



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

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

Тема выпускной квалификационной работы
**Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного
возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по
формированию связной речи**

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

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»**

Форма обучения - заочная

Проверка на объем заимствований:

21,01% авторского текста

Работа рецензия к защите

Рекомендована/не рекомендована

«15» 10 2023. г. № 2

Зав.кафедрой СПиПМ

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-173-2-2

Харина Анастасия Александровна

Научный руководитель:

к.п.н. доцент кафедры СПиПМ

Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск

2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	8
1.1 Сущность понятия «связная речь» в психолого-педагогической литературе. Формирование связной речи в онтогенезе	8
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.....	22
1.3 Особенности формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями	30
1.4 Анализ методик формирования связной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями	36
Выводы по первой главе.....	43
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	45
2.1 Организация и содержание исследования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.....	45
2.2 Результаты обследования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями	50
Выводы по второй главе.....	58
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ.....	59
3.1 Условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи	59

3.2 Анализ результатов психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи.....	65
Выводы по третьей главе.....	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	77
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	83

ВВЕДЕНИЕ

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. От уровня развития связной речи зависит формирование личности ребенка, его социализация, успешность обучения.

Интеллектуальные нарушения – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, являющиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. При интеллектуальном нарушении страдает не только интеллект, но эмоции, воля, поведение, физическое развитие. У детей с нарушением интеллекта присутствуют стойкие, необратимые нарушения в познавательной сфере, возникающие вследствие органического поражения коры головного мозга и имеют диффузный характер.

Многие речевые функции у детей с интеллектуальными нарушениями отстают в развитии, появление речи, как правило, сильно запаздывает. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития. Нарушения формирования связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями обусловлены целым комплексом причин: нарушение познавательной деятельности, несформированность диалога, низкая речевая активность данной категории детей, недостаточность развития волевой сферы. При анализе причин, которые обуславливают замедленное речевое развитие у детей с нарушением интеллекта, ведущее место занимает общее недоразвитие психики, приводящее к значительным изменениям и задержкам в умственном развитии.

Развитая связная речь для детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями играет важную роль в процессе их речевой коммуникации, в одну из задач которой входит желание понять собеседника, понравиться, а также возможность быть принятым обществом, социализироваться. Поэтому так необходимо развивать и совершенствовать

связную речь детей данной категории в условиях комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Вышесказанное определило актуальность темы нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи».

Объект исследования – процесс формирования связной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Предмет исследования – условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности формирования связной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.
3. Определить, апробировать и оценить эффективность условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что процесс психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи будет проходить более успешно если:

- 1) разработано и внедрено содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с

интеллектуальными нарушениями посредством проведения логопедических занятий;

- 2) организовано взаимодействие учителя-логопеда с учителем начальных классов, учителем-дефектологом, психологом, а также с родителями обучающихся по вопросу формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Методологическая база исследования:

- 1) научные знания о закономерностях развития связной речи у детей (А.М. Бородич, Л.С. Выготский, А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, Е.И. Тихеева, Е.А. Флериной др.);
- 2) психолого-педагогические исследования детей с интеллектуальными нарушениями (Л.С. Выготский, А.А. Катаева, А.Н. Леонтьева, Е.А. Стребелева и др.);
- 3) исследования в области формирования связной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями (Н.Ю. Борякова, Б.И. Ильясова, И.С. Исмаилова, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, Е.С. Слеповичи др.).

Методы исследования:

Теоретические методы исследования: анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, сравнение, описание, обобщение.

Эмпирические методы исследования: педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные экспериментальные данные позволяют уточнить теоретические подходы к формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами разработаны и апробированы условия психолого-педагогического

сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи.

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска». В нем принимали участие 6 детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Структура работы: исследование состоит из введения, трех глав и выводов по ним, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1 Сущность понятия «связная речь» в психолого-педагогической литературе. Формирование связной речи в онтогенезе

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи.

Логика нашего исследования предполагает в первую очередь рассмотреть понятие «связная речь» в современных теоретических исследованиях.

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературе. Применительно к различным видам развернутых высказываний Е.А. Барина, Т.А. Ладыженская, А.В. Текучев в своих работах определяют связную речь как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое.

В психологии особенности развития связной речи изучались Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном и другими учеными.

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания [34].

Психологически в известном смысле, прежде всего для самого говорящего, всякая подлинная речь, передающая мысль, желание говорящего, является связной речью, но формы связности в ходе развития изменились. Связной, в специфическом, терминологическом смысле слова, называется такая

речь, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания.

С.Л. Рубинштейн пишет: «Связность – означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя... Связная речь - это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания» [34, с. 68].

В овладении речью, считает Л.С. Выготский, ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений [7].

Е.И. Тихеева считает, что связная речь неотделима от мира мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития [43].

С точки зрения Н.А. Стародубовой, связная речь – это смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание, умение коллективно договариваться [40].

Ф.А. Сохин считает, что в формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия и наблюдательности [44].

А.А. Леонтьев, рассматривая речь, пишет: «Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить» [20, с. 56].

По мнению А.В. Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, основные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного

языка единое целое. В соответствии с этим и каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи [42].

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

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора (Л.П. Якубинский). Речевые клише облегчают ведение диалога.

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания

ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации (Н.А. Головань, А.Р. Лурия, и др.) Особенность этой формы речи состоит в том, что ее содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется. Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, А.А. Леонтьев особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольная развернутость и программированность [20].

Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля за процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой как на слуховое, так и на зрительное (составление рассказа по наглядному материалу) восприятие. Монологическая речь более контекстна и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

Такой российский исследователь диалога, как Л.П. Якубинский, в своих работах показал связь крайних случаев диалогической и монологической речи посредством ряда промежуточных форм. В качестве примера он приводит беседу, называя ее одной из промежуточных форм, так как от диалога ее отличает меньшая скорость обмена речевыми высказываниями, а также тот факт, что она отличается большим объемом. Беседу характеризует

обдуманность и произвольность речи, в связи с чем она часто характеризуется как подготовленный диалог [49].

Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний.

По мнению А.А. Леонтьева термином «высказывание» определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой. К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описание, повествование и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей [20].

В специальной литературе выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями предложения и законченность выражения мысли говорящего (Н.И. Кузина, Т.Д. Ладыженская, Л.А. Долгова и др.).

В современной лингвистической литературе для характеристики связной развернутой речи применяется категория «текст». К основным его признакам, осмысление которых важно для разработки методики формирования связной речи, относятся: тематическое, смысловое и структурное единство, грамматическая связность. Выделяются такие факторы связности сообщения, как последовательное раскрытие темы в следующих друг за другом фрагментах текста, наличие синтаксической связи между структурными единицами текста (Л.И. Лосева, Т. А. Ладыженская и др.). В синтаксической организации сообщения как единого целого главную роль играют различные средства межфразовой и внутрифразовой связи (лексический и синонимический повтор, местоимения, слова и обстоятельством значением, служебные слова и др.).

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания – последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности текста. Наиболее распространенный тип последовательности изложения – последовательность сложных соподчиненных отношений – временных, пространственных, причинно – следственных (Н.П. Ерастов, Т.А. Ладыженская и др.).

К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск, перестановка членов последовательности: смешение разных видов последовательности (когда, например, ребенок не закончив описания, какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему и т.п.). Итак, связную речь определяют, как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, исходящих в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое.

Связную речь, как предмет психолингвистического изучения И.А. Зимняя считает, что соблюдение связности и последовательности во многом определяется его логико-смысловой организацией [12].

Логико-смысловая организация высказывания на уровне текста представляет собой сложное единство; она включает предметно-смысловую и логическую организации. Адекватное отражение предметов реальной действительности, их связей и отношений выявляется в предметно-смысловой организации высказывания; отражение же хода изложения самой мысли проявляется в его логической организации. Овладение навыками логико-смысловой организации высказывания способствует четкому, спланированному изложению мысли, т.е. произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности. Осуществляя речевую деятельность, человек следует «внутренней логике» раскрытия всей структуры предметных отношений. Элементарное проявление смысловой связи – межпонятийная связь, отражающая отношения между двумя понятиями. Основной тип межпонятийной связи – предикативная смысловая связь, которая «ранее других формируется в онтогенетическом развитии» [12, с. 67].

Таким образом, основу связной речи составляет интеллектуальная деятельность передачи или приема сформированной и сформулированной мысли, направленной на удовлетворения коммуникативно-познавательных потребностей в ходе общения.

Для понимания процесса формирования связной речи важное значение имеют основные положения теории порождения речевого высказывания, разрабатываемой в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Впервые научно-обоснованную теорию порождения речи выдвинул Л.С. Выготский. В ее основу были положены концепции о единстве процессов мышления и речи, о соотношении понятий «смысл» и «значение», учение о структуре и семантике внутренней речи. Согласно теории Л.С. Выготского, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и, наконец, в словах». Теория порождения речи, созданная Л.С. Выготским, получила дальнейшее развитие в трудах других отечественных ученых (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Л.С. Цветкова, И.А. Зимняя, Т.Д. Ахутина и др.) [12].

Порождение речевого высказывания представляет собой сложный многоуровневый процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле; замысел формируется с помощью внутренней речи. Здесь же формируется психологическая «смысловая» программа высказывания, которая «раскрывает «замысел» в его первоначальном воплощении. Она объединяет в себе ответы на вопросы: Что сказать? в какой последовательности и как сказать?». Эта программа реализуется затем во внешней речи на основе законов грамматики и синтаксиса данного языка [1].

По данным Т.В. Ахутиной, различаются три уровня программирования речи: внутреннее (смысловое) программирование, грамматическое структурирование и моторная кинетическая организация высказывания. Им соответствуют три выбора элементов высказывания: выбор семантических единиц (единицы смысла), выбор лексических единиц, которые комбинируются в соответствии с правилами грамматического структурирования, и выбор

звуков. Автор выделяет программирование как развернутого высказывания, так и отдельных предложений [2].

Для анализа состояния связной речи детей и разработки системы ее целенаправленного формирования особое значение приобретает учет таких звеньев механизма ее порождения, как внутренний замысел, общая смысловая схема высказывания, целенаправленный выбор слов, размещение их в линейной схеме, отбор словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией, контроль за реализацией смысловой программы и использованием языковых средств.

Онтогенез развития речи рассматривается в работах А.М. Леушиной, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, Д.Б. Эльконина, В.И. Яшиной. По мнению исследователей, на третьем году жизни у детей развивается диалогическая речь, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности.

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственно-эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи.

В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают разнообразные чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функции общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением.

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Ребенок подражает звукам и звукосочетаниям, которые произносит взрослый, сам привлекает внимание взрослого к себе, к какому-нибудь предмету. Все это имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения (С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин).

К концу первого – началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желания и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому и приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение с взрослым. Слово для него имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов.

К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях; как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи – диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически малоформенная речь маленького ребенка ситуативна. Ее смысловое содержание понятно лишь в

связи с ситуацией. Ситуативная речь больше выражает, чем высказывает. Контекст заменяют жесты, мимика, интонация. Но уже в этом возрасте дети учитывают в диалоге при построении своих высказываний то, как их поймут партнеры. Отсюда эллиптичность в построении высказываний, остановки в начатом предложении.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной.

Как было показано в исследовании А.М. Леушиной, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а прежние средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная.

О.С. Ушакова, Е.А. Смирнова и др. в своих исследованиях отмечают, что детям трех лет, доступна простая форма диалогической речи (ответы на вопросы), однако они часто отвлекаются от содержания вопроса. Дети данного возраста только начинают овладевать умением связно излагать свои мысли, допуская много ошибок в построении предложений и согласовании слов. Первые связные высказывания трехлетних детей состоят из двух-трех фраз, однако они рассматриваются авторами именно как связное изложение. Разговорная речь в младшем дошкольном возрасте и ее дальнейшее развитие является основой формирования монологической речи [45].

К концу четвертого года жизни в речи детей начинают появляться сложные формы предложений, состоящие из главных и придаточных, используются различные союзы (и, а то, а, как, когда, чтобы, если, что, потому что, где и т.д.). Осваивая навыки разговорной речи, выражая свои мысли простыми и сложными предложениями, дети подходят к составлению связных высказываний описательного и повествовательного характера [21].

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д.Б. Эльконина, происходит к 4-5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными [48].

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для нее характерны неполные, неопределенно-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; названия предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта.

Наряду с монологической речью продолжает развиваться и диалогическая речь. В дальнейшем обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения.

Дети 4-5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально (словами еще, потом).

Средним дошкольникам доступно описание предметов, составление сюжетных рассказов по картинкам (по серии картин). На развитие связной речи оказывает влияние вся речевая работа, проводимая на занятиях и вне занятий, во взаимосвязи всех задач.

Только развитие всех сторон речи у детей пятого года жизни подготовит их к дальнейшему совершенствованию связной речи как в плане отбора языковых средств, так и логики выстраивания связного высказывания.

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. О.А. Нечаева, Л.А. Долгова и др. выделяют ряд разновидностей устной монологической речи или «функционально-смысловые» типы. В старшем дошкольном возрасте основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и рассуждение [25].

Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении.

Исследования Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой и др. показывают, что у детей старшего дошкольного возраста связная речь достигает довольно высокого уровня. Словарь ребенка достигает порядка 4000 слов, эти слова легко включаются во фразу, ребенок легко строит сложные грамматические конструкции. Возрастает удельный вес простых распространенных, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. На вопросы дети отвечают достаточно четкими, краткими или же развернутыми ответами. Могут

довольно последовательно и четко составить описательный и сюжетный рассказ на предложенную тему, активно осваивают рассказы рассуждения, соблюдая при этом логику изложения и используя художественные средства выразительности. Начинают пользоваться различными способами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания, соблюдая при этом структуру. Однако дети все еще нуждаются в предшествующем образце или помощи взрослого [39].

Освоение грамматической структуры, звуковой стороны родного языка, обогащение словаря и, как следствие, развитие связной речи осуществляется весь период дошкольного детства, т.е. с трех до семи лет. В этот период происходит последовательное совершенствование синтаксического строя предложения наряду с выразительностью, морфологической оформленности слов, а затем их звукового состава.

Играя, экспериментируя со словом, ребенок осваивает грамматический строй языка. Поэтому этот процесс изначально носит творческий характер с опорой на то, что ребенок постоянно исследует, проявляет активность. Для освоения же логического построения языка, его форм и основных правил требуется уже речевое и словесное творчество, инициативная продуктивная речь. Совместная деятельность педагога и ребенка, процесс общения являются основой для развития речи дошкольника, возможностью его управления. Формы общения в процессе управления речевым развитием ребенка постепенно меняются и зависят от возраста детей [15].

В дошкольном возрасте дети проще осваивают правильное построение отдельных предложений и существенно сложнее овладевают различными формами связи и согласования фраз и частей рассказа. Нередко ребенок 4-5 лет, не завершив одной части высказывания, перескакивает к другой с совершенно новым содержанием, т.е. смысловые связи между фразами в его речи либо слабо выражены, либо совсем отсутствуют. Необходимо отметить, что дошкольники успешно передают пространственную и временную последовательность событий, что объединяет отдельные фразы в целое высказывание.

Особенностью речевого развития детей старшего дошкольного возраста является интенсивное развитие личности ребенка, что оказывает непосредственно влияние на диалогическое общение. В связи с этим дети проявляют активность, пытаются найти собеседника, реального, а иногда и воображаемого, для того, чтобы, оперируя речевыми клише, которые им освоены на данный момент, поделиться о виденном или услышанном.

В старшем дошкольном возрасте вопросы, которые задает ребенок в процессе общения со взрослыми и сверстниками, имеют определенную цель и выстраиваются в логической последовательности.

Как отмечает В.В. Казаковская, в процессе игры ребенок может разговаривать от лица определенной игрушки. При этом за нее придумывает ответы, которые ей задает. А чтобы передать, что отвечает не ребенок, а игрушка может поменять свой голос и его интонацию [13].

Именно в старшем дошкольном возрасте совершенствуется диалогическая речь ребенка. В этот период, задавая вопрос, т.е. строя речевое высказывание в вопросительной форме, ребенок очень старается, так как желает получить на него подробный ответ. Его интересует, прежде всего, получение необходимой ему информации [21].

К моменту поступления в школу связная речь у детей, не имеющих речевых патологий, развита достаточно хорошо. 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. Также обогащается устная речь, ее лексическое и синтаксическое разнообразие, усложняется морфологическая структура слова и синтаксическая структура предложений [21].

Таким образом, мы осуществили анализ психолого-педагогической литературы и выяснили, что связная речь является единым смысловым и структурным целым, содержащим в себе связанные между собой, тематически общие, законченные отрезки. Речь считается связной, если ей присущи: содержательность; точность; логичность; ясность; правильность, чистота,

разнообразии. Связная речь осуществляется в двух формах – диалогической и монологической, которые отличаются по своей природе, но взаимосвязаны друг с другом.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями

Нарушение интеллекта представляет собой состояние, обусловленное нарушениями структуры и функций мозга и его реакциями на эти нарушения, проявляющееся в стойкой или проходящей недостаточности познавательной деятельности. Понятие охватывает широкий диапазон отклоняющегося развития, которое в специальной педагогике и психологии чаще всего обозначается как умственная отсталость [13].

В процессе ознакомления с теоретической литературой по данному вопросу мы установили, что под понятием «умственная отсталость» специалисты подразумевают выраженное и необратимое нарушение различных аспектов познавательной деятельности, которое отличается систематичностью при наличии стойкого диффузного органического повреждения коры головного мозга.

В этом определении следует подчеркнуть наличие трех признаков:

– органического диффузного повреждения коры головного мозга – то есть в данном случае наблюдается обширное и глубинное нарушение отделов головного мозга в следствие различных факторов – врожденные пороки развития, генетические факторы, родовые травмы и т.д.;

– системного нарушения интеллекта – в данном случае наблюдается наличие не какого – либо одного дефекта в сфере интеллектуального развития, а целый симптомокомплекс, который характеризует и подтверждает представления ученых о нарушении интеллектуальной деятельности;

– выраженность и необратимости этого нарушения – все интеллектуальные нарушения имеют выраженный характер, в силу различных

обстоятельств подлежат определенной психолого-педагогической коррекции, но полностью устранить разнообразные дефекты невозможно [].

В данном контексте мы можем предположить, что для детей с умственной отсталостью общей чертой является наличие разнообразных общих черт и факторов:

- проблемы в осмыслении ситуации общения;

- проблемы в восприятии и понимании личности другого человека (в частности, партнера по общению) и проблемы в сфере эмпатии (сопереживания другому человеку);

- проблемы в использовании средств общения;

- нарушение динамики мыслительной деятельности проявляется в форме лабильности и инертности мышления. Инертность мышления, затрудненность переключения с одной мысли на другую, т. е. вязкость мышления, проявляется в обстоятельности и излишней детализации. У таких умственно отсталых обнаруживается замедленность, туго подвижность интеллектуальных процессов, при решении задач появляется стереотипность мышления [16].

В ходе исследований, посвященных изучению детей с интеллектуальными нарушениями, были выделены основные формы умственной отсталости – это олигофрения и деменция. Термин «олигофрения» ввел немецкий врач Э. Крепелин, подразумевая под ним все врожденные и приобретенные в раннем детском возрасте грубые интеллектуальные нарушения. В.В. Лебединский рассматривал олигофрению как группу болезненных состояний, проявляющихся в общем необратимом психическом недоразвитии, в структуре которого преобладает слабость абстрактного мышления. Согласно Г.Е. Сухаревой, под олигофренией необходимо подразумевать группу болезненных состояний, которые различаются по этиологии и патогенезу, но объединены общим признаком – преобладание интеллектуального дефекта и отсутствие прогрессивности. При этом из указанной группы необходимо исключать текущие нервно-психические заболевания, которые приводят к слабоумию [21].

В качестве причин нарушения интеллекта можно выделить ряд экзогенных и эндогенных факторов, вызывающих различные органические повреждения головного мозга. Степень выраженности интеллектуального дефекта зависит от тяжести вредоносного фактора, времени его воздействия и преимущественной локализации. По времени возникновения поражения головного мозга выделяют пренатальные, перинатальные и постнатальные факторы. Чем в более ранние сроки ребенок подвергся воздействию какой-либо вредности, тем тяжелее будут последствия. Так, наиболее тяжелые формы олигофрении наблюдаются у детей, перенесших влияние вредного фактора во время первого триместра внутриутробного развития, так как в данном случае время нормального развития центральной нервной системы ребенка оказывается минимальным [12].

Нарушение интеллекта имеет разные характеристики выраженности. По современной международной статистической классификации болезней, травм и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ – 10) на основе психометрических исследований умственную отсталость делят на 4 степени [26]

1. Легкая степень, при которой дети способны в более удлиненные сроки овладеть программой начальной массовой школы и получить профессиональную подготовку по несложным видам труда в промышленности и сельскохозяйственном производстве, а также в сфере бытового обслуживания.

2. Умеренная степень, при которой дети с менее резкой формой общего недоразвития. Они могут обучаться в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе.

3. Тяжелая степень, при которой дети могут освоить некоторые самые несложные виды труда и даже овладеть элементами грамоты.

4. Глубокая степень, при которой дети не обучаемы. Последние две категории детей, как правило, направляются в специальные учреждения социального обеспечения. В отечественной дефектологии умственную отсталость подразделяют по степени выраженности симптомокомплексов на дебильность, имбецильность и идиотию соответственно.

В новой Международной классификации болезней 11-го пересмотра (МКБ – 11) нарушения интеллектуального развития делятся на:

- нарушение интеллектуального развития, легкое (6A00.0),
- нарушение интеллектуального развития, умеренное (6A00.1),
- нарушение интеллектуального развития, тяжелое (6A00.2),
- нарушение интеллектуального развития, глубокое (6A00.3),
- нарушение интеллектуального развития, временное (6A00.4),
- нарушения интеллектуального развития, неуточненные (6A00.3) [27].

Все особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные).

Нарушение интеллекта влечет за собой изменение у ребенка различных сторон психической деятельности. Исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и многих других доказывают, что для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. Данные исследований показывают, что у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психологических функций. В результате эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден [7].

Структура психики ребенка с нарушением интеллекта чрезвычайно сложна. Первичное нарушение приводит к возникновению многих других вторичных и третичных.

У детей младшего школьного возраста наблюдается недоразвитие двигательной сферы, которое выражается в нарушениях и слабости статистических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. В движениях детей отмечается замедленность, неуклюжесть. Двигательные возможности детей отличаются бедностью,

однообразием движений, вялостью, неловкостью, чрезмерной расторможенностью [18].

Охарактеризуем основные психические функции детей с нарушением интеллекта.

Мышление детей с нарушением интеллекта развивается по тем же законам, что и в норме: у них формируются те же виды мышления – наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое; те же операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение. Но существуют и специфические черты, которые в основном заключаются в замедленном темпе развития, в более поздних сроках начала и в растянутости этапов становления мышления. Недоразвитие аналитико-синтетической деятельности проявляется в бессистемности и непоследовательности анализа, когда ученики беспорядочно, по несколько раз называют несущественные свойства предмета, оставляя при этом без внимания главные детали. Следствием такого анализа является и неадекватный, некачественный синтез.

Другая особенность мыслительной деятельности школьников с интеллектуальными нарушениями – это снижение возможности обобщения, т.е. конкретность мышления. В процессе обучения это проявляется в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Для учащихся с интеллектуальными нарушениями характерна также непоследовательность мышления, которая может быть обусловлена нарушением целенаправленности деятельности, вязкостью интеллектуальных процессов, склонностью застревать на деталях [43].

Нарушенными оказываются и операции сравнения. Ученики младших классов коррекционных школ обычно обращают внимание на те признаки, которые отличают один предмет от другого, а не выделяют нечто общее между объектами. С этим связаны последующие затруднения в классификации. Но основные трудности при сравнении наблюдаются при необходимости сопоставления мысленных образов, при оперировании представлениями и понятиями. Овладение абстрактным мышлением осложнено и серьезными затруднениями в установлении даже простых причинно-следственных связей,

особенно в случаях, когда анализируемое понятие находится вне жизненного опыта детей с нарушением интеллекта [44].

Детей с интеллектуальными нарушениями характеризует и слабость регулирующей роли мыслительной деятельности. Ребенок часто не обдумывает своих действий, не предвидит результата, т.е. его мысль не выступает в качестве регулятора, который предвосхищает конечный итог всей деятельности. Эта особенность мышления тесно связана с еще одной – с критичностью. Ученики коррекционных школ не стремятся к самопроверке, не выражают желания улучшить уже достигнутые успехи. Некоторым учащимся вообще не свойственно сомневаться в правильности своих предположений, выводов и действий [42].

Для детей данной категории характерно поверхностное, глобальное восприятие, то есть восприятие предметов в целом, они не применяют анализа воспринимаемого материала, его сравнения.

В тесной связи с грубыми нарушениями интеллекта находится глубокое недоразвитие речи. А.А. Катаева и Е.А. Стребелева характеризуют детей с умственной отсталостью с точки зрения развития речи, как весьма неоднородную категорию. Среди них имеются:

- 1) дети, совсем не владеющие речью;
- 2) дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз;
- 3) дети с формально хорошо развитой речью [16].

Кроме того, по мнению Е.А. Ворсиной, в младшем школьном возрасте у детей с легкой степени умственной отсталости отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также ограниченностью и бедностью словаря [9].

Для многих детей с нарушением интеллекта характерно недоразвитие речи, что проявляется в нарушении звукопроизношений, отсутствии дифференциации звуков речи, бедным словарным запасом, несформированностью звукового анализа и лексико-грамматического строя речи, присутствием аграмматизмов при построении предложений. В психолого-педагогической литературе отмечается, что особенности психического

развития детей с умственной отсталостью обусловлены дефицитностью высших корковых функций, слабостью аналитико-синтетической деятельности, которая оказывает отрицательное влияние на процесс развития всех компонентов речевой функциональной системы, на становление коммуникативной компетентности детей, снижает эффективность речевого общения [9].

Стоит отметить, что память детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта отличается малым объемом и значительным количеством искажений при воспроизведении материала. У учеников с интеллектуальными нарушениями страдает как логическая, так и механическая память, их объем, продуктивность как произвольного, так и произвольного запоминания. В качестве отличительных особенностей воспроизведения материала можно назвать недостаточность полноты, точности, последовательности. Например, изложение материала в логической последовательности при непреднамеренном восприятии обычно представляет собой сумму неупорядоченного припоминания, где проявляются характерные нарушения речи и мышления. Однако при любом типе воспроизведения запоминаемого отмечается большое количество замен, привнесений, хотя к более старшему возрасту количество ошибок сокращается. Подобные особенности памяти значительно усложняют учебный процесс и познавательную деятельность в целом. Формирование навыков и умений, приобретение новых знаний и их использование невозможно без участия памяти. Крайне затрудненным в таких условиях становится и формирование представлений [9].

Нарушение внимания – важного компонента деятельности – является одним из характерных симптомов нарушения интеллекта. Исследования С.В. Лиепиня показывают, что у младших школьников с интеллектуальными нарушениями доминирующим является произвольное внимание, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, у которых на первый план выступает произвольное. Общий уровень развития внимания у учащихся коррекционных школ VIII вида низок. Это проявляется в том, что дети не

замечают существенных элементов изображений, не улавливают то, что им сообщает учитель, неточно понимают задание, ошибаются при выполнении однотипной работы; при этом ошибки носят нестабильный характер, что указывает именно на недостаточность внимания, а не на незнание или неумение. Такие особенности детей с интеллектуальными нарушениями М.С. Певзнер связывает с патологической инертностью нервных процессов, т.е. с нарушением их подвижности, баланса между процессами возбуждения и торможения [35].

Все нарушения и дефекты, присущие детям с нарушенной функцией интеллекта, со всей полнотой и яркостью проявляются в их трудовой деятельности: часто не могут изменить свою деятельность соответственно новой инструкции. Они предпочитают однообразное повторение одних и тех же заученных ими операций. Создается так называемый косный стереотип, который с трудом преодолевается в незнакомой обстановке.

Развитие личности младших школьников с нарушением интеллекта – одна из наиболее важных и сложных задач. Адекватное развитие личности младших школьников с нарушением интеллекта осложняется целым рядом факторов. Один из них – это незрелость их эмоциональной сферы. У детей, в зависимости от клинических форм нарушения интеллекта, возможны как быстрые перемены неустойчивых полярных эмоций, так и затянутость, инертность эмоциональных реакций, но в любом случае дети с трудом их контролируют. Многие исследователи указывали на то, что от недоразвития эмоционально-волевой сферы во многом зависит и интеллектуальная неполноценность [34].

В младшем школьном возрасте для них характерны безынициативность, несамостоятельность, внушаемость, слабая мотивация. Также у учеников специальных коррекционных школ обычно наблюдается неадекватная завышенная самооценка, но у некоторых детей возможны проявления и чрезмерно заниженного взгляда на самого себя. Это возможно в тех случаях, когда ребенок постоянно сталкивается с отрицательной оценкой со стороны взрослых. Мнение взрослого крайне важно для детей с интеллектуальными нарушениями, поэтому одна из ведущих ролей в формировании качеств

личности ребенка с отклоняющимся развитием принадлежит учителю. К старшим классам притязания детей и их самооценка становятся более адекватными и реалистичными [32].

Таким образом, мы выяснили, что нарушение интеллекта представляет собой состояние, обусловленное нарушениями структуры и функций мозга и его реакциями на эти нарушения, проявляющееся в стойкой или проходящей недостаточности познавательной деятельности. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями позволяет говорить о них как об особой группе детей, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и чаще всего выраженные органические нарушения.

1.3 Особенности формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями

Изучением особенностей формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями занимались такие ученые, как Н.Ю. Борякова, Б.И. Ильясова, И.С. Исмаилова, Р.И. Лалаева, Я.А. Петрикова, В.Г. Петрова, Е.С. Слепович, Н.Ф. Шакурова и др.

У детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, согласно исследованиям Р.И. Лалаевой, есть свои особенности в формировании связной речи, то есть имеются особенности в формировании диалогической и монологической сторон речи, кроме того недостаточно развиты экспрессивная и импрессивная формы. Дети с трудом вступают в разговор с взрослыми, не всегда адекватно реагируют на обращенные к ним реплики, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не выражают заинтересованности в получении информации [19].

В первую очередь рассмотрим особенности связной диалогической речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

По мнению Я.А. Петриковой, дети данной категории редко бывают инициаторами диалога. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, с их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или повторяют часть заданного вопроса. Развернутые ответы, состоящие из одного-двух предложений, от них можно услышать не часто [31].

В.Г. Петрова также в своих исследованиях отмечает редкость возникновения диалога по инициативе обучающегося с нарушением интеллекта, низкий интерес к окружающему миру. Инициатором общения выступает взрослый, который намеренно вовлекает ребенка в разговор и сознательно прилагает к этому определенные усилия [30].

У детей с нарушением интеллекта ограничен и беден жизненный опыт, сниженный интерес и мотивированность к окружающей действительности. Детям часто бывает нечего ответить на поставленные вопросы, поэтому диалог для них – это вынужденная мера, ведь их узкий круг знаний об окружающем не дает им в полной мере раскрывать все аспекты диалогической речи.

В.Г. Петрова утверждает, что затруднения при диалогической речи связаны с тем, что каждый из собеседников в процессе развертывания диалога должен неоднократно переходить с позиций говорящего на позиции слушающего. Отсюда следует, что при участии в диалоге, детям необходимо быстро менять свою речевую деятельность, что затрудняет их, потому как детям с нарушением интеллекта свойственна инертность и замедленная реакция. Именно поэтому чаще всего диалог взрослого с умственно отсталым школьником сводится лишь к ответам на вопросы, но не поддержанию как такового диалога [30].

Также важно то, что у детей с нарушением интеллекта нарушено понимание речи. Детям тяжело сконцентрироваться на беседе, учитывая, что их могут отвлекать различные слуховые или зрительные раздражения. В таких случаях обучающиеся мгновенно теряют суть диалога, забывают то, о чем

только что говорили, а воспринимая часть обращенных высказываний, в принципе, поддерживать диалог становится практически невозможно.

Младшим школьникам с нарушением интеллекта свойственна недостаточность мышления, которая вызывает трудности в понимании услышанного, что также создает определенные препятствия в поддержании диалога. Обучающиеся с трудом используют имеющиеся у них знания в таком быстром темпе, и не всегда могут их верно использовать в нужный и подходящий момент, что тоже говорит о снижении активности детей при участии в диалоге.

Как утверждает В.Г. Петрова, вместо словесной ответной реакции на заданные реплики, дети с нарушением интеллекта могут молчать, либо напряженно шевелить ртом, создавая ощущение того, что им тяжело начать говорить что-либо. Также в таких случаях возможны пантомимические реакции или ответ «не знаю». Очень часто встречаются случаи, когда приходится повторять даже элементарные для понимания вопросы, и если ребенок может на них ответить, то дает краткие, неразвернутые фразы, ограничивающиеся одним-двумя словами, а также, компенсируя недосказанность речевую жестами и мимикой.

Стоит отметить, что у детей с нарушением интеллекта в большинстве случаев присутствуют эхолалии. Вместо того, чтобы ответить хотя бы кратко на вопрос, по мере своих возможностей, дети могут полностью или частично повторять вопросы. Здесь же необходимо подчеркнуть и использование персевераций – многократных повторов слов или словосочетаний, а иногда и целых предложений.

Во внимание также стоит принимать то, что затруднения в ведении диалога у детей с нарушением интеллекта объясняется бедностью активного словаря, и несформированности грамматической стороны речи [30].

Дети с нарушением интеллекта долгое время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Даже, в том случае, когда есть коррекционная помощь, переход к самостоятельному высказыванию

протекает долго и может задерживаться вплоть до старших классов коррекционной школы.

Далее рассмотрим особенности связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Овладение монологической речью, как отмечено в исследованиях Н.Ф. Шакуровой, представляется для детей с интеллектуальными нарушениями чрезмерно сложным. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания и неумение следовать уже составленному плану, непонимание того, что слушающий должен воссоздать картину происходившего, опираясь на то, что он слышит от говорящего. Значительной части учеников первых классов для составления рассказа и даже для пересказа прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины, серии картин, реальных предметов. В таких условиях речь их становится более развернутой и последовательной [46].

Речевая активность детей довольно слабая и быстро истощается, из-за недостаточности волевых процессов ребенку с интеллектуальным нарушением сложно контролировать и правильно выстраивать самостоятельное высказывание, а в процессе монологической речи нет стимуляции извне.

По мнению В.Г. Петровой, нарушения связной монологической речи проявляются у младших школьников с нарушением интеллекта более резко по сравнению с диалогической. Здесь отмечаются: искажение логики и последовательности высказывания, его фрагментарность, соскальзывание с темы, ведущее к образованию побочных ассоциаций, быстрая истощаемость внутренних побуждений к речи, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя, наличие черт, присущих ситуативной речи, неоправданно большое количество местоимений, перескакивание с одного события на другое [30].

У учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, как отмечает И.С. Исмаилова, находящихся на младших годах обучения, недостаточно сформирована одна из основных функций речи – ее регуляторная функция. Указания взрослого воспринимаются детьми неточно, и поэтому содержание и

последовательность выполняемой ими деятельности далеко не всегда отвечают требованиям. Это, прежде всего, относится к работе по сложным инструкциям, состоящим из нескольких, следующих друг за другом звеньев, а также к заданиям, сформулированным обобщенно. В первом случае школьники забывают предложенную последовательность действий, нарушают и путают ее. Во втором случае терпят неудачи из-за того, что не могут в достаточной мере осмыслить задание. Ученики младших классов испытывают затруднения, когда возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы. Они не упоминают многих действий или говорят о них самыми общими словами. Но особенно сложным оказывается для них самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор, необходимость ориентироваться только на имеющиеся представления делают ответы учеников бедными, непоследовательными, фрагментарными. Руководство выполнением любого вида упражнений в связной речи обязательно состоит из следующих этапов: подготовка к высказыванию (целевая установка, мотивация речи детей), планирование изучаемого материала и его оформление (лексическое, морфологическое, синтаксическое) [14].

Исследования связной речи Н.Ю. Боряковой, Е.С. Слепович, Р.И. Лалаевой, показали, что у детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются нарушения, как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом семантическая структура текста, его внутреннее программирование, страдает в большей мере, чем языковое оформление [8].

Р.И. Лалаева отмечает, что особенности связных высказываний у детей с нарушением интеллекта во многом определяются характером заданий, формой связных высказываний (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ на заданную тему и т. д.), степенью самостоятельности смыслового программирования при выполнении этих заданий.

Пересказ для детей данной категории более доступен, чем рассказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета, подробного

раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Но и пересказы детей с нарушением интеллекта имеют ряд особенностей. Эти дети пропускают многие важные части рассказа, передают его содержание упрощённо. В пересказах обнаруживается непонимание детьми причинно-следственных, временных, пространственных отношений, представленных в рассказе. Для пересказов характерны разнообразные добавления, что обусловлено случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний [19].

Н.Ю. Борякова отмечает, что у детей, имеющих нарушение интеллекта, нарушается как внутренний (смысловой) уровень, так и языковой уровень связной речи. Смысловой уровень, то есть внутреннее программирование связной речи оказывается нарушенным в той или иной мере у всех детей с данной категории. Чем более сложным по степени самостоятельности является задание, чем больше оно связано с необходимостью смыслового программирования высказывания, тем труднее оно выполняется. Так, составление рассказа по серии сюжетных картинок осуществляется легче, чем по сюжетной картинке. Это объясняется тем, что в задании рассказать по серии сюжетных картинок уже имеется определённая программа связных высказываний, которая обусловлена последовательностью событий, изображённых на картинках. При составлении же рассказа по сюжетной картинке такие опорные последовательные звенья отсутствуют [8].

Активное развёртывание сюжета в рассказах, как замечает Р.И. Лалаева, заменяется перечислением отдельных элементов ситуации, часто не различаются существенные и второстепенные детали. Нарушается структура текста: наблюдаются разрывы, иногда отсутствуют связующие элементы. Затруднения приводят к частым остановкам, вызывают необходимость задавания наводящих вопросов. Эти особенности также свидетельствуют о значительном нарушении внутреннего программирования связного текста [19].

Б.И. Ильясова отмечает, что формирование связной письменной речи у младших школьников с нарушением интеллекта является еще более сложным

процессом, чем формирование устной речи. У детей данной категории проявляется ряд трудностей, связанных со спецификой письменной речи и особенностями развития детей. Недостатки логического мышления способствуют медленному темпу усвоения нового, так как нарушение внутренней речи делает более сложной подготовительную работу над мысленным планом высказывания, формулированием предложений «про себя» [14].

Таким образом, формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями: имеются особенности в формировании диалогической и монологической сторон речи, недостаточно развиты экспрессивная и импрессивная формы речи.

1.4 Анализ методик формирования связной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями

Формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями происходит в процессе психолого-педагогического сопровождения путем комплексной и систематической работы. Разработкой наиболее эффективных методов и приемов работы, направленных на формирование связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями занимались А.К. Аксенова, Л.С. Волкова, Л.С. Выготский, А.Г. Зикеев, С.А. Игнатьева, Р.И. Лалаева, А.А. Леонтьев, Я.А. Пестрикова, В.Г. Петрова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская, Л.П. Якубинский и др.

Работа над связной речью осуществляется на всех уроках русского языка, но наиболее оптимальные условия для этого создаются на уроках развития речи в связи с изучением предметов и явлений окружающей действительности. Продуктивность работы, по мнению А.К. Аксеновой, во многом зависит от методической организации этих занятий и их нацеленности на решение следующих задач:

1. Расширение круга представлений об изучаемых предметах.

2. Повышение речевой мотивации учащихся.
3. Одновременное развитие всех сторон устной речи.
4. Организация связного высказывания [2].

Я.А. Пестрикова отмечает, что логопедическая работа по формированию связной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями должна начинаться с развития диалогической речи, как более легкой и являющейся основной формой речевого общения. Формирование диалога осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, развитием структуры предложения, развитием словоизменения и словообразования. Наряду с познавательными и воспитательными целями, при проведении диалога на логопедических занятиях ставится цель специального развития речи детей. В процессе работы по формированию диалогической речи ребенок с нарушением интеллекта должен научиться слушать и понимать вопросы, самостоятельно задавать вопросы, а также уметь правильно отвечать на них, точно в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли при ответе на него [30].

Автор предлагает использовать такие методы развития диалогической речи, как беседа и имитация. Эти методы реализуются двумя приемами:

- 1) приемом беседы;
- 2) приемами театрализации (имитации и пересказа).

1. Проведение беседы включает три этапа: вступление, развитие темы, концовка. Во вступлении привлекается внимание обучающихся с интеллектуальными нарушениями к теме беседы, дается определенная установка на восприятие темы разговора. В процессе проведения беседы коротко и четко ставятся вопросы, которые требуют смысловой точности и правильного полного оформления ответов. К участию в беседе должны привлекаться все обучающиеся с интеллектуальными нарушениями. В конце беседы подводится итог, делается обобщение [30].

Также необходимо научить детей задавать вопросы. Сначала дети ставят вопросы по картинке после предварительной беседы, как бы повторяют по

памяти вопросы логопеда. В дальнейшем детям предлагается задавать вопросы по картинке, а затем без использования картинок [30].

Как считает Р.Е. Левина, особенную значимость в подобной работе приобретает формирование умения воспроизводить по памяти подробности увиденного, конструировать предложения со словами прочитанного текста, развивать ритмико-мелодическую сторону речи в ходе работы над текстом. Особое внимание следует уделять развитию связной речи как средству общения. Р.Е. Левина ставит определенный комплекс задач, направленных как на развитие понимания, так и на формирование потребности в активной речевой деятельности. К кругу этих задач относится развитие внимания к речи, умение вслушиваться в обращенную речь, работу над пониманием смысла, развитие положительной мотивации [20].

2. В.Г. Петрова, А.Ф. Шакурова предлагают использование приемов театрализации (игр-драматизаций, театрализованных представлений) при развитии связной речи у детей данной категории. Авторы отмечают то, что приемы театрализации способствуют совершенствованию речи в эмоциональном отношении, обогащают словарь, формирует грамматический строй, активизируют речь ребенка с нарушением интеллекта. На логопедических занятиях можно использовать как игры-драматизации стихотворных текстов, которые сначала заучиваются целиком, а затем воспроизводятся по ролям, так и игры-драматизации прозы (чтение по ролям) [30].

Р.И. Лалаева, учитывая психологическую структуру процесса порождения связного текста, предлагает проводить работу над связной речью в двух направлениях:

- 1) развитие внутреннего (смыслового) программирования;
- 2) формирование языковых средств оформления связного текста.

При этом, по мнению автора, необходимо учитывать опережающее развитие семантической стороны по отношению к формально-языковой. Ключевой момент развития связной речи – работа над смысловой, семантической стороной связного текста, так как у детей данной категории

нарушен как план содержания, так и план выражения связного текста. Но особенно грубыми и стойкими являются нарушения плана содержания, внутренней (смысловой) программы связного высказывания, что еще более подтверждает необходимость существенной работы над внутренним программированием связного текста. В связи с этим, как отмечает Р.И. Лалаева, система логопедической работы должна учитывать поэтапность формирования основных операций порождения связного текста [23].

Учитывая психологическую структуру процесса порождения связных высказываний, а также состояние операций этого процесса у детей с нарушением интеллекта развитие связной речи должно осуществляться в следующей последовательности:

1. Развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и существенное, основное и фоновое.

2. Формирование умения располагать смысловые компоненты в определенной последовательности (раскладывание серий сюжетных картинок).

3. Развитие способности удерживать смысловую программу в памяти (запоминание последовательности картинок, пересказы коротких и длинных текстов).

4. Перекодирование каждого элемента смысловой программы в языковую форму, которое осуществляется в следующей последовательности:

а) внутреннее программирование отдельных высказываний (глубинное синтаксирование);

б) грамматическое структурирование (поверхностное синтаксирование) [23].

С.А. Игнатьева считает, что система логопедической работы по формированию связной речи должна строиться с учетом самостоятельности при планировании серий развернутых высказываний. В связи с этим формирование связной монологической речи проводится в следующей последовательности:

1) пересказ с опорой на серию сюжетных картинок;

2) пересказ по сюжетной картинке;

3) пересказ без опоры на наглядность;

- 4) пересказ на основе деформированного текста;
- 5) рассказ по серии сюжетных картинок;
- 6) рассказ по сюжетной картинке;
- 7) самостоятельный рассказ [13].

Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская отмечают, что в процессе развития связной речи у детей с нарушением интеллекта большое внимание уделяется формированию внутреннего (смыслового) программирования связных высказываний с постепенным их углублением и расширением. Необходимо проводить работу и над грамматическим оформлением связной речи. Рекомендуется следующая последовательность в работе над связным текстом:

- 1) пересказ короткого текста с иллюстрациями;
- 2) пересказ длинного текста с опорой на наглядность;
- 3) короткий рассказ по серии сюжетных картинок;
- 4) более длинный по серии сюжетных картинок, по сюжетной картинке, самостоятельный на заданную тему.

Также авторы отмечают, что формирование связной речи у детей с нарушением интеллекта должно быть теснейшим образом связано с развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования. Каждая из операций порождения связного высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях, постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста [3].

А.А. Леонтьев, Л.П. Якубинский указывают на необходимость учитывать как поэтапность перехода от диалогической к монологической речи, так и от отдельных высказываний к связному тексту. Данные авторы в процессе формирования внутреннего программирования рекомендуют проводить следующие виды работы с использованием сюжетных картин:

1. Работа с двумя сходными сюжетными картинками, на одной из которых отсутствует ряд предметов. Этот вид работы способствует привлечению внимания к содержанию картинки. Выделению элементов ситуации на

картинке, ее анализу, развитию аналитико-синтетической деятельности, в частности формированию операции сравнения.

2. Работа с сюжетной и предметными картинками. Рекомендуются следующие задания:

а) подобрать к сюжетной картинке серию предметных изображений;

б) найти лишние картинки с предметными изображениями, которые не соответствуют данной сюжетной картинке;

в) на основе анализа сюжетной картинки определить какие предметы отсутствуют на предметных картинках;

г) к каждому фрагменту сюжетной картинки подобрать пары картинок с изображением предметов, по которым в дальнейшем дети придумывают предложения.

3. Работа с серией сюжетных картинок. Рекомендуются следующие виды заданий:

а) восстановить последовательность картинок по памяти;

б) отобрать среди других те картинки, которые имеют отношение к рассказу на определенную тему;

в) определить место выпавшей картинки среди других картинок;

г) расположить картинки в определенной последовательности;

д) найти лишнюю картинку;

е) определить ошибку в последовательности картинок после прочтения рассказа логопедом.

При этом логопедическая работа по каждому виду заданий проводится как на невербальном, так и на вербальном уровне [49].

Таким образом, формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями является одним из условий эффективности их обучения в специальной коррекционной школе и залогом их дальнейшей социализации в обществе. При этом работа по формированию связной речи у детей данной категории должна проводиться не только на занятиях учителя-логопеда, но и на уроках русского языка, математики, на занятиях психолога и т.д. Именно комплексный системный подход к

формированию связной речи у детей данной категории может обеспечить эффективность коррекционно-развивающей работы.

Выводы по первой главе

Мы изучили теоретические основы проблемы формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями и выяснили следующее:

1. Связная речь является единым смысловым и структурным целым, содержащим в себе связанные между собой, тематически общие, законченные отрезки. Речь считается связной, если ей присущи: содержательность; точность; логичность; ясность; правильность, чистота, разнообразие. Необходимость обучения дошкольников связной речи обусловлена, прежде всего, тем, что именно дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития речевых умений и навыков, если этот период упустить, пострадает не только коммуникативная сфера, но и сформированность мышления. В дошкольном учреждении педагоги закладывают основы формирования и развития связной речи, и это развитие результат целенаправленной работы, которая в конечном итоге позволяет ребенку не только четко и правильно излагать свои мысли, но и способствует умственному развитию ребенка, так как мыслительные и речевые процессы тесно взаимосвязаны и развиваются, отталкиваясь и опираясь друг на друга.

2. Нарушение интеллекта представляет собой состояние, обусловленное нарушениями структуры и функций мозга и его реакциями на эти нарушения, проявляющееся в стойкой или проходящей недостаточности познавательной деятельности. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением интеллекта позволяет говорить о них как об особой группе детей, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и чаще всего выраженные органические нарушения.

3. Формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями: имеются особенности в формировании диалогической и монологической сторон речи, недостаточно развиты экспрессивная и импрессивная формы речи. У детей

нарушены процессы порождения связного высказывания без стимуляции со стороны взрослого, связные высказывания фрагментарны, бедны, мало развернуты, отсутствует логическая последовательность между отдельными частями в рассказе. Дети не понимают причинно-следственных связей, пространственных и временных отношений, их речь бедна и маловыразительна.

4. Формирование связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями является одним из условий эффективности их обучения в специальной коррекционной школе и залогом их дальнейшей социализации в обществе. При этом работа по формированию связной речи у детей данной категории должна проводиться не только на занятиях учителя-логопеда, но и на уроках русского языка, математики, на занятиях психолога и т.д. Именно комплексный системный подход к формированию связной речи у детей данной категории может обеспечить эффективность коррекционно-развивающей работы.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1 Организация и содержание исследования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска». В ней принимали участие 6 детей младшего школьного возраста (2 класс) с интеллектуальными нарушениями (легкая степень умственной отсталости).

Экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий эксперимент, целью которого было изучение особенностей связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, осуществлялся нами в период сентябрь 2022 г.

Для достижения данной цели мы взяли за основу диагностическую методику, предложенную Р.И. Лалаевой «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей». Мы выбрали данную методику, так как она рассчитана на детей с речевой патологией различного генеза, имеющих как относительно сохранный интеллект, так и интеллектуальные нарушения.

Структура исследования связной речи по методике Р.И. Лалаевой включала в себя два направления: исследование связной диалогической речи, исследование связной монологической речи.

Первое направление – исследование связной диалогической речи.

Задание № 1 «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок».

Цель: выявить особенности диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок.

Материал для обследования: серии из 4-5 картинок. Например, серия из 4 картинок «Мальчик и ласточка»: 1 – Ласточка свила гнездо около окна. 2 – Птенчик упал из гнезда. 3 – Мальчик увидел птенчика. 4 – Мальчик положил птенчика в гнездо.

Ход обследования: процессе рассматривания картинок даются инструкции: «Посмотри внимательно на картинку. Скажи...». Задаются следующие вопросы: Где ласточка свила гнездо? Кто был в гнезде? Что случилось с одним птенчиком? Кто увидел на земле птенчика? Что сделал мальчик?

Задание № 2 «Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку».

Цель: выявить особенности диалогической речи с опорой на сюжетную картинку.

Материал для обследования: служит сюжетная картинка. Например, сюжетная картинка «В лесу»: Дети гуляют в лесу. Они увидели белку. Девочка и мальчик собирают землянику. Девочки сорвали ландыши.

Ход обследования: ребенку предлагается картинка и дается следующая инструкция: «Рассмотри внимательно картинку. Скажи...». Задаются следующие вопросы по содержанию картинки: Куда пришли ребята? Кого (что) дети увидели в лесу? Во что дети собирают землянику? Какие цветы сорвали девочки?

Интерпретация результатов исследования:

1. Критерий соответствия ситуации:

1 балл – ответ соответствует изображенной ситуации.

0 баллов – ответ не соответствует ситуации.

2. Критерий характера языкового оформления:

3 балла – в виде предложения.

2 балла – в виде словосочетания.

1 балл – ответ дан в виде слова.

Определяется уровень выполнения задания в целом:

4 балла (высокий уровень) – ответ соответствует ситуации, дан предложением.

3 балла (уровень выше среднего) – ответ соответствует ситуации, дан одним словосочетанием.

2 балла (средний уровень)– ответ соответствует ситуации, дан одним словом.

1 балла (уровень ниже среднего) – в ответе неточное отражение изображенной на картинке ситуации, дается формой слова.

0 балл (низкий уровень) – случайный ответ одним словом, содержание ответа не соответствует ситуации.

Второе направление – исследование связной монологической речи.

Задание № 3 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок».

Материал для обследования: серия картинок «Как вырастить цветок».

Цель: выявление умения ребенка выстраивать логически последовательный рассказ.

Ход обследования: «Рассмотри внимательно картинки и попробуй разложить их в том порядке, в котором надо вырастить цветок, а после составь по ним рассказ».

Задание № 4 «Составление рассказа по сюжетной картинке».

Материал для обследования: сюжетная картинка «Семья»

Цель: выявление умения ребенка составлять связный рассказ с опорой на сюжетную картинку.

Ход обследования: ребенку предлагается внимательно рассмотреть картинку и составить по ней рассказ

Интерпретация результатов исследования:

Уровни семантической оценки текста:

Высокий уровень (4 балла) – рассказ полностью соответствует изображенной ситуации. Имеются все основные смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ характеризуется смысловой целостностью; определены временные, причинно-следственные и

другие связи между событиями. Допускаются частичные пропуски деталей ситуации.

Уровень выше среднего (3 балла) – рассказ в целом соответствует изображенной ситуации. Имеются основные смысловые звенья, отмечаются лишь незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев; последовательность сюжета не нарушена; не отражены лишь некоторые причинно-следственные отношения, незначительно страдает смысловая целостность. Оценка – 3 балла.

Средний уровень (2 балла) – рассказ в значительной степени соответствует изображенной ситуации. Однако: а) отдельные смысловые звенья (1-2) искажены; б) основные смысловые звенья имеются, но нарушена последовательность отдельных событий, либо в) пропущены отдельные смысловые звенья (1-2).

Уровень ниже среднего (1 балл) – рассказ лишь частично соответствует изображаемой ситуации; имеются искажения смысла; пропущено большое количество смысловых звеньев (более 2-3). Не раскрыты временные и причинно-следственные отношения. Имеется лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений. Отсутствует смысловая целостность. Оценка – 1 балл.

Низкий уровень (0 баллов) – отсутствие рассказа. Вместо рассказа – ребенок лишь отвечает кратко на отдельные вопросы либо воспроизводит 1-2 предложения.

Уровни языкового оформления текста:

Высокий уровень (4 балла) – рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью.

Уровень выше среднего (3 балла) – в рассказе имеются грамматически правильные предложения. Однако связующие звенья представлены эпизодически. Рассказ краткий.

Средний уровень (2 балла) – в рассказе имеются отдельные неправильные предложения. Связующие звенья отсутствуют либо представлены

эпизодически, ограниченно. Рассказ состоит из простых предложений, очень краткий.

Уровень ниже среднего (1 балл) – а) рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними; б) рассказ очень краткий, не закончен, в нем пропущено более трех необходимых для понимания предложений.

Низкий уровень (0 баллов) – а) отсутствие рассказа, б) вместо рассказа – 1-2 предложения.

Задание № 5 «Составление самостоятельного рассказа».

Материал для обследования:

Цель: выявление умения ребенка составлять связный самостоятельный рассказ.

Ход обследования: ребенку дается следующая инструкция: «Расскажи какой-нибудь мультфильм».

Интерпретация результатов исследования:

Кроме критериев, использованных при оценке рассказа по серии сюжетных картинок, пересказов, при оценке самостоятельного рассказа учитывается и критерий степени понятности текста:

3 балла (высокий уровень) – текст полностью понятен.

2 балла (средний уровень) – текст в основном понятен, но имеются затруднения при понимании отдельных деталей текста.

1 балл (низкий уровень) – восприятие текста значительно затруднено.

Таким образом, для диагностики связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями мы взяли за основу диагностическую методику, предложенную Р.И. Лалаевой по двум направлениям: «Исследование связной диалогической речи (с опорой на серию сюжетных картинок, с опорой на сюжетную картинку)», «Исследование связной монологической речи (с опорой на серию сюжетных картинок, с опорой на сюжетную картинку, составление самостоятельного рассказа)». В следующем параграфе представим апробацию данной методики.

2.2 Результаты обследования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями

На основе определённой нами программы обследования нами был проведён констатирующий эксперимент, позволивший выявить особенности связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. В данном параграфе представим результаты констатирующего этапа нашего исследования. Обследование проводилось в индивидуальной форме и состояло из двух направлений, согласно методике обследования связной речи Р.И. Лалаевой, описанной в предыдущем параграфе.

В первую очередь представим результаты диагностического обследования связной диалогической речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями по первому диагностическому заданию (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты исследования связной диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок

№ п/п	Имя ребенка	Вопросы					Общий уровень
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	
1	Аня Б.	3	2	2	2	1	Средний
2	Миша В.	2	2	3	2	2	Средний
3	Алиса К.	2	1	2	1	1	Ниже среднего
4	Артем Т.	1	1	1	1	0	Ниже среднего
5	Настя У.	3	1	1	2	2	Средний
6	Матвей Х.	2	1	1	1	2	Ниже среднего

Результаты исследования связной диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок показали, что три ребенка показали средний уровень сформированности связной речи (50 % –Аня Б., Миша В., Настя У.), также три ребенка – уровень ниже среднего (50 % –Алиса К., Артем Т., Матвей Х.).

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 1.

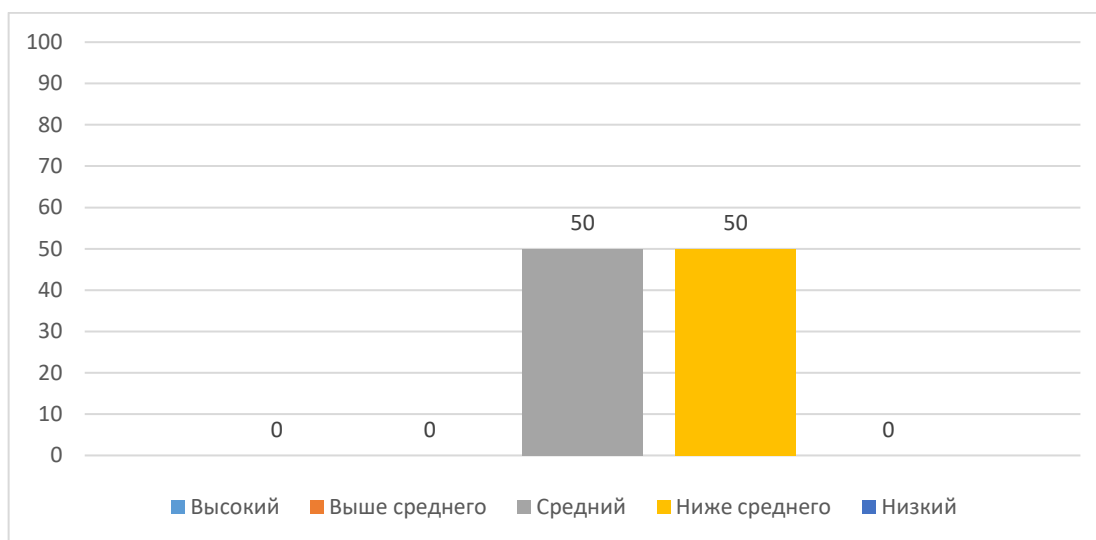


Рисунок 1 – Уровни сформированности связной речи по заданию №1

Говоря о качественных результатах обследования связной диалогической речи у детей с интеллектуальными нарушениями с опорой на серию сюжетных картинок можно сделать следующие выводы:

- у детей отмечалась робость в общении с педагогом, чтобы получить «полный» ответ на вопрос, необходимы были подсказки со стороны взрослого;
- дети давали ответы на вопросы в основном словосочетанием, одним словом или формой слова («в гнезде птичка», «у окна», «птенец») и не имели интонационной выразительности, однако ответы соответствовали изображенной ситуации. Чтобы получить «полный» ответ на вопрос, необходимы были подсказки со стороны взрослого, но и тогда их ответ состоял из одного слова;

– слова использовались не всегда в грамматически правильной форме.

Далее представим результаты диагностического обследования связной диалогической речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями по второму диагностическому заданию (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты исследования связной диалогической речи с опорой на сюжетную картинку

№ п/п	Имя ребенка	Вопросы				Общий уровень
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	
1	Аня Б.	2	2	2	2	Средний

2	Миша В.	2	2	2	2	Средний
3	Алиса К.	2	1	2	1	Ниже среднего
4	Артем Т.	1	1	1	1	Ниже среднего
5	Настя У.	2	2	1	2	Средний
6	Матвей Х.	2	1	1	1	Ниже среднего

Результаты исследования связной диалогической речи с опорой на сюжетную картинку показали, что так же, как и в первом диагностическом задании три ребенка показали средний уровень сформированности связной речи (50 % – Аня Б., Миша В., Настя У.), также три ребенка – уровень ниже среднего (50 % – Алиса К., Артем Т., Матвей Х.).

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 2.

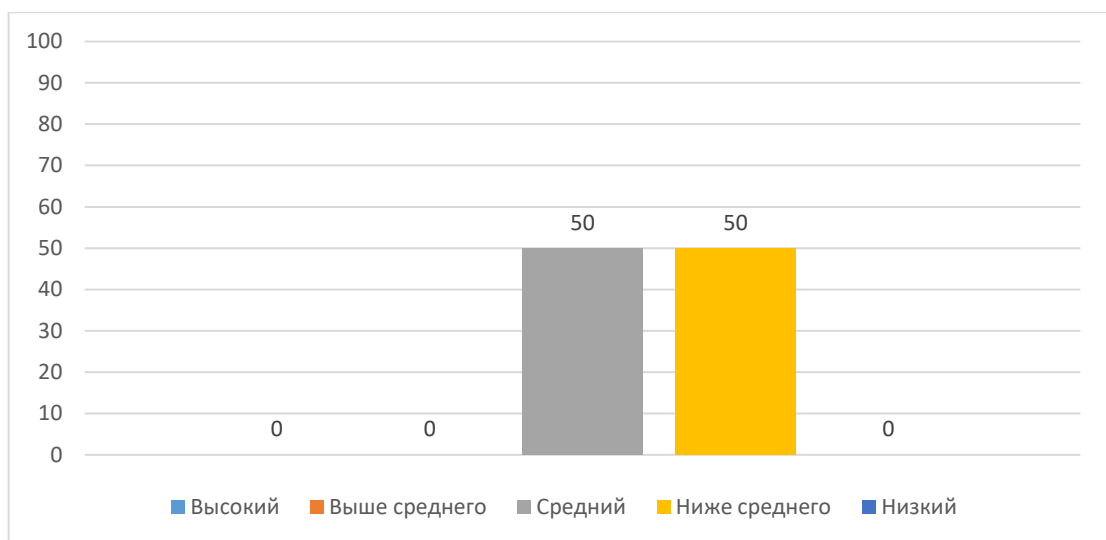


Рисунок 2 – Уровни сформированности связной речи по заданию № 2

Говоря о качественных результатах обследования связной диалогической речи у детей с интеллектуальными нарушениями с опорой на сюжетную картинку можно сделать следующие выводы:

- по сравнению с первым диагностическим заданием дети стали гораздо легче идти на контакт с педагогом, однако быстро уставали от общения.
- прослеживалась трудность в понимании сюжета картинки и непонимания части вопросов;
- дети давали ответы на вопросы словом или формой слова («белку», «в корзине») и не имели интонационной выразительности;

– ответы характеризовались неточным отражением изображенной на картине ситуации, слова использовались не всегда в грамматически правильной форме.

Перейдем к результатам диагностического обследования второго направления – связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями по третьему и четвертому диагностическим заданиям (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты исследования связной монологической речи с опорой на серию сюжетных картинок, сюжетную картинку

№ п/п	Имя ребенка	Серия сюжетных картинок			Сюжетная картинка		
		Семант. оценка	Язык. оформл.	Общий уровень	Семант. оценка	Язык. оформл.	Общий уровень
1	Аня Б.	1	1	Ниже среднего	1	1	Ниже среднего
2	Миша В.	1	1	Ниже среднего	1	1	Ниже среднего
3	Алиса К.	0	0	Низкий	0	0	Низкий
4	Артем Т.	0	0	Низкий	0	0	Низкий
5	Настя У.	2	2	Средний	1	1	Ниже среднего
6	Матвей Х.	1	1	Ниже среднего	1	1	Ниже среднего

Большинство детей показали уровень сформированности связной монологической речи по третьему заданию ниже среднего (50 % – Аня Б., Миша В., Матвей Х.). Большая часть рассказа этих детей представляет собой простое перечисление предметов и действий. Отмечается бедность содержания, связности речи. Два ребенка (33,3 % – Алиса К., Артем Т.) показали низкий уровень сформированности связной монологической речи. –Вместо рассказа дети отвечали кратко на отдельные вопросы со стороны педагога. Только один ребенок показал средний уровень сформированности связной монологической речи (16,7 % – Настя У.).

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 3.

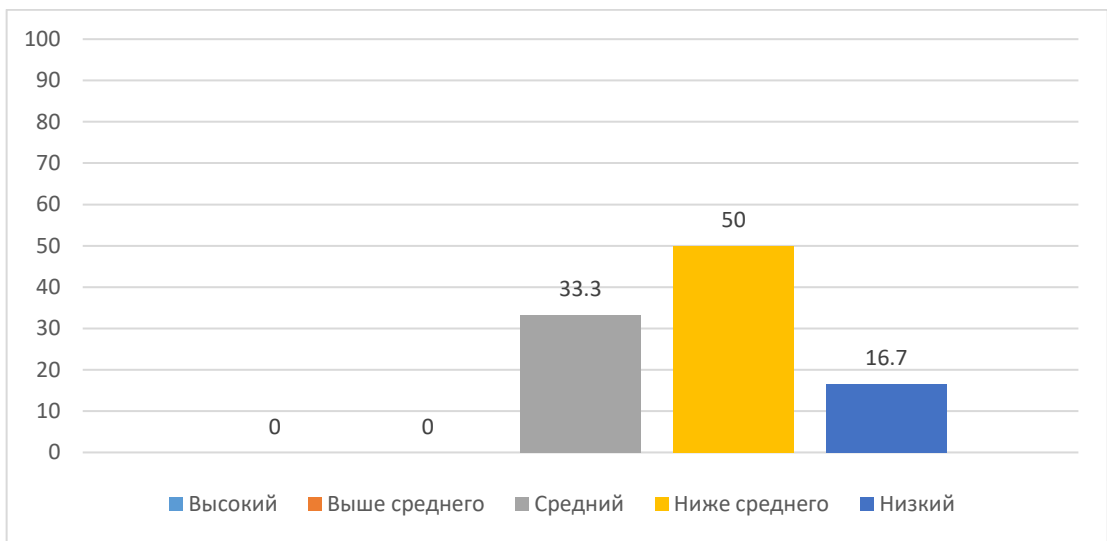


Рисунок 3 – Уровни сформированности связной речи по заданию № 3

Большинство детей показали уровень сформированности связной монологической речи по четвертому заданию ниже среднего (66,6 % – Аня Б., Миша В., Настя У., Матвей Х.). Большая часть рассказа этих детей представляет собой простое перечисление предметов и действий. Отмечается бедность содержания, связности речи. Остальные дети (33,3 % – Алиса К., Артем Т.) показали низкий уровень сформированности связной монологической речи. Вместо рассказа дети отвечали кратко на отдельные вопросы со стороны педагога.

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 4.

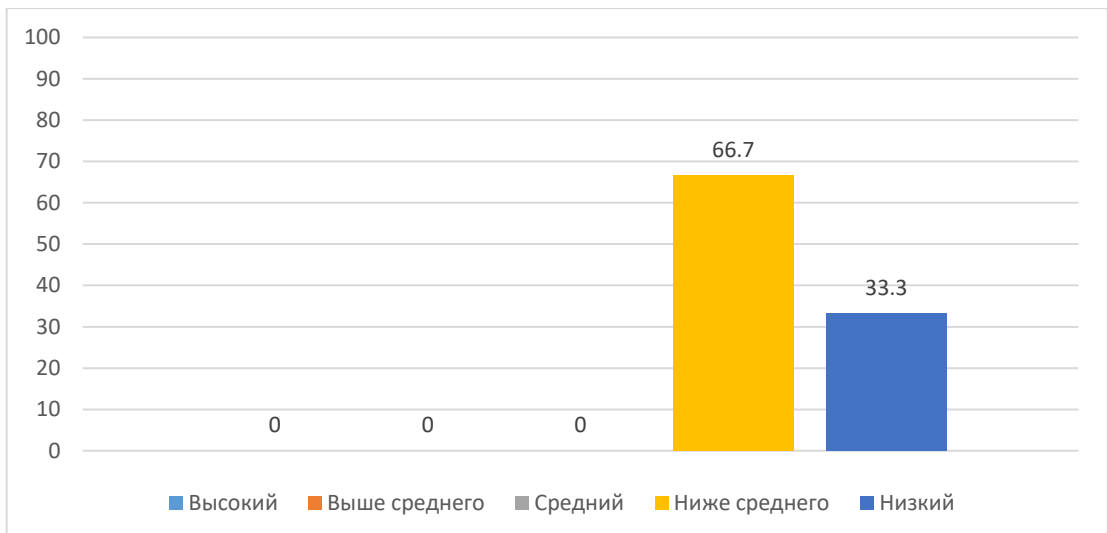


Рисунок 4 – Уровни сформированности связной речи по заданию № 4

Подводя итоги изучения особенности связной монологической речи по серии сюжетных картинок и сюжетной картинке детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями можно сделать следующие выводы:

– отмечаются ошибки в логическом построении высказывания при передаче последовательности событий; неточности, в результате которых менялся смысл излагаемого; перестановки действий;

– при составлении рассказа по серии сюжетных картинок дети испытывали затруднения при переходе от одной иллюстрации к другой. Ребенок не мог учесть детали в картинках, картинки пытались поменять местами;

– рассказы подменялись перечислением действий, представленных на картинке;

– при составлении связанного текста отмечалась востребованность в вспомогательных вопросах со стороны педагога.

Последним рассмотрим результаты исследования связной монологической речи по пятому заданию «Составление самостоятельного рассказа» (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты исследования умения составлять самостоятельный рассказ

№ п/п	Имя ребенка	Семант. оценка	Лексико-грамм. оформл.	Понятность текста	Общий уровень
1	Аня Б.	2	1	1	Ниже среднего
2	Миша В.	1	1	1	Ниже среднего
3	Алиса К.	0	0	0	Низкий
4	Артем Т.	0	0	0	Низкий
5	Настя У.	1	1	1	Ниже среднего
6	Матвей Х.	0	0	0	Низкий

Половина детей показали низкий уровень сформированности связной монологической речи по пятому заданию (50 % – Алиса К., Артем Т., Матвей Х.). Такое же количество детей показали уровень сформированности

связной монологической речи ниже среднего (50 % – Аня Б., Миша В., Настя У.). При составлении самостоятельных рассказов младшие школьники с интеллектуальными нарушениями использовали преимущественно короткие фразы – в 2-4 слова. Отмечается низкий уровень использования фразовой речи, что затрудняет детям составление связного развернутого сообщения. Восприятие текста детей, которым удалось составить рассказ, существенно затруднено, рассказ только лишь местами соответствует изображаемой ситуации, отсутствует смысловая целостность.

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 5.

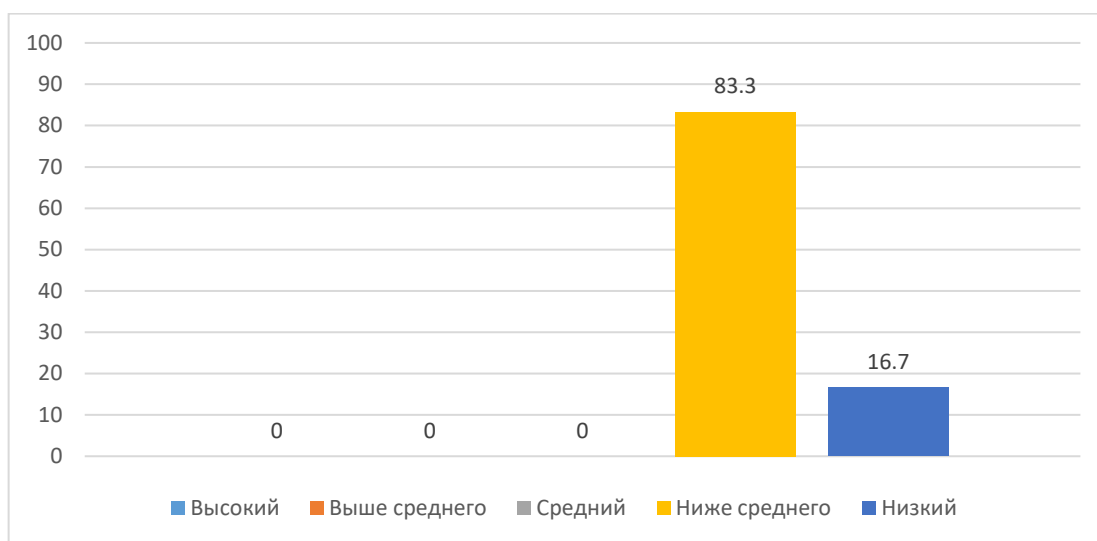


Рисунок 5– Уровни сформированности связной речи по заданию № 5

Обобщим полученные данные констатирующего этапа экспериментальной работы по всем диагностическим заданиям с помощью сводной таблицы (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты исследования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями на констатирующем этапе исследования

№ п/п	Имя ребенка	Связная диалогическая речь		Связная монологическая речь			Общий уровень
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	
1	Аня Б.	Средний	Средний	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
2	Миша В.	Средний	Средний	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего
3	Алиса К.	Ниже среднего	Ниже среднего	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий

4	Артем Т.	Ниже среднего	Ниже среднего	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
5	Настя У.	Средний	Средний	Средний	Ниже среднего	Ниже среднего	Средний
6	Матвей Х.	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Ниже среднего	Низкий	Ниже среднего

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 6.

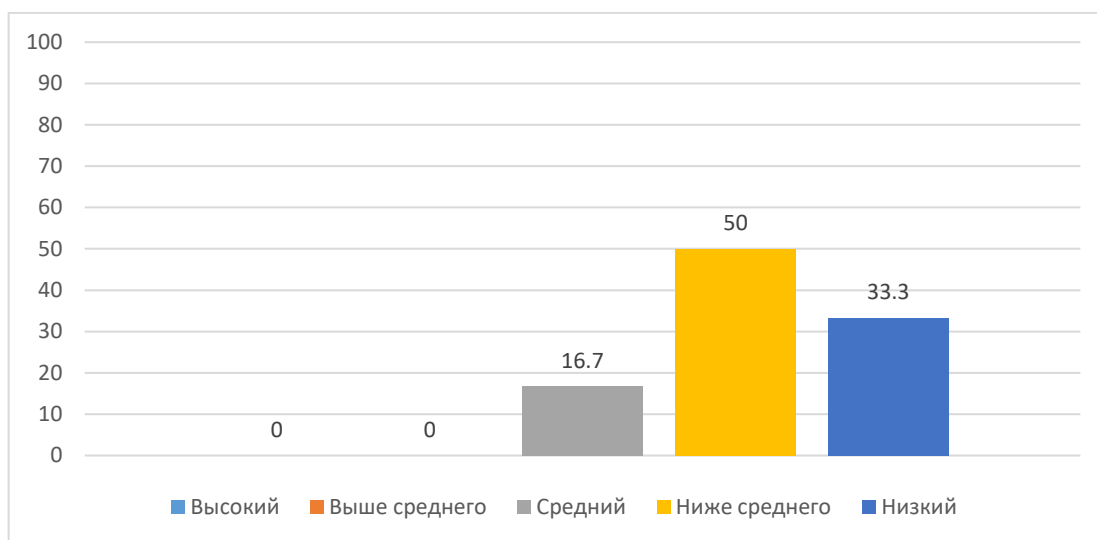


Рисунок 6– Уровни сформированности связной речи на констатирующем этапе исследования

Таким образом, по результатам констатирующего этапа исследования мы выяснили, что у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями отмечается недостаточный уровень сформированности связной речи и качественные его особенности:

- нарушение связной диалогической речи (ответы на вопросы даются словом или формой слова и не имеют интонационной выразительности, характеризуются неточным отражением изображенной на картине ситуации, слова используются не всегда в грамматически правильной форме);

- нарушение связной монологической речи (нарушена связность пересказываемого текста, наблюдаются частые пропуски фрагментов текста, рассказы подменяются перечислением действий, ошибки в логическом построении высказывания при передаче последовательности событий, трудности в составлении самостоятельных рассказов).

Выводы по второй главе

В результате экспериментального изучения связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями мы пришли к следующим выводам.

1. Для диагностики связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями мы взяли за основу диагностическую методику, предложенную Р.И. Лалаевой по двум направлениям: «Исследование связной диалогической речи (с опорой на серию сюжетных картинок, с опорой на сюжетную картинку)», «Исследование связной монологической речи (с опорой на серию сюжетных картинок, с опорой на сюжетную картинку, составление самостоятельного рассказа)».

2. В результате диагностики связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями мы выяснили, что у детей отмечается недостаточный уровень сформированности связной речи: 50 % от общего количества детей показали уровень сформированности связной речи ниже среднего, 33,3% – низкий уровень, 16,7 % – средний уровень.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

3.1 Условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи

Анализ научно-теоретической литературы по проблеме исследования и результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволили выделить заметное отставание в формировании связной речи детей с интеллектуальными нарушениями и их качественное своеобразие, а также определить содержание психолого-педагогического сопровождения по данному направлению.

Нами была определена цель работы – формирование связной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Для осуществления данной цели нами решались следующие задачи:

1. Повышение речевой мотивации учащихся.
2. Формирование навыков построения связных диалогических и монологических высказываний.

3. Формирование навыков построения связных развернутых высказываний, которые же в свою очередь включают:

- верное построение высказывания (тематическое единство, соблюдение очередности в передаче событий, логической связи между частями рассказа, завершенность каждой части, его соответствие теме сообщения);

- формирование навыков планирования развернутых выражений, выделения ключевых смысловых звеньев рассказа;

- обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний.

Содержание психолого-педагогической работы было определено на основе следующих принципов:

1. Деятельностный принцип коррекции определяет предмет приложения коррекционных усилий, выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей. Этот принцип обуславливает то, что главная форма коррекционно-развивающего воздействия – организация активной деятельности.

2. Принцип систематичности, согласно которому изложение обучающего материала должно быть последовательным и постоянным. Принцип систематичности обеспечивает последовательность расположения тем внутри курса и материала внутри темы.

3. Принцип оптимальной информационной наполненности в коррекционной работе означает, что все ее формы и средства должны служить обеспечению наиболее полного общения и самопроявления ребенка на основе его возможностей, потребностей и склонностей.

4. Принцип единства педагога и ребенка, означающий взаимопонимание между педагогом и ребенком.

5. Принцип комплектности подразумевает, что формирование связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями предполагает комплексный, медико-психолого-педагогический характер.

На основе анализа теоретических источников нами были определены условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи:

1) разработано и внедрено содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством проведения логопедических занятий;

2) организовано взаимодействие учителя-логопеда с учителем начальных классов, учителем-дефектологом, психологом, а также с родителями

обучающихся по вопросу формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

В рамках реализации первого условия нами было разработано календарно-тематическое планирование логопедических занятий по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями (приложение 1).

Занятия проводились учителем-логопедом два раза в неделю в период с 01.10.2022 по 01.05.2023. Занятия проходили во второй половине дня в рамках внеурочной деятельности течение 30-40 минут. При подборе материала учитывались выявленные особенности связной речи у данной категории детей и их возрастные и психофизиологические особенности.

Продумывая содержание логопедических занятий, мы взяли за основу методические рекомендации М.М. Алексеевой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, В.В. Коноваленко, Т.А. Ладыженской, О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной.

В качестве ведущих приемов на логопедических занятиях для развития связной диалогической речи мы взяли приемы беседы и театрализации.

Проведение беседы включало в себя три последовательных этапа: вступление, развитие темы, концовка. Во вступлении учитель-логопед привлекал внимание детей к теме беседы, давал определенную установку на восприятие темы разговора. В процессе проведения беседы учитель-логопед кратко и четко ставил вопросы и требовал смысловой точности и правильного полного оформления ответов. В конце беседы подводился итог, делалось обобщение.

В рамках внедрения приемов театрализации на логопедических занятиях учитель-логопед для развития связной диалогической речи использовал специальные игры-драматизации стихотворных текстов, которые сначала заучиваются целиком, а затем воспроизводятся по ролям, а также игры-драматизации прозы (чтение по ролям).

Обучение рассказыванию по картинкам и серии сюжетных картинок занимает особое место в логопедической работе по формированию связной

монологической речи детей с интеллектуальными нарушениями. Вследствие этого, использовали следующие виды занятий с картинным материалом:

1. Составление рассказов по сюжетным многофигурным картинам с изображением нескольких групп действующих лиц или же нескольких сценок отлично знакомого обучающимся сюжета. Подобный вид занятий дает возможность упростить составление связного рассказа-сообщения по рисунку.

2. Рассказывание по сериям сюжетных иллюстраций, подробно изображающих развитие сюжетного действия.

3. Обучение рассказыванию по конкретной сюжетной картине. При этом виде работы были использованы опорные вопросы. Это может помочь обучающимся сформировать грамматически верные предложения-ответы.

В целях формирования у младших школьников с интеллектуальными нарушениями навыков составления самостоятельного рассказа использовали следующие виды работы: составление рассказов по аналогии, придумывание продолжения (окончания) к незавершенному рассказу, сочинение рассказа по нескольким опорным словам, придумывание рассказа на данную тему, участие в диалоге на предложенную тему.

Структура каждого логопедического занятия включала в себя три последовательных этапа:

1. Организационный этап:

- коммуникативные умения и навыки;
- введение детей в тему занятия;
- создание положительного настроения на получение новых знаний;
- самостоятельное получение новой информации (задает вопросы, экспериментирует);

– пробуждение у детей интереса к познанию нового.

2. Основной этап:

- с помощью взрослого рассказывает по картинке, пересказывает небольшие произведения;

– закрепление у детей навыка составления простых предложений по сюжетной картине;

- формирование у детей навыка составления самостоятельного рассказа;
- обучение детей составлению коротких рассказов по картине, серии картин, рассказов-описания, пересказов.

3. Заключительный этап:

- закрепление у детей полученных знаний;
- перенос у детей полученных умений и знаний на другие виды деятельности;
- умение сочинять небольшую сказку или историю по теме, рассказывать о своих впечатлениях, высказываться по содержанию литературных произведений (с помощью взрослого и самостоятельно);
- обладание значительно расширенным активным словарным запасом с последующим включением его в простые фразы;
- владение ситуативной речью в общении с другими детьми и со взрослыми.

Процесс психолого-педагогического сопровождения формирования связной речи в соответствии в рамках реализации второго условия предполагал совместную работу учителя-дефектолога, учителя-логопеда, психолога, учителя начальных классов, а также консультативную работу с родителями обучающихся.

Психолог осуществлял снятие эмоционального напряжения при негативном настрое на взаимодействие. Также у младших школьников с интеллектуальными нарушениями имеются вторичные отклонения в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображении и др.), что создает дополнительные затруднения в овладении диалогической и монологической связной речью. На развитие этих процессов и была направлена работа психолога в рамках организации психолого-педагогического сопровождения.

Учитель-дефектолог в контексте формирования связной речи вел стандартную работу на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях по формированию умения составлять связные диалогические и монологические

высказывания в соответствии со своей программой, учитывая рекомендации учителя-логопеда и тематику его занятий.

Учитель начальных классов формировал связную речь детей на уроках русского языка. Содержание работы по развитию связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями на уроках русского языка направлена на: обогащение и уточнению словаря, обучение построению предложения, что создает предпосылки формирования умения высказываться в устной форме.

Для включения в процесс психолого-педагогического сопровождения родителей обучающихся нами был составлен план взаимодействия на 2022-2023 учебный год по формированию связной речи (приложение 2).

Взаимодействие учителя-логопеда и родителей осуществлялось через:

1. Информирование родителей (законных представителей) по вопросам, касающимся воспитания и обучения ребенка с интеллектуальными нарушениями в условиях группы компенсирующей направленности.

2. Формирование компетентности родителей по формированию связной речи у ребенка в домашних условиях, по выполнению рекомендаций и домашних заданий учителя-логопеда.

Нами были использованы следующие формы взаимодействия учителя-логопеда и родителей: родительские собрания, консультации, проведение открытых коррекционных логопедических занятий по формированию связной речи, разработка картотеки игровых упражнений для формирования связной речи.

В рамках взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов были проведены консультации по следующим темам:

1. «Особенности связной речи детей с интеллектуальными нарушениями» (приложение 3).

2. Организация деятельности по формированию связной речи обучающихся».

3. «Формирование связной речи по серии сюжетных картин у детей с интеллектуальными нарушениями».

4. «Игры для детей с интеллектуальными нарушениями по формированию связной речи».

5. «Составление рассказов по серии сюжетных картин с использованием метода театрализации».

Таким образом, на формирующем этапе исследования нами разработано и внедрено содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством проведения логопедических занятий, а также организовано взаимодействие учителя-логопеда с учителем начальных классов, учителем-дефектологом, психологом, а также с родителями обучающихся по вопросу формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

3.2 Анализ результатов психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи

Цель контрольного этапа исследования: выявление динамики в уровне сформированности связной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями после реализации программы психолого-педагогического сопровождения на формирующем этапе исследования.

В первую очередь представим результаты диагностического обследования связной диалогической речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями по первому диагностическому заданию (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты повторного исследования связной диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок

№ п/п	Имя ребенка	Вопросы										Общий уровень	
		№ 1		№ 2		№ 3		№ 4		№ 5		До	После
		Д	Посл	Д	Посл	Д	Посл	Д	Посл	Д	Посл		
1	Аня Б.	3	4	2	3	2	3	2	3	1	2	Средний	Выше среднего

2	Миша В.	2	3	2	3	3	4	2	3	2	3	Средний	Выше среднего
3	Алиса К.	2	3	1	2	2	3	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний
4	Артем Т.	1	2	1	2	1	2	1	2	0	1	Ниже среднего	Средний
5	Настя У.	3	3	1	2	1	2	2	3	2	2	Средний	Средний
6	Матвей Х.	2	3	1	2	1	2	1	2	2	3	Ниже среднего	Средний

Результаты повторного исследования связной диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок показали, что большинство детей показали средний уровень сформированности связной речи (66,7 % – Алиса К., Артем Т., Настя У., Матвей Х.), что на 16,7 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Два ребенка показали уровень сформированности связной речи выше среднего (33,3 % – Аня Б., Миша В.). Это на 33,3 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 7.

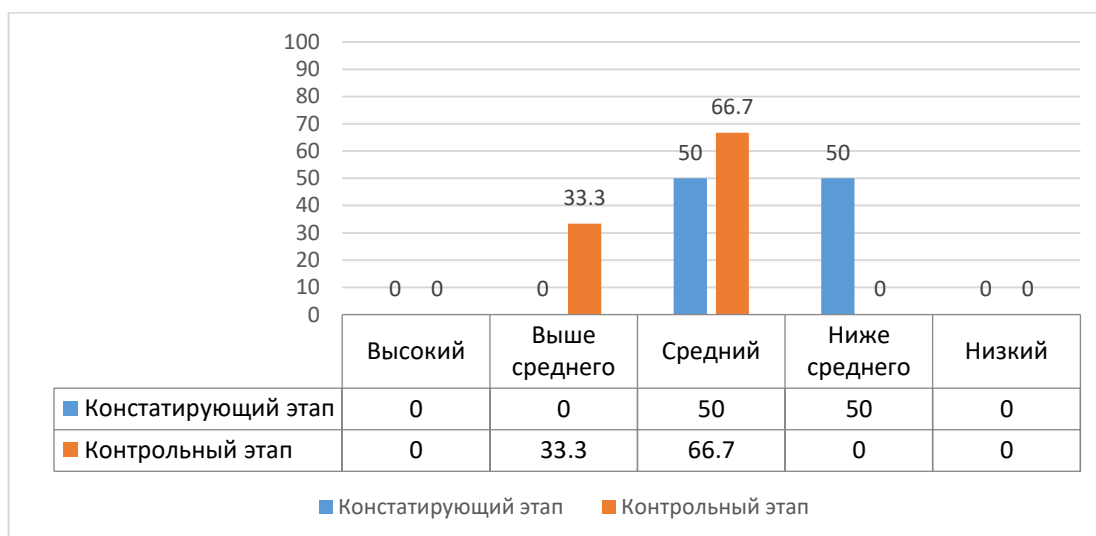


Рисунок 7 – Уровни сформированности связной речи по заданию №1 на контрольном этапе исследования

Говоря о качественных результатах повторного обследования связной диалогической речи у детей с интеллектуальными нарушениями с опорой на серию сюжетных картинок можно сделать следующие выводы:

- у детей ушла робость в общении с педагогом;

– дети стали давать ответы полным предложением, однако, оно по-прежнему не имело интонационной выразительности, предложение соответствовало изображенной ситуации.

– слова по-прежнему не всегда использовались в грамматически правильной форме.

Далее представим результаты повторного диагностического обследования связной диалогической речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями по второму диагностическому заданию (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты повторного исследования связной диалогической речи с опорой на сюжетную картинку

№ п/п	Имя ребенка	Вопросы								Общий уровень	
		№ 1		№ 2		№ 3		№ 4			
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	Аня Б.	2	2	2	3	2	2	2	2	Средний	Средний
2	Миша В.	2	3	2	3	2	3	2	2	Средний	Выше среднего
3	Алиса К.	2	2	1	2	2	2	1	2	Ниже среднего	Средний
4	Артем Т.	1	2	1	2	1	2	1	1	Ниже среднего	Средний
5	Настя У.	2	2	2	2	1	2	2	2	Средний	Средний
6	Матвей Х.	2	2	1	2	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний

Результаты повторного исследования связной диалогической речи с опорой на сюжетную картинку показали, большинство детей показали средний уровень сформированности связной речи (83,3 % – Аня Б., Алиса К., Артем Т., Настя У., Матвей Х.), что на 33,3 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Один ребенок (16,7 % – Миша В.) показал уровень

сформированности связной речи выше среднего, что на 16,7 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 8.

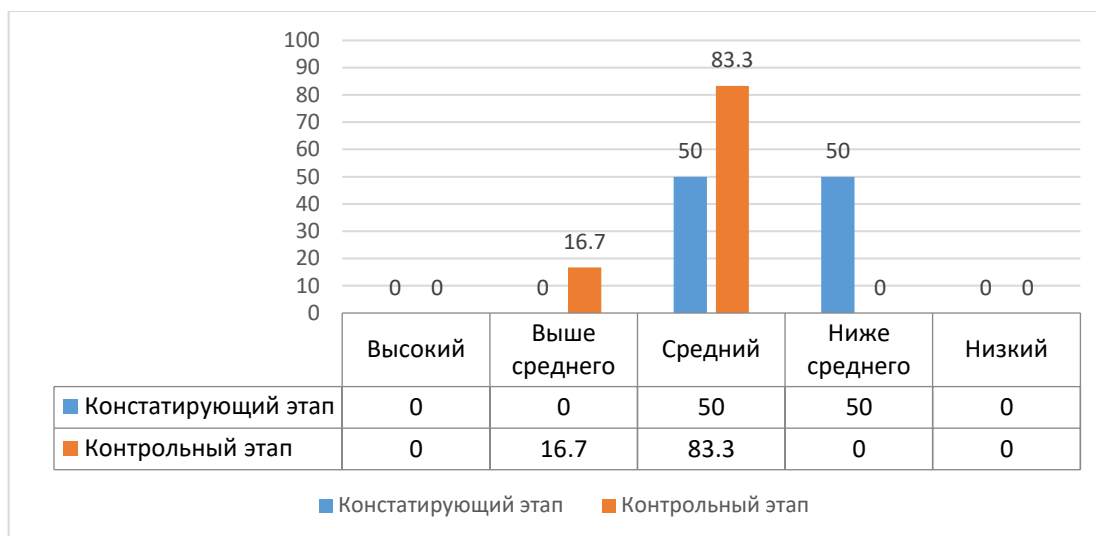


Рисунок 8 – Уровни сформированности связной речи по заданию № 2 на контрольном этапе исследования

Говоря о качественных результатах повторного обследования связной диалогической речи у детей с интеллектуальными нарушениями с опорой на сюжетную картинку можно сделать следующие выводы:

- дети стали лучше понимать сюжет картинки и вопросы по нему;
- дети стали отвечать на вопросы полным предложением, однако, они по-прежнему не имели интонационной выразительности;
- слова по-прежнему не всегда использовались в грамматически правильной форме.

Перейдем к результатам повторного диагностического обследования второго направления – связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями по третьему и четвертому диагностическим заданиям (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты повторного исследования связной монологической речи с опорой на серию сюжетных картинок, сюжетную картинку

№ п/п	Имя ребенка	Серия сюжетных картинок						Сюжетная картинка					
		Семант. оценка		Язык. оформл.		Общий уровень		Семант. оценка		Язык. оформл.		Общий уровень	
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	Аня Б.	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний

2	Миша В.	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний
3	Алиса К.	0	1	0	1	Низкий	Ниже среднего	0	1	0	1	Низкий	Ниже среднего
4	Артем Т.	0	1	0	1	Низкий	Ниже среднего	0	1	0	1	Низкий	Ниже среднего
5	Настя У.	2	2	2	3	Средний	Средний	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний
6	Матвей Х.	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний

Большинство детей показали средний уровень сформированности связной монологической речи по третьему заданию (66,7 % – Аня Б., Миша В., Настя У., Матвей Х.), что на 16,7 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Два ребенка (33,3 % – Алиса К., Артем Т.) показали уровень сформированности связной монологической речи ниже среднего, что на 8 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 9.

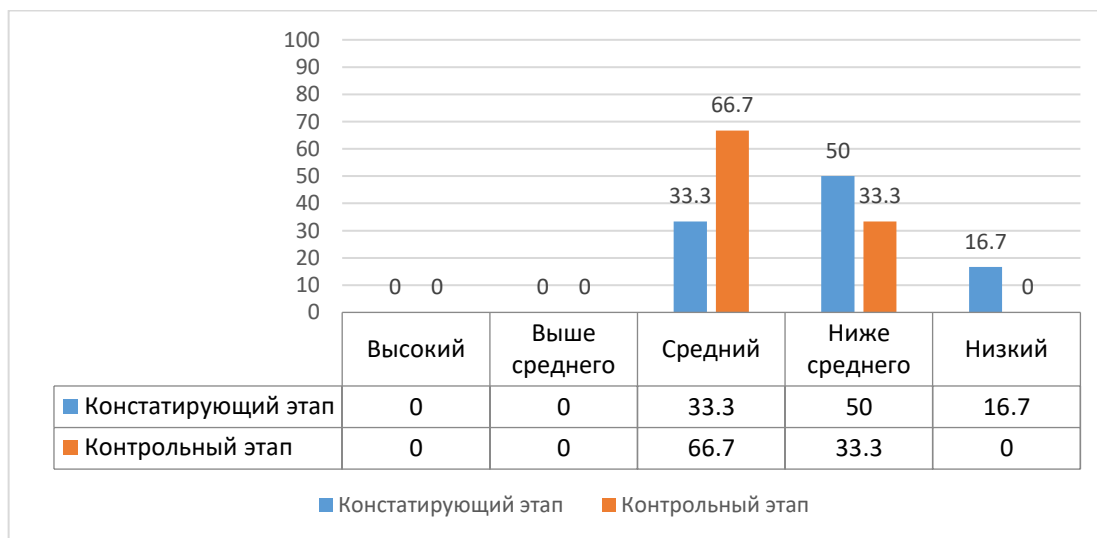


Рисунок 9 – Уровни сформированности связной речи по заданию № 3 на контрольном этапе исследования

Большинство детей показали средний уровень сформированности связной монологической речи по четвертому заданию (66,6 % – Аня Б., Миша В., Настя У., Матвей Х.). Остальные дети (33,3 % – Алиса К., Артем Т.) показали

уровень сформированности связной монологической речи ниже среднего, что на 16,7 % выше результатов констатирующего этапа исследования).

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 10.

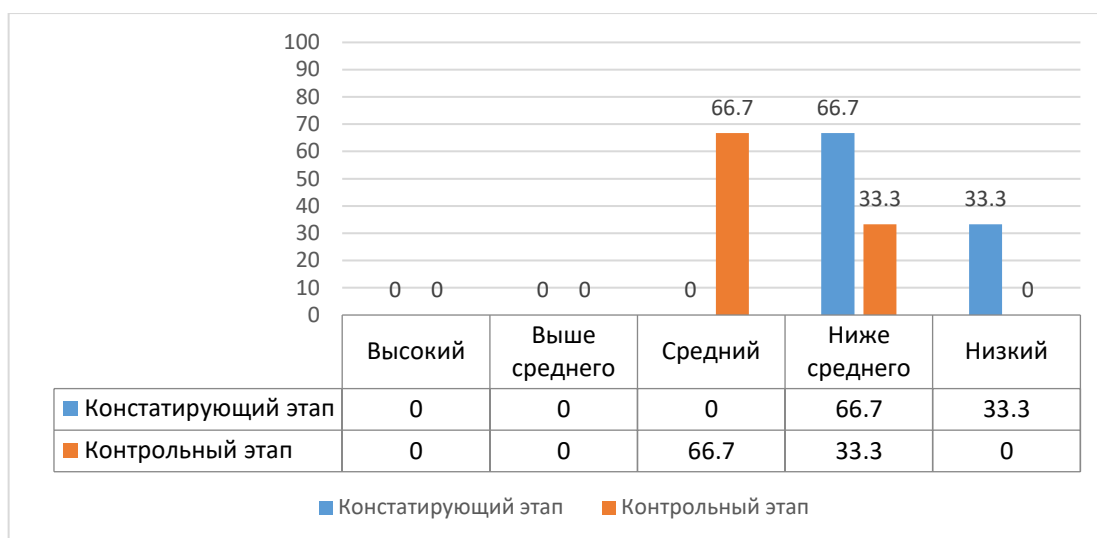


Рисунок 10 – Уровни сформированности связной речи по заданию № 4 на контрольном этапе исследования

Подводя итоги повторного изучения особенностей связной монологической речи по серии сюжетных картинок и сюжетной картинке детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями можно сделать следующие выводы:

- ушли ошибки в логическом построении высказывания при передаче последовательности событий; неточности, в результате которых менялся смысл излагаемого; перестановки действий;
- при составлении рассказа по серии сюжетных картинок ушли затруднения при переходе от одной иллюстрации к другой;
- рассказы больше не подменялись перечислением действий, представленных на картинке;
- при составлении связанного текста ушла востребованность в вспомогательных вопросах со стороны педагога.

Последним рассмотрим результаты повторного исследования связной монологической речи по пятому заданию «Составление самостоятельного рассказа» (таблица 9).

Таблица 9 – Результаты повторного исследования умения составлять самостоятельный рассказ

№ п/п	Имя ребенка	Семант. оценка		Лексико-грамм. оформл.		Понятность текста		Общий уровень	
		До	После	До	После	До	После	До	После
1	Аня Б.	2	2	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний
2	Миша В.	1	2	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний
3	Алиса К.	0	1	0	1	0	1	Низкий	Ниже среднего
4	Артем Т.	0	1	0	1	0	1	Низкий	Ниже среднего
5	Настя У.	1	2	1	2	1	2	Ниже среднего	Средний
6	Матвей Х.	0	1	0	1	0	1	Низкий	Ниже среднего

Половина детей на контрольном этапе исследования показали средний уровень сформированности связной монологической речи по пятому заданию (50 % – Аня Б., Миша В., Настя У.), что на 50 % выше результатов констатирующего этапа исследования. Такое же количество детей (Алиса К., Артем Т., Матвей Х.) показали уровень сформированности связной речи ниже среднего.

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 11.

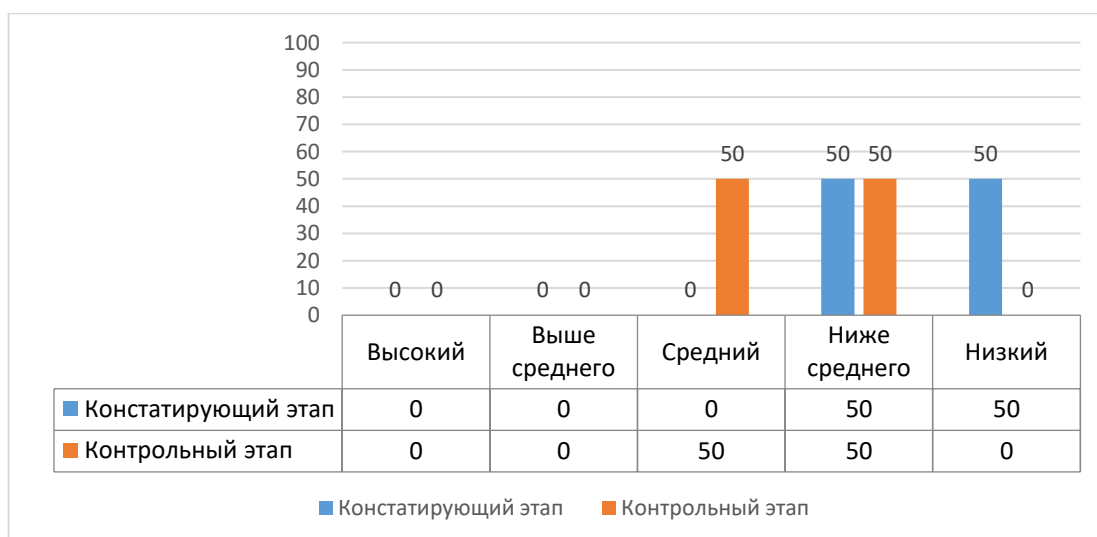


Рисунок 11 – Уровни сформированности связной речи по заданию № 5 на контрольном этапе исследования

При составлении самостоятельных рассказов у младших школьников с интеллектуальными нарушениями стали использовать более длинные фразы. Отмечается повышение уровня использования фразовой речи, что облегчает детям составление связного развёрнутого сообщения.

Обобщим полученные данные контрольного этапа экспериментальной работы по всем диагностическим заданиям и сравним их с результатами констатирующего этапа исследования с помощью сводной таблицы (таблица 10).

Таблица 10 – Сравнительные результаты исследования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями на констатирующем этапе исследования на констатирующем и контрольном этапах исследования

№ п/п	Имя ребенка	Связная диалогическая речь				Связная монологическая речь						Общий уровень	
		№ 1		№ 2		№ 3		№ 4		№ 5			
		До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	Аня Б.	Средний	Выше среднего	Средний	Средний	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний
2	Миша В.	Средний	Выше среднего	Средний	Выше среднего	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний
3	Алиса К.	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Ниже среднего	Низкий	Ниже среднего	Низкий	Средний
4	Артем Т.	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний	Низкий	Ниже среднего	Низкий	Ниже среднего	Низкий	Ниже среднего	Низкий	Ниже среднего
5	Настя У.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний	Ниже среднего	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний	Средний	Средний
6	Матвей Х.	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний	Ниже среднего	Средний	Низкий	Ниже среднего	Ниже среднего	Средний

Как мы видим, большинство детей показали средний уровень сформированности связной речи на контрольном этапе исследования (83,3 % – Алиса К., Настя У., Матвей Х., Аня Б., Миша В.), что на 66,7 % выше

результатов констатирующего этапа исследования. Один ребенок (6,7 % – Артем Т.) показал уровень сформированности связной речи ниже среднего, что на 33,3 % выше результатов констатирующего этапа исследования.

Графически представим полученные данные с помощью рисунка 12.

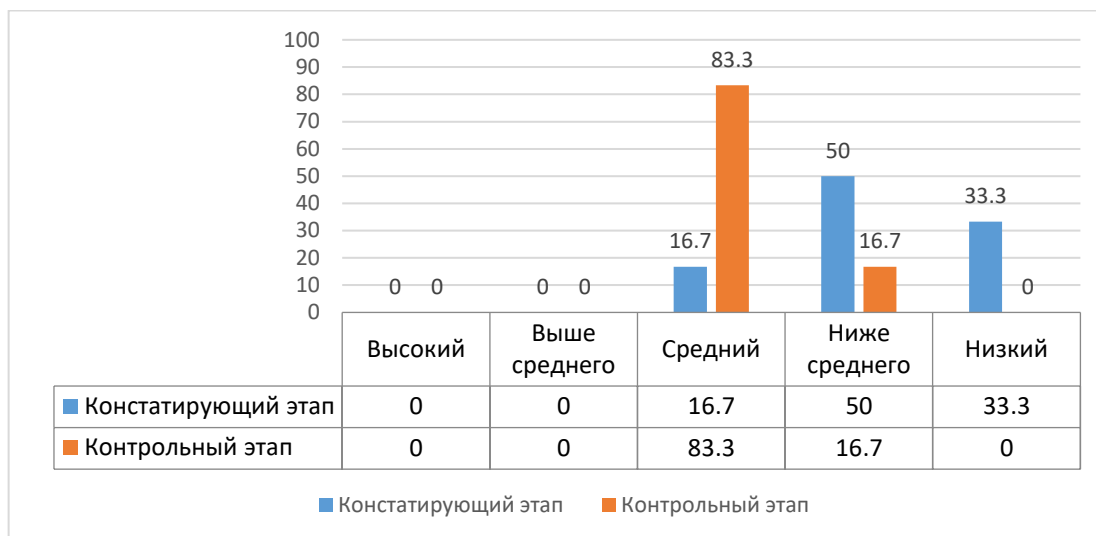


Рисунок 12 – Уровни сформированности связной речи на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таким образом, исходя из качественного и количественного анализа данных, мы можем сказать о том, что проведенная нами работа по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи дала положительную динамику: у детей повысился уровень сформированности связной речи. Вышесказанное подтверждает нашу гипотезу.

Выводы по третьей главе

В результате проведения работы по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи мы пришли к ряду выводов.

1. Нами были определены и апробированы условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с

интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи:

1) разработано и внедрено содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством проведения логопедических занятий;

2) организовано взаимодействие учителя-логопеда с учителем начальных классов, учителем-дефектологом, психологом, а также с родителями обучающихся по вопросу формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

2. На контрольном этапе экспериментальной работы мы проследили динамику в уровне сформированности связной речи у детей, принявших участие в исследовании. Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику: у детей повысился уровень сформированности связной речи. Это говорит о том, что разработанное и внедренное нами содержание по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи эффективно.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате изучения теоретических и эмпирических аспектов проблемы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи мы заключили следующее.

В рамках решения первой задачи исследования мы осуществили анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и пришли к выводу, что связная речь является единым смысловым и структурным целым, содержащим в себе связанные между собой, тематически общие, законченные отрезки. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением интеллекта позволяет говорить о них как об особой группе детей, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и чаще всего выраженные органические нарушения.

Решая вторую задачу исследования, мы изучили особенности формирования связной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Для диагностики связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями мы взяли за основу диагностическую методику, предложенную Р.И. Лалаевой по двум направлениям: «Исследование связной диалогической речи (с опорой на серию сюжетных картинок, с опорой на сюжетную картинку)», «Исследование связной монологической речи (с опорой на серию сюжетных картинок, с опорой на сюжетную картинку, составление самостоятельного рассказа)».

2. В результате диагностики связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями мы выяснили, что у детей отмечается недостаточный уровень сформированности связной речи: 50 % от общего количества детей показали уровень сформированности связной речи ниже среднего, 33,3% – низкий уровень, 16,7 % – средний уровень, вывлено:

– нарушение связной диалогической речи (ответы на вопросы даются словом или формой слова и не имеют интонационной выразительности,

характеризуются неточным отражением изображенной на картине ситуации, слова используются не всегда в грамматически правильной форме);

– нарушение связной монологической речи (нарушена связность пересказываемого текста, наблюдаются частые пропуски фрагментов текста, рассказы подменяются перечислением действий, ошибки в логическом построении высказывания при передаче последовательности событий, трудности в составлении самостоятельных рассказов).

Решая третью задачу исследования, нами были определены и апробированы условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в процессе работы по формированию связной речи:

1) разработано и внедрено содержание логопедической работы по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством проведения логопедических занятий;

2) организовано взаимодействие учителя-логопеда с учителем начальных классов, учителем-дефектологом, психологом, а также с родителями обучающихся по вопросу формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва, 2010. – 345 с.
2. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 2003. – 273 с.
3. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак-товпед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва, 2008. – 680 с.
4. Волков, Б. С. Психология детей младшего школьного возраста [Текст] : учебное пособие / Борис Волкова. – Москва :КноРус, 2020. – 352 с.
5. Воробьёва, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / Валентина Воробьева. – Москва : АСТ: Астрель: Транзит книга, 2006. – 158 с.
6. Воронкова, В. В. Олигофренопедагогика [Текст] : учебное пособие / В. В. Воронкова, Г. В. Васенков. – Санкт-Петербург : ДРОФА, 2009. – 400 с.
7. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] : учеб. пособие / Л. С. Выготский. – Москва : Ярко, 1956. – 517 с.
8. Гагаркина, И. Г. Клиника интеллектуальных нарушений у детей [Текст] / Ирина Гагаркина. – Красноярск : Изд-во Красноярск. Пед ун-та, 2001. – 91 с.
9. Гвоздев, А. М. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва : Академия, 2001. – 211 с.
10. Зайцев, Д. В, Основы коррекционной педагогики [Текст] : учебно-методическое пособие / Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Саратов : Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, 1999. – 110 с.
11. Закрепина, А. В. Умственно отсталые дети: синдромы, педагогическое изучение, коррекционная помощь [Текст] / Алла Закрепина // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 1. – С. 58–66.

12. Зеленина, Н. Ю. Специальная детская психология. Психология детей с нарушениями интеллекта [Текст] : курс лекция учебное пособие / Наталья Зеленина. – Пермь : ПГГПУ, 2014. — 50 с.
13. Игнатъева, С. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Соц. Работа» / С. А. Игнатъева, Ю. А. Блинков. –Москва :Гуманит. издат. центр Владос, 2004 (ООО Полиграфист). – 299 с.
14. Исаев, Д. Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков [Текст] : учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов / Д. Н. Исаев, Т. А. Колосова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2012. – 176 с.
15. Калмыкова, Е. А. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст] : уч. метод. пособие / Елена Калмыкова. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
16. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва :Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
17. Колесникова, Г. И. Специальная психология и педагогика [Текст] / Галина Колесникова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 252 с.
18. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] : учебное пособие / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени Л. И. Солнцева. – Москва : Академия, 2007. – 480 с.
19. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] : методическое пособие для учителя-логопеда / Раиса Лалаева. –Москва : Гуманитарно-издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 220 с.
20. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Смысл, 2001. – 511 с.
21. Лубовский В. И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1 – 4 классы

[Текст] / В. И. Лубовский, В. В. Воронкова. – Москва : Просвещение, 2006. – 192 с.

22. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок [Текст] : очерки изучения особенностей высш. нервной деятельности детей-олигофренов / А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Н. Н. Зислина. – Москва, 1969. – 203 с.

23. Львов, М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития : пособие для учителя. / Михаил Львов. – Москва : Просвещение, 1985. – 176 с.

24. Маллаев, Д. М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника [Текст] / Д. М. Маллаев, П. О. Омарова, О. А. Бажукова. – Санкт-Петербург : РЕЧЬ, 2009. – 159 с.

25. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Селиверстов, Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – Москва : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

26. МКБ-10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mkb10.com/index.php?pid=4380>, свободный. – Загл. с экрана.

27. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики [Текст] / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева – Москва : Академия, 2010. – 224 с.

28. Московкина, А. Г. Клиника интеллектуальных нарушений [Текст] : учебное пособие / А. Г. Московкина, Т. М. Уманская. – Москва : Прометей, 2013. – 300 с.

29. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Наталия Назарова. – Москва : Академия, 2005. – 400 с.

30. Певзнер, М. С. Обучающиеся-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения) [Текст] / Мария Певзнер. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 484 с.

31. Пестрикова, Я. А. Особенности формирования навыков связной речи у детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Я. А. Пестрикова, И. Ю. Лебедеико // Специальное образование детей с ограниченными

возможностями здоровья: традиции и новации: сборник научно-методических трудов. – Армавир, 2016. – С. 58-65.

32. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов [Текст] / Вера Петрова. – Москва : «Просвещение», 2008. – 160 с.

33. Платонова, С. В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с умственной отсталостью [Текст] / С. В. Платонова, М. М. Прокопьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 269–273.

34. Пузанов, Б. П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями [Текст] : учебное пособие / Б. П. Пузанов, Н. И. Коняева. – Москва : Владос, 2011. – 272 с.

35. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / Сусанна Рубинштейн. – Москва : Просвещение, 1986. – 360 с.

36. Селивёрстов, В. И. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] / В.И. Селиверстов, О. А. Денисова, Л. М. Кобрина. – Москва : Гумнитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 358 с.

37. Слепович, Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии [Текст] / Елена Слепович – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 247 с.

38. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст]: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / ЕвгенияСоботович. – Москва : Классикс стиль, 2003. – 160 с.

39. Соловьев, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст] : сравнение и познание отношений предметов / Иван Соловьев. – Москва : Просвещение, 1966. – 224 с.

40. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Феликс Сохин. – Москва : Просвещение, 2004. – 296 с.

41. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: 030900 (050703) – Дошкольная педагогика и

психология; 031100 (050707) – Педагогика и методика дошкольного образования / Н. А. Стародубова. – Москва : Академия, 2009. – 255 с.

42. Стребелева, Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / Е. А. Стребелева, А. А Катаева. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с.

43. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе [Текст] : учебник для пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / А. В. Текучев. – Москва : Просвещение, 1980. – 414 с.

44. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1981. – 141 с.

45. Филичева Т. Б. Совершенствование связной речи [Текст] : учеб. метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Соц-полит. Журнал, 2004. – 80 с.

46. Хватцев, М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи [Текст] : пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей / Михаил Хватцев. – Санкт-Петербург : КАРО, 2004. – 272 с.

47. Чурилова, Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников [Текст] / Э.Г. Чурилова. – Москва : Владос, 2017. – 345 с.

48. Шакурова, Н. Ф. Формирование связной речи учащихся у младших школьников с нарушениями интеллекта – залог успешной социализации [Текст] / Н. Ф. Шакурова // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития : сб. науч. тр. – Тамбов : Консалтинговая компания Юком, 2018. – С. 155-156.

49. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст] : учебник для студентов учреждений высшего проф. учр-я / Людмила Шипицына. – Москва : Академия, 2014. – 224 с.

50. Шиф, Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / Ж. И. Шиф, В. И. Лубовский. – Москва : Просвещение, 1995. – 343 с.

51. Эльконин Д. Б. Детская психология [Текст] : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2011. – 383 с.

52. Якубинский, Л. П. О диалогической речи [Текст] / Л. П. Якубинский // Русская речь. – Москва : Педагогика, 1998. – С 96-195.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Тематическое планирование логопедических занятий по формированию связной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями

Неделя	Лексическая тема	Тема занятия	Задачи	Рекомендации по содержанию
СЕНТЯБРЬ				
1 - 2	«По следам Осени».	Описание пейзажной картины И.С. Остроухова «Золотая осень»	Формировать умение детей составлять описания пейзажной картины по опорному картинному плану.	1. Знакомство с творчеством И.С. Остроухова. 2. Прослушивание муз. произведения П.И. Чайковского или А. Вивальди «Осень» из цикла «Времена года». 3. Д/и «Когда это бывает?» 4. Знакомство с картинным планом
3 - 4	«Вершки – корешки»	Рассматривание овощей и фруктов «Во саду ли, во городе»	Обучать детей составлению рассказов-сравнений фруктов и овощей по опорному плану Закреплять умение отвечать на вопросы простыми и распространёнными предложениями.	1. Игра «Путешествие по саду и огороду». 2. И/у «Заготовим сок на зиму» 3. Игра «Отгадай загадку». 4. Экскурсия в овощной магазин. 5. Чтение Е.Сюарт «Огород».
ОКТАБРЬ				
1 - 2	«Лесные друзья»	Придумывание сказки «Как подружались лесные животные»	Формировать навык придумывания фантастических историй (сказки) на заданную тему по опорным предметным картинкам.	1. Игра с мячом «Кто у кого» 2. Заучивание загадок о животных. 3. И/у «Подбери слова (синонимы).
3 - 4	« В царстве дедушки Самовара»	Придумывание рассказа на тему стихотворения	Продолжать формировать умение придумывать рассказы о «волшебных»	1. И/у «Что лишнее?». 2. И/у «В чём готовят еду?»

		С. Капутикян «Маша обедает».	предметах посуды, выделяя из каких частей состоит посуда.	3.Экскурсия на кухню. 4.И/у «Одного» 5.Чтение Д. Хармс «Иван Иваныч Самовар». 6.Изготовление посуды из папье-маше.
НОЯБРЬ				
1 - 2	«В мире игрушек»	Рассказывание на тему «Моя любимая игрушка»	Закреплять умение детей отбирать соответственно теме факты из личного опыта, рассказывать связно, полно, чётко выстраивать композицию рассказа.	1.И/у «Назови ласково» 2.Пересказ рассказа Н. Калини на «Разве так играют?». 3.И/у «Что из чего сделано?». 4.И/у «Что есть у игрушки?». 5. Изготовление игрушек своими руками с родителями.
3 - 4	«Мы художники слова»	Рассказывание по картине «Если бы мы были художниками» («Звучащее слово», автор Г.А. Тумакова.).	Формировать умение составлять коллективный рассказ-описание по картине.	1.И/у «Какой, какая, какие?» 2.И/у «Покажи, где?» 3.Игра «Угадай, кого нарисую?» 4.Практическое задание на дом «Помоги художнику дорисовать картину».
ДЕКАБРЬ				
1 - 2	«Волшебница Зима»	Рассказывание на тему из личного опыта «Как мы играем зимой на участке».	Развивать умение отбирать для рассказа самое интересное и существенное, находить целесообразную форму передачи этого содержания, включать в повествование описание природы, окружающей действительности.	1.Заучивание стихотворения И.Сурикова «Зима». 2.И/у «Три линейки» 3.Пересказ произведения Н.Калинина «Про снежный колобок» 4.Рассматривание картины «Зимние развлечения» 5.Изготовление поделок на тему

				«Зима» с родителями.
3 - 4	«Новогодний хоровод»	Составление рассказа из личного опыта «Новогодний подарок Деда Мороза»	Продолжать формировать у детей умение отбирать соответственно теме факты из личного опыта; рассказывать связно, полно и выразительно.	1.Экскурсия к Новогодней ёлке. 2.Рассказывание сказки С.Маршака «12 месяцев» 3.Рассматривание сюжетных картинок «Как мы готовимся к Новому году» 4.И/у «На что похоже?» 5.Выставка поделок «Новогодние подарки».
ЯНВАРЬ				
1 - 2	« В гостях у сказки»	Пересказ сказки Л.Н. Толстого «Белка прыгает с ветки на ветку»	Закреплять умение детей пересказывать литературный текст в ситуации письменной речи (ребёнок диктует – взрослый записывает).	1.И/у «Почему мы так говорим» 2.Беседы по картинам, с изображением диких животных. 3.Загадки-описания о животных. 4.Кукольный театр (по материалам Н.Шабановой).
3 - 4	«Синичкин календарь»	Составление рассказа по серии сюжетных картин «Как помочь птицам зимой»	Упражнять в составлении рассказа по серии сюжетных картин с опорой на план и с помощью слова-подсказки педагога; обогащать повествование рассказа выразительными средствами русского языка.	1.Работа с текстом А.Толстого «Умная галка» 2.Пересказ произведения «Воробушек» 3.И/у «Голоса птиц». 4.И/у «Четвёртый лишний». 5.Изготовление кормушек для птиц с родителями.
ФЕВРАЛЬ				
1 - 2	« Сколько славных дел вокруг»	Составление творческих рассказов «Где работают мама и папа».	Формировать умение составлять связный рассказ с элементами драматизации о различных профессиях.	1.Чтение В. Маяковского «Кем Быть?». 2.И/у «Кто где работает?» 3.И/у «Составь предложение» 4.Заучивание пословиц о труде

3 - 4	« Богатыри Земли русской»	Составление творческих рассказов о русских богатырях.	Продолжать обучать детей составлению творческих рассказов по картинам известных художников о русских богатырях по опорному плану.	1.Рассматривание портретов из серии «Защитники Отечества» 2.Чтение З. Александровой « Дозор». 3.И/у «Подбери правильно» 4.Рассматривание репродукций картин В. Васнецова, М. Врубеля, П.Корина.
МАРТ				
1 - 2	« Песенка весенних минут»	Составление рассказа по сюжетной картине «Весна пришла»	Закреплять умение составлять повествовательный рассказ по сюжетной многофигурной картине и опорному плану.	1.Пересказ рассказа Г. Скребицкого « Март». 2.И/у «Словародственники». 3.Заучивание стихотворения Ф. Тютчева « Зима недаром злится». 4. И/у « Поставь вопрос» 5. Чтение В. Бианки « Лесная газета», « Март». 6.Изготовление книжек-самоделок «Весенняя капель»
3 - 4	«Ласковые руки мамы»	Составление рассказа из личного опыта « Как поздравим маму».	Закреплять умение детей отбирать соответственно теме факты из личного опыта; рассказывать связно, полно и выразительно, чётко выстраивать композицию рассказа.	1.Заучивание стихотворения Е. Благининой «Посидим в тишине». 2. И/у « Скажи, какая у тебя мама». 3.Пересказ текста «Мама и Таня». 4.И/у «Поиски добрых слов» 5. Конкурс рисунков « Моя мама лучшая на свете»
АПРЕЛЬ				
1 - 2	«Путешествие к далёким планетам».	Составление творческих рассказов о неизученных планетах и их жителях.	Упражнять детей в составлении творческих рассказов с опорой на картинный план.	1.Игра с мячом « Назови планеты», «Скажи наоборот». 2.Знакомство с космонавтом Ю. А Гагариным.

			Развивать способность самостоятельно придумывать события, предшествующие и последующие изображённому	3.С/р игра « Путешествие в Космос». 4.Творческое задание дома «Вперёд к звёздам!».
3 - 4	« Машины на нашей улице»	Составление описательного рассказа об игрушке-машинке, перевозящей людей.	Формировать умения детей описывать внешний вид игрушки и составлять сюжетный рассказ о ней.	1.Д/и « Не зевай! Быстро, правильно отвечай». 2.Рассматривание картины « Машины на нашей улице», « Наша улица». 3.И/у «Знай правила дорожного движения». 4. Творческое задание дома « Изготовление машинок из бросового материала»
МАЙ				
1 - 2	« Наша дружная семья»	Пересказ рассказа Е. Пермяка «Первая рыбка».	Продолжать формировать у детей умение пересказывать литературный текст, используя авторские выразительные средства.	1.Д/и « Кто старше, кто младше?» 2.Чтение рассказа Л.Толстого « Кто лучше всех?», Э. Шим « Брат и младшая сестра». 3. Беседы: «Как мы отдыхаем» «Наши домашние любимцы» 4.Выставка рисунков « Моя семья»
3 - 4	« Устами младенца»	Рассказывание на самостоятельно выбранную тему.	Формировать умение придумывать сказку на самостоятельно выбранную тему (по аналогии)	1.И/у «Вставь маленькое слово», «Скажи ласково», « Где был». 2.Творческое задание дома «Изготовление книжек-самоделок «Устами младенца»

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

План взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей с интеллектуальными нарушениями на 2022-2023 учебный год по формированию связной речи

Месяц	№ п/п	Мероприятия
Октябрь	1	Индивидуальное консультирование «Ознакомление с результатами диагностики связной речи»
	2	Родительское собрание «Особенности связной речи детей с интеллектуальными нарушениями»
Ноябрь	3	Семинар-практикум «Формирование связной речи детей в домашних условиях»
	4	Мастер-класс «Дидактические, словесные игры для формирования связной речи детей»
Декабрь	5	Круглый стол «Поговори со мной, мама»
	6	Семинар-практикум «Формирование связной речи детей через театрализованную деятельность»
Январь	7	Буклет «Игры и упражнения для формирования связной речи детей»
	8	Консультация «Научите меня рассказывать»
Февраль	9	Мастер-класс «Формирование связной речи у детей через составление. рассказа по игрушке»
	10	Консультация «Как научить ребенка составлять рассказ по картине»
Март	11	Открытое занятие «Составление рассказа из личного опыта по теме: «Для любимой мамочки все мои подарочки»»
	12	Открытое занятие «Составление рассказа из личного опыта по теме: «Мой любимый мультфильм»»
Апрель	13	Индивидуальное консультирование «Ознакомление с результатами повторной диагностики связной речи»
	14	Родительское собрание «Итоги логопедической работы»

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Конспект консультации для педагогов «Особенности связной речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями»

Нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровню и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Речевые нарушения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью носят системный характер, что отражается на усвоении ими учебных предметов «Русский язык» и «Литературное чтение».

Нарушения формирования связной речи обусловлены целым комплексом причин. Наряду с нарушениями познавательной деятельности немаловажную роль в недоразвитии связной речи играет недостаточная сформированность диалога. Дети часто не осознают необходимости ясно и четко передавать содержание, какого-либо события так, чтобы оно было понятно собеседнику.

Другая причина заключается в том, что речевая активность данной категории детей очень слаба и довольно быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне, конкретизация и развитие рассказа осуществляются самим ребенком. Несформированность волевой сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью играет определенную роль в нарушении протекания речевых высказываний. В тех случаях, когда у детей появляется интерес к теме высказывания, меняется и характер связных высказываний, они становятся более развернутыми и связными, увеличивается количество слов в предложении. Таким образом, на характер связной речи оказывает влияние и мотивация.

При интеллектуальной недостаточности нарушены операции и уровни порождения речевого высказывания. Нарушения фонетической стороны речи у учащихся вспомогательной школы встречаются гораздо чаще, чем общеобразовательной школы. В основе данных нарушений лежит не одна, а целый ряд причин: недоразвитие познавательной деятельности,

несформированность речеслуховой дифференциации, нарушения речевой моторики, нарушения в строении артикуляторного аппарата.

У детей с интеллектуальной недостаточностью выявляется бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительные, чем у сверстников с сохранным интеллектом, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей.

Наблюдается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточно сформированными оказываются морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения.

У детей чрезвычайно бедны и нечетки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении, недостаточно сформирована система грамматических значений. Недоразвитие лексико-грамматического строя речи особенно резко проявляется в связной речи.

Процесс овладения связной речью младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью представляет собой сложную многоаспектную проблему и является предметом изучения разных наук – психологии, лингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей и специальной методики обучения и воспитания.

В психологической и психолингвистической литературе понятие «связная речь» (монологическая или контекстная) рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, нежели предложение или диалогическая речь. Именно этим определяется тот факт, что даже хорошо сформированный навык владения фразой не обеспечивает в полной мере умения создавать связные сообщения.

Связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности. Она характеризуется особыми, присущими только ей признаками. Связная речь носит характер систематического последовательного изложения, сообщение представляет собой развернутое высказывание. Таким образом, под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно.

В работах многих авторов отмечается, что становление связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью происходит в замедленном темпе и характеризуется определенными качественными особенностями (М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, В.Г. Петрова и др.). Школьники с интеллектуальной недостаточностью довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, вызывает у этих детей определенные трудности и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы. В процессе связной речи младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в систематической помощи, которая проявляется либо в форме вопросов, либо в подсказке.

Особенности связной речи во многом определяются и характером заданий (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ по представлению и т.д.). Исследования Л.В. Занкова и М.Ф. Гнездилова показали, что количество слов в рассказах по серии сюжетных картинок у детей с интеллектуальной недостаточностью в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Авторы объясняют это тем, что серия сюжетных картинок отражает последовательность изображенных событий, их динамику.

Пересказ текста детьми с интеллектуальной недостаточностью является более простым заданием, чем составление самостоятельного рассказа. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета, подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Однако и в пересказе

школьников с интеллектуальной недостаточностью есть свои особенности. Дети часто добавляют события, детали, которые отсутствовали в рассказе. Эти добавления объясняются случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний.

Логопедическая работа по развитию связной речи в начальных классах вспомогательной школы начинается с развития диалогической речи, как более легкой и являющейся основной формой речевого общения.

Формирование диалога осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, с развитием структуры предложения, с развитием словоизменения и словообразования. На логопедических занятиях при обучении диалогу наряду с познавательными и воспитательными целями, ставится цель специального развития речи детей. В процессе работы по формированию диалогической речи школьник с интеллектуальной недостаточностью должен учиться слушать и понимать и задавать вопросы, правильно, точно в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли в ответах.

В процессе оказания коррекционно-логопедической помощи работа направлена на обогащение словарного запаса, уточнение значения слов, на развитие семантики слова, формирование лексической системности и семантических полей. В процессе развития связной речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать структуру речевого нарушения, несформированность грамматических значений, трудности дифференциации близких по семантике и оформлению грамматических форм.

Исходя из данных особенностей, следует отметить, что у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушен как план содержания, так и план выражения связного текста. Но особенно грубыми и стойкими являются нарушения плана содержания, внутренней (смысловой) программы связного высказывания, что еще более подтверждает необходимость коррекционной работы, направленной на внутреннюю организацию программирования связного текста.

Этот процесс связан как с формированием умений, отвечающих за произвольностью и развернутостью высказывания, так и с формированием речевых умений, касающихся структурной организованности текста монологического высказывания. Одной из первостепенных задач, связанных с обучением связной речи, является задача нахождения средств демонстрации внутреннего, смыслового плана сообщения.