

RU

## Изучение связной речи младших школьников с задержкой психического развития

Егорова Е. Е., Курилова Т. В.

**Аннотация.** Цель работы - анализ и обобщение результатов экспериментального исследования особенностей связной речи обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в процессе рассказывания с опорой на картинный материал. В статье представлены научно-теоретические и практические основы развития и совершенствования изучения связного высказывания младших школьников, организация процесса исследования, содержание и критерии оценивания связной речи младших школьников с ЗПР в ходе рассказывания с опорой на картинный материал. Научная новизна исследования заключается в разработке диагностических заданий для изучения связной речи младших школьников с ЗПР в процессе логопедической работы, ориентированных на содержательный раздел учебного предмета «Литературное чтение» для 1 класса. В результате качественного и количественного анализа особенностей речевого развития обучающихся с ЗПР обогащен исследовательский материал для логопедической работы по развитию их связной речи.

EN

## Peculiarities of Descriptive Narrative Speech of Junior Schoolchildren with Mental Retardation

Egorova E. E., Kurilova T. V.

**Abstract.** The paper summarizes results of experimental studies on peculiarities of descriptive narrative speech of junior schoolchildren with mental retardation. The article considers the following issues: theoretical and practical foundations for studying junior schoolchildren's monologic speech, the research process organization, content and assessment of descriptive narrative speech of junior schoolchildren with mental retardation. Scientific originality of the study lies in the fact that the authors propose a set of diagnostic tasks developed on the basis of the first-grade textbook "Literary Reading" and aimed to identify the level of monologic speech skills of junior schoolchildren with mental retardation. The research findings contribute to therapeutic studies on speech development in junior schoolchildren with mental retardation.

### Введение

Актуальность исследования. Дети с ЗПР в дошкольном и младшем школьном возрасте испытывают значительные трудности в освоении связной речи. Это обусловлено замедленностью протекания высших психических функций, а подчас и их искажением. Нарушения в процессах цельности и связности речи значительно отличают речевое развитие детей с задержкой психического развития от этого процесса у нормативно развивающихся детей. В исследованиях обращается внимание на то, что для одних детей с задержкой психического развития оказывается сложно связно и последовательно выражать свои мысли в речевом плане. Нарушение связности речи происходит на фоне того, что дети с ЗПР владеют словарным запасом и синтаксической структурой, но испытывают сложности в построении высказываний, где необходимо отдельные части текста объединить в единое целое. Другие дети с ЗПР не могут отобразить различные предметные отношения в своей речи [1; 2; 5; 7; 8; 12; 13; 15; 17].

В условиях инклюзивного образования наиболее ярко проявляются особенности развития детей с ЗПР по сравнению с нормотипичными сверстниками, если им не оказывается своевременная коррекционная поддержка. Такие дети социально не зрелые, им довольно трудно адаптироваться в новой для них среде, они иногда неохотно вступают в контакт с одноклассниками или с взрослыми людьми, у этих детей нестабильное эмоциональное состояние, происходит частая смена настроения [1; 2; 5; 12; 17].

Исследование связной речи младших школьников с задержкой психического развития значимо для определения направлений логопедической и общеразвивающей работы с указанным контингентом обучающихся, которая позволит активизировать и развивать связную речь в ходе уроков «Литературное чтение», «Родная речь» и во внеурочной деятельности по различным ее направлениям.

Вопросы развития связной речи у обучающихся с ЗПР возможно решать в условиях взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальной школы. Эта мультидисциплинарная проблема продолжает быть актуальной в условиях современной системы начального общего образования.

В целях исследования решались следующие задачи:

- представить научно-теоретические основы развития связной речи у младших школьников с задержкой психического развития;
- проанализировать результаты диагностической методики по изучению процессов формирования связной речи младших школьников с ЗПР, которые дают основание установить нарушения в связной речи детей этой категории.

Методы исследования: аналитический метод; педагогический эксперимент; качественный и количественный анализ результатов исследования.

Теоретической базой исследования послужили положения, представленные в лингвистической и психолого-педагогической литературе о соотношении мыслительной деятельности и речи у детей, о связной речи (Н. Г. Василевская [3], А. А. Леонтьев [9], Н. И. Лепская [10], Л. Н. Мурзин, А. С. Штерн [11], С. Н. Цейтлин, В. А. Погосян, М. А. Еливанова, Е. И. Шапиро [16], Д. Б. Эльконин [18], Л. П. Якубинский [19]); положения специальной педагогики и психологии, в которых представлена многоаспектность и сложность формирования связной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР (Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, Ю. С. Галлямова [1]; Н. Ю. Борякова [2], Р. Д. Триггер [15]); положения, в которых описаны особенности познавательного и речевого развития детей с нормативным развитием и речевыми нарушениями (В. П. Глухов [4], О. В. Защирина [5], С. Ю. Кондратьева [6], Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина [7], И. Н. Лебедева [8], Т. А. Ткаченко [14], С. Г. Шевченко [17], А. В. Ястребова [20]).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования диагностических заданий для изучения особенностей связной речи младших школьников с особыми образовательными потребностями в ходе уроков «Литературное чтение», «Родная речь» и во внеурочной деятельности в индивидуальных занятиях учителя начальной школы по закреплению навыков пересказа текстов и активизации связной речи обучающихся с особыми образовательными потребностями.

### **Научно-теоретические основы развития связной речи у младших школьников с ЗПР**

В исследованиях [3; 4; 8-10; 18; 19] обращается внимание на то, что связная речь – это последовательно-логически связанный ход мыслей. Связность речи характеризуется достаточно точными и конкретными словами, которые представлены в грамматически оформленных предложениях. А. А. Леонтьев, Л. Н. Мурзин, А. С. Штерн [9; 11] обращают внимание на то, что связная речь характеризуется тем, что говорящий умеет доносить до окружающих свои размышления, пользуясь разными речевыми средствами в общении. В работах [3; 4; 8-11; 18; 19] рассматриваются направления и технологии обучения детей рассказыванию, при этом обращается внимание на то, что при построении педагогической работы необходимо учитывать, что восприятие текстового материала идет по принципу «от общего к частному».

Исходя из понимания того, что связная речь детей в ходе коррекционно-логопедической работы строится на основе комплексного подхода, выделяются ее направления. Специалистам предлагается развивать в комплексе фонетическую и лексико-грамматическую сторону речи [4; 6; 8; 14; 15; 20]. Отмечается, что у детей с ЗПР системно нарушается процесс становления словаря, прежде всего, его семантический компонент. Именно его становление и полноценное развитие позволяют детям сознательно выбирать словесный материал при построении связного высказывания [2; 5; 7; 8; 12; 13; 15; 17].

В ходе аналитического обзора литературных источников установлено, что сложности в образовательном процессе у детей с ЗПР возникают из-за сниженной произвольной памяти. Дети этой категории длительное время не могут овладеть смысловыми приемами сохранения информации. Чаще всего обучающиеся с ЗПР стремятся просто запомнить информацию, а не осмыслить ее и перевести в речевой план. Исследования свидетельствуют о том, что обучающиеся с ЗПР не владеют в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте речевыми умениями, которые необходимы для построения текста. Поэтому необходима последовательная и системная работа, в том числе и логопедическая, для того, чтобы дети с ЗПР могли овладеть структурой разных типов текстов [1; 2; 5; 7; 8; 12; 13; 15; 17].

Таким образом, нужно обратить особое внимание на необходимость использования в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР педагогических технологий, включающих взаимосвязь речевой, предметно-практической и игровой деятельности.

### **Результаты диагностической методики по изучению процессов формирования связной речи младших школьников с ЗПР**

Экспериментальное изучение связной речи у младших школьников с задержкой психического развития было проведено нами в ходе индивидуальных занятий на базе Государственного бюджетного общеобразовательного

учреждения города Москвы «Школа № 1568 имени Пабло Неруды» и Муниципального автономного общеобразовательного учреждения муниципального образования города Краснодара «Средняя общеобразовательная школа № 101 имени Героя Советского Союза Степана Андреевича Неустроева». В эксперименте приняли участие ученики 1 классов, всего 12 детей с заключением ПМПК: ЗПР церебрально-органического генеза. Все дети обучаются в условиях инклюзивного образования.

Исследование проводилось по методике, предложенной И. Н. Лебедевой [8]. Нами выбраны пять заданий из названной выше методики. Они адаптированы под соответствующие программные требования для обучающихся младшего школьного возраста. Задания подбирались по УМК «Начальная школа 21 века» и соотнесены с содержательным разделом учебного предмета «Литературное чтение» для 1 класса и Примерной адаптированной основной общеобразовательной программой начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития [12]. Задания, выбранные нами, представлены следующим образом:

- 1) пересказ небольшого литературного текста с опорой на картину;
- 2) составление рассказа по серии картин из четырех частей;
- 3) составление рассказа по сюжетной картине с элементами театрализованной игры;
- 4) словесная интерпретация сюжетной картины;
- 5) использование изобразительной деятельности для интерпретации сюжетной картины.

Рассмотрим кратко содержательный компонент каждого из заданий, включенных в диагностическую методику.

*Первое задание* направлено на изучение особенностей пересказа небольшого литературного текста с опорой на картину. Пересказ текста по рассказу Л. Н. Толстого «Лгун». Экспериментатор читает рассказ обучающемуся, проводит с ним анализ сложных моментов. Затем он еще раз читает рассказ и просит, чтобы обучающийся пересказал текст, предлагая в качестве наглядного материала картинку, иллюстрирующую рассказ.

*Второе задание* направлено на составление рассказа по серии из четырех картин «Мальчик и ёж» (художник В. С. Володина, Рисунок 1). Обучающемуся необходимо в правильной последовательности разложить картинки, а затем рассказать текст, ориентируясь на сюжетную линию рассказа по картинкам.

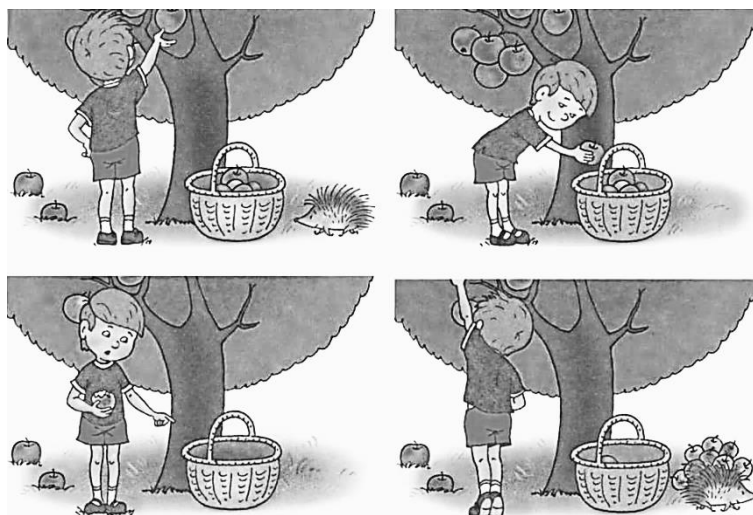


Рисунок 1. «Мальчик и ёж» (художник В. С. Володина)

*Третье задание* направлено на составление рассказа по серии сюжетных картин «Мальчик и ёж» на основе театрализованной игры с игрушками. Для этого экспериментатор предлагает обучающемуся набор миниатюрных предметов (игрушек), соответствующих персонажам, изображенным на картине. С их помощью обучающемуся необходимо по ходу рассказывания выполнять игровые действия с игрушками.

*Четвертое задание* ориентированно на восприятие и словесную интерпретацию содержания сюжетной картины. В проводимом эксперименте выбрана картина «Мы играем в магазин» (художник О. Р. Гофман, Рисунок 2). Экспериментатор концентрирует внимание обучающегося на картину, просит рассмотреть ее. После этого взрослый просит обучающегося рассказать о том, что нарисовано на картине.

*Пятое задание* нацелено на изучение возможности использования изобразительной деятельности в ходе обучения рассказыванию по картине. Обучающемуся предлагается рассмотреть картину, а потом нарисовать рисунок, повторяющий эту картину. Если этот процесс вызывает трудности у обучающегося, то ему дается возможность представить это изображение из готовых деталей на фланелеграфе (ковролинографе) или листе бумаги. После выполнения рисунка (аппликации) обучающемуся предлагается рассказать о содержании нарисованной (выложенной в формате аппликации) картины.

Задания оценивались по уровневой оценке от первого – самого низкого – до пятого – самого высокого – на основе методики, предложенной И. Н. Лебедевой [8]. Эти уровни соотносились с тем, как ребенок может передать цельность текста при его воспроизведении. По ходу анализа результатов выполнения заданий детьми с ЗПР мы представим описание тех уровней, которые наблюдались нами у обследуемых младших школьников.



Рисунок 2. «Мы играем в магазин» (художник О. Р. Гофман)

При анализе выполнения задания по пересказу небольшого литературного текста с опорой на картину использовалась методика по уровням сформированности передачи цельности исходного текста обучающимися при пересказе. Отметим, что среди младших школьников с ЗПР только один обучающийся смог достичь пятого уровня передачи цельности текста. Этот младший школьник при пересказе текста полностью передал его содержание. Он соблюдал связность и последовательность изложения, воспроизводя достаточно точно художественно-стилистические элементы исходного текста. У этого обучающегося мы не установили нарушения связной речи при пересказе текста.

Важно отметить, что большинство детей с ЗПР не смогли понять и осмыслить текст. Они допускали пропуски, перестановки и повторение частей текста. Это приводило детей к смысловым ошибкам. В текстах не было смысло-синтаксической межфразовой связи, наблюдалось ошибочное употребление языковых средств. Это соответствовало третьему уровню сформированности передачи цельности исходного текста детьми при пересказе. Например, некоторые из них, пересказывая рассказ Л. Н. Толстого «Лгун», говорили, что волк съел мальчика, а не стадо овец. Иллюстративный материал – картинка, отражающая содержание текста, не являлась наглядной опорой для понимания содержания текста и не способствовала его осмыслению.

Выявляя особенности составления рассказа обучающимися с ЗПР по серии сюжетных картинок из четырех частей, отметим, что среди всех детей с задержкой психического развития лишь один первоклассник выполнил задание на пятом (самом высоком) уровне. Он смог самостоятельно при рассказывании передать сюжетную линию, ориентируясь на серию сюжетных картинок.

Четвертый уровень выполнения задания был доступен трем обучающимся, которые ориентировались на картинный материал, стремились достаточно самостоятельно пояснять ситуации на картинках. При рассказывании эти дети пытались понять смысловые связи и отношения, однако причинно-следственные зависимости могли представить только частично. В рассказах обучающихся нарушалась логическая последовательность.

Третий уровень выполнения был доступен шести обучающимся. Эти младшие школьники отвечали на вопросы по содержанию картинок. Такая помощь со стороны экспериментатора позволяла им продуцировать текст с разной степенью развернутости. В процессе рассказывания дети ориентировались на некоторые пространственные связи и обращали внимание на позы персонажей картинок. Дети пропускали в ходе рассказывания главные члены предложений и нарушали в рассказе логическую последовательность. Один младший школьник выполнил это задание, достигнув второго уровня смысловой адекватности и самостоятельности. Он практически не использовал помощь экспериментатора. Часто пользовался жестами, заменяя ими рассказывание или лишь перечислял объекты, изображенные на картинках, не выделяя главные и второстепенные. Обратим внимание на то, что многие дети путали сходные картинки, меняя их местами (1 и 4 картинки).

Изучая то, как может повлиять ситуация театрализованной игры на восприятие и рассказ по серии картин, отметим, что среди младших школьников с задержкой психического развития ни у кого не наблюдался самый низкий уровень, у троих детей отмечался второй уровень выполнения задания, также еще у троих детей наблюдался третий уровень и у шестерых детей был отмечен четвертый уровень рассказывания по серии картинок с использованием театрализованной игры. Можно выделить тот факт, что проигрывание ситуаций, изображенных на картинках с игрушками в процессе театрализованной игры, стимулировало детей с ЗПР к осмысленному восприятию и словесному отображению содержания двухмерного изображения.

Изучив влияние рисования (аппликации) на возможности дальнейшего словесного отражения ситуации, изображенной на картине, хотелось бы отметить, что с данным заданием обучающиеся справились достаточно хорошо, ни у кого из детей не наблюдался 1 и 2 уровни. Один ребенок показал самый высокий уровень, у пятерых детей отмечался четвертый уровень, у шестерых обучающихся мы установили третий уровень построения связного рассказа по сюжетной картине.

Таким образом, проведя экспериментальное исследование, мы установили, что в целом младшие школьники с ЗПР стремились взаимодействовать с экспериментатором, проявляли положительные эмоциональные реакции на занятиях с картинным материалом. Время ориентировки в заданиях у детей было различным. Некоторые младшие школьники с ЗПР достаточно быстро начинали выполнять задания, но не концентрировали свое внимание на прослушивании текста рассказа или рассматривании картинок. Мы предположили, что это характеризует особенности восприятия детей с ЗПР и их неумение планировать свою деятельность и контролировать ее результаты.

Младшие школьники с ЗПР не обращались к нам с вопросами, не стремились вступать в речевой контакт в ходе выполнения заданий. Попытки вступить в общение были однословными и чаще всего не относились к содержательной стороне рассказывания. Наряду с этим были выявлены недостатки понимания содержания текста рассказа и изображений, представленных на картинках.

Рассказы младших школьников с ЗПР характеризовались тем, что они стремились часто хаотично перечислять отдельные второстепенные детали рассказа, отдельные объекты, изображенные на картинках. Дети часто не осмысливали текст рассказа или изображения на картинках. Наряду с этим мы отметили, что эмоциональное реагирование на рассказ и картинки достаточно часто было связано у младших школьников с ЗПР с интересом не к сюжету в целом, а к определенной части изображения картины или к определенному фрагменту текста рассказа. Различные средства выразительности, представленные в изображениях на картинах, часто совсем не учитывались детьми или воспринимались без должного понимания изображения. Отметим, что наиболее нарушенной у обучающихся с ЗПР явилась вопросно-ответная стадия речи.

## Заключение

Проведенное исследование показало, что каждый из младших школьников, участвовавших в экспериментальном исследовании, нуждается в логопедической помощи, в разработке для него индивидуальной программы развития связной речи, которую необходимо осуществлять в ходе индивидуальных занятий с учителем начальной школы по закреплению навыков пересказа текстов, например, рассказывание по картинному материалу с включением элементов предметно-практической и игровой деятельности для активизации связной речи обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Систематическую индивидуальную коррекционно-развивающую работу по развитию связной речи обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР учитель-логопед, а по его рекомендациям и учитель начальной школы, может успешно осуществлять только на основе тщательной диагностики развития связной речи, в том числе и по предложению нами методике ее изучения. Мы установили, что продуктивными для исследования особенностей развития связной речи первоклассников с ЗПР являются задания, направленные на: изучение особенностей пересказа литературного текста, который подкрепляется зрительной основой – картинным материалом; составление рассказа по серии картин; изучение влияния предметно-практической и игровой деятельности, осуществляемой обучающимися по ходу занятий с картинным материалом; передачу связности и цельности текста. Мы предполагаем, что включение продуктивных видов деятельности в процесс сопровождения речевой деятельности позволит обучающимся младшего школьного возраста с ЗПР активизировать смысловые приемы сохранения информации и перевода ее в речевой план.

Перспектива дальнейших исследований представляется в разработке методических рекомендаций по коррекционно-образовательной работе с детьми с ЗПР по развитию связной речи в ходе интеграции логопедической работы и индивидуальной работы учителя начальной школы. Исследование связной речи младших школьников с ЗПР позволит определить направления логопедической и общеразвивающей работы с указанным контингентом обучающихся, которая направлена на развитие и активизацию связной речи в ходе уроков «Литературное чтение», «Родная речь» и во внеурочной деятельности по различным ее направлениям.

## Источники | References

1. Баряева Л. Б., Вечканова И. Г., Галлямова Ю. С. и др. Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы: коллективная монография. М.: Добрый мир, 2018. 332 с.
2. Борякова Н. Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: монография. Изд-е 2-е, испр. и доп. Ярославль: Канцлер, 2017. 169 с.
3. Василевская Н. Г. Речевое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: проблемы предметности // Детский сад от А до Я. 2007. № 5. С. 83-90.
4. Глухов В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография. Изд-е 2-е, испр. и перераб. М.: В. Секачев, 2014. 537 с.
5. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2019. 163 с.
6. Кондратьева С. Ю. Развитие математического словаря детей старшего дошкольного возраста в процессе составления рассказа по картине: методическое пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2015. 39 с.

7. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2013. 304 с.
8. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: учебно-методическое пособие / под ред. Л. Б. Баряевой. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. 175 с.
9. Леонтьев А. А. Признаки связности и цельности текста. Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. К.: Высшая школа, 1978. 230 с.
10. Лепская Н. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. М.: МГГУ, 2017. 311 с.
11. Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 171 с.
12. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 2018. 192 с.
13. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / сост. Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина и др.; под ред. Л. Б. Баряевой, Е. А. Логиновой. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. 432 с.
14. Ткаченко Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам: пособие для логопеда. М.: Владос, 2017. 47 с.
15. Тригер Р. Д. Русский язык. Технология преодоления трудностей обучения младших школьников: учебно-методическое пособие для учителя. М.: Просвещение, 2017. 159 с.
16. Цейтлин С. Н., Погосян В. А., Еливанова М. А. и др. Язык. Речь. Коммуникация: междисциплинарный словарь. СПб.: КАРО, 2006. 128 с.
17. Шевченко С. Г. Обучение детей с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 1. С. 3-9.
18. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. М.: ИНТОР, 1998. 110 с.
19. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Русская речь / под ред. Л. В. Щербы. М.: Педагогика, 1976. С. 96-195.
20. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1984. 158 с.

#### Информация об авторах | Author information

**RU****Егорова Елизавета Евгеньевна<sup>1</sup>****Курилова Тамара Владимировна<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Московский городской педагогический университет; Школа № 1568 имени Пабло Неруды, г. Москва<sup>2</sup> Средняя общеобразовательная школа № 101

имени Героя Советского Союза Степана Андреевича Неустроева, г. Краснодар

**EN****Egorova Elizaveta Evgen'evna<sup>1</sup>****Kurilova Tamara Vladimirovna<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Moscow City University; State secondary school № 1568, Moscow<sup>2</sup> State secondary school № 101, Krasnodar<sup>1</sup> [elizaveta.egorova95@bk.ru](mailto:elizaveta.egorova95@bk.ru), <sup>2</sup> [curilova.tamara@yandex.ru](mailto:curilova.tamara@yandex.ru)

#### Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 18.07.2021; опубликовано (published): 15.09.2021.

**Ключевые слова (keywords):** младшие школьники; задержка психического развития; связная речь; логопедическая работа; junior schoolchildren; mental retardation; connected speech; speech therapy.