**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Факультет дефектологический

Кафедра логопедии, олигофренопедагогики и основ специального образования

КУРСОВАЯ РАБОТА

по дисциплине Реализация программ коррекционной работы с детьми с ТНР

на тему: **«Развитие связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами кубика Блума»**

Обучающейся 4 курса

заочной формы обучения (3,6 года) направления подготовки/специальности

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование направленности (профиля)/специальности

Логопедия детей и взрослых

Гордиенко Юлии Юрьевны

(фамилия, имя, отчество (при наличии)

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент

Российская Елена Николаевна

(ученая степень, ученое звание, должность, фамилия, имя, отчество)

Допустить к защите:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись руководителя) (фамилия и инициалы)

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2020 г.

Курск, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Введение** | . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . | | **3** |
| **Глава I.** | **Теоретическое обоснование проблемы развития связного учебного высказывания обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами инновационных технологий и методик** . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . | | **6** |
| **1.1.** | [Сущность понятия «связная речь»](#_Toc7907482) ……………… | | **6** |
| **1.2.** | Психологические и лингвистические основы развития речи детей младшего школьного возраста | | **11** |
| **1.3.** | Особенности связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с ОНР . | | **14** |
| **1.4.** | Основные направления связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с ОНР средствами инновационных технологий и методик. . . . . . . . . . . . . ……………… | | **20** |
| **Глава II** | **Констатирующий эксперимент** …………………… | | **27** |
| **2.1.** | Методика диагностики связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с ОНР………………………………………… | | **27** |
| **2.2.** | [Результаты изучения уровня связной речи обучающихся младшего школьного возраста с ОНР](#_Toc7907487) | | **31** |
| **2.3.** | Основные направления развитиясвязного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с ОНР средствами кубика Блума | | **46** |
| **Заключение** | **. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .** | | **52** |
| **Библиографический список** | | **. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .** | **54** |
| **Приложения** | | **. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .** | **59** |

# ВВЕДЕНИЕ

Тема нашей курсовой работы имеет весьма **актуальное значение**, т.к. наблюдаются устойчивые формы общим недоразвитием речи, требующие использования инновационных форм работы и методов воздействия, логопедической работы.

Обучающиеся с общим недоразвитием речи мало используют связную фразовую речь в процессе образовательной деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных монологических высказываний детей с общим нарушением речи характерны употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении распространенных простых и сложных предложений, затруднения в выборе нужных лексем, нарушение смысловой организации высказываний, нарушение связи между элементами сообщения и т.п.

Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушение логической последовательности изложения, смысловые пропуски, длительные паузы на границах фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки) могут свидетельствовать о трудностях в программировании содержания монологических высказываний.

**Проблема исследования** сформулирована следующим образом: каковы возможности использования инновационных средств развития связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи?

**Целью исследования** является определение основных направлений развития связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами кубика Блума.

**Объектом исследования** являются обучающиеся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

**Предметом исследования** выступают средства развития связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

**Гипотеза исследования**: если в процессе обучения использовать кубик Блума, то процесс развития связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи будет более эффективным.

**Задачи исследования:**

* раскрыть понятие связной речи, связного учебного высказывания;
* охарактеризовать психологические и лингвистические основы развития речи детей младшего школьного возраста;
* рассмотреть особенности связного учебного высказывания обучающихся младшего школьного возраста с ОНР;
* выявить основные направления развития связного учебного высказывания обучающихся младшего школьного возраста с ОНР средствами инновационных технологий и методик;
* подобрать [методику диагностики связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с ОНР](#_Toc7907486);
* провести качественный и количественный анализ полученных в ходе исследования результатов;
* разработать основные направления развития  [связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с ОНР](#_Toc7907486) средствами кубика Блума.

**Методы исследования:** теоретико-аналитические (анализ литературы по теме исследования, методических материалов, учебной литературы); обобщающие (описание, синтез). педагогический эксперимент (констатирующий этап), анализ продуктов деятельности, моделирование.

**Структура работы:** выпускной квалификационной работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

# Глава I.Теоретическое обоснование проблемы развития связного учебного высказывания обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами инновационных технологий и методик

## 1.1. Сущность понятия «связного учебного»

В лингвистических, психолингвистических и логопедических литератур­ных источниках, освещающих вопросы, связанные с изучением связной речи, термины связное высказывание, текст, часто употребляются как синонимичные. В связи с этим нам необходимо определить, какое понятие вкладывается в эти термины разными авторами.

В психолингвистической литературе термин связность употребляется для обозначения одного из основных свойств текста, развернутых высказываний. Считается, что без этого свойства речевое высказывание потеряет всякий смысл и не будет понятно для собеседника. С. Л. Рубинштейн понимал под связно­стью адекватное речевое оформление мысли говорящего или пишущего, с точ­ки зрения понятности данной мысли для слушателя или читателя [[Рубинштейн 2015].](#bookmark81)

По мнению В. П. Глухова, законченная последовательность одиночных высказываний (предложений), связанных друг с другом по смыслу и граммати­чески в рамках общего замысла автора является связным речевым процес­сом [[Глухов 2008]](#bookmark38).

Связность определяется И. Н. Гореловым как категория, характеризую­щая особенности соединения элементов языка внутри произведения речи, в ос­нове связности лежат лексико-грамматические возможности языка [[Горелов 2001].](#bookmark40)

А. А. Леонтьев отмечает, что в ходе порождения текста вследствие его смысловой целостности возникают признаки связности. Цельность текста обу­словлена процессом общения, возникает во взаимодействии говорящего (пи­шущего) и слушающего (читающего) [Леонтьев 2003[].](#bookmark65)

Связность текста, по мнению И. Р. Гальперина, осуществляется по сред­ствам когезии или сцепления, эти особые виды связи обеспечивают континиум, т.е. логическую, временную и пространственную взаимосвязь сообщений в тек­сте. Если связность, обеспечивается повтором элементов какого-либо языково­го уровня, выделяют фонетическую, морфемную, морфологическую или грам­матическую, лексическую, синтаксическую когезию. Когезия может быть обес­печена смысловым тождеством элементов текста, тогда говорят о синонимиче­ском, антонимическом, гипонимическом, омонимическом и паронимическом повторе, перефразе, ассоциативном повторе [Гальперин 2007].

А. А. Андреева отмечает, что в языкознании нет общепризнанного подхо­да к выделению средств выражения связности текста, в свою очередь лингвис­ты выделяют те или иные принципы, которые являются основой соответст­вующей классификации: лексический принцип, он является основным и глав­ным во всех классификациях; семантический, морфологический, синтаксиче­ский [[Андреева](#bookmark27)2007]. К лексическим средствам связи относят: повтор слова, однокоренные слова, синонимы, антонимы, родовидовые слова, тематическая группа слов.

А. А. Леонтьев [[Леонтьев 2014]](#bookmark44) приводит примеры нескольких классов признаков связности.

1. Синтаксические признаки, например, одинаковое синтаксическое по­строение соседних предложений, другими словами синтаксический паралле­лизм; грамматическая зависимость предложений-реплик от исходного предло­жения.
2. Сенсемантические характеристики, заключаются в способности некото­рых языковых единиц выражать определенное значение лишь в сочетании с другими языковыми единицами (определенные правила употребления личных местоимений и других замещающих слов).
3. Характеристики актуального членения, то каким образом предложение поделено на тему (исходную часть сообщения) и рему (что-то новое об исход­ной части сообщения).
4. Фонетические признаки, фонетическая соотнесенность связных компо­нентов, паузирование, интонация.
5. Семиотические признаки, коммуникативная соотнесенность (определен­ный вопрос требует определенного ответа). Соотнесенность предложений по внешним количественным характеристикам, например, по длине.

Все перечисленные признаки характеризуют структурную связность тек­ста. Становясь самоцелью, структурная связность лишается содержательного смысла, поэтому она должна лишь проявлять смысловую и коммуникативную связь.

В работе В. П. Глухова указывается, что тематическое, смысловое и структурное единство, а также композиционное построение и грамматическая связность обеспечивают цельность текста и как следствие связность речевого высказывания [[Глухов 2008]](#bookmark38).

Необходимо отметить, различие монологической и диалогической речи (если она является связной) по признакам связности: «...для диалога особенно характерны фонетические и коммуникативные признаки связности, а из грам­матических - частичное или полное воспроизведение синтаксической структу­ры исходного предложения. Объём речевой единицы, характеризуемой связно­стью, по-видимому, в общем случае больше в монологической речи, чем в диа­логической» − пишет А. А. Леонтьев [[Леонтьев 2003]](#bookmark65).

Термин связность применим как для устных речевых про­цессов, так и для письменных. Связность обусловлена лексико­грамматическими возможностями языка, выражается за счет определенных средств связи и проявляет смысловую, коммуникативную связь речевого высказывания.

Вопросом соотнесения речи и языка занимались ученые из разных облас­тей наук: лингвистики, психологии и психолингвистики. Мы будем рассматри­вать понятие речи и языка представленные в психолингвистической литерату­ре.

Связная речь определяется Н. А. Стародубовой как отрезок речи, обла­дающий значительной протяжённостью, который можно разделить на более или менее самостоятельные части; высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание [[Стародубова 2012]](#bookmark86).

Анализ литературы позволил сделать вывод, что основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

В данной работе мы будем придерживаться определения, данного А.В. Ястребовой и Т.П.Бессоновой, которые под связным учебным высказыванием понимают умение младших школьников производить отбор языковых средств для построения высказывания в процессе обучения, таких как доказательство, оценка и т.п.[Ястребова, Бессонова 1996]. То есть мы будем приписывать связному учебному высказыванию следующие характеристики: содержательная и смысловая законченность, лексическая наполненность, грамматическая оформленность, композиционная структура, а также наличие невербальных компонентов. Тогда связное речевое высказывание – это содержательно законченная мысль, логически и грамматически правильно построенная, реализованная в речи в процессе образовательной деятельности.

Остановимся поподробнее на условиях формирования связного учебного высказывания. Полноценное овладение навыками связного высказыания возможно только в условиях целенаправленного обучения. Одним из наиболее важных условий успешного обучения и овладения детьми монологической речью являются формирование специальных мотивов, потребность в употреблении монологических высказываний, а также сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения.

Еще одним необходимым условием овладения монологической речью и построением развернутых связных высказываний является возникновение регулирующей и планирующей функции. Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, при этом одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что навык овладения связной речью возможен только при наличии у детей определенного уровня сформированного словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому для решения задач по формированию связного высказывания у ребенка должна быть проведена речевая работа, направленная на развитие лексических и грамматических языковых навыков [Ивлякова 2017].

В младшем школьном возрасте у детей продолжает совершенствоваться связная речь. Дети уже осознанно усваивают грамматические правила, полностью овладевают звуковым анализом и синтезом. На данном этапе начинает формироваться письменная речь.

Интенсивно совершенствуется обобщающая функция речи, увеличивается словарь ребенка. Обогащается устная речь, ее лексическое и синтаксическое разнообразие, усложняется морфологическая структура слова и синтаксическая структура предложений.

Таким образом, связная речь – это развернутое, законченное, структурированное и грамматически оформленное, эмоционально-смысловое высказывание, которое состоит из ряда логически связанных между собой предложений.

## 1.2.Особенности связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи у детей при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте понимается такая патология, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: звукопроизношение, грамматический строй, словарный запас. В группу с общим недоразвитием речи объединяются дети, у которых присутствуют различные нозологические формы речевых нарушений, такие как: алалия, дизартрия, ринолалия и афазия, в случаях если наблюдается единство патологических проявлений по трем указанным составляющим. В общем, для детей с недоразвитием речи характерно позднее появление экспрессивной речи, ограниченный словарный запас, нарушения в произношении, аграмматизмы и нарушения слоговой структуры слова [Поваляева 2016].

Речевое недоразвитие у младших школьников может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи до развернутой речи с проявлением лексико-грамматических и фонетико-фонематических нарушений. Отсюда следует, что общее недоразвитие речи – это разнообразные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, которые относятся к звуковой и смысловой стороне речи[[Спирова 2010]](#bookmark17).

Для овладения связным учебным высказыванием необходим определённый уровень владения языковыми структурами, наличие речевой мо­тивации, а также правильная работа механизма программирования речи. При общем недоразвитии речи все эти структуры оказываются в различной степени нарушенными. По мнению M. F. Berry, для выявления нарушений семантиче­ских аспектов развития устной речи, а также для эффективной коррекции этих нарушений необходимы комплексные подходы [Berry 1980].

Следует помнить, что у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи страдают многие высшие психические функции: память, внимание, мышление. Поэтому для этих детей закономерными являются трудности и нарушения в процессе построения связного высказывания. Всё это ведёт к снижению у детей способности к коммуникативному взаимодействию. Л. М. Шпак отмечает, что детям с общим недоразвитием речи сложно реализовать собственный замысел, построить содержательный и завершенный рассказ [Шпак 2018[].](#bookmark102)

Степень нарушения речи при общем её недоразвитии, определяют за счет описанных Р. Е. Левиной уровней развития речи. Они выделены на основе ана­лиза формирования компонентов языковой системы. У детей с общим недораз­витием речи наблюдается задержка в прохождении данных уровней, часто на достаточно длительный период [Левина 2003]

По данным Р. Е. Левиной первый уровень речевого развития может встречаться у детей с общим недоразвитием речи вплоть до 5-6 лет. Для него характерно полное отсутствие речи или использование лишь элементов речи. Более обширный пассивный словарь и практически полное отсутствие активно­го. В некоторых случаях дети пытаются высказать свои мысли лепетными предложениями. Для первого уровня речевого развития характерно отсутствие фразовой речи [[Основы теории и практики логопедии 1968].](#bookmark78)

Исходя из особенностей развития речи, работа по формированию связно­го высказывания с ребёнком с первым уровнем речевого развития, невозможна, а точнее сводится к работе по расширению пассивного словаря и переводе слов из пассивного словаря в активный.

Появление фразовой речи свидетельствует о том, что ребёнок перешёл на второй уровень речевого развития. Он характеризуется появлением постоянных общеупотребительных слов, возможно искаженных по звуковому составу. В речи встречаются грамматически не оформленные нераспространенные или даже распространенные предложения. Р. Е. Левина пишет, что дети со вторым уровнем речевого развития могут отвечать на вопросы, беседовать со взрослым по картинке о знакомых предметах, явлениях и событиях. Данный уровень ре­чевого развития может наблюдаться у детей с общим недоразвитием речи вплоть до 7-8 лет [Осно[вы теории и практики логопедии 1968]](#bookmark78).

Даже такое краткое описание состояния речи детей со вторым уровнем речевого развития, позволяет сделать вывод, о несформированности связного высказывания у этих детей. В тоже время работа на данном этапе будет направ­лена на формирование основы для овладения связным высказыванием, а имен­но на развитие понимания речи и развитие умения пользоваться её языковыми компонентами.

О работе над формированием связного высказывания можно говорить, когда дети достигают третьего уровня речевого развития. По данным Р. Е. Левиной, наиболее часто дети с общим недоразвитием речи к 5-6 годам достигают этого уровня. Для него характерно появление развёрнутой фразовой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического не­доразвития, использование всех частей речи, правильное употребление простых грамматических форм. Несмотря на это, наблюдается большое количество ошибок в словоизменении, приводящих к нарушению синтаксических связей слов в предложении. У детей возникают затруднения и ошибки при составле­нии сложных предложений, поэтому они используют в основном простые предложения. Речь детей становится более или менее развернутой [Основы теории и практики логопедии 1968[].](#bookmark78)

Необходимо также отметить, что Т. Б. Филичевой выделен четвёртый уровень речевого развития, выявить который у детей с общим недоразвитием речи можно только при углубленном логопедическом обследовании, так как нарушения являются слабо выраженными и носят стойкий характер. У детей с четвёртым уровнем речевого развития обнаруживаются недостатки смысловой стороны речи, такие как смешение родовых и видовых понятий. Наблюдаются стойкие ошибки в словообразовании, особенно уменьшительно-ласкательных существительных, существительных с суффиксом единичности, прилагатель­ных образованных от существительных и др. Ошибки лексико-грамматического уровня носят непостоянный характер, в связи с недостаточным овладением всеми лексико-грамматическими формами [Филичева 1989[].](#bookmark95)

Из общего описания состояния речи детей с третьим и четвёртым уров­нем речевого развития, понятно, что их речь носит достаточно развёрнутый ха­рактер и для освоения правильного связного высказывания им необходима по­мощь. В связи с этим обратимся к описанию трудностей и ошибок, которые до­пускают дети с общим недоразвитием речи при построении связного высказы­вания.

По данным В. П. Глухова развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости изложения, что выражается в смысловых пропусках, нарушении последовательности развития событий, ситуативность речи [[Глухов 2004]](#bookmark39).

Понимание слушателем инициативной речи ребёнка с общим недоразви­тием речи, как пишет С. Н. Коновалова, затрудняет грубое нарушение синтак­сических конструкций, вызванное ограниченным предикативным словарем и неадекватностью ввода лексических единиц в построенную конструкцию [Коновалова 2006[].](#bookmark59)

Исследуя особенности связного высказывание у детей с общим недораз­витием речи, Л. М. Шпак также отмечает её структурную несостоятельность, вызванную отсутствием связок между фрагментами рассказа, нарушением по­следовательности лексических единиц в предложении, неправомерно частым использованием одних и тех же слов [[](#bookmark102)Шпак 2018]. Л. В. Ковригина и А. А. Крупина, исследуя понимание детьми связного высказывания, обращают внимание на невозможность детей разграничивать правильно и неправильно построенный текст [Ковригина, Крупина 2016[].](#bookmark58)

Трудности составления связного текста возникают у детей с общим недо­развитием речи и при наличии определенной заданности. Так составление рас­сказа по сюжетной картинке или серии сюжетных картин, не способствует улучшению качества связного высказывания, об этом пишет И. А. Тютюева [Тютюева 2016[].](#bookmark89)

Детям сложно выделить основную мысль повествования, определить логиче­скую последовательность в изложении событий. Рассказ может быть составлен с акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц [Тютюева 2016[].](#bookmark89)

Т. Ю. Четверикова отмечает затруднения в самостоятельном составлении рассказ, даже если детям с общим недоразвитием речи предоставляются раз­личные вербальные опоры в виде лексических единиц, словосочетаний, словес­ного плана из вопросительных или повествовательных предложений [[](#bookmark99)Четверикова 2010]. При пересказе текстов, дети не всегда полностью понимают смысл прочитанного, что приводит к пропускам существенных смысловых элементов, сокращению количества действующих лиц, нарушению логической последовательности событий.

О затруднениях в понимании содержания текста и подтекста пишет Л. В. Ковригина. Она также отмечает, что дети с общим недоразвитием речи, не имея интеллектуальных нарушений, затрудняются выделять главную мысль текста и точно, полно передавать его содержание [[Ковригина 2016].](#bookmark57)

Составление рассказа описания, по данным Н. С. Жуковой, оказывается малодоступным для детей с общим недоразвитием речи. Дети часто просто пе­речисляют отдельные предметы и части описываемого, могут возвращаться к уже описанным моментам или не завершить описание [[Жукова 2011]](#bookmark52). У детей с общим недоразвитием речи страдает образность высказывания, как отмечает О. Г. Грибукова, они затрудняются сообщать об объекте или субъекте в ласка­тельной форме; указывать на материал, из которого изготовлен предмет; назы­вать лицо по роду деятельности, использовать соответствующие аффиксы для образования лексем, указывающих на результат того или иного действия [[Грибукова 2018].](#bookmark41)

Еще одной причиной малообразности речи детей с данным нарушением, по мнению Л. В. Ковригиной, является неспособность включать в рассказ сред­ства вторичной образной номинации (фразеологизмы). Это вызвано непонима­нием семантики фразеологических оборотов, неспособностью усмотреть их пе­реносное значение [[Ковригина 2016]](#bookmark57).

Необходимо отметить, что трудности в составлении самостоятельного рассказа наблюдаются и у детей младшего школьного возраста при нормальном развитии речи, закономерно, что данный вид деятельности труднее всего даётся детям с общим недоразвитием речи. У таких детей процесс развития связного высказывания тормозится также отсутствием инициативы общения, они редко задают вопросы взрослым, не сопровождают свою игру рассказом. Это объясняется тем, что мотивы у детей с общим недоразвитием речи долгое время остаются игровыми, в то время как в младшем школьном возрасте на первый план должны выходить социальный и познавательный мотивы.

Ещё одним фактором, тормозящим процесс овладения связной речью детьми с общим недоразвитием речи, по данным И. А. Тютюевой, являются трудности программирования содержания развёрнутых высказываний. Дети владеют ограниченным и упрощенным набором слов и синтаксических конст­рукций, объединение отдельных элементов в структурное целое и отбор мате­риала для той или иной цели вызывают трудности [Тютюева 2016[].](#bookmark89)

Таким образом, анализ литературных данных показывает, что спонтанное усвоение детьми с общим недоразвитием речи связного высказывания ослож­нено не только недостаточностью словаря, сложностями в понимании и как следствие в построении логико-грамматических конструкций, но и незрелостью социальных и познавательных мотивов, как следствие отсутствием инициативы общения, а также трудностями в программировании развёрнутого сообщения.

Это приводит нас к выводу о необходимости создания специальных усло­вий обучения для детей с общим недоразвитием речи, позволяющих осуществ­лять целенаправленное формирование способов построения связного учебного высказы­вания.

## 1.3.Основные направления развития связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами инновационных технологий и методик

Инновационные методы воздействия в деятельности учителя − логопеда становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Эти методы принадлежат к числу эффективных средств коррекциии помогают достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей у детей младшего школьного возраста. На фоне комплексной логопедической помощи инновационные методы, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего иорганизма [Бекетова 2014].

Инновационные технологии – это внедрённые, новые, обладающие повышенной эффективностью методы и инструменты, приёмы, являющиеся конечным результатом интеллектуальной деятельности педагога [Воробьева 2009].

Инновационные технологии в логопедии

современные технологии логопедического и пальцевого массажа;

современные технологии сенсорного воспитания;

телесноориентированные техники;

арт-терапевтические технологии;

информационные технологии;

Су-Джок терапия;

Рис. 1 Инновационные технологии в логопедии

Лексико-грамматическая сторона речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи значительно отличается от речи нормально развивающихся сверстников, их словарного запаса, как в количественном, так и в качественном плане.

В связи с этим параллельно с задачей накопления, обогащения, уточнения словарного запаса должна решаться другая не менее важная: создание условии для его активизации актуализации собственного высказывания. И здесь на помощь может прийти дидактический синквейн. Эта технология не требует особых условий для использования и органично вписывающаяся в работу по развитию лексико-грамматических категорий у младших школьников с общим нарушением речи.

Синквейн с французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения. Дидактический синквейн основывается на содержательной стороне и синтаксической заданности каждой строки. Составление дидактического синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и краткоих формулировать. Эти способности очень востребованы в современной жизни [Ушакова 2014].

Положительные результаты приносит включение в коррекционно-развивающий процесс арттерапии (арттерапия применительно к специальному образованию как синтез нескольких областей научного знания (искусства, медицины и психологии), а в лечебной ипсихокоррекционной практике как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме и позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих (креативных) проявлений ребенка с проблемамио существить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии), основными функциями которой являются катарсистическая (очищающая, освобождающая от отрицательных состояний) и регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов).

Виды арт − терапии

Музыкотерапия (вокалотерапия, игра на музыкальных инструментах)

Кинезитерапия (танцетеропия, телесно – ориентированная теропия, логоритмика, психосоматика)

Мнемотехника

Сказкотерапия

Креативная игротерапия (песочная терапия)

Рис. 2.Виды арт − терапии

Телесноореинтированные техники

Растяжки – чередование напряжения и расслабления в различных частях тела, нормализуют гипертонус и гипотонус мышц

Упражнения для релаксации – способствуют расслаблению, самонаблюдению, воспоминаниям событий и ощущений и являются единым процессом

Дыхательные упражнения – улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность

Рис. 3 Телесноореинтированные техники

Элементы сказкотерапии Коррекционные задачи

создание коммуникативной направленности каждого слова и высказывания ребенка;

совершенствование лексико – грамматических средств языка;

совершенствование звуковой стороны речи;

развитие диалогической и монологической речи;

эффективность игровой мотивации детской речи;

Элементы сказкотерапии Коррекционные задачи

взаимосвязь зрительного, слухового, моторного анализатора;

сотрудничество логопеда с детьми и друг с другом;

создание на занятиях благоприятной психологической атмосферы, обогащение эмоционально – чувствительной сферы ребенка;

приобщение детей к прошлому и настоящему русской культуры, народному фольклору;

Рис. 4 Элементы сказкотерапии. Коррекционные задачи.

Мнемотехника. Мнемотехника в переводе с греческого–искусство запоминания, технология развития памяти. Это система методов и приёмов, обеспечивающая успешное и эффективное запоминание информации. Идея: на каждое слово или словосочетание придумывается картинка и весь текст зарисовывается схематично. Любой рассказ, сказку, пословицу, стихотворение можно «записать», используя картинки или символьные знаки. Глядя на эти схемы, ребенок воспроизводит полученную информацию.

Схемы служат зрительным планом, помогающим ребенку воссоздать услышанное. Такие карточки схемы-опоры очень эффективно использую в работе. Мнемотехникой и кинезиологией (наукой о развитии головного мозга через определенные движения рук) пользовались Аристотель и Гиппократ.

Такие приёмы особенно важны для младших школьников, так как мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Использую мнемотаблицы на занятиях по развитию связной речи, что позволяет детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, перекодировать, сохранять и воспроизводить её в соответствии с поставленными учебными задачами. Особенность методики – применение не изображения предметов, а символов для опосредованного запоминания. Это значительно облегчает детям поиск и запоминание слов.

Мнемотехника помогает в развитии

ассоциативного мышления;

связной речи;

зрительного и слухового внимания;

зрительной и слуховой памяти;

ускорения процесса автоматизации и дифференциации поставленных звуков;

воображения;

Рис. 4 Мнемотехника

Суть мнемосхем заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение).

Таким образом, весь текст зарисовывается схематично. Глядя на эти схемы – рисунки, ребёнок легко воспроизводит текстовую информацию.

Песочная терапия. Многообразные возможности песочной терапии способствуют более качественной коррекции речи и развитию эмоционально-волевой сферы.

Задачи, которые решаю на занятиях: совершенствование умений и навыков практического общения, используя вербальные и невербальные средства.

Игра с песком – это естественная и доступная для каждого ребенка форма деятельности.

Песочная терапия способствует:

развитие связной речи;

обогащение словарного запаса;

побуждению детей к активным действиям и концентрации внимания;

совершенствованию умений и навыков практического общения, используя вербальные и невербальные средства;

развитию фантазии и образного мышления;

Рис. 5 Песочная терапия

Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. Анализ литературы показывает, что компьютерные средства представляют для специалиста не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии ребенка. Дефектологу, применяющему в работе компьютерную технику, необходимо решить две основные задачи специального обучения: сформировать у детей умения пользоваться компьютером и применять компьютерные технологии для их развития и коррекции психофизиологических нарушений.

Приоритетная задача применения компьютера в работе состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании их среды обитания, создании новых научно обоснованных средств развития активной творческой деятельности.

На занятиях компьютер помогает провести физминутку, зарядку для глаз, провести интерактивные игры для развития фонематических процессов [Мелкозерова 2018].

Таким образом, поиск инновационных приемов и способов развития связного учебного высказывания побуждает учителей − логопедов расширять диапазон приемов и использовать, кроме игры, потенциал других видов деятельности (конструирования, познавательной, знаково-символической деятельности и др.).

## Вывод по I главе

Таким образом, изучение и анализ психолингвистической, лингвистиче­ской, психологической и логопедической литературы, посвященной исследова­ниям речи и связного учебного высказывания, позволяет сделать следующие выводы:

Связная речь – это развернутое, законченное, структурированное и грамматически оформленное, эмоционально-смысловое высказывание, которое состоит из ряда логически связанных между собой предложений.

Связное высказывание – это сложное структурное целое, содержательно законченная мысль, логически и грамматически правильно построенная, реали­зованная в речи с какой-либо когнитивной или коммуникативной целью. В то­же время для текста также характерна коммуникативная направленность и под­чинённость одной идее – это обуславливает цельность текста и как следствие его связность, то есть языковую, структурную взаимосвязь его составляющих. Следовательно, мы можем употреблять термины текст, связное высказывание (монологическое), связная речь как синонимы.

Речевое развитие детей обусловлено социальными факторами, а от веду­щей деятельности зависят речевые мотивы детей. В связи с этим, при работе по формированию связного высказывания необходимо учитывать, какие мысли­тельные операции доступны ребёнку, какие речевые мотивы преобладают на данном этапе.

В литературе выделяют различные способ связи и средства их реализа­ции. Ситуация общения и характер передаваемых мыслей, обуславливают ис­пользование определённых функциональных типов текста: повествования, опи­сания и рассуждения. Каждый из них имеет свои особенности построения, свою структуру и для каждого характерно использование определенных видов связи: цепной, параллельной, лучевой и др. В повседневной монологической речи мы сочетаем разные типы текста и соответственно связи между собой. Порождение связного высказывания − это сложный процесс, для его за­пуска необходимо наличие коммуникативной потребности, после чего во внут­ренней речи осуществляется переход от мысли к её лексико-грамматическому выражению - тексту.

# Глава II. Практика развития связного учебного высказывания средствами кубик Блума

## 2.1. Диагностика связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

С целью выбора эффективных средств логопедического воздействия нами был организован педагогический эксперимент (констатирующий этап), позволяющий оценит состояние связного учебного высказывания.

В исследовании принимали участие обучающиеся младшего школьного возраста с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи».

Таким образом, цель констатирующего эксперимента – выявление уровня сформированности связного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

В связи с этим нами была подобрана система диагностических заданий, направленная на оценку состояния связной речи у детей 7-8 лет с общим недо­развитием речи.

Для выбора диагностических заданий направленных на исследование способов построения связного высказывания нами были проанализированы ра­боты следующих авторов: В. К. Воробьевой, В. П. Глухова, Р. И. Лалаевой, Н. С. Жуковой и др.

Система заданий включает три серии.

1. Задания первой серии направлены на выявление способности детей узна­вать образцы связного текста, оценить наличие и точность интуитивных пред­ставлений о тексте, как некой целостной структуре.
2. Задания второй серии нацелены на оценку понимания детьми структуры связного текста, способов, правил построения высказывания.
3. Задания третьей серии направлены на выявление особенностей детских пересказов в зависимости от организации текстов, то есть, нацелены оценить пересказ текстов с каким типом связи цепным или параллельным дается детям легче.

Оценка заданий каждой серии осуществлялась по четырех бальной шкале (от 0 до 3), каждый балл соотносился с определенным уровнем владения, сфор- мированности исследуемого навыка.

Высокий уровень (3 балла) характеризуется выполнением задания после первого предъявления и отсутствием каких-либо затруднений.

Средний уровень (2 балла) характеризуется выполнением задания после второго предъявления с возможным наличием некоторых затруднений, не тре­бующих подсказки со стороны.

Низкий уровень (1 балл) характеризуется выполнением задания после третьего предъявления с определенной помощью со стороны.

Крайне низкий уровень (0 баллов) характеризуется невыполнением зада­ния даже после третьего предъявления с определенной помощью со стороны, отказом от выполнения задания.

Первая серия заданий. Исследование способности узнавать образцы связ­ного текста.

Задание 1. Исследование способности различить связный текст и набор не связанных слов.

Процедура и инструкция. Взрослый предлагает ребёнку поиграть в игру «Узнавайка» и объясняет ребенку правила игры: «Я буду рассказывать тебе ис­торию или просто называть слова, а твоя задача узнать, когда я рассказала тебе историю, а когда просто называла слова: до того, как позвонила в колокольчик или после».

Цепная связь

|  |  |
| --- | --- |
| Около дома в саду росла высокая сосна. Под сосной стояла скамейка. На ней сидела Со­ня. Она увидела собаку и накормила её кол­басой. Колбаса понравилась собаке. Она ра­достно повиляла соне хвостом. | Росла, дом, сад, стояла, сосна, скамейка, Соня, собака, колбаса, увидела, сидела, вкусная. |
| Параллельная связь | |
| Журавли живут возле болот, лесных озер, на лугах, берегах речек. Г неда строят прямо на земле. Журавль кружит над гнездом, охра­няет его.  В конце лета журавли собираются в стаи и улетают в теплые страны. | Журавли, болото, живут, гнёзда, кружит, охраняет, конец. |

Задание 2. Исследование способности отличить связный текст от не свя­занных предложений по теме текста.

Процедура и инструкция. Взрослый предлагает ребёнку продолжить иг­рать в игру «Узнавайка» и объясняет ребенку новые правила игры: «На этот раз твоя задача узнать, когда я рассказала тебе историю, до того, как позвонила в колокольчик или после».

Цепная связь

|  |  |
| --- | --- |
| Однажды Коля заболел и лежал в кровати. Кровать поставили к окну. Неожиданно в окне Коля увидел красный шар. А на шари­ке была нарисована рожица. Ее нарисовали друзья мальчика. Они хотели развеселить больного товарища. | Коля заболел. Кровать стоит у окна. Летит красный шар. Ребята хотели развеселить Колю. |
| Параллельная связь | |
| Однажды Маша и бабушка пошли в лес за грибами. В лесу щебечут птицы. С ветки на ветку прыгают рыжие белки. Из травы вы­глядывают боровики, подосиновики и сыро­ежки. Фыркнул и спрятался под кустиком смешной колючий ежик. Корзинки быстро наполнились грибами. Пора идти домой. | Пора идти домой. С ветки на ветку прыгают рыжие белки. Маша и бабушка пошли в лес за грибами. Фыркнул и спрятался под кус­том смешной колючий еж. Корзина быстро наполнилась грибами. |

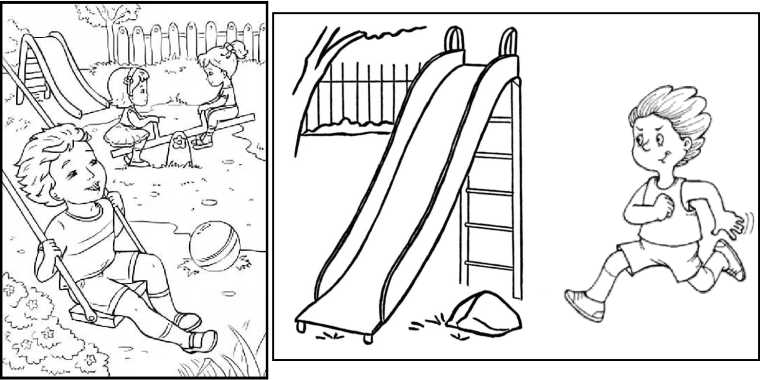
Вторая серия заданий. Исследование понимания структуры связного тек­ста, способов построения высказывания.

Задание 1. Исследование способности находить и исправлять нарушение в построении связного текста.

Процедура и инструкция. Взрослый предлагает ребёнку прослушать не­большую историю и зачитывает деформированный текст, после чего ребенок отвечает на вопрос взрослого: «Всё ли в этой истории тебе понятно? Правильно ли я её рассказала?». В случае если ребёнок заметил, что история рассказана не верно, взрослый просит его рассказать историю правильно, исправить ошибку. Если же ребёнок не замечает нарушений в построении текста, взрослый зачи­тывает историю ещё раз, третье прочтение истории будет сопровождаться сери­ей картинок в качестве зрительной опоры и дополнительной помощи ребёнку.

На детской площадке гулял Вова. Вова разбил коленку, но он не плачет.

Он побежал на горку и упал. Вова – молодец.





Задание 2. Исследование понимания общей структуры построения текста.

|  |  |
| --- | --- |
| Барахтается, кричит:  Рыбку поймал! Рыбку поймал!  Подхватила его мама, вытащила из воды, на песок посадила, спрашивает:  Где же твоя рыбка?  Разжал Вася кулак, а там нет ничего!  Смеётся мама:  Вот так рыболов! Разве рыбу руками ло­вят! | «Как Вася ловил рыбу» Н. Калинина  Мама пошла на речку полоскать белье. Вася за ней побежал, кричит:  - Мама, я с тобой пойду!  Пришли они на речку. Мама полощет бельё, а Вася отошёл подальше, смотрит, как в ре­ке маленькие рыбки плавают.  Захотелось Васе поймать рыбку. Присел он на корточки, за рыбкой потянулся, да не удержался и в воду шлёпнулся. |

Процедура и инструкция. Взрослый предлагает ребёнку прослушать не­большую историю и зачитывает рассказ, в котором отсутствует начало, после чего ребенок отвечает на вопрос взрослого: «Всё ли в этой истории тебе понят­но? Правильно ли я её рассказала?». В случае если ребёнок заметил, что исто­рия рассказана не полностью, взрослый просит его придумать недостающую часть истории. Если же ребёнок не замечает нарушений в структуре текста, взрослый зачитывает историю ещё раз, после третьего прочтения, ребёнку за­даются наводящие вопросы по смыслу рассказа.

Задание 3. Исследование понимания общей структуры построения текста.

Процедура и инструкция. Взрослый предлагает ребёнку прослушать не­большую историю и зачитывает рассказ, в котором отсутствует конец, после чего ребенок отвечает на вопрос взрослого: «Всё ли в этой истории тебе понят­но? Правильно ли я её рассказала?». В случае если ребёнок заметил, что исто­рия рассказана не полностью, взрослый просит его придумать недостающую часть истории. Если же ребёнок не замечает нарушений в структуре текста, взрослый зачитывает историю ещё раз, после третьего прочтения, ребёнку за­даются наводящие вопросы по смыслу рассказа.

|  |  |
| --- | --- |
| «Про снежный колобок» Н. Калининой Слепил на прогулке Алёша снежный коло­бок. Из угольков глазки сделал, из палочек нос и рот. А когда пошли они с ребятами в детский сад, взял он колобка и положил в карман.  Пообедали ребята, после обеда спать легли. А когда проснулись, вспомнил Алёша про свой колобок. | Побежал с ребятами к шкафчику, а около шкафчика – лужа. Что такое?  Открыли дверку, посмотрели, а из кармана – кап-кап, кап-кап – вода капает.  Поглядел Алёша в карман, а там нет колоб­ка.  Лежат в мокром кармашке два уголька и две палочки.  А колобок где? |

Третья серия заданий. Исследование особенностей пересказов текстов разной организации.

Задание 1. Исследование особенностей пересказа текста с цепной связью.

Процедура и инструкция. Взрослый предлагает ребёнку прослушать не­большую историю и зачитывает рассказ с цепной связью, после чего включает ребенка в игру, в которой ребёнок – автор прочитанной истории, а взрослый – журналист. Рассказ зачитывается ещё раз, и взрослый берёт интервью у ребен­ка, в котором просит рассказать эту историю.

Мила купила булку и понесла её домой. Около дома Мила увидела голод­ных голубей. Голубям Мила отдала половину булки. А вторую половину съела сама.

Задание 2. Исследование особенностей пересказа текста со смешанным типом связи.

Процедура и инструкция. Взрослый предлагает ребёнку прослушать не­большую историю и зачитывает рассказ со смешанной связью, после чего включает ребенка в игру и предлагает рассказать эту историю. Рассказ зачиты­вается еще раз: «Послушай эту историю еще раз, а потом расскажи её мне».

Внуки помогли.

У бабушки Нюры пропала коза Ночка. Решили внуки помочь бабушке. Ребята пошли в лес искать козу. Коза услыхала голоса ребят и пошла навстре­чу. Бабушка очень обрадовалась, когда увидела свою козочку.

Задание 3. Исследование особенностей пересказа текста с параллельным типом связи.

Процедура и инструкция. Взрослый предлагает ребёнку прослушать не­большую историю и зачитывает рассказ с параллельной связью, после чего включает ребенка в игру и предлагает рассказать эту историю. Рассказ зачиты­вается еще раз: «Послушай эту историю еще раз, а потом расскажи её мне».

Осень.

Осенью небо пасмурное, затянуто тяжёлыми тучами. Дуют холодные пронизывающие ветры. Деревья и кусты стоят голые. Трава пожелтела и засо­хла. Кругом лужи и грязь.

Для более подробного описания результатов диагностики детей с общим недоразвитием речи, которые в дальнейшем вошли в экспериментальную и сравнительную группы, распишем критерии оценки выполняемых заданий.

Первая серия заданий, нацеленная выявить способности детей узнавать образцы связного текста, включала в себя два задания, максимальный балл за серию – 6. Соответственно, высокий уровень – от 4,6 до 6 баллов за серию, средний уровень – от 3,1 до 4,5 баллов за серию, низкий уровень – от 1,6 до 3 баллов за серию, кране низкий уровень – от 0 до 1,5 баллов за серию.

В первом задании дети должны были отличить связный рассказ от бес­связного набора слов, во втором от несвязного набора предложений. Оценка ре­зультатов каждого задания производилась по следующим критериям:

3 балла выставлялось детям, которые не испытывали трудностей узнава­ния связного текста независимо от типа используемой связи. Задание выполне­но с первого раза без дополнительной помощи.

2 балла – дети выполняли задание с одним из предложенных текстов вер­но с первого предъявления, другой вызывал затруднения, и задание выполня­лось со 2-го или 3-го раза, также при выполнении задания со второй попытки в обоих случаях.

1 балл – дети выполняли задание с одним из предложенных текстов верно со второго или третьего предъявления, другой вызывал затруднения, и задание не выполнялось, также при выполнении задания с третьей попытки в обоих случаях.

0 баллов выставлялось детям, которые не справлялись с заданием или от­казывались от его выполнения.

Вторая серия заданий, нацеленная на определение уровня сформирован­ности понимания структуры связного текста, включала в себя три задания, мак­симальный балл за серию – 9. Соответственно, высокий уровень – от 6,8 до 9 баллов за серию, средний уровень – от 4,5 до 6,7 баллов за серию, низкий уро­вень – от 2,2 до 4,4 баллов за серию, кране низкий уровень – от 0 до 2,1 баллов за серию.

В первом задании дети должны были выявить наличие ошибки в структу­ре рассказа и исправить её, т.е. восстановить деформированный текст. Оценка результатов производилась по следующим критериям:

3 балла выставлялось детям, которые после первого прочтения самостоя­тельно выстраивали предложения в нужной последовательности.

2 балла – дети выполняли задание после первого прочтения и наводящих вопросов или после второго прочтения.

1 балл – дети выполняли задание после второго прочтения и наводящих вопросов или после третьего прочтения с демонстративными материалами.

0 баллов выставлялось детям, которые не справлялись с заданием или от­казывались от его выполнения.

Во втором и третьем задании дети должны были понять, что в рассказе отсутствует начало или конец соответственно. В случае если дети замечали не­полноту рассказов, им предлагалось придумать недостающую часть. Оценка ре­зультатов производилась по следующим критериям:

3 балла выставлялось детям, которые после первого прочтения самостоя­тельно замечали неполноту рассказа.

2 балла – дети выполняли задание после первого прочтения и наводящих вопросов или после второго прочтения.

1 балл – дети выполняли задание после второго прочтения и наводящих вопросов или после третьего прочтения.

0 баллов выставлялось детям, которые не справлялись с заданием или от­казывались от его выполнения.

Качество частей рассказов, придуманных детьми, оценивалось отдельно по критериям, предложенным Р. И. Лалаевой, но несколько переработанными для нашего случая:

Семантическая оценка текста:

Первый уровень (самый высокий). Дополнение рассказа, составленное ребёнком, полностью соответствует прослушанной части текста. Смысловые звенья воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ характери­зуется смысловой целостностью, определены временные и другие связи между событиями. Допускаются частичные пропуски деталей ситуации.

Второй уровень (выше среднего). Дополнение рассказа, составленное ре­бёнком, в целом соответствует прослушанной части текста. Отмечаются незна­чительные пропуски второстепенных смысловых звеньев; последовательность сюжета не нарушена; не отражены лишь некоторые причинно-следственные отношения, незначительно страдает смысловая целостность.

Третий уровень (средний). Дополнение рассказа, составленное ребёнком, в значительной степени соответствует прослушанной части текста. Однако смысловые звенья искажены или нарушена последовательность отдельных со­бытий.

Четвёртый уровень (ниже среднего). Дополнение рассказа, составленное ребёнком, лишь частично соответствует прослушанной части текста. Имеется искажение смысла; пропущены смысловые звенья. Не раскрыты временные и причинно-следственные отношения. Отсутствует смысловая целостность.

Пятый уровень (низкий – отсутствие рассказа). Вместо рассказа ребенок лишь отвечает кратко на отдельные вопросы либо воспроизводит 1-2 предло­жения.

Оценка языкового оформления текста:

Первый уровень (высокий). Дополнение рассказа, составленное ребёнком, состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связно­стью, развернутостью.

Второй уровень (выше среднего). В дополнении рассказа, составленном ребёнком, имеются грамматически правильные предложения. Однако связую­щие звенья представлены эпизодически. Рассказ краткий.

Третий уровень (средний). В дополнении рассказа, составленном ребён­ком, имеются отдельные неправильные предложения. Связующие звенья отсут­ствуют либо представлены эпизодически, ограниченно.

Четвёртый уровень (ниже среднего). Дополнение рассказа, составленное ребёнком, состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутст­вуют связующие звенья между ними или дополнение рассказа, составленное ребёнком, очень краткое, не законченное, в нем пропущены необходимые для понимания предложения.

Пятый уровень (низкий). а) отсутствие рассказа, б) вместо рассказа ребё­нок воспроизводит 1-2 предложения.

Третья серия заданий, нацеленная выявить особенности пересказа текстов разной организации, включала в себя три задания, максимальный балл за серию – 9. Соответственно, высокий уровень – от 6,8 до 9 баллов за серию, средний уровень – от 4,5 до 6,7 баллов за серию, низкий уровень – от 2,2 до 4,4 баллов за серию, кране низкий уровень – от 0 до 2,1 баллов за серию.

В каждом задании детям предлагалось пересказать историю. Оценка ре­зультатов производилась по следующим критериям:

3 балла выставлялось детям, которые в своём пересказе не упускали смы­словые и связующие звенья, рассказ пересказан полностью. Грамматических ошибок нет или они допущены при использовании сложных конструкций.

2 балла – дети в пересказе упускают не влияющие на передачу смысла рассказа звенья или упускают одно связующее звено. Возможно наличие аграмматизмов.

1 балл – дети в пересказе пропускают смысловые и связующие звенья, рассказ пересказан не полностью, предложения связаны между собой словами «ещё, потом», наличие аграмматизмов.

0 баллов выставлялось детям, которые не справлялись с заданием, пере­сказ представлял собой ответы на вопросы, или же дети отказывались от вы­полнения задания.

## 2.2. Результаты изучения уровня связной речи обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Констатирующий эксперимент проводился в ноябре 2020 года в 1классе ОКОУ «Обоянская школа-интернат» Обоянского района Курской области.

В исследовании принимали участие 8 обучающихся младшего школьного возраста (табл. 1.). Подбор испытуемых осуществлялся на основе беседы с логопедом о детях, анализ анамнестических данных и логопедической документации. В результате этой работы были получены следующие данные, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Список детей, участвующих в эксперименте

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя обучающегося | Возраст  ребенка | Логопедическое заключение |
| 1 | Андрей П. | 8 | Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитие речи, III уровень речевого развития |
| 2 | Тимофей А. | 7 | Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитие речи, III уровень речевого развития |
| 3 | АнгелинаВ. | 7 | Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитие речи, III уровень речевого развития |
| 4 | Михаил И. | 7 | Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитие речи, III уровень речевого развития |
| 5 | Виталий В. | 7 | Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитие речи, III уровень речевого развития |
| 6 | Олеся М. | 7 | Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитие речи, III уровень речевого развития |
| 7 | Никита В. | 7 | Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитие речи, III уровень речевого развития |
| 88 | Дмитрий Ю. | 8 | Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитие речи, III уровень речевого развития |

Для оценки состояния связного высказывания мы использовали разрабо­танную и описанную выше систему диагностических заданий.

Таблица 2

Уровень способности детей с общим недоразвитием речи узнавать образцы связного текста

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Экспериментальная группа | | | | |
| № | 1 за­дание | 2 за­дание | Сумма | Уровень |
| Э1 | 3 | 3 | 6 | Высокий |
| Э2 | 3 | 0 | 3 | Низкий |
| Э3 | 2 | 1 | 3 | Низкий |
| Э4 | 3 | 0 | 3 | Низкий |
| Э5 | 3 | 0 | 3 | Низкий |
| Э6 | 0 | 1 | 1 | Крайне низкий |
| Э7 | 3 | 2 | 5 | Высокий |
| Э8 | 2 | 2 | 4 | Средний |

По данным таблицы 2, видно, что крайне низкий уровень узнавания связного текста выявлен у 12% исследуемых. Наибольшее количество, 50% детей показало низкий уровень узнавания, 12% детей имеют средний уровень и 25% детей – высокий.

Необходимо отметить, что при выполнении заданий первая трудность, с которой сталкивались дети – это грамматическая конструкция инструкции вы­полнения. Для детей оказались не понятными наречия *до* и *после*. Вы­полнение задания осуществлялось, только после объяснения конструкции, это обстоятельство не учитывалось при оценке заданий.

Наибольшие трудности узнавания вызывали тексты с параллельным ти­пом связи, дети затруднялось в их узнавании в процессе выпол­нения заданий. Сложнее всего детям давалось выполнение второго задания, трудности вызывали не только тексты с параллельным типом связи, но и с цеп­ным, одиннадцать детей испытывали трудности узнавания цепных текстов. К сожалению, данные задания не исключают момента угадывания, у некоторых де­тей результаты выполнения первого задания значительно ниже, чем результаты выполнения второго, что на наш взгляд является не логичным и допускает ва­риант угадывания при выполнении второго задания.

Вторая серия заданий, нацеленная на определение уровня сформированности понимания структуры связного текста, включала в себя три задания.

Таблица 3

Уровень сформированности понимания структуры связного текста у детей с общим недоразвитием речи

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Экспериментальная группа | | | | | |
| № | 1 з-е | 2 з-е | 3 з-е | Сум­ма | Уро­вень |
| Э1 | 0 | 0 | 0 | 0 | Крайне низкий |
| Э2 | 0 | 3 | 1 | 4 | Низкий |
| Э3 | 0 | 0 | 0 | 0 | Крайне низкий |
| Э4 | 0 | 0 | 0 | 0 | Крайне низкий |
| Э5 | 1 | 0 | 3 | 3 | Низкий |
| Э6 | 0 | 1 | 1 | 2 | Крайне низкий |
| Э7 | 3 | 1 | 3 | 5 | Средний |
| Э8 | 0 | 2 | 3 | 5 | Средний |

Полученные данные показали, что половина детей из восьми, включён­ных в исследование, не смогли справиться с первым заданием второй серии (таб. 3), один ребенок смогли справиться с заданием, только после третьего прочтения с наглядным материалом и обсуждением, двое детей выполнили задание после второго прочтения, и лишь один ребенок выполнили задание после первого прочтения.

Необходимо отметить, что дети, которые выполнили задание с первого раза, не замечали ошибок в рассказе, они просто пересказывали правильную последовательность событий, только после второго прочтения, они замечали, что текст деформирован. Также среди детей, получивших два балла, есть ребе­нок, который пересказал историю в правильной последовательности после пер­вого прочтения, но так и не смог заметить недочёта в прочитанном тексте.

Отметим, что пятеро детей не обращали внимания на структуру текста и искали ошибку в смысловом содержании, они говорят: *«Вова не молодец»*, *«Нужно было бежать к маме»* и подобное. Также двое детей додумы­вали середину истории самостоятельно и даже после прямого вопроса «Сначала Вова разбил коленку или упал?» дети отвечали: *«Он упал, разбил коленку, по­том снова побежал на горку и опять упал»*.

Важно, что предъявления демонстративного материала требовало допол­нительной работы с ним, так как сами по себе картинки, без их разбора не по­могали детям выполнять задание.

Анализ результатов выполнения второго задания, показывает, что понять отсутствие начала в рассказе смогли лишь трое из восьми детей, из них только один ребёнок после первого прочтения сказал: *«Пропустили, как они идут»*, ещё один ребенок после второго прочтения и разговора об отсутствии удочки, начал сразу придумывать начало рассказа, трое детей смогли понять, что рассказу требуется начало только после третьего прочтения и наводящих вопросов. Один ребенок не справился с заданием (таб. 3).

Отметим, что дети искали недостаток в содержании рассказа: *«мама должна была сказать, что рыбу ловят удочкой»*, *«в истории удочки не хвата­ет»*, тоже наблюдалось и при выполнении детьми первого задания.

Детям, которые справились с заданием, предлагалось придумать недос­тающую часть, из восьми детей у троих низкий уровень семантической ор­ганизации текста и соответственно языкового оформления. Эти дети не состав­ляли полноценного начала рассказа, а дополняли 1-2 предложения, лишь отчас­ти связанных с содержанием прочитанного куска текста: *«он с мамой пошёл ло­вить рыбу»*, «*мама с ним пошла на реку*», «*поехали на море, потом он пошёл купаться и рыбу поймал*», два ребёнка сказали, что не знают, как начать исто­рию.

Один ребенок составил начало из 4-5 предложений, но не связывали при­думанные рассказы с прочитанным, кроме того, внутри этих рассказов упуска­лись смысловые звенья, уровень семантической организации - ниже среднего. Языковое оформление рассказов можно отнести к среднему уровню. Не смотря на использование сложносочинённых и даже сложноподчинённых предложе­ний (наряду с простыми), в рассказах наблюдаются аграмматизмы, отсутствуют связи между предложениями.

Результаты выполнения третьего задания оказались выше результатов второго. Трое детей из восьми после первого прочтения, либо задавали вопрос «*Что дальше?*» или же дополняли рассказ фразой: «*он растает*», «*а потом он растаял и всю комнату затопил*» и др. После второго прочтения один ребенок смог определить отсутствие концовки рассказа, и еще один ребенок - после третьего прочтения. Не справилось с заданием 2 обследуемых, несколь­ко из них отказались от выполнения задания, ссылаясь на незнание.

Детям, которые определили, что в рассказе не хватает конца, предлага­лось его придумать. Качество семантической организации составленных рас­сказов было несколько лучше, чем во втором задании, мы предполагаем, что это, отчасти, связано с более близкой к жизненной ситуации темой. Из пяти четверо детей не смогли составить полноценное окончание рас­сказа, они дополнили его 1-2 предложениями или же после фразы, например: «*Так он же снежный, он растаял*», детям требовались дополнительные вопро­сы, на которые они отвечали простой фразой. Уровень семантической и языко­вой организации такой концовки можно оценить как низкий. Оставшийся один ребёнок составил рассказы, уровень семантической организации которого, можно оценить выше среднего или как самый высокий. Несколько детей очень четко изложили последовательность происходящих далее событий, но в языко­вом оформлении наблюдались аграмматизмы, использовались простые предло­жения, эпизодически упускались связующие звенья, в целом уровень языкового оформления - выше среднего.

По данным второй серии заданий у 50% детей выявлен крайне низкий уровень сформированности понимания структуры связного текста, у 25% – низкий, средний уровень выявлен у 25% детей.

Третья серия заданий, нацеленная выявить особенности пересказа текстов разной организации, включала в себя три задания.

Таблица 4

Уровень владения пересказом текстов различной организации у детей с общим недоразвитием речи

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Экспериментальная группа | | | | | |
| № | 1 з-е | 2 з-е | 3 з-е | Сум­ма | Уро­вень |
| Э1 | 1 | 1 | 0 | 2 | Крайне низкий |
| Э2 | 1 | 1 | 0 | 2 | Крайне низкий |
| Э3 | 2 | 2 | 1 | 5 | Средний |
| Э4 | 1 | 0 | 0 | 1 | Крайне низкий |
| Э5 | 2 | 1 | 0 | 3 | Низкий |
| Э6 | 1 | 1 | 0 | 2 | Крайне низкий |
| Э7 | 2 | 1 | 1 | 4 | Низкий |
| Э8 | 2 | 1 | 1 | 4 | Низкий |

В первом задании детям предлагалось пересказать рассказ с цепной свя­зью, реализованной за счет лексического повтора. С данным заданием справи­лись все восемь испытуемых, но у 3 детей в составленных рас­сказах наблюдались пропуски связующих и смысловых звеньев: «*По дороге домой Мила увидела голубей. Одну половину дала им, а другую сама съела*», «*Мила купила булку, одну половину дала голубям, другую съела сама*», а десять детей наоборот добавили свои звенья - *прежде чем купить булку Мила пошла в магазин*. Нескольким детям, потребовалось задать несколько наводящих вопро­сов, после чего они вспоминали и пересказывали прочитанное самостоятельно. Один ребенок вместо пересказа рассказал свою историю, с похожим содержани­ем, в которой были пропущены смысловые и связующие звенья. Еще один ребенок в своем пересказе использовали в качестве средства местоименную связь (таб. 4).

Во втором задании для пересказа детям предлагался рассказ несколько больший по объёму с цепным типом связи, но в этом тексте средства связи предложений выражены не явно.

Один ребенок из восьми не смог справиться с пересказом данного тек­ста, он лишь отвечал на наводящие вопросы. У пяти детей качество пересказов страдало из-за пропусков смысловых и связующих звеньев, влияю­щих на понимание, часть из этих детей заменяла лексические повторы готового текста на местоименную связь, допуская ошибки, влияющие на восприятие рассказа: «*У бабушки была коза. Ребята захотели ей помочь*». Были среди пере­сказов и такие, в которых дети спутали события рассказа, например, *вместо козы голоса ребят услышала бабушка*. Пересказ одного ребенка не имел серьёзных пропусков смысловых и связующих звеньев, несколько детей добавило в рас­сказ одно смысловое звено, не повлиявшее на общий сюжет рассказа, при этом в рассказах наблюдалось несколько аграмматизмов. Только один ребёнок смог составить пересказ без пропусков смысловых и связующих звеньев.

Следует отметить, что со вторым заданием дети справились несколько хуже, чем с первым (таб. 4).

Наибольшее затруднение у детей вызвало третье задание, для пересказа предлагался описательный рассказ с параллельным типом связи. При оценке пересказа использовались те же критерии, с учетом, того, что в данных расска­зах отсутствуют связующие звенья и связь реализуется за счет одинакового по­строения предложений, посвященных одной теме:

Из анализа пересказов видно, что с заданием не справилось четверо детей из восьми, из них лишь одному попробовал вспомнить и пересказать текст, остальные дети просто отвечали на вопросы словом или простой фразой. Из четырех детей половина забывали часть описываемых явлений, могли добавлять свои, при этом наблюдался повтор одних и тех же предложе­ний и длительные паузы. Несколько детей, настолько включались в ролевую игру, что для реализации параллельной связи, поскольку он был ведущим про­гноза погоды, использовали в предложениях специфичные для этого рода дея­тельности слова. Лишь один ребенок не испытывал явных трудностей в пере­сказе, но все-таки упускал несколько описываемых в тексте явлений.

Если рассматривать результаты одного ребенка по трём заданиям, то в большинстве случаев обнаруживается тенденция снижения качества пересказов от задания к заданию (таб. 4).

По результатам третьей серии у 50% детей выявлен крайне низкий уровень качества пересказов, у 37% – низкий, 13% детей показало средний уровень качества пересказов.

Уровень владения связным высказыванием детьми экспери­ментальной группы на констатирующем этапе представлен в таблице 5.

Таблица 5

Уровень владения связным высказыванием детьми экспери­ментальной группы на констатирующем этапе

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Экспериментальная группа | | | |
| № | Сумма | Среднее значение | Уровень |
| Э1 | 8 | 2,6 | Низкий |
| Э2 | 9 | 3 | Низкий |
| Э3 | 8 | 2,6 | Низкий |
| Э4 | 4 | 1,3 | Крайне низкий |
| Э5 | 9 | 3 | Низкий |
| Э6 | 5 | 1,6 | Крайне низкий |
| Э7 | 14 | 4,6 | Средний |
| Э8 | 13 | 4,3 | Средний |

Рис.6. Результаты констатирующей диагностики уровня владения связным

высказыванием детьми экспериментальной группы

Таким образом, результаты эксперимента показывают, что у детей с общим недораз­витием речи овладение связным учебным высказыванием отстает от нормы речевого развития, так как у 50% детей был выявлен низкий уровень развития связного учебного высказывания, у 25% средний уровень и у 25% уровень развития связного учебного высказывания у детей 7-8 лет находится на крайне низком уровне. Качественный анализ данных позволяет отметить, что некоторые трудности являются характерными для детей с общим недоразвитием речи, так, у них оказывается не сформиро­ванным понимание структуры связного высказывания, его узнавание, наблюда­ется большее количество аграмматизмов, а пересказы характеризуются нару­шениями логической связи, пропусками связующих звеньев. В связи со сни­женной слухоречевой памятью, пересказы даются им сложнее, чем детям с нормой речевого развития. Всё это подтверждает необходимость целенаправ­ленной работы по развитию связного высказывания.

## 2.3. Основные направления развития связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами кубика Блума

Анализ результатов исследования показывает, что наряду с проблемами порождения связного учебного высказывания у обучающихся с ОНР отмечается нарушения узнавания образов связного текста и понимания его структуры, а также способов построения высказывания.

Развитие критического мышления - это целостная система, которая развивает продуктивное творческое мышление, формирует интеллектуальные умения, навыки работы с информацией, учит учиться.

Это интерактивная технология, то есть учебный процесс организован на основе взаимодействия обучающихся друг с другом и с учителем – логопедом.

По мнению российских педагогов характерными особенностями критического мышления являются: оценочность, открытость новым идеям, собственное мнение, рефлексия собственных суждений [Ткаченко 2013].

Основу технологии развития критического мышления составляет трехфазовая структура урока, которая в системе логопедического воздействия мы конкретизируем в условия логопедического занятия:

Рефлексия (размышление)

Осмысление

Вызов

закрепление нового знания;

поддержание активности, интереса, инерции движения, возникших на стадии вызова;

вызвать уже имеющиеся знания, создать ассоциации по изучаемому вопросу;

перестройка своих представлений;

увязать новое с уже известным, создать новое понимание;

активизировать;

выражение новых идей и информации своими словами;

заинтересовать;

мотивировать на дальнейшую работу.

обмен идеями;

Рис. 7 Фазы урока. Задачи.

Инновационный методический прием развития критического мышления у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи – это прием «Написание Синквейна».

В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам.

Написание синквейна– это рефлексивное осмысление накопленной информации, форма свободного творчества по определенным правилам. Методика синквейна позволяет сформировать четкое представление об определенном понятии, сформулировать свое отношение к нему Воробьева 2009].

Одним из приёмов данной технологии является кубик Блума (рис. 2.2).

Кубик представляет собой объёмную фигуру, на сторонах которой написаны слова, являющиеся отправной точкой для ответа:

Назови…

Почему…

Объясни…

Предложи…

Придумай…

Поделись…



Рис. 8 «Кубик Блума»

Таким образом, ребёнок сам ищет пути решения проблемы во время ответа исходя из собственного опыта и познания [Воробьева 2009].

Работа с кубиком строится следующим образом:

1. Учитель формулирует тему урока и круг вопросов, которые будут обсуждаться на занятии.
2. Педагог бросает фигуру, а ученик отвечает на вопрос темы, начинающийся с того слова, которое выпало на грани.

Ответ на каждый вопрос кубика помогает учителю не только выявить уровень познавательной активности обучающихся, но и сделать вывод об эмоциональной составляющей урока, прояснить аспекты темы, которые вызывают затруднения у детей.

Кубик Блума можно использовать на всех этапах уроков любого типа. Однако наиболее удобно применять приём на обобщающих уроках, когда у ребят уже есть представление о сути темы.

Формулировки вопросов для детей 1-2 класса лучше упростить.

Можно назвать грани фигуры так:

* Опиши (то есть ребёнку нужно назвать форму, цвет, размер предмета или просто назвать явление);
* Сравни (необходимо указать сходства и различия с уже знакомыми предметами или процессами);
* Предложи ассоциацию (ученик должен назвать то, с чем у него ассоциируется тот или иной объект или явление);
* Проанализируй (как сделан предмет, из чего состоит);
* Используй (дети показывают, как можно применить предмет);
* Оцени (малыши перечисляют достоинства и недостатки рассматриваемого).

Или так:

* Предложи (свой вариант названия сказки);
* Назови (основных героев);
* Придумай (другой ход событий);
* Почему (основной герой поступил так);
* Объясни (почему такой конец сказки);
* Поделись (своими мыслями и переживаниями от прочитанной сказки) [Поваляева 2016].

Таким образом, продуманная и целенаправленная работа логопеда с кубиком Блума позволяет выбирать младшему школьнику из большого объема информации нужную и полезную, приобретая социально-нравственный опыт. Она заставляет думать, строить умозаключения, принимать решения на основе самостоятельно полученной информации для приобретения первичного опыта критического отношения к получаемой информации, сопоставляя её с информацией из других источников и имеющимся жизненным опытом.

## Вывод по II главе

Проведя констатирующий эксперимент, можно сделать следующие выводы:

1.Констатирующий этап эксперимента предусматривал выявление уровня владения связным высказыванием детьми 7-8 лет с общим недоразвитием речи.

Для оценки состояния связного высказывания мы использовали разрабо­танную и описанную выше систему диагностических заданий.

2. По результатам диагностического обследования выявлено, что дети 7-8 лет с общим недоразвитием речи имеют крайне низкий уровень разви­тия связного учебного высказывания или не владеют им вовсе.

Также результаты обследования свидетельствуют о том, что большинство детей не понимают структуры связного высказывания, не видят ошибок в по­строении деформированного текста, в большинстве случаев, они додумывают середину деформированного рассказа для того что бы последовательность со­бытий вставала на свои места и не считают это за какую-либо ошибку в исто­рии. Также тексты с опущенным началом или концом воспринимаются детьми как полноценные и не вызывают вопросов.

3. Продуманная и целенаправленная работа логопеда с кубиком Блума позволяет выбирать младшему школьнику из большого объема информации нужную и полезную, приобретая социально-нравственный опыт. Она заставляет думать, строить умозаключения, принимать решения на основе самостоятельно полученной информации для приобретения первичного опыта критического отношения к получаемой информации, сопоставляя её с информацией из других источников и имеющимся жизненным опытом.

# Заключение

Один из основных аспектов коррекционно-логопедической работы с младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи, является формирование у них связной речи. Развитие связной речи – наиважнейшее условие успешности обучения ребенка в школе. Только обладая хорошо развитой связной речью, обучающийся может давать развернутые ответы на сложные вопросы в процессе обучения, последовательно и полно, аргументировано и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества.

В основе связной речи лежит мыслительная деятельность передачи или приема сформированной и сформулированной мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательных потребностей в ходе общения. Любое отклонение от нормальной интеллектуальной деятельности формирования мысли, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, носит название - общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи имеет разную степень тяжести: от полного отсутствия речи до развернутого высказывания с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. На основе изученного материала в 50 - 60-х годах XX века Р. Е. Левиной были выделены и подробно описаны три уровня общим нарушением речи [[Левина 2008]](#bookmark29), четвертый уровень общим нарушением речи был представлен Т. Б. Филичевой в 2001 году [[Филичева 2001]](#bookmark25).

При первом уровне речевого недоразвития отмечается полное отсутствие речи.

Второй уровень общего недоразвития речи характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно улучшаются, но общение осуществляется с помощью сильно искаженных речевых средств, жестов и мимики.

В третьем уровне речевого недоразвития описаны дети, с более развернутой обиходной речью и отсутствием грубых лексико- грамматическихи фонетических отклонений.

При четвертом уровне общим нарушением речи наблюдаются пробелы в развитии лексики и грамматического строя детей.

Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях, которые характерны для детей с особыми образовательными потребностями.

Анализ работ В. К. Воробьевой, В. П. Глухова, И. Н. Лебедевой, Р. И. Лалаевой, Н. Г. Смольниковой и Е. А. Смирновой, Н. С. Жуковой, Л. Н. Ефименковой позволил разработать систему заданий, позволяющую оценить степень сформированности связного высказывания.

Проведенная с ис­пользованием данных заданий диагностика (на базе ОКОУ «Обоянская школа-интернат» Обоянского района Курской области) показала, что трудности освоения связной речи возникают не только у детей с общим не­доразвитием речи, но и у детей, которые со слов воспитателей имеют норма­тивное речевое развитие. Мы также выявили особенности связного учебного высказыва­ния, присущие детям с общим недоразвитием речи и выяснили, что между результатами детей двух групп, сравниваемых в последующем, нет статистически значимых отличий.

Одним из приёмов инновационной технологии сиквейн является кубик Блума. Кубик Блума – на гранях кубика написаны начала вопросов (Опиши, Назови, Почему, Подумай, Поделись). Учитель (или ученик) бросает кубик. Необходимо сформулировать вопрос к учебному материалу по той грани, на которую выпадет кубик.

Таким образом, можно говорить о том, что если в процессе обучения использовать кубик Блума, то процесс развития связного учебного высказывания у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи будет более эффективным.

# Библиографический список

1. Аксенова Л.И. Специальная педагогика. М.: Академия, 2015. 400 с.
2. Андреева А. А. Речевое развитие школьников при овладении лексическими средствами выражения связности текста на уроках русского языка в 5 классе якутской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 СПб, 2007. 23 с.
3. Бекетова О.А. Инновация в образовании: понятие и сущность // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). СПб.: СатисЪ, 2014. С. 1-2.
4. Воробьева В.К. Методика формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи. М.: Астрель, 2009. 160 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Проблемы общей психологии /Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования /И. Р. Гальперин. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
7. Глухов В. П. Основы психолингвистики /В. П. Глухов. М.: АСТ: Астрель, 2008. 351 с.
8. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 2017. 304 с.
9. Грибукова О. Г. К вопросу о преодолении нарушений словообразования прилагательных у дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи //Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч.-практ. конф. /под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. Новосибирск: НГПУ, 2018. С. 134-136.
10. Гриншпун Б.М., Шаховская С.Н. Алалия // Логопедия. учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений/ Под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд., перераб. доп. М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2008. 703 с.
11. Дридзе Т.М., Леонтьев А.А. Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: НАУКА, 1976. 263 с.
12. Жукова Н. С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011. 288 с.
13. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. 432 с.
14. Ивлякова Т.А. Формирование связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи: методическое пособие. М.: ТОИПКРО, 2017. 57 с.
15. Ковригина Л. В. Особенности формирования смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи /Л. В. Ковригина //Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № S8. С. 52-58. [Электронный ресурс] - URL: <http://ekoncept.ru/2016/76103.htm> (дата обращения 08.06.2020).
16. Ковригина Л. В. Проблемы диагностики нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи на современном этапе развития логопедии. /Л. В. Ковригина А. А.Крупина //Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 6 (июнь). С. 118-127. [Электронный ресурс] - URL: [http://e- koncept.ru/2016/16131.htm](http://e-koncept.ru/2016/16131.htm) (дата обращения 08.06.2020).
17. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. 4-е изд. испр. и доп. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
18. Коновалова С. Н. Особенности овладения предикативной лексикой дошкольниками с общим недоразвитием речи различного генеза /С. Н. Коновалова //Дефектология. 2006. № 3. С. 59-67.
19. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М.: Владос, 2014. 77 с.
20. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи .СПб.: Наука-Питер, 2006. 102 с.
21. Лебедева И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности /И. Н. Лебедева //Специальное образование. 2011. № 2 (22). С. 88-98.
22. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей с недоразвитием речи. М.: Просвещение, 2008. 181 с.
23. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Владос, 2009. 365 с.
24. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2003. 287 с.
25. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Стереотип, 2014. 316 с.
26. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
27. Мастюкова Е.М. Ребёнок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. М.: ВЛАОС, 1992. 94 с.
28. Мелкозерова И.В. Особенности формирования связной описательной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня // Совушка. 2018. N2 (12). URL: https://kssovushka.ru/zhurnal/12/ (дата обращения 20.06.2020)
29. Основы теории и практики логопедии /Под ред. Р. Е. Левиной. М.: Просвещение, 1968. 173 с.
30. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов н/Д: Феникс, 2016. 445 с.
31. Правдина О.В. Логопедия. Учеб. пособие. М.: Просвещение, 2013. 212 с.
32. Российская Е.Н., Гаранина Л.А. Традиции и инновации в коррекции нарушений произносительной стороны речи у детей (этап постановки звука) // Коррекционная педагогика: исследования и практика. 2012. № 6. С. 33-43.
33. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. М.: Айрис пресс, 2005. 240 с.
34. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии СПб: Питер, 2015. 713 с.
35. Соболева Е.А. Ринолалия: общие сведения о ринолалии; классификация врожденных расщелин губы и неба; причины, механизмы, формы ринолалии и др. М: Высшая школа, 2006. 128 с.
36. Спирова Л.Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи. М.: АПН РСФСР, 1962. 100 с.
37. Спирова Л.Ф. Особенности развития связной речи у детей с общим ее недоразвитием. М.: Просвещение, 2010. 245 с.
38. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 256 с.
39. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: пособие для воспитателей, логопедов и родителей. М.: ЕНОМ и Д, 2013. 112 с.
40. Тютюева И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи /И. А. Тютюева //Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 2. С. 91-95.
41. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: Владос, 2014. 68 с.
42. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи: учебно­-методическое пособие для логопедов и воспитателей. М.: Еном-Пресс, 2009. 80 с.
43. Филичева Т. Б., Чевелева Н.А, Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
44. Четверикова Т. Ю., Кузьмина О.С., Сорокин А.Д. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: метод. пособие.О: БОУ ДПО ИРООО, 2010. 52 с.
45. Шпак, Л. М. Оценка структурно-смыслового компонента рассказов дошкольников с патологией речи /Л. М. Шпак //Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № V8. 0,4 п. л. [Электронный ресурс] - URL: [http://e-koncept.ru/2018/186074.htm (д](http://e-koncept.ru/2018/186074.htm)ата обращения 08.06.2020).
46. Berry, M. F. Teachinglinguisticallyhandicappedchildren /M. F. Berry. EnglewoodCliffs (N. J.): Prentice-Hall, 1980. XIV, 318 p.