно отражены причинно-следственные отношения между событиями, рассказ беден, предложения чаще малораспространенные, бывают не связаны между собой. Также отмечаются нарушения порядка слов в предложении. Рассказ детей состоял в основном из простых предложений, реже дети использовали сложноподчиненные и сложносочиненные предложения.

Значительные затруднения у детей вызвало пятое задание, в котором нужно было прочитать и пересказать текст «Горошины» по памяти, по окончании пересказа младшим школьникам задавались вопросы, позволявшие судить о том, насколько ребенок понял смысл ситуации.

Пересказ незнакомого текста был сложен для испытуемых, высказывания были бедными, часто сходили к середине к перечислению действий и действующих лиц. Предложения младшие школьники использовали простые не распространенные, пересказы у всех детей были слишком сжатыми, без подробностей, в основном дети недостаточно точно описывали ситуацию, большинство младших школьников верно отвечали на вопросы, что говорит о понимании смысла читаемого текста.

У Миши С., Вероники С., Артема Я. отмечена фрагментарность текста, перечисление событий без обобщающей сюжетной линии, неоднократные необоснованные повторы слов или грамматических конструкций (стереотипность оформления), возникала необходимость наводящих вопросов для построения текста. У всех детей отмечались аграмматизмы. Приведем пример пересказа Вероники С.: «В домике жили горошки. Голуби ели их. Мальчик брал горшину и стрелял. И одна упала на землю, и вырос росток - зеленый».

Шестое задание было наиболее трудным из предложенного комплекса заданий. Прочитав текст, половина детей пришли к выводу, что «текст слишком большой и пересказать его невозможно». Делая попытки пересказа, большая часть школьников теряла нить повествования, пропускала значимые моменты сюжета. Одни дети вспоминали о пропущенных моментах в конце пересказа, пытались вернуться, другие отвлекались от задания, начиная пересказывать все подряд. 50% детей смогли составить относительно связное повествование, хоть и отвлекались на второстепенные детали, однако многочисленные синтаксические ошибки и нарушения последовательности пересказа не позволили оценить их на высокие баллы. Уровень владения кратким пересказом недостаточен у всех детей группы, что связано с

нарушениями связности в структуре пересказа, трудностями его планирования, аграмматизмами в речи, недостаточностью лексических средств в активном словаре. У обследованных детей были отмечены: недостаточная самостоятельность в составлении пересказа, нарушение логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов, длительные паузы на границах фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки). В основном дети пытались пересказать все, что удалось запомнить, что говорит о несформированности умений сокращать текст без потери смысловой нагрузки.

При выполнении большинства заданий характерным для всех детей было: наличие пауз с поиском нужного слова; пропуски значимых смысловых звеньев речевого высказывания, что могло быть связано с нарушением операций смыслового программирования; нарушения в грамматическом оформлении высказываний; ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении; нарушения нормативного порядка слов в предложении, недостаточная распространенность предложений.

Распределение детей экспериментальной группы по уровню сформированности навыков связной речи представлено на рисунке 1.

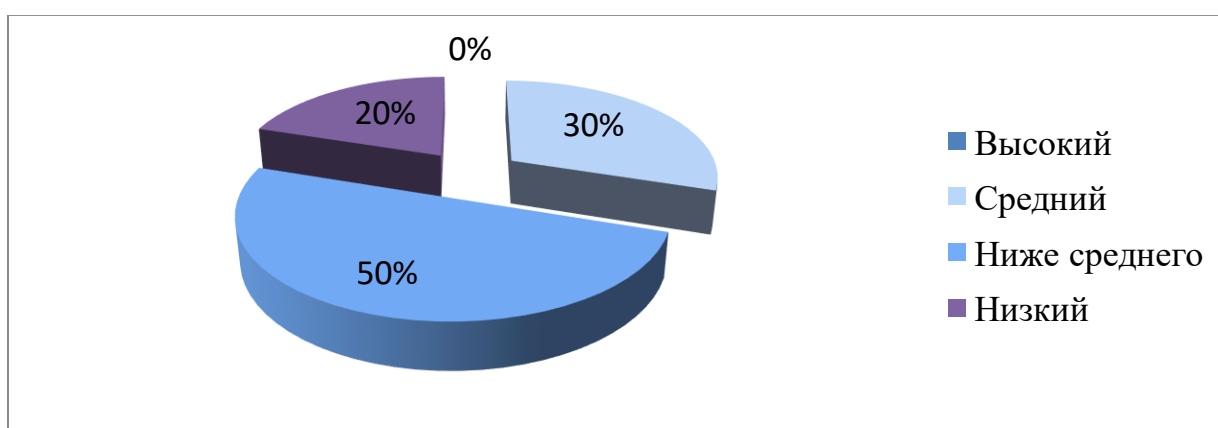


Рисунок 1 – Сводные результаты диагностики связной речи на констатирующем этапе эксперимента

По данным, представленным на рисунке 1 можно сделать вывод о том, что высокий уровень развития навыков связной речи у детей экспериментальной группы выявлен не был, средний уровень отмечен у 30%

детей, уровень – ниже среднего – у 50%, низкий уровень - у 20% младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Основные выявленные закономерности составления связного высказывания младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня таковы: дети не выделяют самостоятельно основную сюжетную линию, часто отвлекаются на второстепенные моменты, им трудно подобрать речевой материал при составлении рассказа, в составленном пересказе нарушается последовательность событий, от чего в отдельных рассказах (Настя М., Злата З.) был искажен смысл, детям трудно удержать в памяти и сократить текст, не упустив важных элементов, никто из детей не использовал возможность составления опорного плана или опорных слов, хотя листочки и ручки лежали на столе.

Следующим разделом диагностики было исследование навыка чтения художественного текста. Количественные данные диагностики навыка чтения у младших школьников с ОНР III уровня представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Анализ количественных данных диагностики навыка чтения художественного текста у младших школьников с ОНР III уровня

№	Фамилия, имя	Критерии				Сумма баллов	% успешности	Уровень
		Способ чтения	Скорость чтения	Правильность чтения	Понимание смысла прочитанного			
1	Миша С.	11	9	7	9	36	60	Ниже среднего
2	Вероника С.	10	7	7	8	32	53	Ниже среднего
3	Максим И.	12	11	9	11	43	72	Средний
4	Артем Я.	9	7	6	8	30	50	Ниже среднего
5	Есения Ч.	10	7	6	10	33	55	Ниже среднего
6	Злата З.	10	7	6	10	33	55	Ниже среднего
7	Маша С.	12	11	9	11	43	72	Средний

Продолжение таблицы 4

8	Рома Ч.	11	9	6	11	37	62	Ниже среднего
9	Настя М.	10	10	7	10	37	62	Ниже среднего
10	Катя П.	12	11	10	11	44	73	Средний
% успешности		71	59	49	66			

При анализе навыка чтения нами выявлено, что скорость чтения у всех обследованных детей, кроме Максима И., Маши С., Кати П. находится на низком уровне, у выше названных детей – на среднем, при чтении все дети допускали ошибки на уровне слова, слога и буквы, допускали аграмматизмы, в результате чего чтение было достаточно невнятным, невыразительным, успешность выполнения пробы по критерию скорости в среднем по группе составила 59%.

В основном, младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня читали по слогам, но иногда сбивались на побуквенное чтение, скорость и правильность чтения у 70% испытуемых, кроме Максима И., Маши С., Кати П. (50 – 55 слов в минуту), была на низком уровне – от 30 до 44 слов в минуту. Успешность по критерию способ чтения в среднем составила 71%, по критерию правильности – 49%.

Анализ пересказа текста и ответов на вопросы, направленных на выявление осознанности и понимания смысла прочитанного художественного текста, позволил сделать следующие выводы:

Максим И., Маша С, Рома Ч., Катя П. Получили по 11 баллов из пятнадцати, что свидетельствует о неполном понимании смысла художественного текста, трудностях выделения главной мысли произведения, недостаточно точном восприятии лексических значений и удержании в памяти хода событий. Остальные младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня получили от 8 до 10 баллов, что позволяет говорить о некоторой фрагментарности понимания художественного текста или незначительном изменении смысла ситуации.

Следует отметить, что наиболее сложным для детей оказалось задание, в котором нужно было самостоятельно сформулировать ответ на вопросы, связанные с содержанием текста, что позволяет сделать вывод о недопонимании смысла прочитанного, трудностях выделения главной мысли, неточном восприятии лексических значений, сложностях программирования собственных высказываний по прочитанному.

Пересказы детей были фрагментарны, отмечались потери сюжета, длительные паузы, аграмматизмы при построении предложений. Успешность выполнения задания в соответствии с критерием понимания смысла прочитанного составила 66%. При анализе навыка чтения нами выявлено, что навык чтения у 70% обследованных детей находится на уровне «ниже среднего», у 30% детей на среднем уровне, низкого и высокого выявлено не было. При чтении все дети допускали ошибки на уровне слова, слога допускали аграмматизмы, в результате чего, чтение было достаточно невнятным, невыразительным, вследствие чего, детям трудно было ответить на вопросы по содержанию художественного текста и составить связное высказывание по его содержанию. Представим полученные данные на рисунке 2.



Рисунок 2 – Распределение младших школьников с ОНР III уровня по уровню сформированности навыка чтения художественного текста.

Проанализировав особенности выполнения заданий диагностики, мы отметили следующую зависимость, характерную для всех участников эксперимента: более высокая результативность выполнения заданий,

связанных с пересказом читаемого текста у детей соответствовала более высокому уровню сформированности навыков чтения, и наоборот.

Полученные в процессе исследования количественные данные об уровне развития навыка пересказа и навыка чтения представлены в таблице 5 с целью определения успешности выполнения заданий, связанных именно с пересказом прочитанного художественного текста и определения влияния предлагаемой нами программы работы по формированию связной речи посредством работы над художественным текстом на развитие навыков чтения и пересказа художественного произведения, а также на развитие связной речи в целом.

Таблица 5 – Сводные данные диагностики навыка чтения и пересказа читаемого у младших школьников с ОНР III уровня

№	Фамилия, имя	Показатели		Сумма баллов	% выполнения	Уровень развития навыков
		Пересказ	Навык чтения художественного текста			
1	Миша С.	4	36	40	59	Ниже среднего
2	Вероника С.	3	32	35	51	Ниже среднего
3	Максим И.	5	43	48	71	Средний
4	Артем Я.	2	30	32	47	Ниже среднего
5	Есения Ч.	5	33	38	56	Ниже среднего
6	Злата З.	2	33	35	51	Ниже среднего
7	Маша С.	3	43	46	68	Ниже среднего
8	Рома Ч.	5	37	42	62	Ниже среднего
9	Настя М.	2	37	39	57	Ниже среднего
10	Катя П.	4	44	48	71	Средний

Итак, в ходе обследования пересказа, навыков чтения и понимания художественного текста было определено, что у 80% младших школьников, принимавших участие в эксперименте, уровень развития навыка пересказа прочитанного и навыка чтения и анализа художественных текстов – ниже

среднего (отмечались трудности в смысловой переработке прочитанного художественного текста, составлении по нему связных высказываний, как по образцу, так и самостоятельно); у 20% – средний, у всех младших школьников отмечены трудности в решении творческой задачи, неумение реализовать свой замысел в связном, последовательном сообщении, недостаточное проникновение в смысл читаемого художественного текста.

Наглядно результаты диагностического исследования представлены на рисунке 3.

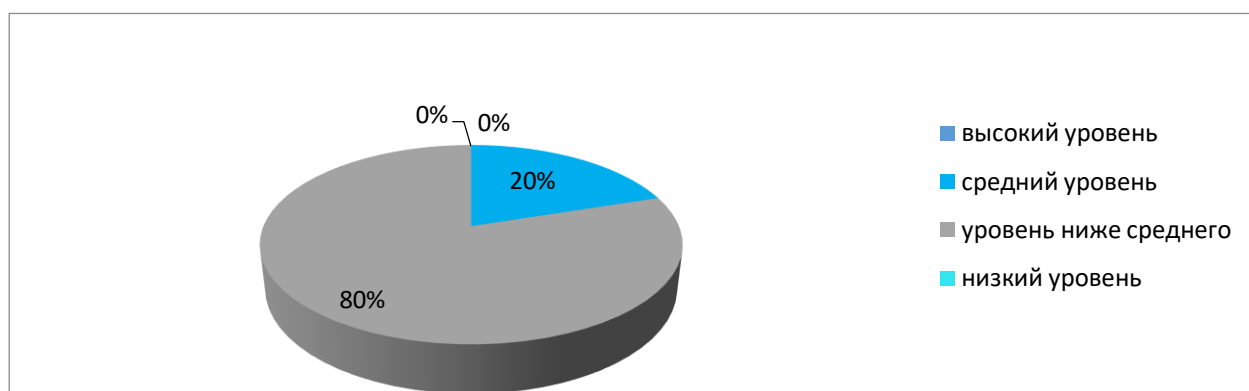


Рисунок 3 – Распределение младших школьников с ОНР III уровня по степени сформированности навыков чтения и пересказа прочитанного на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, проанализировав результаты исследования, мы можем отметить, что достаточно низкий уровень сформированности связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня обусловлен как нарушениями программирования и построения связного устного высказывания, так и нарушениями чтения и анализа читаемого художественного текста, что свидетельствует о необходимости проведения коррекционной работы с учетом выявленных причин нарушения связной речи, так как построение связного высказывания у ребенка может быть сформировано на среднем уровне при работе в устном плане, но при работе над пересказом прочитанного самостоятельно художественного текста младший школьник с общим недоразвитием речи III уровня показывает более значительные затруднения построения связного высказывания, вызванные недостаточно сформированными навыками чтения и понимания

прочитанного, сложностями восприятия художественных средств выразительности в текстах. Нарушения процессов анализа содержания и структуры самостоятельно прочитанного художественного текста обусловлены нарушениями способа чтения, его, правильности, недопониманием некоторых слов и образных средств выражения мысли, авторского замысла, что говорит о необходимости организации коррекционной работы, направленной на формирование навыков построения связных высказываний на основе подробного анализа прочитанного художественного текста.

Выводы по второй главе

1. Логопедическое обследование включало следующие направления исследования: изучение медицинской и педагогической документации, наблюдение за речевой деятельностью детей на уроках и занятиях, непосредственно обследование связной речи и навыков чтения художественного текста.

2. В практике работы учителя-логопеда в школе успешно применяются научно обоснованные методики диагностики речи. Большинство из них имеет тестовый характер и является комплексными, направленными на изучение речи как системы в целом, каждая из них содержит в себе раздел, посвященный изучению связной речи, а так же используются методики, целенаправленно позволяющие проанализировать состояние связной речи. Такие методики более подробно рассматривают связную речь, позволяя определить причины и закономерности ее нарушения. В школьном возрасте возрастает роль монологической связной речи, основанной на восприятии и переработке содержания текстов, представленных в учебниках, большое значение для развития связной речи имеют навыки чтения и понимания прочитанного художественного текста. Анализ теоретического материала, а также существующих методик позволил составить диагностическую программу обследования, в которую вошли следующие направления изучения:

изучение связной речи, проверка сформированности навыков чтения и понимания художественного текста.

3. На основании проведенного обследования мы можем отметить наличие органических причин недоразвития речи у всех обследованных младших школьников, низкую речевую активность, неполноценность связной речи, нарушения грамматического оформления, пропуски отдельных сюжетных моментов при пересказе, недостаточно точное понимание смысла читаемых художественных текстов, не точное понимание некоторых слов, а также недопонимание логико-грамматических конструкций.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ

3.1. Содержание коррекционно-развивающей работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы над художественными текстами

Целенаправленная работа по коррекции нарушения связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе изучения художественного текста имеет важное значение в системе работы по преодолению нарушений устной и письменной речи у данной категории детей, а также для успешного освоения художественных произведений в школе. Для эффективной ее организации необходимо участие в коррекционном процессе учителя-логопеда, учителя начальных классов и родителей.

Цель формирующего этапа эксперимента: создание и апробация программы работы по коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе изучения художественных текстов. При разработке программы занятий мы опирались на рекомендации В.К. Воробьевой, М.Р. Львова, М.Н. Русецкой, [16, 43, 60]. Система коррекционной работы в рамках программы предполагала тесное сотрудничество с учителями начальных классов и родителями младших школьников.

Программа занятий по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе изучения художественных текстов составлена с учетом требований ФГОС НОО ОВЗ и направлена на оказание помощи учащимся в освоении ими

общеобразовательной программы по литературному чтению и русскому языку.

Данная программа предназначена для организации логопедической работы с младшими школьниками 2 класса, испытывающими трудности формирования устной и письменной речи.

Программа по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе изучения художественных текстов разработана и реализована в условиях логопедического пункта средней общеобразовательной школы №575 г. Санкт-Петербург в 2022-2023 учебном году с участием 10 младших школьников 2 классов.

Данная программа представляет собой дополнительный раздел к рабочей программе коррекционной работы для обучающихся с общим недоразвитием речи 1-4 классов, зачисленных на логопедический пункт и реализуется во внеурочное время на подгрупповых логопедических занятиях, а также учителем начальных классов на уроках чтения при выполнении рекомендаций логопеда по работе с художественными текстами.

Весь материал, представленный в программе, рассчитан на 1 учебный год и составлен с учетом возрастных особенностей учеников и требований общеобразовательной программы для обучающихся 2 класса.

С младшими школьниками с общим недоразвитием речи, зачисленными на логопедические занятия, проводились подгрупповые (5 человек) занятия. Логопедические занятия проводились 2 раза в неделю. Продолжительность каждого подгруппового занятия составляла 40 минут. Подгруппы комплектовались с учетом выявленных особенностей и уровня развития связной речи, чтения и понимания прочитанного.

Цель программы: формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы над художественными текстами, содействие усвоению программы по литературному чтению.

Задачи:

- формирование навыка планирования и построения связного высказывания по содержанию художественного произведения (пересказ).
- развитие навыка анализа художественного произведения: определение главных героев, их характеристика, основной мысли произведения, смысловых частей, художественных средств;
- обогащение и активизация словарного запаса, развитие способности понимать образные выражения, литературные приемы;
- развитие умения оперировать единицами языка – словом, словосочетанием, предложением;
- расширение представлений об окружающем мире, явлениях действительности с опорой на сюжеты литературных произведений;
- развитие мышления, памяти, внимания, воображения, творческих способностей;
- формирование мотивации учения и интереса к самому процессу обучения.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального основного общего образования для детей с ОВЗ в программе учитываются особые образовательные потребности обучающихся; соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития младших школьников; построение коррекционного процесса и образовательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого младшего школьника с общим недоразвитием речи III уровня; необходимость создания специальных условий для получения образования детьми с нарушениями речи, в том числе использование специальных методов, методических пособий и дидактических материалов, проведение коррекционных занятий и осуществления квалифицированной коррекции нарушений их развития.

В процессе проведения коррекционно-логопедической работы нами учитывались следующие особенности работы с литературными источниками в целях развития связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня:

- необходимость целенаправленного и подробного языкового анализа текста, проводимого с целью выяснения особенностей содержания и структуры готового связного высказывания;
- подбор текстов с учетом возрастных и речевых особенностей младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня;
- сочетание устных и письменных упражнений;
- использование большого количества наглядности вербального и невербального характера, позволяющей ученикам представить модель анализируемого или воспроизводимого ими текста.

Большое внимание мы уделяли овладению детьми навыками планирования связных развёрнутых высказываний. Обучение на основе каждого текстового или картинного материала проводилось как минимум на двух занятиях, примеры занятий и заданий представлены в приложении 3 .

Подбирая художественные произведения для работы по развитию связной речи детей экспериментальной группы с общим недоразвитием речи III уровня, мы учитывали следующие требования к ним: высокая художественная ценность, динамичность, лаконичность и вместе с тем образности изложения; чёткости и последовательности развёртывания действия, занимательности содержания, доступности содержания литературного произведения и оптимальности его объема.

Этим требованиям соответствовали, народные сказки; небольшие рассказы Л.Н.Толстого, М.Пришвина и В.Бианки, А.С. Пушкина [46].

Произведения подбирались нами с доступным детям младшего школьного возраста словарём, короткими, чёткими фразами без сложных грамматических форм, интересные для работы по смысловому содержанию с

применением разноплановой наглядности (например, "Лисичкин хлеб", "Котенок" Хитрый Лис и умная Уточка". "Наводнение в лесу").

При работе над художественным произведением на уроках чтения по рекомендации логопеда использовалась иллюстративная наглядность, при этом анализ текста художественного произведения происходил в следующей последовательности:

1. Рассказ о художнике

Цель – дать общие сведения о художнике, истории создания картины.

2. Рассматривание иллюстрации

Если была такая возможность, то предварительно в качестве задания предлагалось учащимся выбрать из ряда иллюстраций ту, которая наиболее соответствовала изучаемому материалу, и работать с понравившейся.

Рассматривание развивало у учащихся с общим недоразвитием речи III уровня способность наблюдать, образно мыслить, воспринимать произведение живописи целостно, адекватно замыслу автора. В этот момент определялось отношение учащегося к увиденному, формировалось его личностное понимание художественного образа.

3. Беседа по иллюстрации

Цель – помочь учащимся понять образный язык искусства, сформировать умение анализировать иллюстрацию как произведение искусства в единстве содержания и формы, выработать адекватную эстетическую оценку произведения живописи, стимулировать творческое воображение учащихся, научить их создавать самостоятельное речевое произведение, используя образно – выразительные средства русского языка, подсказанные рисунком.

В процессе беседы до или после нее учащиеся записывали слова, трудные в семантическом и орфографическом отношении, в дальнейшем с этими словами проводилась дополнительная работа.

4 Обобщение сказанного по иллюстрации

В конце работы по иллюстрации, учащимся предлагались следующие задания: составить связный рассказ по иллюстрации; подписать иллюстрацию словами из текста; найти фрагмент текста и сравнить с изображённым на рисунке; придумать новое название иллюстрации; сопоставить изображение героя (эпизода) у разных художников.

Также при работе с текстами литературных произведений нами использовался метод творческих домашних заданий: изобразить одного из героев, сделать пейзажную зарисовку, то есть детский рисунок.

Наблюдая над профессиональной иллюстрацией или детским рисунком, учащиеся получали не только литературоведческие, но и искусствоведческие знания, формировалось умение выражать и отстаивать свою точку зрения, оттачивался навык внимательного и вдумчивого чтения.

Логопедическая работа по развитию связной речи в процессе изучения художественных произведений проводилась в двух направлениях:

- развитие смыслового программирования текста;
- овладение языковыми средствами оформления связного текста.

В процессе работы над смысловой стороной текста ставились следующие задачи: развивать умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, основное и фоновое; формировать умения располагать смысловые звенья в определённой последовательности; развивать способности удерживать смысловую программу в памяти.

С целью формирования навыков смыслового программирования высказывания были использованы следующие виды работ:

1. Сравнение двух сходных, сюжетных картинок, на одной из которых отсутствует ряд предметов. Этот вид работы способствовал развитию аналитико – синтетической деятельности, в частности формированию способности сравнивать.

2. Работа с сюжетной и предметными картинками по содержанию произведений (например, подбирать к сюжетным картинкам соответствующие предметные изображения; найти лишние предметные

картинки, которые не соответствуют сюжету данного произведения и др.), опираясь на которые далее дети придумывали предложения, составляли рассказ с придумыванием предшествующих и последующих событий (по опорным вопросам).

3. Работа с серией сюжетных картинок (например, найти ошибку в читаемом тексте, сравнивая его с серией сюжетных картинок; «распутать» два события; составление рассказа по сюжетным многофигурным картинам, в пределах общего, хорошо знакомого детям сюжета литературного произведения и др.). Составление небольших по объёму рассказов-описаний по сюжетным картинам, в которых на первый план выступало изображение места действия предметов, события, определяющие общую тематику картины; рассказывание по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия.

4) Работа над пересказом текста

Задачи обучения пересказу детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня включали следующее: учить детей связному, последовательному и выразительному рассказыванию небольших литературных произведений без помощи вопросов логопеда, передаче диалогической речи, изменять интонации в соответствии с переживаниями действующих лиц; изложению содержания близко к тексту, использованию авторских слов и выражений.

Пересказыванию текстов художественных произведений предшествовало чтение детям данного текста, затем самостоятельное чтение, чтение по цепочке. При чтении обращалось внимание на способ чтения, правильность, вынятность и выразительность.

Помощь младшим школьникам в пересказывании художественных произведений мы осуществляли словесными приемами (вопрос, направляющий совместное пересказывание (вопрос к последнему слову фразы), подсказывающий вопрос, наводящий вопрос, прямой вопрос, цепь прямых вопросов (план), вопросы поисковые, вопросы указания,

тематические предложения, смысловые лексические группы, имена существительные и эпитеты к ним, глаголы и глагольные сочетания), а также с помощью сюжетных картин, серий сюжетных картин, наглядных моделей, графических и предметных схем.

С целью овладения языковыми средствами использовались специальные задания: назвать, какие словами обозначается предмет высказывания (медведь – он – зверь); заменить в тексте слово, обозначающее главное действующее лицо события, другими словами - синонимами, местоимением; определить, какие слова в тексте связывают предложение друг с другом; закончить предложения, которые начинаются со связующего слова (а, потому, вот так, потом, наконец); добавить слова, соединяющие два соседних предложения.

С целью формирования навыков понимания образных выражений проводилась работа с использованием соответствующих тематике произведения пословиц и поговорок. Детей просили прочитать пословицу, объяснить ее смысл, сопоставить с содержанием рассказа. Позднее просили нарисовать и рассказать с чем ассоциируется смысл данной пословицы.

При проведении занятий нами было использовано большое количество опорных конструкций вербального и невербального характера (схемы, рисунки, картинки, презентации), позволяющих ученикам представить модель создаваемого ими текста.

Дети учились составлять тексты по развернутым вопросам плана, по серии сюжетных картинок, сюжетным картинкам, опорным словам, предметно-графическим схемам.

При работе над пересказом произведений и составлением рассказов обращалось внимание на соблюдение норм звукопроизношения и грамматического оформления высказываний.

Организация взаимодействия логопеда с родителями в процессе коррекции нарушений речи на основе изучения художественных текстов предполагала, как консультирование родителей по вопросам организации

домашней работы с текстом в онлайн формате так и очные встречи, на которых родителям предлагались памятки по работе с художественными текстами, показывались приемы организации словарной работы по тексту, а также различные варианты творческих работ (создание иллюстраций, определение замысла автора, сочинение продолжения или изменение концовки и др.). С родителями был организован чат для того, чтобы они могли задать интересующие вопросы в удобное время дистанционно и получить консультацию или необходимый дидактический материал.

3.2. Результаты экспериментальной работы

По окончании коррекционной работы нами был организован диагностический эксперимент, целью которого было выявление динамики развития связной речи у принимавших участие в эксперименте младших школьников и определение эффективности предложенной нами программы коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе изучения художественного текста. Анализ и обработка данных проходила с использованием тех же диагностических заданий, что и на констатирующем этапе.

В структуру диагностического исследования входили:

- исследование особенностей связной речи;
- исследование навыков чтения и понимания художественного текста.

В результате контрольной диагностики было выявлено, что к высокому уровню сформированности навыков связной речи относятся 2 школьника (Миша С., Есения Ч.), к среднему – 7 (Вероника С., Маша С. Рома Ч., Настя М., Катя П., Максим И., Артем Я.), к уровню – ниже среднего – 1 (Злата З.), низкого уровня не было выявлено.

Количественные результаты контрольного исследования связной речи представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Анализ количественных данных диагностики связной речи младших школьников с ОНР III уровня на контрольном этапе эксперимента

№	Имя ребенка	Задание						Сумма баллов	% выполнения	Уровень
		1	2	3	4	5	6			
1.	Миша С.	4	4	4	3	4	3	22	92	Высокий
2.	Вероника С.	4	4	3	3	3	3	19	79	Средний
3.	Максим И.	4	3	4	3	3	3	20	83	Средний
4.	Артем Я.	4	4	2	3	2	3	18	75	Средний
5.	Есения Ч.	4	4	4	4	4	3	23	96	Высокий
6.	Злата З.	4	2	2	2	2	3	15	62	Ниже среднего
7.	Маша С.	4	4	3	3	2	3	19	79	Средний
8.	Рома Ч.	4	4	3	3	4	3	21	88	Средний
9.	Настя М.	3	3	3	3	3	3	18	75	Средний
10.	Катя П.	4	4	4	3	3	3	21	88	Средний

С первым заданием, в котором нужно было составить предложение по картинке, без ошибок справились все дети кроме Насти М., ею были допущены ошибки согласования слов в предложении.

Выполнение второго задания, направленного на изучение состояния связной речи позволило нам получить сведения о смысловой адекватности и самостоятельности рассказа по серии сюжетных картинок, возможности программирования текста младшими школьниками ОНР III уровня, грамматического и лексического оформления. Рассказ все дети составили достаточно успешно: у всех детей отмечена правильная последовательность событий, наличие смысловой связи всех высказываний, но при этом допускались грамматические ошибки, паузы, использование недостаточно распространенных предложений. Затруднения возникли только у Максима И. и Насти М., Златы З., но и они выполнили это задание гораздо более успешно составив, несколько предложений. В рассказах Максима И. и Насти М. было отмечено наличие отдельных аграмматизмов. При выполнении задания были

отмечены единичные затруднения установления логических взаимосвязей между картинками – у Златы З.

Выполнение третьего задания по составлению рассказа на основе личного опыта также было более успешным, несмотря на то, что нами не проводилась целенаправленная работа по обучению рассказыванию из личного опыта, обучение планированию связного высказывания в процессе работы над пересказом художественных текстов помогло детям составить достаточно связный рассказ из личного опыта без наводящих вопросов и подсказок. Полученные результаты свидетельствуют о том, что формирование навыков пересказа художественных текстов благоприятно сказывается на состоянии связной монологической речи в целом, детям стало проще планировать будущий рассказ, в связи с чем, появилась возможность уделить внимание правильности построения предложений и их лексическому оформлению. Тем не менее, определенные трудности составления рассказов остались еще у Златы З. и Артема Я. – дети не соблюдали последовательность изложения, перескакивали с одной мысли, не закончив другую, остальные дети допустили единичные ошибки лексического или грамматического оформления, которые не позволили поставить за выполнение задания максимальные баллы.

Выполнение задания продолжить рассказ по данному началу, также показало трудности в начале, когда нужно было придумать сюжет, логично и грамматически правильно построить высказывание, подбирая необходимые речевые средства. Но рассказы, составленные детьми, стали более последовательными и связными, было отмечено меньше нарушений связи между частями рассказа и синтаксических связей между смежными предложениями и др. В рассказах большинства детей появились распространенные предложения, соблюдена сюжетная линия.

Следующим заданием был пересказ текста «Горошины», по окончании пересказа младшим школьникам задавались вопросы, позволявшие судить о том, насколько ребенок понял смысл ситуации.

Пересказ текста у всех испытуемых стал более качественным, все дети смогли соблюсти последовательность и передать основной смысл рассказа, но тем не менее остались проблемы грамматического оформления высказываний, использования нераспространенных предложений. Миша С., Злата З. и Артем Я. недостаточно точно описывали ситуацию, но верно отвечали на вопросы, что говорит о понимании смысла читаемого текста. В целом тексты стали более полными, описываемые события отражали сюжетную линию, но еще отмечались отдельные необоснованные повторы слов или грамматических конструкций (стереотипность оформления), иногда для продолжения пересказа возникала необходимость наводящих вопросов. У всех детей были отмечены аграмматизмы, но их стало значительно меньше. В рассказах всех детей отмечалась использование слов, разобранных на занятиях, что говорит о пополнении и активизации словаря, реже встречались искажения звукового состава слов. Полученные результаты свидетельствуют об успешном формировании навыков пересказа у детей, положительном влиянии проведенной работы и на другие стороны речи, совершенствовании механизмов программирования и воспроизводства текстов.

Результаты выполнения шестого задания показали выраженную динамику, поскольку коррекционная работа была направлена на формирование именно навыков пересказа художественных текстов. Уровень владения кратким пересказом повысился у всех детей группы. Дети смогли самостоятельно составить план рассказа или опорные слова, по которым удалось сделать достаточно стройный и информативный рассказ. Были отмечены отдельные неточности, паузы в процессе рассказывания, аграмматизмы, но, тем не менее, детям удалось передать основной смысл, не отвлекаясь на второстепенные детали. Таким образом, мы можем судить о том, что навыки связной речи успешно формируются в рамках предложенной нами программы, что свидетельствует о ее эффективности и возможности

применения в процессе коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

По нашему мнению продолжение работы по закреплению навыков работы с художественными текстами на материале других более сложных произведений будет способствовать дальнейшему совершенствованию навыков связной речи, ее лексико-грамматического оформления у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Распределение детей, принимавших участие в эксперименте, по уровню сформированности связной речи на контрольном этапе эксперимента представлено на рисунке 4.

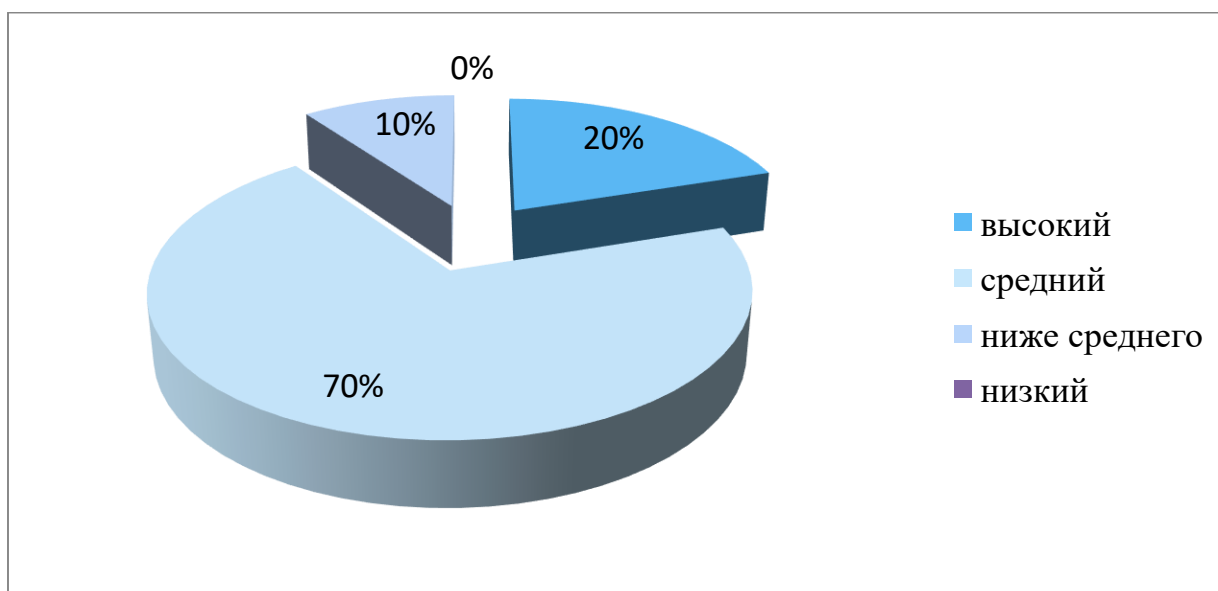


Рисунок 4 – Результаты контрольного исследования связной речи.

По данным, представленным на рисунке 4 можно сделать вывод о том, что низкий уровень развития навыков связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня выявлен не был, средний уровень отмечен у 70% детей, высокий уровень – у 20%, и у 10% повышена результативность выполнения задания в рамках уровня «ниже среднего».

Следующим разделом диагностики было исследование навыка чтения, понимания художественного текста. Количественные данные диагностики на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Анализ количественных данных диагностики навыка чтения художественного текста у младших школьников с ОНР III уровня на контрольном этапе эксперимента

№	Фамилия, имя	Критерии				Сумма баллов	% успешности	Уровень
		Способ чтения	Скорость чтения	Правильность чтения	Понимание смысла прочитанного			
1	Миша С.	11	11	10	11	43	72	Средний
2	Вероника С.	12	12	10	10	44	73	Средний
3	Максим И.	15	13	13	14	55	92	Высокий
4	Артем Я.	11	10	9	11	41	68	Ниже среднего
5	Есения Ч.	12	10	10	12	44	73	Средний
6	Злата З.	12	10	10	11	43	72	Средний
7	Маша С.	14	14	12	13	53	88	Средний
8	Рома Ч.	13	10	9	11	43	72	Средний
9	Настя М.	12	10	10	11	43	72	Средний
10	Катя П.	15	12	13	14	54	90	Высокий
% успешности		85	75	71	79			

Представим полученные в процессе контрольного эксперимента данные, на рисунке 5.



Рисунок 5 – Распределение младших школьников с ОНР III уровня по сформированности навыка чтения на контрольном этапе эксперимента.

При анализе навыка чтения нами выявлено, что уровень его сформированности у всех обследованных детей значительно повысился, 60% детей перешли с уровня «ниже среднего» на средний, 20% со среднего на высокий уровень (практически достигли нормы) и 10% детей повысили результативность выполнения заданий методики в рамках уровня «ниже среднего», значительно приблизившись к границам среднего уровня по количественным и качественным показателям. Младшие школьники с ОНР III уровня при чтении допускали меньше ошибок на уровне слога и буквы, значительно повысилась скорость и правильность чтения, его внятность, выразительность. Успешность выполнения пробы по критерию скорости в среднем по группе составила 75%, в большинстве младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня перешли к чтению словами, но иногда сбивались на послоговое чтение, скорость и правильность чтения у всех испытуемых, кроме Максима И. и Кати П. (60 слов в минуту – высокая), была на среднем уровне – от 30 до 44 слов в минуту. Успешность по критерию способ чтения в среднем составила 85%, по критерию скорости чтения – 75%, по критерию правильности – 71%.

Анализ пересказа текста и ответов на вопросы, направленных на выявление осознанности и понимания смысла прочитанного художественного текста, позволил сделать следующие выводы:

Максим И. и Катя П. получили 14 баллов из пятнадцати, что свидетельствует о достаточном понимании смысла художественного текста, были выявлены незначительные затруднения при выделении главной мысли произведения, которые самостоятельно исправлялись, понимания лексических значений и все еще оставшиеся затруднения удержания в памяти хода событий.

Остальные дети исследуемой группы получили 10 – 13 баллов, что позволяет говорить об успешном, но еще не законченном процессе формирования понимания смысла художественного текста, затруднениях при определении основной мысли, трудностях подбора лексических средств. По-

прежнему наиболее трудными оказались задания, в которых нужно было самостоятельно сформулировать ответ на вопросы, связанные с содержанием текста, но испытуемые на этот раз значительно более успешно с ним справились. Пересказы детей стали более полными, хотя и отмечались длительные паузы, аграмматизмы при построении предложений. Успешность выполнения задания в соответствии с критерием понимания смысла прочитанного составила 79%.

С целью определения уровня сформированности навыка чтения и пересказа читаемого у младших школьников с ОНР III уровня на контрольном этапе эксперимента количественные данные были представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сводные данные диагностики навыка чтения и пересказа читаемого у младших школьников с ОНР III уровня на контрольном этапе эксперимента

№	Фамилия, имя	Показатели		Сумма баллов	% выполнения	Уровень речевого развития
		Пересказ	Навык чтения и понимания художественного текста			
1	Миша С.	7	43	50	74	Средний
2	Вероника С.	6	44	50	74	Средний
3	Максим И.	6	55	61	90	Высокий
4	Артем Я.	5	41	46	68	Средний
5	Есения Ч.	7	44	51	75	Средний
6	Злата З.	5	43	48	70	Ниже среднего
7	Маша С.	5	53	58	85	Средний
8	Рома Ч.	7	43	50	74	Средний
9	Настя М.	6	43	49	72	Средний
10	Катя П.	6	54	60	89	Высокий

Наглядно результаты диагностического исследования на контрольном этапе представлены на рисунке 6.



Рисунок 6 – Распределение младших школьников с ОНР III уровня по сформированности навыков чтения и пересказа прочитанного на контрольном этапе эксперимента.

Сводные данные диагностического исследования позволяют говорить об успешности проведенной коррекционной работы, было выявлено, что на высоком уровне чтения и пересказа прочитанного находятся 20% младших школьников с ОНР III уровня, на среднем уровне – у 70% младших школьников, и на уровне «ниже среднего» – 10%., навыки связной речи, в целом, также показали положительную динамику: низкий уровень развития навыков связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня выявлен не был, средний уровень отмечен у 70% детей, высокий уровень – у 20%, и у 10% повышена результативность выполнения задания в рамках уровня «ниже среднего». У тех младших школьников, которые остались в рамках уровня развития речи «ниже среднего» отмечено повышение результативности выполнения заданий в рамках данного уровня, максимальное приближение к границам среднего уровня по количественным и качественным показателям.

Итак, в ходе обследования навыков чтения и пересказа прочитанного художественного текста было выявлено, что у всех детей экспериментальной группы отмечена значительная положительная динамика формирования навыков пересказа по прочитанному художественному тексту, а также

связной речи в целом, в результате реализации предложенной нами программы коррекционной работы на основе работы с художественными текстами. Повышение уровня сформированности связной речи было достигнуто в значительной мере за счет повышения результативности выполнения заданий по пересказу, но и за счет сформированных навыков построения связных высказываний, перенесенных детьми в самостоятельные высказывания, что позволило выполнить и задания по самостоятельному рассказыванию детям более успешно. Причем следует отметить положительное влияние предложенной нами программы не только на процесс формирования связной речи и навыков чтения, но и на формирование произносительных, грамматических навыков, развитие словарного запаса, чему активно способствует разнообразная работа с художественным текстом и его лексическим наполнением. Младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня получили опыт составления связных высказываний по художественным текстам, как по образцу, так и самостоятельно, решения творческих задач, реализации замысла высказывания в связном, последовательном сообщении, определения главной мысли художественного текста и замысла автора.

Продолжение коррекционной работы, по предложенной программе позволит достичь этим детям более высоких результатов. Полученные нами результаты в процессе экспериментальной работы говорят о достаточно высоких показателях успешности коррекционной работы, несмотря на стойкость и выраженность нарушений речевого развития у детей, принимавших участие в эксперименте, а также об эффективности включения программы по формированию связной речи посредством работы с художественным текстом в коррекционно-образовательный процесс.

Наглядно динамика формирования навыков связной речи в процессе экспериментальной работы представлена на рисунке 7.

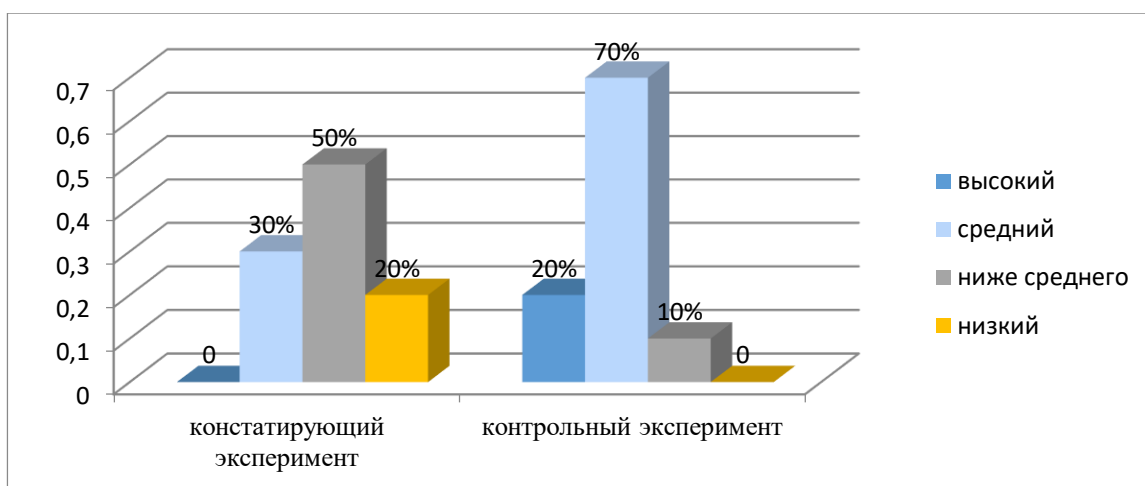


Рисунок 7 – Сравнительные результаты диагностики связной речи младших школьников с ОНР III уровня на констатирующем и контрольном этапах исследования.

По данным, представленным на рисунке 7 можно сказать, что 10% младших школьников с ОНР III уровня перешли с низкого уровня на уровень ниже среднего, 20% со среднего уровня на высокий, 60% с уровня «ниже среднего» – на средний уровень, все испытуемые показатели более успешное выполнение диагностических проб, улучшение количественных и качественных показателей связности высказывания, что позволяет говорить о высокой эффективности разработанной программы работы по коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня посредством изучения художественного текста и возможности ее применения в практике работы школьного логопеда.

Выводы по третьей главе

Для реализации цели исследования нами было организовано экспериментальное изучение проблемы выявления и создания условий для обеспечения эффективности работы по коррекции нарушения связной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня в процессе изучения художественного текста. План проведения экспериментального исследования предусматривал три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе определяется уровень сформированности

связной речи, навыков чтения художественных текстов.

Основной целью формирующего этапа являлось апробировать программу работы по коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня посредством изучения художественного текста. Логопедическая работа по развитию связной речи в процессе изучения художественных текстов проводилась в двух направлениях: развитие смыслового программирования текста; овладение языковыми средствами оформления связного текста, параллельно отрабатывались навыки чтения и анализа художественных текстов.

Целью контрольного эксперимента было определение эффективности предложенной нами программы работы по коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня посредством изучения художественного текста. В рамках реализации программы было организовано сотрудничество с учителями начальных классов и родителями младших школьников с ОНР III уровня.

На контрольном этапе коррекционной работы была проведена повторная диагностика, которая показала значительную динамику в развитии навыков связной речи у младших школьников с ОНР III уровня: нами отмечено улучшение качества рассказов, составляемых по художественным текстам, что свидетельствует об улучшении понимания смысла читаемого, успешном формировании навыков программирования и реализации связного монологического высказывания, а также средств его оформления как лексических, так и грамматических, отмечено также улучшение состояния связной речи в целом. Данные диагностического исследования, полученные в процессе контрольного этапа эксперимента, позволяют говорить об успешности проведенной коррекционной работы: 10% младших школьников с ОНР III уровня перешли с низкого уровня на уровень ниже среднего, 20% со среднего уровня на высокий, 60% с уровня «ниже среднего» – на средний уровень, все испытуемые показали более успешное выполнение диагностических проб, улучшение количественных и качественных

показателей связности высказывания, что позволяет говорить о высокой эффективности разработанной программы работы по коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня посредством изучения художественного текста и возможности ее применения в практике работы школьного логопеда.

Полученные нами результаты в процессе экспериментальной работы говорят о высоких показателях ее успешности, несмотря на стойкость и выраженность нарушений речевого развития у детей, принимавших участие в эксперименте. Пересказы художественных текстов, стали более связными, распространенными, содержащими все необходимые сюжетные элементы, более информативными, отмечено также положительное влияние программы на развитие самостоятельной монологической речи, что обусловлено работой по формированию навыков планирования высказывания, лексической работой в процессе изучения художественных текстов. Следует отметить также положительное влияние предложенной программы на формирование грамматических навыков, произносительной стороны речи и фонематических процессов, так как работа с художественными текстами предполагала использование и отработку всех речевых навыков, развитие всех сторон речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном исследовании была затронута тема коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня в процессе изучения художественного текста. Цель магистерской диссертации заключалась в теоретическом и практическом обосновании эффективности включения в коррекционную работу программы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы над художественным текстом.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.

2. Изучить состояние связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Разработать программу по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы над художественным текстом и оценить эффективность ее включения в коррекционно-образовательный процесс.

В рамках решения первой задачи исследования были раскрыты различные подходы к определению понятия «связная речь», на основе данных психолого-педагогических исследований охарактеризованы закономерности развития связной речи у детей младшего школьного возраста; дана клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня, выявлены особенности развития связной речи и навыков работы с художественными текстами у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

В современных психологических исследованиях связную речь рассматривают как совокупность тематически объединенных отрезков речи, находящихся в тесно взаимосвязи и представляющих собой смысловую и структурную целостность [11]. Связная речь это наиболее сложная форма

речевой деятельности. Она осуществляется в двух основных формах — диалоге и монологе. Процесс развития связной речи характеризуется тесной связью с развитием интеллекта, с возникновением необходимых типов мышления, формированием знаний и становлением представления об окружающем мире. Основными видами связной монологической речи являются рассказ и пересказ. Недостаточность звукового анализа и синтеза, нарушение произносительной стороны речи, слабость зрительного восприятия, пониженные работоспособность и внимание, бедность словаря и несовершенство грамматического строя речи, затруднения в понимании словесно-логических связей у младших школьников с ОНР III уровня — все это приводит к нарушениям связного высказывания, а также чтения и пересказа художественных текстов. Целенаправленная комплексная коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков осмысления и переработки художественных текстов обладает значимым коррекционным потенциалом.

В рамках решения второй задачи был проведен констатирующий этап педагогического эксперимента. Была определена база исследования и участники экспериментальной группы – младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня. Диагностика речевых нарушений школьников была проведена с использованием методики Т.А.Фотековой, Т.В. Ахутиной, А.Н. Корнева, так как она позволяет выявить специфику нарушений речи, лежащих в основе нарушений связной речи и трудностей работы с художественным текстом у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Логопедическое обследование состояло из двух разделов. Первый был направлен на исследование особенностей связной речи, второй — на проверку навыков чтения и понимания художественного текста, навыков пересказа по прочитанному.

Анализ полученных результатов диагностики позволил определить, что нарушения анализа содержания и структуры художественного текста, а также трудности с построением пересказа по нему обусловлены значительными

пробелами в развитии, как активной самостоятельной речи (звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, связности высказываний), так и трудностями чтения, недостаточностью понимания речевых средств языка и закономерностей их употребления, что говорит о необходимости организации комплексной коррекционной работы, направленной на формирование как самих навыков чтения и работы с художественным текстом, так и развития навыка построения и программирования связного высказывания.

В рамках решения третьей задачи на формирующем этапе была разработана и апробирована программа коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы с художественными текстами. Логопедическая работа по развитию связной речи в процессе изучения художественных произведений проводилась в двух направлениях: развитие смыслового программирования текста; овладение языковыми средствами оформления связного текста, параллельно отрабатывались навыки чтения и анализа художественных текстов. Реализация программы коррекционной работы предполагала три этапа: подготовительный, технологический, заключительный. На подготовительном этапе участники комплексного сопровождения учителя начальных классов, родители), были ознакомлены с результатами диагностики.

Технологический этап включал следующие мероприятия: подбор художественных текстов для изучения, составление перспективного плана, разработка конспектов занятий. Коррекционная работа участников комплексного сопровождения была организована под руководством учителя-логопеда, осуществлялась в сотрудничестве с учителями и родителями, была направлена на формирование навыков связной речи на основе работы с художественным текстом, развитие навыков смыслового программирования текста; овладение языковыми средствами оформления связного текста. В процессе работы с художественным текстом организовывалась работа по

обогащению пассивного и активного словаря, совершенствованию грамматического строя, развитию диалогической и монологической связной речи, осуществлялся контроль за произношением поставленных звуков.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика, которая показала значительную динамику развития навыков связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня: дети стали использовать в речи сложные предложения и разнообразную межфразовую связь, научились строить высказывания логично в соответствии со структурой художественного текста, пересказы стали более связными, распространенными, содержащими все необходимые сюжетные элементы, информативными. Следует отметить также положительное влияние предложенной программы на формирование грамматических навыков, произносительной стороны речи и фонематических процессов, так как работа с художественными текстами предполагала использование и отработку всех речевых навыков, развитие всех сторон речи. Выявленные положительные изменения в развитии речи говорят об эффективности проведенной коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы с художественным текстом.

Таким образом, гипотеза о том, что коррекционная работа по развитию связной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет протекать эффективнее, при включении программы, содержанием которой является формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством работы над художественным текстом, подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
3. Алмазова А. А. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. пособие для студентов сред. спец. и высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности "Логопедия" / Под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 374 с.
4. Алтухова Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями: Дис. канд. пед. наук. М., 1995. – 233 с.
5. Архипова Е. Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии речи детей // Известия Самарского научного центра РАН. – 2008. – № 6-2. – С. 9–12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-ranney-diagnostiki-i-korreksii-otkloneniy-v-razvitii-rechi-detey> (дата обращения: 10.10.2023).
6. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 243с.
7. Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 175 с. – (Образовательный процесс). – ISBN 978-5-534-03840-8. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://www.urait.ru/bcode/415431> (дата обращения: 07.01.2023).
8. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения. Нейropsихологический подход. Учебное пособие. Гриф УМО по

классическому университетскому образованию / Ахутина Татьяна Васильевна. – М.: Академия (Academia), 2015. – 192 с.

9. Барина Е.А. Основы методики развития связной речи: Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград : [б. и.], 1971. – 38 с.

10. Бизицова О. А. Развитие монологической речи у дошкольников: учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / Ольга Бизицова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 235 с.

11. Блонский П. И. Психология младшего школьника / П.И. Блонский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 1997. – 345с.

12. Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чертов В. Ф. Методика преподавания литературы. – М.: Академ А, 1999. – 307с.

13. Бородич А. М. Методика развития речи детей / Алиса Бородич. – Москва: Просвещение, 1981. – 256 с.

14. Виноградская Л. А., Климанова Л. Ф., Литературное чтение. 2 класс. В 2-х частях. – М.: Просвещение, 2016. – 159с.

15. Волкова Л. С. Логопедия // 5-е изд., перераб. и допол. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 282 с.

16. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.

17. Воробьева В. К. Особенности связной речи дошкольников с моторной алалией / В.К. Воробьева // Нарушения речи и голоса у детей. – М.: Просвещение, 2015. – 234 с.

18. Выготский Л. С. Психология / Лев Выготский. – Москва: ЭКСМО, 2002. – 1008 с.

19. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство/Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.

20. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи: учеб. пособие / Александр Гвоздев. – Москва: Академия, 2014. – 226 с.
21. Глухов В. П. Психолингвистика / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
22. Глухов В. П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения пересказу / В. П. Глухов // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 69 –76.
23. Дизорфография младших школьников: Учебно-методическое пособие / под ред. Прищеповой И. В.. – СПб.: КАРО, 2006 –240с.
24. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
25. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Николай Жинкин. – Москва: ДиректМедиа, 2008. – 1104 с.
26. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод. пособие. – М.: Соц.-полит, журн., 1994. – 96 с.
27. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – Москва – Воронеж, 2010. – 432 с.
28. Иншакова О. Б., Белякова Л. И. Значение психосоматического фактора в динамике дисграфии // Специальное образование. – 2016. – № 2 (42). – С. 51 – 65.
29. Карпова С. Н. Психология речевого развития ребенка / Карпова С.Н., Труве Э.И. – Ростов-на-Дону, 1987. – 236 с.
30. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с., ил.
31. Колповская И. К. Особенности письма у детей при общем недоразвитии речи [Текст]: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (13.732) / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. – Москва: Просвещение, 1970. – 20 с.

32. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Пособие для логопедов. – М.: «Гном-Пресс», 2000. – 16 с.
33. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
34. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175с.
35. Ладыженская Т. А. Связная речь / Т. А. Ладыженская // Методика развития речи на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1980. – 345 с.
36. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
37. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
38. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Авиценум, 1984. – 335 с.
39. Левина Р. Е., Никашина Н. А. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии. – М: Просвещение, 1968 – 179с.
40. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Леонтьев. – Москва: Ленанд, 2014. – 214 с.
41. Логопедия: пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ / Проф. М. Е. Хватцев. – 5-е изд. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 476 с.
42. Лурия А. Р. Язык и сознание / Под редакцией Е. Д. Хомской. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979 – 320 с.
43. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. Пособие для учителя. – 2 изд-ие. – Москва: Просвещение, 1985. – 176 с.
44. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. – М: Ленанд, 2010. – 224 с.

45. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М.: Учпедгиз, 1971. – 340с.
46. Маленькие рассказы и истории для первого чтения / худож. А. Н. Аземша [и др.]. – Москва: АСТ, 2021. – 94 с.
47. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
48. Мельникова И. И. Развитие речи. / И.И. Мельникова. – М.: Академия развития, 2002. – 144 с.
49. Мельниченко Е. Т. Современная модель коррекционной работы в СКОШ 5 вида [Текст] / Е.Т. Мельниченко // Актуальные вопросы и инновационные подходы обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи: Сборник методических статей / Научн. Ред. А. С. Попов, Ф. В. Мусукаева. – М.: Спутник, 2012. – С. 9–11.
50. Миролубов А. А., Рахманов И. В., Цейтлин В. С. Общая методика обучения описательной речи в средней школе. – М.: Просвещение, 2013. – 236 с.
51. Молочник Т. Я., Токарева О. А. Состояние словарного запаса у учащихся старших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи / Под ред. Л. И. Беляковой. – М.: Прометей, 1989. – С. 89–98.
52. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
53. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ : [принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федераций 26 дек. 2012 г.]. URL: http://www.consultant.ru/document/- cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.07.2023).
54. Обухова А. Ф. Детская психология / А. Ф. Обухова. – М.: Просвещение, 1995. – 395с.

55. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи: метод. пособие / Л. С. Вакуленко [и др.]; под ред. Л. С. Вакуленко. – СПб.: МиМ, 2011. – 153 с.
56. Прищепова И. В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. – СПб.: Образование, 1992. – 140 с.
57. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
58. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.
59. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
60. Русецкая М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
61. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.
62. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997. – 365 с.
63. Сборник методических материалов. Методические рекомендации для педагогов по работе с родителями детей, имеющих особые образовательные потребности [Текст] / Под ред. Рябовой О. А. – Карпогоры: Изд-во ГАУДПО МО "Институт развития образования", 2019. – 58 с.
64. Селезнева Е. П. Развитие речи детей / Е. П. Селезнева. – М.: Просвещение, 1984. – 472 с.

65. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда: / Владимир Селиверстов. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. – 1997. – 400 с.

66. Смирнова И. А. Диагностика нарушений развития речи: учебно-методическое пособие. 3-е изд. – СПб.: «ООО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020. – 144 с.

67. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление/А. Н. Соколов – М.: Политиздат, 1962. – 256с.

68. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой – Т. 3: Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Л. В. Андреева и др.. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.

69. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи: 1 – 4 классы / Л. Ф. Спирова. – Москва: Педагогика, 1980. – 192 с.

70. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексия и дисграфия) // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. Ляпидевского С. С. – М.: Политиздат, 1965. – 345 с.

71. Туманова Т. В., Филичева Т. Б. Современные тренды в обучении грамоте детей с речезыковыми нарушениями и их отражение в новом букваре // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 6. – С. 33 –37.

72. Урунтаева Г. А. Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. – М.: Владос, 1995. – 291 с.

73. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598) URL:

<https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 08.07.2023)

74. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

75. Флоренская Ю. А. Избранные работы по логопедии. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 223 с.

76. Фрумкина Р. М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

77. Цвиянович М. Д. Особенности письменной речи учащихся третьего класса: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Киев: Изд. гос. пед. ин-та им. А. М. Горького, 1972. – 23 с.

78. Шаховская С. Н., Разуван Е. И., Антипова Ж. В. Обучение русскому языку детей с нарушениями речевого развития: учебно-методическое пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2020. – 152 с.

79. Шаховская С. Н., Лалаева Р. И. Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 342 с.