




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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Психолого-педагогическое сопровождение коррекции нарушений связной
речи младших школьников с умственной отсталостью**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
72,85% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«10» января 2022 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
студент ЗФ-309-170-2-1 группы
Манакова Елена Юрьевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Лапчинская Ирина Викторовна


Челябинск
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения сформированности связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	7
1.1. Особенность и характеристика связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	7
1.2. Проблема коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	17
Выводы по главе 1.....	35
ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование применения коррекционных уроков по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	36
2.1. Содержание экспериментального исследования коррекционной работы, её цель и задачи.....	36
2.2. Коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	52
2.3. Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования.....	66
Выводы по главе 2.....	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Связная речь – это смысловое высказывание, отражающее предметное содержание мыслей, и так же их развернутое изложение определенного содержания. Осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно. Успешная адаптация человека в обществе – это умение воспринимать и передавать полученную информацию при помощи речи.

Нарушения связной речи предопределены целым рядом факторов: нарушение умственной и познавательной деятельности, недостаточная сформированность умения излагать мысль. Дети с умственной отсталостью не всегда понимают надобность ясно и четко излагать содержание сути какого-либо события собеседнику так, чтоб оно было понятно.

Формирования всей познавательной деятельности ребенка тесным образом взаимосвязаны с мышлением и осваиванием речевой деятельностью в своем онтогенетическом развитии. Вместе образуют общий интеллектообразующий процесс. Число детей, имеющих диагноз умственной отсталости, масштабно увеличивается в последнее время, в связи с этим, проблемы формирования навыков связных высказываний у данного контингента детей приобретает особую значимость. Изучение речи умственно отсталых учащихся позволяет рассмотреть вопрос о поиске новых путей, способствующих осуществить возможность речевого развития умственно отсталых детей в учебно-воспитательном процессе. Имеющиеся в исследования по проблеме речевого развития школьников с интеллектуальной недостаточностью не в полной мере отражают особенности лексической, грамматической, смысловой сторон их речи.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Объект исследования – нарушения связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Предмет исследования – процесс исправления нарушений связной речи младших школьников с умственной отсталостью.

Гипотеза исследования - процесс коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью будет протекать более эффективно, если коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно, и если, в коррекционной работе, использовать моделирование детских художественных произведений.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи**:

1. Охарактеризовать и выделить особенности связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

2. Изучить основные проблемы коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

3. Разработать экспериментальное исследование коррекционной работы, обозначить цели и задачи.

4. Применить на практике коррекционно-логопедическую работу по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью с использованием научной литературы по совершенствованию связной речи.

5. Провести сравнительный анализ результатов экспериментального исследования.

Этапы исследования.

Коррекционная работа будет проводиться тремя этапами исследования: констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента.

На констатирующем этапе исследования планируется изучить речь младших школьников с умственной отсталостью. На формирующем этапе необходимо будет исследовать работу по коррекции развития связного высказывания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, и определить главные тенденции по ее развитию. На заключительном этапе эксперимента будет проведен анализ эффективности работы по коррекции.

База исследования: Муниципальное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Семья» города Магнитогорска Челябинской области». Группу исследования составили 10 детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

Методы исследования - изучить и оценить научно-методическую литературу о проблеме исследования развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Провести наблюдение, количественно-качественный анализ результатов исследования.

Научная новизна исследования определяется тем, что обоснована целесообразность использования индивидуальных, типических особенностей психической деятельности детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью в разработке программ коррекции нарушений связной речи. Продемонстрирована коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи у младших школьников с умственной отсталостью, при помощи исследования подтверждена ее эффективность

Представлена коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи у младших школьников с умственной отсталостью, экспериментально подтверждена ее эффективность, получены новые данные во время проведения работы, были улучшены психолого-педагогические условия коррекции.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что выявлены и охарактеризованы особенности связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, обоснована возможность использования детской художественной литературы для развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования в разработке коррекционно-логопедической работы с использованием детской художественной литературы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Результаты исследования могут быть использованы психологами,

учителями начальных классов, воспитателями, учителями-дефектологами и родителями, воспитывающими детей с умственной отсталостью.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения сформированности связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

1.1. Особенности и характеристика связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Речь – это издавна сформировавшаяся форма общения людей при помощи языка. Овладение речью предполагает, с одной стороны, создание и составление мыслей языковыми (речевыми) ресурсами, а с другой – понимание и восприятие значений и сущности слов и языковых структур. Речь демонстрирует психолингвистический и коммуникативный процесс, реализуемый с помощью языка. Развитие и совершенствование мышления непосредственно взаимосвязано с развитием речи (Л. С. Выготский [8], Ж. Пиаже).

Слово всякий раз определяет предмет, или же действие, а значит, выступает как проявление мышления. Но также, слово является способом общения, следовательно, оно относится к составу речи. Тем не менее, речь и мышление состоят из разных генетических корней. Первоначальной роль речи была коммуникативная (организация действий в процессе деятельности), одновременно с этим, при словесном общении воспроизводятся общие изображения группы явлений, то есть результат мышления.

Л. С. Выготский считал, что в возрасте около двух лет (начало периода дооперациональных представлений по Ж. Пиаже) во взаимоотношениях между мышлением и речью наступает переломный период: речь становится интеллектуализированной, а мышление речевым. Отличительные черты этого перелома заключаются в быстром развитии ребенка своего словарного запаса, так же стремительное, скачкообразное расширение лингвистического словаря. Ребенок начинает осознавать значение слова. Процесс восприятия значения слов продолжается приблизительно до подросткового возраста. Полное восприятие научных значений происходит к 11 – 15 годам (Период формальных

операций по Ж. Пиаже). Смысловая функция речи формируется предложения к слову, а физическая сторона – от слова к предложению.

Для детей младшего школьного возраста, речь является средством восприятия умений, поэтому, каждый родитель обязан осознавать необходимость развития у ребенка осмысленной и грамотной речи. Дальнейшие достижения ребенка, в различных сферах жизни, зависят от того, насколько хорошо развита детская речь, от того, как ребенок общается со сверстниками. Нормальное развитие речи обуславливает результативное освоение школьных дисциплин. Многие педагоги отметили, что недостаточное понимание заданий, к примеру, текстовых, непосредственно зависит от недостаточного речевого развития ребенка. На каждом этапе психического развития ребенка существенную роль имеет ведущий тип деятельности. Для ребенка, начавшего обучение в школе, основной становится учебная деятельность. Речевая способность ребенка, к этому времени, должна быть полностью развита. С фонетической стороны, ребенок должен осознанно использовать звуковую способность языка, его элементы. Необходимо уметь говорить внятно и четко. Словарный запас должен быть насыщен обобщающими существительными. Ребенок характеризует, называет действия и их свойство. Активно применяет синонимы и антонимы, в процессе объяснения неизвестных значений знакомых многозначных слов, сочетает слова по смыслу. Правильно использует и сочетает слова в предложении, может составлять трудные грамматические формы существительных, прилагательных, глаголов. Самостоятельно использует слова, подбирая однокоренные. Применяет в речи сложные союзные и бессоюзные предложения. У ребенка замечательно развита диалогическая речь: отвечает на вопросы, подает реплики, задает вопросы. Свободно употребляет интонации. Умеет строить краткие сообщения. Способен сформировать монологическую речь грамматически правильно, последовательно и логично, точно и выразительно пересказывать и самостоятельно рассказывать, имея

представление о составе литературного произведения и языковых особенностях художественной речи.

Во время обучения и воспитания накапливаются навыки и умения выполнять соответствующие учебные действия, расширяются знания, украшаются представления. Развитие связной речи младших школьников – это непростая задача, но выполнимая. Существенный вклад здесь оказывает общение детей со взрослыми. Во время общения ребенок не только приобретает новые знания, но и существенно увеличивает активный и пассивный словарный запас. Словами можно научиться пользоваться только лишь постоянно применяя и используя их.

Общение – это непосредственный процесс, в ходе которого ребенок совершенствует свою речь и пополняет ее новыми словами. Если у младшего школьника присутствуют серьезные проблемы с речью, то любой современной семье необходимо обязательно обратиться за помощью к учителю-логопеду. В большинстве случаев педагог способен оказать необходимую помощь и дать необходимые советы родителям. Важную роль в развитии речи младшего школьника играют и специальные занятия, в процессе которых предоставляются задания, направленные на развитие речи, а так же на развитие внимания, памяти, мышления.

Речевое развитие включает:

- владение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;

- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте (п. 2.6 ФГОС ДО).

Сегодня мы поговорим о развитии связной речи у детей младшего школьного возраста, так как эта проблема является наиболее актуальной.

На сегодняшний день связная речь детей младшего школьного возраста недостаточно сформирована. Рассказы детей даже на близкую им тему нередко отличаются недостаточной содержательностью, непоследовательностью. Предложения в основном простые, неполные. Отмечается бедность речи (недостаточный словарный запас), неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ, а также употребление нелитературных слов и выражений.

Связная речь представляет собой развёрнутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. 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.

Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Поэтому высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном. Здесь тоже важны неречевые средства (жесты, мимика, интонация), умение говорить эмоционально, живо, выразительно, но они занимают подчиненное место. Для монолога характерны: литературная лексика; развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность; синтаксическое оформление (развернутая система связующих элементов); связность монолога обеспечивается одним говорящим.

Эти две формы речи отличаются и мотивами. Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника).

Следовательно, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания (Л. В. Щерба, А. А. Леонтьев [27]).

Несмотря на существенные различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства. Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений и содержащие различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение сказанного).

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем.

Психологи подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить (Ф. А. Сохин).

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

Обучение связной речи оказывает влияние и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей.

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 [34], 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 со 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 малооформленная 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 (незаконченные предложения, пропуски слов и целых словосочетаний), 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.

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.

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д. Б. Эльконина [42], происходит к четырем - пяти годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в два - три 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.

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.

Ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения.

Ученые доказали, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребенка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка. Например, в общении со сверстниками дети в большей мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в

чем-то убедить. В общении со взрослыми, легко понимающими их, дети чаще ограничиваются ситуативной речью.

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

Дети четырех - пяти 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»).

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. 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.

Знание специфики связной речи и особенностей ее развития у детей позволяет определить задачи и содержание обучения.

1.2. Проблема коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Для обучения ребенка в школе необходимы навыки и умения связной речи, но при психологических и методических исследованиях стало ясно, что у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью умения и навыки связной речи при спонтанном их развитии не достигают достаточного уровня. Поэтому детей необходимо обучить этим навыкам и умениям.

Формирование связной речи у детей с умственной отсталостью является сложным алгоритмом, требующим использовать особые методические способы и приемы. Младшим школьникам необходимо научиться не только пользоваться определенными словами и выражениями, но и они должны уметь пользоваться средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения. Для развития связной речи у детей необходимо сделать упор на формирование познавательных процессов детей, привить умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления мира вокруг.

Не стоит забывать, что дети с умственной отсталостью быстро утомляются и устают, отвлекаются и не могут удержать в памяти задания, часто не могут закончить начатую работу. Эти особенности психических процессов детей, и многие другие, не могут не отражаться на состоянии и ходе развития речи.

Коммуникативная функция является одной из важных функций речевой деятельности, она реализует комплексный порядок социальных связей, а так же все возможные виды социальных взаимодействий между людьми в человеческом обществе. Поэтому коммуникативный подход должен быть ведущим методом в коррекционно-логопедической работе для формирования навыков связных высказываний. Приобретаемые навыки связных высказываний должны максимально оснащать потребности социальной коммуникации в процессе основных видов и форм жизни и деятельности ребенка, а также удовлетворять потребности его познавательного развития.

При коммуникативном подходе, применяемом к навыкам связной речи, планируется целенаправленное формирование прежде всего тех видов связных высказываний, которые оснащают и создают условия основным видам предметно-практической, игровой деятельности, а также социально-коммуникативного умения детей младшего школьного возраста. У детей развиваются речевое владение и умение, которые необходимы для базовой учебной деятельности, обеспечивающие познавательное развитие в ходе школьного обучения. В коммуникативном подходе предполагается, что большое использование форм и приемов обучения (в том числе игровые), способствуют активизации разнообразных речевых высказываний ребенка.

Обучение в игровой форме интересно ребенку. Все новое, что ребенок воспринимает во время игры, станет понятней и надолго сохранится в его памяти. Как объяснял Ушинский К.Д. про интерес ребенка к игре: «Для дитяти игра – действительность, гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она ему потому, что понятнее, а понятнее она ему потому, что отчасти, есть его собственное создание. В игре ребенок живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов».

Для организации игры для увлечения этой игрой детей необходимо самому стать ребенком и заинтересовать игрой своих обучающихся.

Дети с речевыми нарушениями (дети логопаты) в большинстве случаев интеллектуально здоровы, значит потребности в игре у них такие же, как и у их сверстников. Но организовать сюжетно-ролевую игру они не всегда могут. Причина этому особенности речевого, психомоторного, эмоционального развития детей с нарушениями речи. Таким детям характерны общая скованность и зажатость в движениях, двигательная расторможенность, слабость мышц и повышенный мышечный тонус.

Задача преподавателя – помочь ребенку правильно организовать игру, направить его деятельность, помочь договориться с другими детьми о правилах и способах решения различных ситуаций.

Игра - это средство воздействия на ребенка, являющаяся звеном в общей системе воспитания. Следовательно, игра, проводимая с коррекционной целью, всегда должна сохранять положительно воздействующий заряд на все стороны психофизического развития ребенка. Выбор необходимых игр для работы с ребенком строго индивидуален.

Основываясь на современные взгляды на формирование речевой деятельности у детей младшего школьного возраста, в соответствии с доказавшими свою эффективность методическими подходами к формированию навыков связной речи (Т.А. Ладыженская [24], А.М. Леушина [28], В.К. Воробьева [7], В.П. Глухов [10] и др.), психолингвистический подход является наиважнейшим для общей методологии формирования навыков связных высказываний у детей с умственной отсталостью.

Психолингвистический подход – это формирование связной речи как оптимального варианта речевой деятельности, направляющая коррекционно-педагогическую работу на развитие речевых приемов и следствий. Основными речевыми действиями, согласно психолингвистической трактовке речевой деятельности (А.А. Леонтьев [27], А. Р. Лурия и др.), являются интеллектуальные по своей природе действия, направленные на построение (конструирование) речевых высказываний (для процессов речи и письменности), и действия по их восприятию и анализу (в процессах слушания и чтения).

Умственные компоненты речевых действий, состоящие, прежде всего, в соразмерном отображении окружающей действительности, невозможны без задействования всех основных умственных процессов. Они оснащают правильный анализ предмета речи (отображаемого в речевом высказывании фрагмента окружающей действительности), сенсорно-интеллектуальный анализ условий речевой коммуникации, правильный выбор способов ее воспроизведения, речевые и мыслительные процессы планирования и воспроизведения речевых высказываний, мыслительный контроль за их воспроизведением и результаты.

Формирование связной речи у детей с умственной отсталостью является сложной работой, требующей использовать особые методические приемы. По мнению А.В. Ястребова и Т.П. Бессоновой [2], работа по формированию связной речи у младших школьников с умственной отсталостью должна быть направлена на развитие навыков построения связного и последовательного высказывания, на умение программировать смысловую структуру высказывания, отбирать языковые средства, необходимые для построения высказывания в тех или иных целях общения (доказательство, рассуждение, передача содержания текста, сюжетной картинки).

Для формирования связной речи у младших школьников с умственной отсталостью необходимо планировать работу в соответствии с основными этапами работы.

На первом этапе проводится предварительно подготовительная работа по двум линиям:

- а) интеллектуальное развитие и развитие мышления;
- б) развитие речи (развитие понимания речи, обогащение словарного запаса, формирование грамматического порядка, исправление произношения).

От уровня речевого развития детей зависит время работы, содержание и объём этого этапа.

Подготовительный этап определяется всегда умением выстраивать фразы и самостоятельно использовать их в речевом общении.

Для развития речи и мышления проводится работа индивидуально или небольшими подгруппами. Занимаются с детьми в игровой форме или в форме упражнений.

Значимым упражнением на данном этапе является развитие и совершенствование тонкой моторики кисти и пальцев рук. Тонкая моторика рук тренируется следующими упражнениями:

- Народные игры с пальчиками («Ладушки» «Сорока» и др.);
- Теневой театр;

- Занятие по обводке контуров предметов или персонажей, трафаретов, штриховок;
- Работа с ножницами: разрезание бумаги по контуру и без;
- рисование несложных фигур в воздухе ведущей рукой, другой рукой и обеими руками вместе;
- Ежедневная пальчиковая гимнастика.

Речевое развитие протекает следующим образом:

1. Развивается восприятие и понимание речи (инструкции, бытовые и игровые ситуации, грамматические конструкции, расширение пассивного словарного запаса).

2. Развивается экспрессивная речь вместе с импрессивной. У детей необходимо пробудить желание речевого общения, не смотря на состояние фонетической стороны и сформированности умения грамматического употребления.

3. Необходимо подготовить речевой аппарат к работе над правильным звукопроизношением:

- развивать артикуляторную моторику;
- формировать фонематическое восприятие и первоначальные навыки звукового анализа.

4. Уметь формировать фразы, что является первым шагом к овладению связной речью, в определённой очередности:

– продолжение предложений по предметным картинкам, а так же без них; по образцу преподавателя и без образца;

– формирование предложений по демонстрационным иллюстрациям действий с помощью вопросов и без вопросов, по образцу и без;

– формирование предложений по одно фигурным и многофигурным сюжетным картинкам при помощи вопросов и без вопросов; с использованием опорных слов, по образцу и самостоятельно;

– заучивание и воспроизведение двух-трех предложений, связанных по смыслу.

Второй этап развития связной речи обозначается как начальный. Для того, чтоб приступить к формированию связной речи, необходимо научиться формировать фразы, а потом начать работать над диалогической речью.

Для формирования диалогической речи выделяются следующие задачи:

- научить детей отвечать на поставленные вопросы (краткие и полные);
- научить детей правильной постановке вопросов;
- прорабатывать умение свободно, произвольно вести беседу (в основном эта задача психологическая).

На третьем этапе формируется монологическая речь. На данном этапе необходимо научить детей связно, последовательно, логически правильно с законченной мыслью высказываться, правильно пользоваться лексическим запасом, правильно оформлять грамматически, уметь самостоятельно и свободно излагать материал, строить высказывание, строится на следующих методах:

1. Обучение умению пересказывать;
2. Обучение рассказыванию по восприятию;
3. Методика обучения описанию игрушек;
4. Методика обучения описанию натуральных предметов;
5. Методика обучения рассказам по картинам;
6. Дидактические игры на описание наглядного материала;
7. Рассказы по памяти;
8. Методика обучения рассказыванию на темы из индивидуального опыта;
9. Дидактические игры на описание объекта по памяти;
10. Методика обучения рассказыванию по воображению;
11. Методика обучения придумыванию рассказов об игрушке;
12. Методика обучения рассказыванию по воображению на предложенный сюжет.

Обучение пересказу является одним из простых видов монологической речи, так как он придерживается авторского смысла произведения, здесь

используются готовые авторские сюжеты, готовые речевые формы и приёмы.

Обучение пересказу проходит так же поэтапно:

1) Выбирается текст. Устанавливаются критерии отбора:

- сравнительно небольшое содержание;
- понятное содержание детям;
- элементарность сюжета;
- доступность языка;
- высокая нравственность содержания;
- высокая эстетичность текста.

2) При подготовительной работе проводится подготовка детей к обучению пересказа, интеллектуальная подготовка, образовательная подготовка, психологическая подготовка.

Содержание подготовительной работы:

- знакомство с материалом;
- рассмотрение картин по наглядной теме;
- наблюдение в природе и окружающем мире и быту;
- рисование, аппликация, лепка;
- лексические и грамматические упражнения на материале рассказа;
- заучивание наизусть стихов, потешек, пословиц, способствующих

пониманию содержания рассказа.

3) Свободное обучение пересказу:

- первичное прочтение без установки на запоминание и пересказ;
- повторное прочтение с установкой на запоминание и пересказа;
- проговорить и обсудить содержание произведения;

4) Приёмы работы над текстом произведения:

– рассматривание иллюстраций;

– выстраивание в логической последовательности серии сюжетных картинок;

- придумывание дополнительной или недостающей картинке;
- выделение из текста фраз к каждой картинке;

- выделение, проговаривание отдельных фрагментов;
- лексико–грамматические упражнения;
- выбор наилучших вариантов;

5) Третье прочтение текста произведения. Проводится после обсуждения содержания и работы над текстом. Проходит работа с планом текста:

- преподаватель предлагает готовый план;
- план составляется на занятии коллективно;
- употребляют серии сюжетных картин, символы, пиктограммы;
- даётся установка на запоминание;
- план проговаривается детьми по цепочке.

6) Пересказ по плану с опорой или без опоры.

Рассказывание по восприятию имеет большое влияние на развитие ребенка, в том числе и на сенсорное развитие. Только на базе ощущений и восприятий развиваются такие сложные психические процессы, как мышление, воображение. Во время называния вслух воспринимаемых предметов дети быстрее различают, осмысливают, а так же запоминают более прочно.

Методика обучения описания игрушек проходит при описании сказочных героев. Перед занятиями по описанию игрушек должны проводиться занятия по их рассматриванию, где дети учатся выделять детали и качество игрушек, осваивают соответствующий словарь.

Большой образовательно-развивающий момент имеет методика обучения описанию натуральных предметов. Так как натуральные предметы известны детям из жизненного опыта. Ввиду того, что перед занятиями проводилась работа с демонстрационными и раздаточными игрушками, то результативнее будет сразу использовать набор предметов по числу детей в группе для раздачи всем. Во время рассказывания, дети сразу объясняют назначение предмета и место использования, проделывая действия с ними.

Конструирование, изобразительная деятельность, прогулки закрепляют умения описывать предметы.

Для методики обучения рассказам по картинам, для составления описательных рассказов по картинам необходимы предметные и сюжетные дидактические картины. Необходимым наглядным материалом для описания в старших группах, являются рисунки и аппликации детей, пейзажные картины, натюрморты, сюжетные картины и серии сюжетных картин, а также слайды, фотографии из их жизни, в том числе их портреты. Описание аппликаций, рисунков, фотографий, чаще всего проводится в игровой форме («Угадайте, о ком я расскажу по фотографии», «Экскурсия по выставке рисунков», «Урок аппликации по телефону»).

Дидактические игры на описание наглядного материала проводят по определенным правилам, с которыми предварительно знакомят детей.

Правило необходимо обязательно соблюдать. Допустим, игры типа загадки проводят по следующим правилам: описывают предмет, не называя его. Эффективные игры считаются с раздаточным материалом, так как во время этой игры каждый ребенок старается составить рассказ «в уме», для того, чтоб выиграть.

Рассказы по памяти необходимо начинать с рассказов из коллективного опыта. Задействуется произвольная память. При составлении рассказа задействуются яркие, эмоциональные события, пройденные совместно детьми. Для того, чтоб занятие было плодотворно и интересно, педагогу необходимо сформировать соответствующий эмоциональный настрой детей. Для этого преподаватель может задавать детям вопросы, рассказать небольшой рассказ, предоставить наглядный материал: фотографии, картинки и т.д.

Составление письма является нестандартным занятием, так как младшие школьники встречаются с необходимостью достоверно, понятно и кратко рассказать о своем опыте. Переписка детей под руководством педагога является важным средством нравственного и умственного воспитания. Письменная речь, как высшая форма связной монологической речи, требует плановости и последовательности.

Во время обучения ребенка рассказыванию на темы из индивидуального опыта возникают трудности, так как свои впечатления ему необходимо изложить понятно, поскольку описываемый предмет или событие обычно слушателям не известны. В связи с этим все предлагаемые темы должны быть конкретны, посвящены одной определенной теме. Ребенка затрудняет необходимость анализа своего жизненного опыта.

Игры-загадки хорошо используются в дидактических играх на описание объекта по памяти, используют игры «Угадай, что за зверь», «Угадай, кто (что) это».

Похожие игры, когда дети описывают отсутствующие предметы: «Угадай, что мы задумали», «Когда это бывает?». Основное правило в этих играх — не называя предмета, описать его по главным (существенным) признакам. Выделить эти признаки на первых занятиях помогает план рассказа-описания или образец рассказа.

При методе обучения рассказыванию по воображению функционирует работа преобразование воображения из полученного опыта. Воображение в новых комбинациях активизирует представления памяти, приобретенные ранее знания, что предполагает достаточное развитие аналитико-синтетической деятельности мозга. При контроле придумывания рассказов, необходимо отслеживать, чтобы созидательное, творческое воображение не превращалось в пустое фантазирование. Во время придумывания рассказов формируется критическое мышление детей (могло ли так быть?).

Необходимо создавать условия для использования младшим школьникам полученных на занятиях умений в повседневной жизни.

Во время методики обучения рассказыванию по воображению на предложенный сюжет у младших школьников формируется представление о композиции (как начать, как развить действие, чем закончить), выразительное раскрытие образа героя.

Одним из важнейших моментов в формировании детского словесного употребления является позиция преподавателя, его интерес к занятию и поощрение детей.

Во время методической работы над связной речью у младших школьников особое место занимает эмоциональное и художественное описание речи и поведение педагога.

Педагог пользуется определенными определёнными средствами, которые служат обогащением эмоционального состояния ребёнка. Они развивают его творческие способности:

- настольный театр;
- театр на пяти пальцах;
- театр мягкой игрушки;
- плоскостной театр;
- сценические постановки.

В завершении вышесказанного, можно отметить, что формирование связной речи у детей младшего школьного возраста требует систематической и целенаправленной работы. Во время обучения детей, дифференцированный и индивидуальный подход к детям является необходимым, в зависимости от состояния связной монологической речи и индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка.

В данном исследовании акцент делается на использование детской художественной литературы, для коррекции нарушений связной речи у младших школьников с умственной отсталостью.

Детская литература служит одним из социально-педагогических средств формирования личности, способно овладеть вниманием ребенка, покорить любознательность, побуждает его воображение, развивает интеллект, помогает понять самого себя, свои желания и эмоции, у детей приобретает чувство удовлетворенности тем, что он делает.

Детская литература воспитывает и инструктирует педагогические средства. Художественное произведение развивает и подпитывает у детей

создаваемую систему ценностей человека, ребенок становится более воспитанным, решает проблемы, успокаивает, помогает преподавателям многому научить детей.

При использовании художественных произведений в системе коррекционно-логопедических уроков по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью можно обозначить следующие цели:

- создание коммуникативной направленности речевых высказываний;
- совершенствование лексико-грамматических средств языка, звуковой стороны речи;
- развитие просодической стороны речи;
- развитие диалогической и монологической речи;
- приобщение детей к истокам народной культуры.

Дети с умственной отсталостью сталкиваются с затруднением в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, поэтому возникает необходимость в дополнительном вопросе (назвать изображённое действие). Большинство детей допускают ошибки при употреблении форм слова, они нарушают связь слов в предложении, возникают длительные паузы с подбором необходимых слов, при этом нарушается их порядок.

Если не проявлять специального внимания к речи детей, то разговаривать они будут малоактивно. Дети в редких случаях являются инициаторами общения, могут не обращаться с вопросами к взрослым, не проговаривают игровые ситуации. Детская речь недостаточно коммуникативная, поэтому одним из необходимых моментов речевого развития ребёнка является стимулирование общения, мотивирование рассказать о себе, своем окружении, товарищей, о наблюдениях из жизни семьи и школы.

Сказка является эффективным способом мотивированием общения младших школьников с умственной отсталостью. Во время логопедических занятий рекомендуется создавать такие ситуации, где была бы потребность в

речевых высказываниях. Ребенка необходимо поставить в такие условия, чтоб возникло самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями о происходящем. Также нужно создать благоприятное речевое окружение, позитивный эмоциональный настрой. В общем, побуждение высказываний ребёнка должны лежать непосредственные речевые мотивы. Если возникают затруднения в процессе составления высказывания (появляются длительные паузы, провалы в повествовании и т.д.), тогда необходимо оказать помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Художественное произведение служит одним из эффективных средств пробуждения мотивации общения младших школьников с умственной отсталостью.

Уроки со сказками проводятся по следующему алгоритму:

- прослушать,
- рассказать,
- прожить действия,
- сочиняем сказку.

Перед тем как прочитать сказку, необходимо провести пропедевтическую работу, цель которой является организация внимания детей, подготовка детей к восприятию. Загадывают детям загадки о персонажах произведения, проводят уточнение отдельных слов или словосочетаний, содержащихся в тексте, проводят демонстрацию соответствующих картинок. Текст сказок прочитывают дважды, придерживаясь медленного темпа. Во время повторного прочтения используют прием завершения детьми отдельных предложений. Разбирают содержание сказок. Его проводят в вопросно-ответной форме. Задаваемые вопросы направлены на выделение основных моментов сюжетного действия, их последовательность, выделение действующих лиц и важные детали повествования.

В качестве вспомогательного средства можно использовать наглядное моделирование, оно помогает ребенку наглядно продемонстрировать

абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст). Это очень важно для младших школьников, потому что мыслительные задачи у них решаются с преимущественной ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

При ознакомлении с позициями исследователей (Н.В. Нищева [31], Н.М. Путкова [33] и др.) отметим следующие этапы использования сказки в процессе развития речи младших школьников с умственной отсталостью:

1. Познавательная-эффективная ориентировка. Она направлена на понимание сюжета сказки, выразительное интонирование и исполнение сказочного образа. На этом этапе интонируют голоса героев сказки, используют звукоподражательные слова, голоса животных для развития артикуляционного аппарата, знакомят детей с образными выражениями и смысловыми оттенками слов, обращают внимание детей на содержательную сторону слова, используют игры, в которых младшие школьники продолжают высказывания преподавателя.

2. Словесное комментирование эмоционально-аффективных ситуаций. На этом этапе дети учатся управлять своими поведенческими реакциями с помощью словесных описаний тембра, динамики, выразительных движений и ритмического рисунка. Детям необходимо научиться раскрывать замысел сказки, необходимо побуждать детей к высказываниям по содержанию, воспроизвести основные эпизоды и факты, выразить словом свое отношение, составлять совместно словесные описания, активизировать в речи детей образные выражения, сказочные повторы.

3. Выражение замещающей потребности, способствующей приведению в равновесие эмоционального поведения и выразительного слова. Дети пробуют внести новые элементы в сказку, при этом сохранив сюжетную линию.

При совместной творческой деятельности необходимо вовлечь в процесс постановки даже недостаточно активных детей, помогая им преодолеть трудности в общении. Необходимо добавлять в занятия на этом этапе

специальные игры и упражнения на развитие воображения, направленные на формирование дыхания, четкой дикции, интонации, артикуляции.

При развитии связной речи у детей с умственной отсталостью нужна поэтапная организация такой работы. В основу организации каждого этапа положен принцип перехода от максимально развёрнутой речи к речи свёрнутой, краткой, что способствует формированию внутренней речи. Это подражание готовым образцам, рассказывание по заранее заданному плану в виде инструкции, объясняющей, в какой последовательности излагать материал.

Когда дети проживают сказку, то они учатся преодолевать барьеры в общении, начинают тонко чувствовать друг друга, находят адекватное физическое выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. Сказка служит хорошим материалом для игры-инсценировки. При самостоятельном сочинении сказок или историй, ребенок приближается к тому уровню монологической речи, который потребуется ему для перехода к новой ведущей (учебной) деятельности. Младший школьник начинает пользоваться основными видами рассказывания: придумывание и завершение сказки, составление сказки на предложенную тему с опорой на иллюстрированный материал, коллективное сочинение сказки.

Потенциал сказок настолько велик, что позволяет проводить «сказочные» уроки по развитию связной речи детям самых различных возрастов с различным уровнем речевого и интеллектуального развития. Если говорить о развитии связной речи, то особый акцент необходимо направить на предметно-развивающую среду, как важнейшему условию развития связной речи.

Новоселова С. Л. выделяет «предметную развивающую среду детства «как систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание его духовного и физического развития.

Полякова М. А., выделяет развивающую среду как естественную комфортабельную, уютную обстановку, рационально организованную, насыщенную разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми

материалами, выделяет такие характеристики развивающей среды, как комфортность и безопасность обстановки, обеспечение богатства сенсорных впечатлений, обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности, обеспечение возможности для исследования.

Развивающая среда необходима детям для предоставления как можно больше возможностей для активной целенаправленной и разнообразной деятельности.

Опираясь на данные концепции, при создании предметно – развивающей среды педагогам необходимо уделять внимания принципам построения развивающей среды в образовательных учреждениях, отраженных в «Концепции по школьному воспитанию»:

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии;
2. Принцип активности, самостоятельности, творчества;
3. Принцип стабильности - динамичности развивающей среды;
4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования;
5. Принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;
6. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды;
7. Принцип открытости – закрытости;
8. Принцип учета половых и возрастных различий детей.

Для создания предметно-развивающей среды, направленной на развитие связной речи необходимо учесть следующие особенности.

Важнейшей необходимостью является свободное место, достаточное для смены положения ребенка, выполнения занятий сидя на полу или на ковре, движений в различных направлениях в ходе сюжетных подвижных игр, занятий за столами и т.п. Для проведения речевой предметно-развивающей игры основное место проведения должно занимать мягкое покрытие, на котором размещена мебель и модули, из которых конструируются игровые уголки для создания соответствующей игровой и коммуникативной ситуации, в процессе

которых происходит развитие связной и образной речи. Сюжетно-дидактическую игру предлагают после освоения ребенком сюжетно-ролевой игры. Игровые действия должны стать понятны для ребенка и доступны.

Оборудование для сюжетно-дидактических игр может храниться в легкодоступных для ребенка местах: на специальных стеллажах, в ящиках, коробках с характерными символическими изображениями. Это могут быть игры «Продуктовый магазин», «Зоопарк», «Аптека», «День рождения куклы», «Игра в профессии» и др.

Для работы с детьми младшего школьного возраста рекомендуется использовать разнообразные дидактические материалы и пособия, связанные с развитием лексической стороны речи, формированием словаря и слоговой структуры речи. Можно использовать комплекты игрушек (дидактические, образные, наборы игрушек), комплекты предметных картинок и открыток по основным лексическим темам («Цветы», «Наш сад», «Кто это?», «Домашние животные», «Дикие животные», «Здравствуй осень», «В мире животных» и др.), альбом Соловьёвой О.С. («Говори правильно»), картины для упражнения детей в правильном звукопроизношении и т.д.

Также при работе с детьми младшего школьного возраста необходимо использовать дидактические игры и пособия, направленные на формирование умений составлять рассказ:

- Рассказ с опорой на серию картин,
- Рассказ по серии сюжетных картин,
- Рассказ по сюжетной картине.

Также для работы с детьми младшего школьного возраста необходимо использовать пособия и демонстрационные материалы по подготовке детей к обучению грамоте. Это могут быть:

- Классная подвижная азбука.
- Азбука в картинках.
- Дидактическая игра «Буква за буквой»,
- Дидактическая игра «33 богатыря»,

- Дидактическая игра «Умный телефон»,
- Таблицы по обучению грамоте с рисунками.
- Звуковые линейки.
- Комплект наглядных пособий «Обучение грамоте» (автор Дурова Н.В.).
- Дидактический материал «Ступеньки грамоты» (авторы Дурова Н.В., Невская Л.Н.).

Все чаще стали использовать методики Марии Монтессори., Зайцева Н. А. (кубики по обучению русскому и английскому языку), Выгодской Г.Л. («Град Златоустия»), компьютерных программ по развитию речи и обучению грамоте детей («Видимая речь», «Мир за твоим окном» и др.) и др.

Формирование навыков связных высказываний у детей с умственной отсталостью в ходе коррекционного обучения и в процессе всей жизнедеятельности в образовательных учреждениях должно быть направлено на полноценную подготовку к школьному обучению. Должна проводиться работа на формирование у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью речевых и коммуникативных навыков, навыков ориентации в социальном общении, дети должны освоить основные виды связных высказываний (как диалогических, так и монологических).

Когда ребенок самостоятельно сочиняет сказки, истории, то это приближает ребенка к тому уровню монологической речи, который потребуется ему для перехода к новой учебной деятельности.

Выводы по I главе

Формирование связной речи предполагает совокупное воздействие на все стороны речи младшего школьника с умственной отсталостью. Ведущим принципом системы работы по развитию связной речи является взаимосвязь с развитием фонетической, лексической, грамматической сторон речи. Связная речь – комплекс объединенных фрагментов речи, представляющих собой единое смысловое и структурное целое.

Связная речь состоит из двух форм речи: монологическая и диалогическая. Монологическая речь — форма (тип) речи, образуемой в результате активной речевой деятельности, рассчитанной на пассивное и опосредованное восприятию. Это – связная речь одного лица, служащая для целенаправленной передачи информации.

Недоразвитие связной речи детей с умственной отсталостью связана с недостаточным умением основных этапов начала речевого высказывания. Дети с умственной отсталостью не умеют регулировать и планировать свою речь. В свободном разговоре наблюдаются простые распространенные предложения, дети почти не употребляют сложные конструкции. Когда ребенок пытается изложить свои мысли, то прослеживаются ошибки в большом количестве в построении предложений, особенно сложных.

Развитие связной речи у детей с умственной отсталостью начинает приобретать первостепенное значение в общем комплексе коррекционных занятий. Обучения детей с умственной отсталостью основывается на формировании умения планировать собственное изложение, уметь самостоятельно употреблять слова в условиях речевой ситуации, самостоятельно контролировать содержание своего повествования.

ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование применения коррекционных уроков по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

2.1. Содержание экспериментального исследования коррекционной работы, её цель и задачи.

Экспериментальное исследование применения коррекционных уроков по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью проводилось на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Семья» города Магнитогорска Челябинской области». Группу исследования составили десять детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

Коррекционная работа проводилась тремя этапами: констатирующий, формирующий и заключительный.

На констатирующем этапе исследования проводили изучение речи младших школьников с умственной отсталостью. Упор сделали на изучение связного высказывания младших школьников для того, чтоб определяли уровня развития связной речи и распознать главные тенденций коррекционной работы для ее развития.

На формирующем этапе опирались на полученные данные. Исследовали работу по коррекции развития связного высказывания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и определили главные тенденции по ее развитию.

На заключительном этапе эксперимента проводился анализ эффективности работы по коррекции и найдены способы по улучшению связной речи младших школьников с умственной отсталостью.

Использовали систему В. П. Глухова [10] для обучения детей рассказыванию. Она проводится в несколько этапов, направленных на осваивание детей навыков монологической речи: формулировка высказывания по наглядному восприятию, повторение прослушанного текста, сочинение

рассказа-описания, использование элементов творчества во время рассказывания.

Оценивали уровень выполнения заданий при составлении фразовых высказываний, использовали бальную систему от одного до пяти баллов:

- «удовлетворительный» (5 баллов) – реплики составляются по картинкам, изображающие простые действия: фраза выстроена грамматически верно, близка содержанию значения представленной иллюстрации, точно отображая ее содержимое. Высказывание составляется по трем предметным картинкам и основывается на предметном содержании всех представленных картинок. Фраза высказывания составлена грамматически правильно, содержательна, соответствует смыслу иллюстраций. Оценивается версия ситуации, отражающаяся в виде короткого текста.

- «средний» (4 балла) - фраза может недостаточно содержать суть, составляющаяся по иллюстрациям, изображающие простые действия. Допускаются ошибки при выборе необходимой грамматической формы слова, нарушена последовательность слов в словосочетаниях, появляются длительные паузы во время подбора необходимого слова. Допускаются ошибки при составлении высказываний по трём предметным картинкам.

- «недостаточный» (3 балла) – фраза построена недостаточно информативно, по иллюстрациям с изображением простых действий. Лексическое и грамматическое значение словосочетаний не правильно употреблено. Фраза составлена только по иллюстрации двух картинок, вместо трех. Высказывание, с помощью преподавателя, ребенок формирует соответствующе.

- «низкий» (2 балла) – высказывание составляется с помощью наводящих вопросов преподавателя, указывающего на выполняемое субъектом действие. Варианты заданий выполнены не полностью. Самостоятельно, с использованием всех трех картинок, ребенок не в силах составить высказывание, несмотря на оказываемую преподавателем помощь. В языковом оформлении высказывания допускаются ошибки.

- неадекватное выполнение заданий (1 балл) – ребенок не в состоянии ответить на вопросы. Вместо составления фразы ребенок перечисляет предметы, изображенные на картинках, следовательно, задание не выполнено.

При пересказе, рассказе по сюжетным картинкам и рассказе по личному опыту, задания оцениваются по следующим критериям:

- «хороший» (4 балла) – ребенок в состоянии самостоятельно составить пересказ, полностью передать содержание текста. Соблюдаются грамматические нормы пересказа. По серии сюжетных картинок рассказ составлен связно, суть сюжета передана полностью. С учетом возраста детей, рассказ построен грамотно. Рассказ из личного опыта содержит достаточно содержательные ответы на все вопросы.

- «удовлетворительный» (3 балла) – ребенок пересказывает с помощью наводящих вопросов, полностью передает содержание текста. Связное воспроизведение текста и структура предложения излагается с отдельными нарушениями. Рассказ по серии сюжетных картинок составлен с помощью стимулирующих вопросов, достаточно полно отражено содержание иллюстраций. Допускаются пропуски отдельных моментов действия, нарушения связности повествования. Рассказ из личного опыта составлен из связных высказываний. Отмечаются отдельные ошибки в построение фраз, в употреблении глагольных форм.

- «недостаточный» (2 балла) – ребенок не может пересказать без повторных наводящих вопросов. Связность высказываний нарушена. Заметны пропуски словосочетаний, допущены смысловые ошибки. Последовательность изложения построена неверно. Рассказ по серии сюжетных картинок составлен с помощью наводящих вопросов. Связность повествования не верна. Отмечаются смысловые ошибки. Вместо рассказа происходит перечисление действий. В рассказе из личного опыта пропущены смысловые фрагменты рассказа. В основном рассказ состоит из перечисления действий, поэтому он неинформативен. Заметно нарушение связности высказывания.

- «низкий» (1 балл) – ребенок не в состоянии без наводящих вопросов составить рассказ. Заметны пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента. Рассказ по серии сюжетных картинок составлен с помощью вопросов преподавателя. Пропускаются описание действий. Рассказ из личного опыта беден по содержанию, присутствуют лексические и грамматические ошибки, затрудняющие воспринимать рассказ. Нарушена связность речи

Рассказ-описание и рассказ на тему или по продолжению данного начала оцениваются последующим критериям:

- «хороший» (4 балла) - в рассказе-описании воспроизведены признаки предмета, описаны его функции. Рассказ логически последователен. Предмет полноценно охарактеризован. Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу составлен самостоятельно, содержание темы отражено верно. Завершен логически верно, объясняется каждое событие. Грамматические нормы в языковом оформлении.

- «удовлетворительный» (3 балла) - рассказ-описание построен информативно, логически завершен, описаны свойства предмета. Логическая последовательность может быть незначительно нарушена. Присутствуют смысловые отдельные недостатки в оформлении высказывания. Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу составлен самостоятельно или с небольшой помощью преподавателя. Присутствует не резко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики изложения.

- «недостаточный» (2 балла) - рассказ-описание составлен с помощью преподавателя по наводящим вопросам. Он недостаточно информативен. Присутствует незавершенность ряда микротем, ребенок возвращается к ранее сказанному изложению, Признаки предмета неупорядоченные. Предложение грамматически недостаточно оформлено, видны заметные лексические затруднения. Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу составлен при помощи использования повторных наводящих вопросов.

Присутствуют смысловые несоответствия, объяснения передаваемых событий отсутствует, что ухудшает целостность высказывания.

- «низкий» (1 балл) – рассказ-описание составляется с помощью повторных наводящих вопросов. Преподаватель указывает на детали предмета. Не грамотно описан предмет. Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу составлен целиком при помощи вопросов преподавателя. Содержание скудное, схематичное. Присутствуют грубые смысловые ошибки. Нарушена последовательность изложения. Затрудняется восприятие рассказа.

Связную речь детей младшего школьного возраста исследовали с помощью методики В.П. Глухова с использованием разработок Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой и А.В. Соболевой, О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой [2], О.Н. Усановой и др.

Были предложены следующие задания:

- составление предложений по отдельным ситуационным иллюстрациям;
- составление предложения по трем иллюстрациям, связанным тематически;
- пересказ текста;
- составление рассказа по серии сюжетных иллюстраций;
- сочинение рассказа на основе личного опыта,
- составление рассказа-описания.

Учтя индивидуальный уровень речевого развития младших школьников с умственной отсталостью, было решено дополнить задания с элементами творчества:

- завершение рассказа по заданному началу;
- сочинение рассказа на заданную тему.

У младших школьников с умственной отсталостью определялось умение пересказывать содержание знакомого литературного текста, зрительное восприятие сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного представления.

Для выявления степени развития у детей навыков употребления отдельных (фразовых) высказываний можно использовать задания: составить предложения по иллюстрированным образам действий, по наводящим словам. Дополнение заданий, на формулирование фразовых высказываний по наглядному образу, в программу исследования, помогает вычислить индивидуальные речевые случаи младших школьников с умственной отсталостью. Составление фраз-высказываний необходимо для тренировки составления насыщенных изложений – рассказов-описаний по иллюстрациям, по их группам, рассказов из жизни и так далее. Полученные результаты наблюдений выполнения заданий на составление отдельных высказываний по иллюстрациям записываются в протоколы, изображаются схемами оценки степени выполнения заданий.

Детям младшего школьного возраста с умственной отсталостью предложили первое задание. Суть задания – составить предложения по отдельным картинкам. Необходимо ответить на вопрос «Скажите, что здесь нарисовано?». Это задание поможет выявить у детей умений построить фразу, умение связно описывать увиденное, выделять суть понимания основного содержания.

Второе задание заключалось в составлении предложений по иллюстрациям. Это задание выявляет способность детей с умственной отсталостью устанавливать логические и смысловые отношения между предметами и интерпретировать их в виде законченной фразы – высказывания. Младшим школьникам сначала предложили назвать картинки, а затем сформулировать предложение, чтоб в нем рассказывалось обо всех трех предметах. Ребенок пытался описать действие в форме законченной фразы. Ответ: «Дедушка несет лестницу, чтобы помочь мальчику снять с дерева воздушного змея». В случае, если при составлении предложения ученик использовал только две картинки, то преподаватель указывал на пропущенную картинку и повторял задание. Условием оценки результатов было наличие

фразы, соответствующей предложенному заданию и степень оказываемой помощи обучающемуся.

Чтоб выявить уровень сформированности навыков отдельных словосочетаний у младших школьников, употреблялись задания на составление предложений по иллюстрированным действиям, по опорным словам данных в «нейтральной» грамматической форме, допустим: заяц, морковка, грызть; Доктор Айболит, лечить, лиса.

При построение таких фраз-высказываний тренируется умение при составлении развернутых предложений – рассказы, описание по картинкам, рассказы по сюжетам картин и так далее.

При выполнении следующих заданий, направленных на изучение уровня сформированности и особенностей связной монологической речи детей младшего школьного возраста в доступных для данного возраста видах, умения отражались в пересказах, рассказах по картинкам и из личного опыта.

Оценивалось выполнение заданий по составлению различных видов рассказов последующим показателям, характеризующих уровень овладения детьми навыками монологической речи. Определялись: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче, а так же особенности фразовой речи детей. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) преподавателем оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Целью третьего задания было выявить возможности младших школьников с умственной отсталостью в изложении текста.

Пример: «Гусята».

Одной хозяйке захотелось развести гусят, но гусыни у нее не было, а была только курица. Хозяйка купила гусиных яиц и положила их в корзинку к курице, чтоб та высидела гусят. Спустя время гусята вылупились. Курица радовалась, учила детей червячков выкапывать. Однажды курица повела детей

на берег пруда. Гусята увидели воду и бросились в нее. Бедная курица разволновалась, она бегала по берегу и кричала, а гусята плескались и не думали выходить на берег.

Детям текст прочитывается дважды. Перед повторным чтением детям делают установку на составление пересказа. После окончания пересказа задаются вопросы, позволяющие определить то, насколько ребенок понял смысл текста:

- Про кого рассказ?
- О чем мы читали?
- Хозяйка купила куриных яиц?
- Для чего хозяйка купила гусиные яйца?
- Кто высиживал гусят?
- Курица знала, что она высидела не цыплят, а гусят?
- Курица радовалась, что ее дети плавают?
- Почему?
- Гусятам нравилось плавать?

Во время анализа пересказов особый акцент сделали на соблюдение логической последовательности сообщения, а так же наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Четвертое задание заключалось в пересказе по серии картинок. Это задание определяет возможность детей составлять связной сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов, то есть эпизодов. Применялись серии из трех-четырёх картинок. Иллюстрации в нужной очередности раскладывались перед учеником. Предоставлялось время, чтоб внимательно рассмотреть картинки.

Если возникали затруднения, то преподаватель жестом указывал на соответствующую картинку или необходимую деталь. Во внимание принимались данные определяемые спецификой данного вида рассказа, так же использовались общие критерии оценки: смысловое соответствие сути

рассказа, изображенного на картинках, соблюдение логической последовательности между картинками.

Пятое задание состояло из составления рассказа из личного опыта. Это задание выявляет индивидуальный уровень и особенности умения ребенка употреблять связь фраз и монологическую речь при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенку нужно было составить рассказ на тему: «Вот какой случай со мной произошел».

Во время анализирования выполненного задания, необходимо было обратить внимание на особенности фразовой речи, используемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой основы. Во внимание принималась степень сформированности рассказа, определялось количество значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме.

Шестое задание предоставлялось в стиле игры «Стоп – кадр». Заключается в продолжении рассказа по данному началу. Это задание необходимо для выявления возможности младших школьников с умственной отсталостью, решать поставленные речевые и творческие задачи, умения использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ученику давалась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа. Разбиралось содержание картинки, дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и необходимо было придумать его продолжение.

Во время составления окончания рассказа определялось смысловое соотношение содержание предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного построения.

В седьмом задании младшему школьнику с умственной отсталостью необходимо было придумать рассказ про какую-нибудь интересную историю, написанной в книге. Основной акцент делали на построение и содержание рассказов, индивидуальность монологической речи, присутствие элементов свободного творчества.

В таблице 1 отражены результаты выполнения всех семи экспериментальных заданий.

Фамилия и имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7
Арина М.	4	3	4	3	3	3	3
Егор Г.	2	1	1	1	1	1	1
София А.	3	3	3	2	2	2	2
Богдан И.	2	2	1	1	1	1	1
Амир Г.	2	1	2	1	1	1	1
Ева М.	4	3	2	1	2	2	2
Яна А.	3	3	3	2	2	2	2
Зария Ж.	2	2	2	1	1	1	1
Павел М.	4	4	3	3	3	3	2
Тимур Т.	3	2	2	2	2	2	2

Во время выполнения первого задания (составление предложений по отдельным ситуационным картинкам) младшие школьники с умственной отсталостью проявляли интерес только к картинкам, а не к заданию. Из полученных результатов было видно, что многие младшие школьники с умственной отсталостью испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, из-за этого возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие. Речь их была монотонна, эмоционально не выразительна. Присутствовали пропуски слов, а чаще всего пропуски предлогов. За время выполнения задания детям оказывалась помощь в виде напутствующих вопросов. В разговоре дети использовали простые предложения. Содержание иллюстрации не раскрывалось. Были заметны паузы в большом количестве, что указывало о медленном мышлении.

Во время выполнения второго задания (составление предложения по трем картинкам) у младших школьников с умственной отсталостью возникли большие трудности при самостоятельном составлении предложения.

На задаваемый всем детям вопрос: «Что делает мальчик?», только двое детей смогли составить предложение самостоятельно, с использованием всех трех картинок. Остальным испытуемым задание повторялось повторно (с указанием на пропущенную картинку), но и после повторения задания восьми младшим школьникам не удалось составить фразу с учетом всех трех смысловых иллюстраций. Все дети справились с заданием. Младшие школьники с умственной отсталостью правильно называли предметы, изображенные на картинках. Во время выполнения задания была оказана помощь в виде вспомогательных вопросов.

С помощью третьего задания удалось оценить возможности младших школьников с умственной отсталостью в воспроизведении (пересказе) рассказа. Два ученика не смогли выполнить задание, остальные дети составляли пересказ с помощью преподавателя. Трудности у детей замечались в основном в начале пересказа, во время воспроизведения последовательно проявляющих новых персонажей и темпо-ритмичного повтора, представляющего собой предложно-падежную конструкцию. Во время пересказа почти у всех детей наблюдались нарушения связности рассказа (повторяющиеся повторы фраз или их частей, искажения смысловой и синтаксической связи между высказываниями, опущение глаголов, укорачивание составных частей, дети старались не употреблять трудные слова, и т.д.), заметно наблюдается скудное содержание словарного запаса.

Четвертое задание заключалось в составлении рассказа по серии сюжетных картинок. Исследование дало возможность определить ряд особенностей воспроизведения связного монологического высказывания у младших школьников с умственной отсталостью. Был предварительный разбор содержания каждой из предложенных трех картинок с описанием значения некоторых основных деталей изображенной местности («лес», «поляна» и др.).

Самостоятельно составить связной рассказ испытуемым не удалось. Им была необходима помощь (наводящие вопросы, показ соответствующей картинки или конкретную деталь, в начале, детям необходимо было, как бы опираясь на название картинки, сказать о ком они? когда действие осуществляется? какое действие совершают герои?). Все испытуемые испытывали затруднения при переходе от одной иллюстрации к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа). Ребенок не мог учесть детали в картинках. Картинки пытались поменять местами. Заметно выделилось отсутствие сформированных навыков в данном виде рассказывания. Объясняется это недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, слабого процесса извлечения информации из окружающей среды, слабой памятью и недостаточного регулирования процессов с речевой деятельностью.

Большинство младших школьников с умственной отсталостью в рассказах допускали пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из представленной иллюстрации. Ухудшение восприятия картинок свидетельствует о недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Многократно допускались смысловое несоответствие рассказа изображенному сюжету. У пяти младших школьников с умственной отсталостью вместо рассказов получались простые названия действий персонажей.

Пятое задание заключалось в составлении рассказа на близкую тему. С его помощью можно выявить индивидуальный уровень и особенности умения детей пользоваться фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Для облегчения задания испытуемому предварительно давался план рассказа, состоящий из пяти вопросов. Исследования оценивали по показателям как содержательной, так и собственно речевой сторон составленных рассказов. Основное значение уделялось анализу фразовой речи, используемой младшими школьниками с умственной отсталостью в условиях составления рассказа без наглядной или текстовой основы.

Анализ рассказов показал, что только у двух школьников младшего возраста фразовые ответы содержались во всех фрагментах рассказа, у остальных школьников (несмотря на задание составить рассказ) фразовые ответы отсутствовали в одном или нескольких фрагментах, вместо них употреблялись простые перечисления (названия) предметов и действий. Составляли рассказы младшие школьники с умственной отсталостью, используя в основном короткие фразы, состоящие из двух-четырех слов. Оформление сложных предложений, в большинстве случаев было неверно. Исследование указывает на низкий уровень использования фразовой речи, которое затрудняет младшим школьникам с умственной отсталостью составлять развернутое связное сообщение.

Изучая выполнения заданий с элементами творчества (завершение рассказа по данному началу и сочинение рассказа на заданную тему), обнаружилось, что большая часть младших школьников с умственной отсталостью не смогли справиться с заданиями или выполняли их несоответственно поставленной задаче. Особые затруднения проявлялись как в решении творческой задачи, так и в воспроизведении замысла в виде связного последовательного повествования. Всем детям не удалось выполнить данное задание. Вместо этого они повторяли конец предложенного текста, или называли изображенные на картинке предметы и действия. Восемью детям при составлении окончания рассказа преподаватель задавал стимулирующие и наводящие вопросы.

На рисунках 1, 2 и 3 более наглядно отражены результаты проведенного эксперимента исследований.

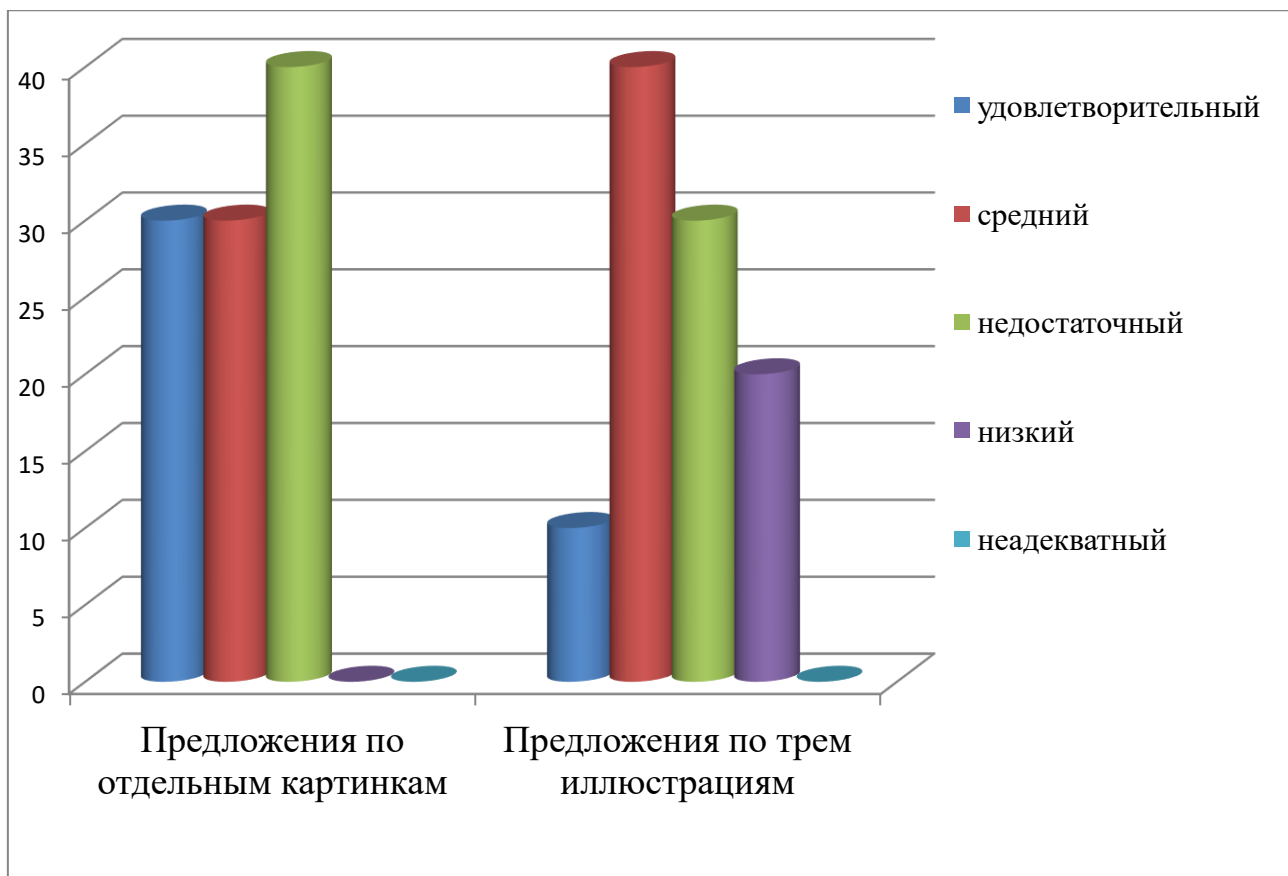
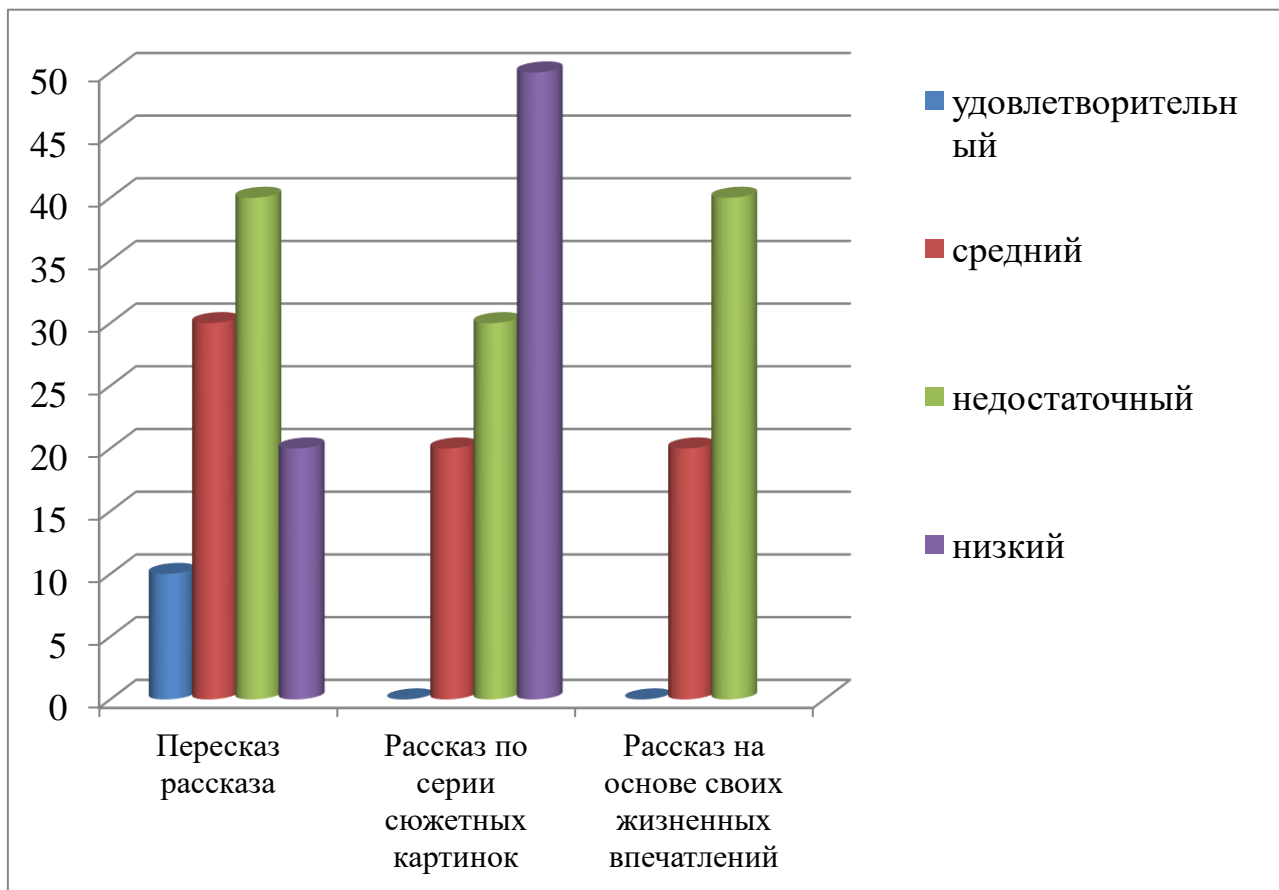


Рис. 1. Уровень умения составлять фразовых высказываний

На диаграмме видно, что уровень умения составлять фразовые высказывания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью развито на среднем уровне. Во время первого задания 30% детей показали удовлетворительный уровень развития, 30% – средний уровень, 40% – недостаточный уровень и 0% детей с низким и неадекватным уровнем. Во втором задании исследование показало, что 10 % детей показали удовлетворительный уровень, 40% – средний уровень, 30% – недостаточный уровень, 20% - низкий уровень и 0% детей с неадекватным уровнем.

Рис. 2. Уровень умения формулировать



овать пересказ, умения рассказывать по серии сюжетных картинок, умение рассказывать опираясь на личный опыт

Проведенный эксперимент показал, что у младших школьников с умственной отсталостью присутствует низкий уровень фразовой речи. Удовлетворительный уровень умения пересказывать показал только один ребенок. Рассказ по серии сюжетных картинок и рассказ из личного опыта ни один ребенок не показал удовлетворительных результатов. Средний уровень показали 30% детей при пересказе, и по 20% при рассказе по сюжетным картинкам и рассказе на основе своих жизненных впечатлений. Недостаточный уровень показали 40% детей на пересказе, 30% во время рассказа по серии сюжетных картинок и 40% детей смогли составить рассказ на основе своих жизненных впечатлений. Низкий уровень половина детей показали при рассказе по серии сюжетных картинок, 40% при рассказе на основе своих жизненных впечатлений и соответственно, 20% при пересказе рассказа.

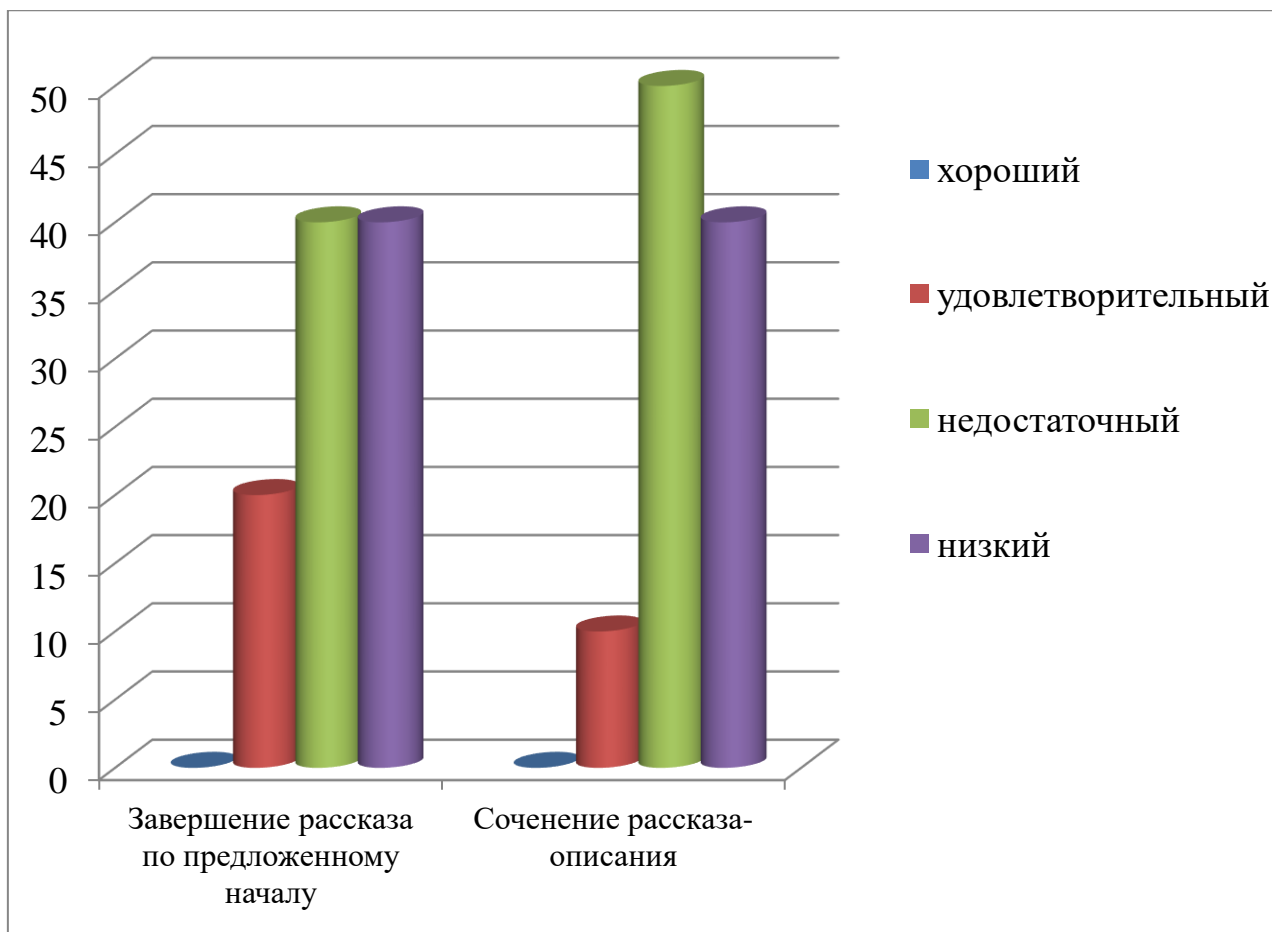


Рис. 3. Уровень умения сочинения рассказа-описания и умения завершать рассказ по заданному началу.

Младшим школьникам с умственной отсталостью сложно овладеть умением пользоваться фразовой речью при формулировании информативно полноценного высказывания. Хорошего уровня при завершении рассказа по предложенному началу при сочинении рассказа-описания не показал ни один ребенок. Удовлетворительный уровень при сочинении рассказа-описания показали 10% детей, а при завершении рассказа по предложенному началу показали 20%. Недостаточный уровень показали 50% детей при сочинении рассказа-описания и 40% при завершении рассказа по предложенному началу. Низкий уровень при предложенных заданиях показали по 40% детей.

Исследование показало, что детям младшего школьного возраста с умственной отсталостью тяжело овладевать связной речью. В следствии, дети допускают большое количество ошибок при приобретении данных знаний, что наталкивает задуматься о необходимости найти более новые актуальные

методы коррекционной работы с младшими школьниками с умственной отсталостью. Совокупное обследование, проведенное с младшими школьниками с умственной отсталостью, показало, что необходимо полностью оценить речевую способность детей во время различных формах речевых изложений (от элементарных до наиболее сложных). При дальнейших исследованиях это поможет наиболее плодотворно сформировать коррекционно-развивающую работу по развитию связной речи у младших школьников с умственной отсталостью.

2.2. Коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Перед дефектологической (логопедической) наукой устанавливается цель создания новых способов коррекции, воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии. Цель исследования определилась из попытки раскрыть основу инновационного подхода к развитию связной монологической речи у детей младшего школьного возраста. Исследование по формированию монологической связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и не резко выраженным общим недоразвитием речи (НОНР), проводилось на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Семья» города Магнитогорска Челябинской области.

В логопедической науке зарекомендовала себя теория на основную роль связной речи в обучении, основанный на фундаментальных исследованиях Л.С. Выготского [8], Р.Е. Левиной, А.А. Леонтьева [27] др.

Для конечной цели коррекционно-логопедической работы, необходима ранняя и плодотворная диагностика, исправление нарушений связной речи и ее структурных компонентов. Это одно из важнейших условий успешного обучения ребенка в школе.

Известно, что впервые, опираясь на типологию аномального развития речи у детей, Р. Е. Левина вводит в логопедию и теоретически доказывает

новую «нозологическую единицу» - общее недоразвитие речи. Критерии, на основе которых производилась уровневая характеристика общего недоразвития речи, были расширены двумя диагностическими показателями: разделением качества ошибок (грубые или менее грубые) и их стабильности. Грубые ошибки говорят о том, что дети не владеют основами грамматики. Менее грубые – о частичном нарушении грамматического строя русского языка.

Для диагностирования уровня развития связной речи детям было представлено шесть заданий: составление предложений; рассказ по предметной картинке; рассказ по сюжетным картинкам; пересказ прочитанного; придумать окончание рассказа по предложенному началу; придумать рассказ на заданную тему.

При исследовании полученных данных оценивалась: стадия самостоятельности при выполнении задания; состав, последовательность и полнота изложения; наличие особенностей лексико-грамматических ошибок.

Обработывая данные, полученные во время изучения связной речи детей с не резко выраженным общим недоразвитием речи, отметим характерные черты: трудности в планировании сути высказывания; затруднение в самом высказывании; нарушение последовательности, связности и целостности изложения; смысловые ошибки, пробелы существенных звеньев при пересказе прочитанного из-за недостаточного его первичного осмысления; низкая информативность изложения; бедность и беспомощность в использовании развернутых синтаксических конструкций: применение, в основном, коротких фраз – простых, нераспространенных предложений, нарушение смысловой последовательности высказывания, пропуск сложных союзов.

В отличие от детей с нормальным речевым развитием, у которых изредка встречались подобные ошибки, детям младшего школьного возраста с не резко выраженным общим недоразвитием речи логопедическая помощь при выполнении всех заданий. Для полноценного усвоения материала и предотвращения отставания в школе им требовалась специальная помощь.

Связная речь выражает собой сложную форму речевой деятельности. Её основная функция - это коммуникативная. Она воспроизводится в диалоге и монологе. Монологическая речь более связна, чем диалог. Излагается в более полной форме, используются разнообразные, так же сложные, синтаксические конструкции. Основные признаки монологического высказывания: целостность (целостность темы, соответствие всех частей сюжета главной мысли); структурное оформление (начало, середина, конец); связность (логические взаимоотношения между предложениями и частями монолога); масштаб высказывания и его плавность (отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания).

Опираясь на структуру системного речевого дефекта, была выбрана методика, которая бы в короткий срок обеспечивала необходимые и достаточные условия для его преодоления. В методе работы предусматривался постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи (с помощью языковой модели) к самостоятельным; от высказываний с помощью наглядности к высказываниям по собственному замыслу. По итогам возникла следующая закономерность развития навыков связной монологической речи: обучение рассказу – описанию предметов (по вопросам репродуктивного, поискового и проблемного характера; плану-схеме; по языковым моделям); обучение пересказу (по вопросам; с опорой: на иллюстрации, систему алгоритмов, сигналы-символы; без опоры на наглядный материал); обучение рассказыванию по картинкам; обучение творческому рассказыванию с использованием различных видов кукольного театра (настольного театра с макетами, «пальчиковых кукол», надевающихся на один или несколько пальцев одной или обеих рук, театр петрушек – кукол с ручным управлением и др.).

Большое внимание уделялось обучению детей рассказыванию с применением творчества. Виды творческого рассказывания основываются на придумывании начала рассказа, его продолжения и завершения. Это приближает ребенка к тому уровню монологической речи, который необходим в учебной деятельности в школе. В ходе целенаправленного обучения у детей

складывалось понятие о структуре связного сообщения: адекватности содержания, последовательности изложения, воспроизведении причинно-следственных связей.

Наблюдения во время занятий и проверочные работы показали, что в результате проведенного обучения наблюдалось продвижение детей с не резко выраженным общим недоразвитием речи в освоении умения рассказывать. У детей стало практически самостоятельно получаться составлять различные виды монологических высказываний.

Так же во время обучения проявились существенные улучшения показателей связности, порядок изложения в повествовании, информативности детских высказываний, в адекватности используемых синтаксических конструкций, уменьшении лексических ошибок.

Проиллюстрируем динамику в формировании связной речи на примерах двух детей: Арины М. (8 л.) и Егора Г. (7л.) с не резко выраженным общим недоразвитием речи.

Из первичного протокола логопедического обследования навыка описательно-повествовательной речи Арины М. (до обучения): Показывается предметная

картинка – лиса. Алгоритм: необходимо внимательно посмотреть на эту картинку и попробовать, как можно детально точно ее описать.

– Лиса. Бежит. Она рыжая. Красивая.

Из протокола итогового обследования Арины М. (после обучения): – Это лиса. Тело её покрыто рыжей шерстью. У лисички пушистый хвост и острые ушки. Длинные черные усики и глазки как бусинки. Она хитрая, бегаёт очень быстро и таскает кур в деревнях.

Из первичного протокола логопедического обследования навыка описательно-повествовательной речи Егора Г. (до обучения). Показывается предметная

картинка (мальчик): – Это Мальчик. Он стоит. В шапке.

Из протокола итогового обследования Егора Г. (после обучения): – Это мальчик. На нем синяя куртка оранжевая шапка и красный шарфик. Рукавицы... на нем. В руках снежок. Он играет на улице зимой. У мальчика шарфик в снегу.

В заключении можно отметить, что изучение детей с общим недоразвитии речи позволило обнаружить у них недостаточный уровень развития монологической речи, а также выраженные скрытые возможности. Была разработана специальная методика обучения при выявлении скрытых и слабых звеньев в монологических способностях детей с общим недоразвитии речи.

В экспериментальном обучении был выявлен значительный инновационный потенциал у детей: большинство из них после обучения проявляли интерес в составлении описательных рассказов и загадок, озвучивали монологи – роли действующих персонажей сказок и рассказов.

Существенное отличие этой методики от известных в логопедической практике состоит в отработке лексико-грамматического строя с помощью простейших моделей предложения с первоначального этапа обучения детей.

Главным на всех этапах обучения является конструктивное взаимодействие с детьми: знание того, что и как воспринимает и излагает ребенок и какой вид помощи ему нужен для продуктивного сотворчества. Таким образом, предложенная методика позволяет в сравнительно короткий срок значительно активизировать процесс и улучшить результаты коррекционно-логопедического обучения детей.

Анализ теоретической и методической литературы по проблеме коррекции нарушений связной речи дошкольников позволил сделать вывод о том, что детские художественные произведения являются действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания ребенка. Многие авторы рассматривают детскую художественную литературу с позиции развития речи детей. Тексты литературных произведений, по их мнению, открывают и объясняют ребенку жизнь человека и природы, мир чувств и

взаимоотношений, развивают мышление, воображение, обогащают эмоции и дают прекрасные образцы русского литературного языка.

Детей необходимо приобщать к красоте родного слова. Лингвисты, педагоги, психологи стараются направить на развитие культуры речи. Произведения художественной культуры положительно влияют на воспитание детей, положительно воздействуют на эмоциональную сферу личности, о чем говорится в педагогических источниках. В исследовательских работах авторов отмечается эмоциональное состояние «сопереживания». Оно из самых важных средств для воспитания лучших качеств детей. Исходя из исследования можно сделать вывод, что детская художественная литература целым рядом исследований рассматривается как средство передачи нравственного содержания, передающееся при помощи языковых возможностей и несет социально-ценностный воспитательный смысл.

Педагогический порядок развития связной речи детей с отклонениями речевого развития К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого направлены на обучение детей родному языку. В словесной практике детей они уделяли большое внимание художественной литературе. В исследованиях отмечены положительные влияния сказок на развитие детского воображения. К.Д. Ушинский, в своих наблюдениях, выделил, что детская художественная литература имеет положительное воздействие не только на формирование умственных умений, но и благоприятствует формированию чуткости к выразительности родной речи. Л.Н. Толстой при написании книг старался более просто, выразительно и доступно детскому пониманию, писать тексты. В обучении младших школьников и в настоящее время на практике использует много рассказов Л.Н. Толстого на нравственные темы, занимающих всего три-четыре строки. После изучения методической литературы по развитию связной речи детей с умственной отсталостью, был остановлен выбор на сказках, которые упрощают и направляют развитие развернутого смыслового высказывания, а так же формируют план высказывания. Цель коррекционно-логопедической работы с детьми младшего школьного возраста направлена на

искреннюю заинтересованность детей к сказкам, эффективное воздействие сказки на мышление, знания и душу растущего ребенка, а так же положительные результаты в развитии личности и связной речи.

Основные задачи работы по коррекции развития связной речи направлены на проведение тотальных учебных занятий по развитию речи с использованием сказки, усовершенствовании и стимуляции словарного запаса в процессе коррекционной работы. Так же необходимо контролировать воспроизведение поставленных звуков и грамматической правильности высказанности детей от лица героев сказки. Необходимо усовершенствовать словесно-логическое мышление ребенка, повысить качество диалогической и монологической речи опираясь на образы сказочных героев, их сравнение и определение.

При создании плана работы учитывается организованность, в какой форме провидится занятие, используемые материалы и литература должны соответствовать возрастным особенностям детей, их способностям, возможностям речевого и общего психического развития обучаемого.

Во время занятий по формированию связной речи, у детей младшего школьного возраста, учитываются следующие методические правила:

1. поэтапное усложнение речевого материала во время образовательного процесса;
2. постоянное стимулирование деятельности во время обучения детей;
3. минимизирование отрицательной оценки деятельности обучающихся;
4. проработка связного высказывания с детьми в процессе индивидуальных занятий и игр.
5. на практике обязательное использование наглядного материала, атрибутов.

Для проведения занятий вспомогательные материалы подбираются исходя из облегчения рабочего процесса, направляющие на формирование связной речи. По мнению Л.В. Эльконина [42] и А.М. Мушиной, одним из

главных в обучении является наглядность, а Л.А. Венгер утверждал, что большую значимость имеет моделирование плана высказывания.

На начальном этапе коррекционной работы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста были подобраны сказки в соответствии с лексическими темами по мере усложнения выполнения заданий. Работа проводилась опираясь на практические рекомендации по моделированию сказок Т. В. Большевой и О. А. Новиковской.

План проведения коррекционной работы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью представлен в таблице 2.

Таблица 2

План проведения коррекционной работы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Сказка	Задачи	План образовательной деятельности	Материал
Сказка «Репка»	Необходимо сформировать грамматический строй речи, уметь составлять словосочетания, употреблять местоимения в речи, находить определения предметов, явлений; правильно выбрать форму прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Расширять словарь. Развивать мелкую моторику. Развивать творческое	1. Выделить вопросы уже известной детям сказки. 2. Работа с фланелеграфом. Детям рассказывается сказка и фигурки персонажей распределяют на первом фланелеграфе, и их заместителей на втором. 3. По еще раз продублированной сказке дети самостоятельно составляют наглядную пространственную	Два Фланелеграфа, Фигурки персонажей, а так же изображение дома, огорода, заместителя персонажей сказки (полоски разной длины).

	воображение и мышление. Тренироваться в решении творческих задач. Прививать умение слушать и прислушиваться друг к другу, не перебивая друг друга.	модель.	
Сказка «Три медведя»	Формирование умений подбирать антонимы, умения правильно выбрать форму прилагательных с существительными в роде, числе, падеже; Составлять словосочетания, уметь употреблять названия качеств, действий, частей предметов. Проводить анализ словарям. Усовершенствовать умение составлять связное высказывание. Развивать творческое воображение и мышление. Тренироваться в решении творческих задач.	1. Рассказ детям сказки. 2. Организация этюда «Как ходят медведи». 3. Организация игры «А какой медведь идет по лесу?» с употреблением иллюстраций заместителей. Дать тетям возможность самостоятельно выложить модели по сказке.	Два Фланелеграфа, Фигурки персонажей, а так же изображение дома, огорода, заместителя персонажей сказки (полоски или кружочки разного размера).
Сказка «Теремок» или «Рукавичка»	Развить умение использовать заместителей	1. Выделить вопросы уже известной детям сказки.	Два Фланелеграфа, Фигурки персонажей, а так же

	<p>персонажей сказки. Научить понимать сказку на наглядно построенной модели. Формировать грамматический строй речи. Развить умение составлять разные словосочетания, употреблять местоимения в речи, находить определения предметов, явлений, правильно выбрать форму прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Расширять словарь. Развивать мелкую моторику. Развивать творческое воображение и мышление. Тренироваться в решении творческих задач. Прививать умение слушать и прислушиваться друг к другу, не перебивая друг друга.</p>	<p>2. Работа с фланелеграфом. Детям рассказывается сказка и фигурки персонажей распределяют на первом фланелеграфе, и их заместителей на втором.</p> <p>3. По еще раз продублированной сказке дети самостоятельно составляют наглядную пространственную модель.</p>	<p>изображение дома, огорода, заместителя персонажей сказки (полоски разной длины).</p>
<p>Расскажи сказку (по мотивам знакомых сказок).</p>	<p>Умение грамотно строить речь, уметь подбирать слово к заданному вопросу, уметь объяснять</p>	<p>Детям раздают конверты с заместителями персонажей разных сказок. Отвечая на</p>	<p>Кружки и полоски разной величины и разного цвета. Иллюстрация</p>

	<p>смысловое значение между словами, усовершенствовать словарь за счет слов, относящихся к разным частям речи; научить составлять связное высказывание по иллюстрации; Развить умение аргументировать. Тренировать мышление и память.</p>	<p>вопросы преподавателя «Какой персонаж может быть коричневым кружком? А кто может быть желтым? и др.», дети самостоятельно «рассказывают» сказку.</p>	<p>леса или огорода.</p>
<p>Сказка «Колобок».</p>	<p>Активизировать знания и представления. Формировать умение употреблять нужное слово, уточнять значение слов. Развивать творческое воображение и мышление. Усовершенствование умения составлять связное высказывание.</p>	<p>Преподаватель вместе с детьми обсуждает цвет кружка-заместителя персонажа. Преподаватель рассказывает сказку - дети выкладывают кружки. А затем дети самостоятельно рассказывают сказку.</p>	<p>Кружки разного цвета, но одинаковой величины, колобок - желтый, бабка - розовый, дед - зеленый, заяц - светло-серый, медведь - коричневый, лиса - оранжевый, волк - темно-серый (на каждого ребенка).</p>
<p>Сказка «Лиса, заяц и петух».</p>	<p>Развить умение использовать заместителей персонажей сказки. Научить выделять части предметов, качества, действия; умения сравнивать, подбирать антонимы, синонимы.</p>	<p>Проводится игра в сказку. Кружком обозначаются каждые персонажи определенного цвета. Преподаватель рассказывает сказку, а затем дети, с помощью кружков,</p>	<p>Кружки одинаковой величины, но разного цвета на каждого ребенка.</p>

	<p>Формировать грамматический строй речи. Расширять словарь. Развивать мелкую моторику.</p> <p>Развивать творческое воображение и мышление, умение строить связное высказывание.</p> <p>Практиковаться в решении творческих задач.</p>	<p>пересказывают и иллюстрируют ее по частям.</p>	
<p>Сказка «Зимовье зверей».</p>	<p>Уметь выбирать заместителя по признаку (цвету и величине), Прививать умение передавать свое отношение к поступкам героев, подбирать нужное слово, уточнять значение слов.</p> <p>Развивать творческое воображение и мышление.</p> <p>Усовершенствование умения составлять связное высказывание.</p>	<p>По иллюстрациям дети узнают сказку, вспоминают ее героев (самостоятельно подбирая для каждого персонажа заместителя).</p> <p>Преподаватель рассказывает сказку, дети «разыгрывают» описываемые в ней действия с кружками.</p> <p>В завершении занятия организуется игра «Ступеньки доброты».</p>	<p>Иллюстрации к сказке; заместители (кружки разной величины и разного цвета), иллюстрация «Ступеньки доброты».</p>
<p>Сказка «Гуси-лебеди».</p>	<p>Уметь заканчивать высказывание, начатое преподавателем, подбирать подходящее слово, связывать его с другими словами в</p>	<p>По предложенным педагогом иллюстраций, дети узнают, к какой они относятся сказке. С преподавателем</p>	<p>Иллюстрации к сказке; заместители персонажей (кружки разного цвета).</p>

предложении; умение подбирать прилагательные и связывать их с существительными в роде, числе, падеже. Развивать мелкую моторику, творческое воображение и мышление. Усовершенствовать умения самостоятельно составлять связное высказывание.	обсуждают какой кружок какого персонажа будет заменять. Преподаватель рассказывает сказку, а дети воспроизводят действия с помощью заместителей. В завершении занятия дети размещают персонажей сказки на «ступеньках доброты».
---	---

Для проведения занятий были выбраны сказки с простыми, распространёнными предложениями. Предложения в сказках объединяются прямым лексическим повтором, то есть употребляются сказки цепной структуры. Это означает, что мысль последующего предложения, вытекает из мысли предыдущего предложения, получается, что мысль движется по цепочке.

В план образовательного процесса добавится организационная часть, в которую войдут вводные, подготовительные упражнения, чтение произведений, разбор («языковой» и «содержательный») и пересказ текста, упражнения на усвоение и закрепление соответствующего изучающего материала, а так же анализ рассказов детей.

Предварительные упражнения необходимы для того сосредоточить внимание детей, подготовить их к пониманию сказки (дети должны отгадать загадки о персонажах, провести уточнение значения отдельных слов или словосочетаний, содержащихся в тексте, так же демонстрируются соответствующие картинки).

Текст необходимо прочитать дважды в медленном темпе. Во время повторного чтения применялся прием завершения детьми отдельных, не

законченных предложений. Предложения выбирают такие, где в сюжетное действие рассказа вводится действие новых персонажей, значимых предметов отображаемой обстановки, тех или иных событий и действий. При помощи этого приема детям показывают возможные варианты изменения грамматической формы слова, нормативные правила оформления связи слов в словосочетаниях. С помощью этого детьми лучше воспринимается текст, дети принимают во внимание важные смысловые моменты и некоторые языковые особенности произведения. В вопросно-ответной форме прорабатывают содержание произведения. Составляют вопросы так, чтобы они описывали основные моменты действия сюжета, последовательность сюжета, определяют действующие лица и наиболее значимые детали повествования. Для проработки текста произведения используют иллюстрации, изображающие персонажей и место действия.

В коррекционной работе так же необходимо использовать еще один прием, способствующий развивать у младших школьников с умственной отсталостью внимание вербального восприятия, что помогает лучшему осмыслению и запоминанию текста, с его помощью формируется навык моделирования развернутых высказываний – это прием использования детского рисунка. После того как текст разобрали и произведение пересказали по вопросам, детям предлагают изобразить рисунок на любой сюжетный фрагмент произведения, после чего они самостоятельно составляют пересказ фрагмента произведения на основе своего рисунка.

Были использованы модели, включающие опорные стилизованные картинки, которые соответствуют основным частям произведения, необходимые для составления рассказа по сказке, во время работы над обучением детей с умственной отсталостью.

Для начального этапа по составлению сюжетного рассказа необходимо использовать следующие подсказки для детей: предоставить образец рассказа, совместно составить рассказ, стимулировать детей к самостоятельному

сочинению продолжения (конца, начала) рассказа с опорой на наглядные детали.

Во время последующего этапа, дети, приобретая навыки речевого высказывания, составляют развернутый рассказ с опорой на модели. Рассказ состоит из восьми-десяти наглядных опор, самостоятельно осуществляют выбор моделей или необходимых для рассказывания наглядных опор.

Данные приемы помогают повысить эффективность развития связной речи младших школьников с умственной отсталостью во время коррекционных занятий. Постепенно дети учатся планировать свою речь с помощью моделирования, овладевая всеми видами связного высказывания.

2.3. Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования

На контрольном этапе диагностирования педагогу необходимо проследить динамику развития связной речи у младших школьников с умственной отсталостью, а также проанализировать работу и удостовериться об эффективности проделанной коррекционно - логопедической работы.

На контрольном этапе экспериментального исследования дети показали более высокие результаты работы. Младшим школьникам с умственной отсталостью была предложена та же система диагностики с аналогичными сериями заданий. Использовали систему В. П. Глухова [10, 11] для обучения детей рассказыванию. Она проводится в несколько этапов, направленных на осваивание детей навыков монологической речи: формулировка высказывания по наглядному восприятию, повторение прослушанного текста, сочинение рассказа-описания, использование элементов творчества во время рассказывания.

Результаты обследования мы занесли в таблицу 3.

Таблица 3

Результаты контрольного эксперимента (оценка в баллах)

Фамилия и имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7
Арина М.	5	5	5	4	5	5	4
Егор Г.	4	3	3	3	3	3	3
София А.	4	4	4	3	4	4	3
Богдан И.	3	3	3	3	2	3	2
Амир Г.	4	3	3	3	2	2	2
Ева М.	5	5	4	4	4	3	3
Яна А.	4	4	4	4	3	3	3
Зария Ж.	4	4	3	3	3	2	2
Павел М.	5	5	5	5	4	4	4
Тимур Т.	4	4	4	3	3	3	2

Во время выполнения первого задания младшие школьники с умственной отсталостью проявили интерес к заданию. Во время выполнения задания дети вели себя активно, выполнять задания старались самостоятельно, без помощи педагога. Монотонность речи почти у всех детей отсутствовала, наоборот речь была эмоционально выразительна. Младшие школьники с умственной отсталостью не пропускали слов в предложениях. Один школьник имел трудности с начинанием предложения, поэтому выполнение заданий начиналось с наводящих вопросов.

Выполнение второго задания (составление предложения по трем картинкам) не вызвало затруднение у младших школьников с умственной

отсталостью, и все дети справились с заданием. Семь детей почти полностью справились с данным заданием, предложения были грамотно составлены, в них наблюдалась последовательность. Трое детей с умственной отсталостью справились с заданием с помощью наводящего вопроса педагога. Последовательность слов и смысла в предложениях не были нарушены. В составленном предложении наблюдались незначительные нарушения речевой деятельности, выражающееся в неправильном использовании грамматической системы языка. В целом все диагностируемые дети с интересом и увлечением выполнили задание. У всех испытуемых наблюдалась активность и заинтересованность во время выполнения задания. Дети выполняли задание увереннее и инициативнее, чем в начале года.

Пересказывание знакомого текста шестеро младших школьников с умственной отсталостью выполнили самостоятельно, без наводящих вопросов. Речь была эмоционально выразительной, не наблюдалось нарушение последовательности текста. Остальные школьники с умственной отсталостью проявили затруднение только с начинанием рассказа, но при этом последовательность рассказа не нарушалась. Дети употребляли эмоционально-выразительную речь, активно выполняли задания, с интересом. Уверенно вели себя во время пересказа текста.

Во время выполнения четвертого задания (составление рассказа по серии сюжетных картинок) по сравнению с началом учебного года, заметно улучшилась правильность выполнения задания по сравнению с началом учебного года. Четверо младших школьников с умственной отсталостью выполнили задание без помощи преподавателя. Озвученные предложения логично связаны между собой, не замечалось пауз при рассказывании. У детей значительно пополнился словарный запас. Остальным детям преподаватель задавал наводящий вопрос. Логическая связи между предложениями не была нарушена. Дети выполняли задание увереннее и инициативнее, чем в начале года, был интерес к заданию.

Во время выполнения пятого задания трем младшим школьникам с умственной отсталостью удалось самостоятельно составить связный рассказ, достаточно полно и со смыслом отображали изображенный сюжет. Была соблюдена последовательность в передаче изображенных событий и связь между фрагментами-эпизодами. Все части пересказа представляли связные развернутые высказывания. Остальным семерым школьником необходима была помощь преподавателя в наводящих вопросах.

Во время выполнения заданий с элементами творчества были заметны значительные улучшения по сравнению с началом учебного года. Восемь младших школьников с умственной отсталостью составляли рассказ самостоятельно. Он был близок по содержанию и смыслу предложенной теме (данному началу). Рассказ был логически завершен, дети давали объяснение происходящих событий. Прослеживалась связность и последовательность мысли, творческая задача решалась в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов.

У двух младших школьников с умственной отсталостью рассказ-описание отличался логической завершенностью, в нем отражалась большая часть основных свойств и описание предмета. Еще у двух школьников отмечались нарушения логической последовательности в описании признаков предметов, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении рассказа. Рассказ дети составляли с небольшой помощью, который в целом соответствовал поставленной творческой задаче. Были заметны не ярко выраженные нарушения связности, были допущены пропуски сюжетов, не нарушающие общей логики повествования. Замечались некоторые языковые трудности в воспроизведении замысла.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольных этапов эксперимента более наглядно представлен на рисунках 4-6.

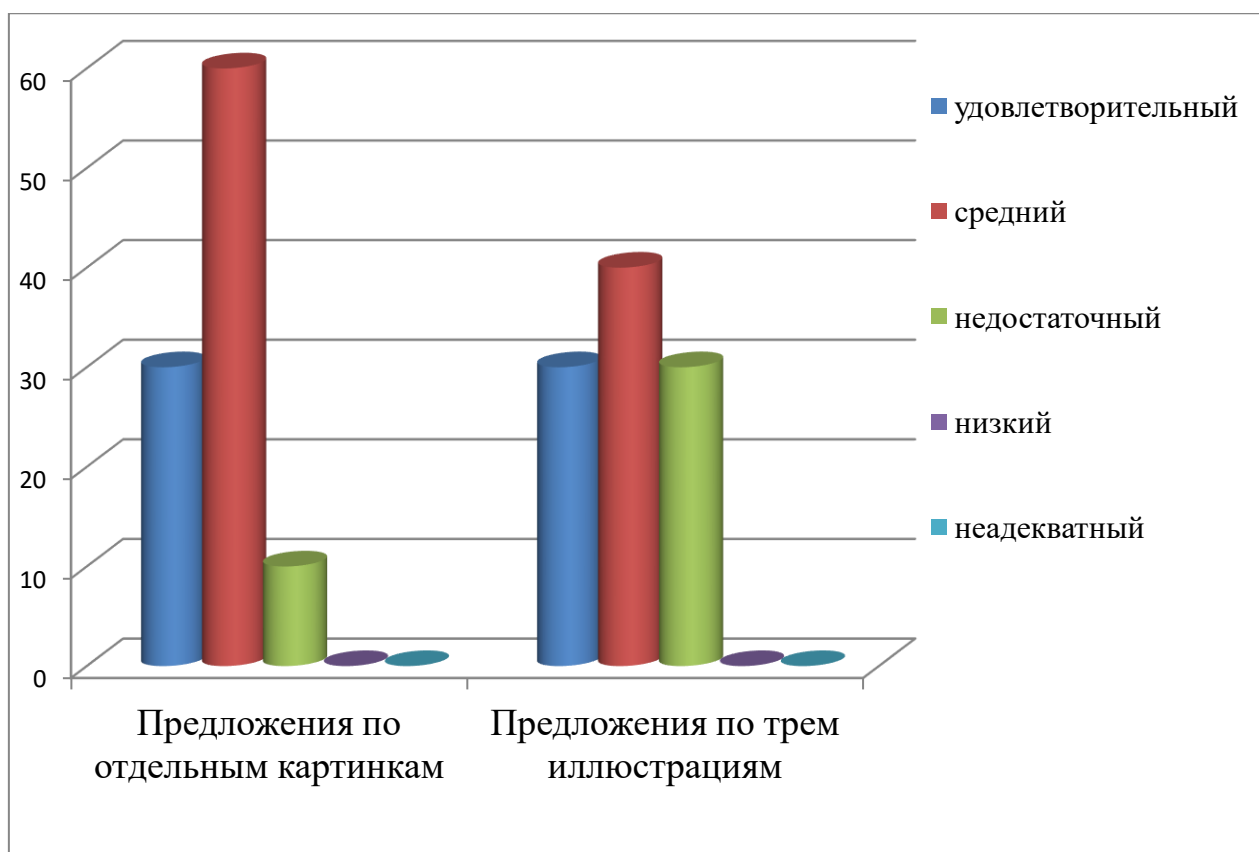


Рис. 4. Сравнительный анализ уровня сформированности фразовых высказываний

Наблюдается, что уровень сформированности фразовых высказываний у младших школьников с умственной отсталостью значительно повысился. Во время контрольного эксперимента у детей отсутствует неадекватный и низкий уровень сформированности фразовых высказываний. У 20% младших школьников с умственной отсталостью диагностирован низкий уровень сформированности фразовых высказываний, у 50% – средний уровень, у 30% – удовлетворительный.

На Рисунке 5 наглядно изображен сравнительный анализ уровня сформированности пересказа, рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа из личного опыта.

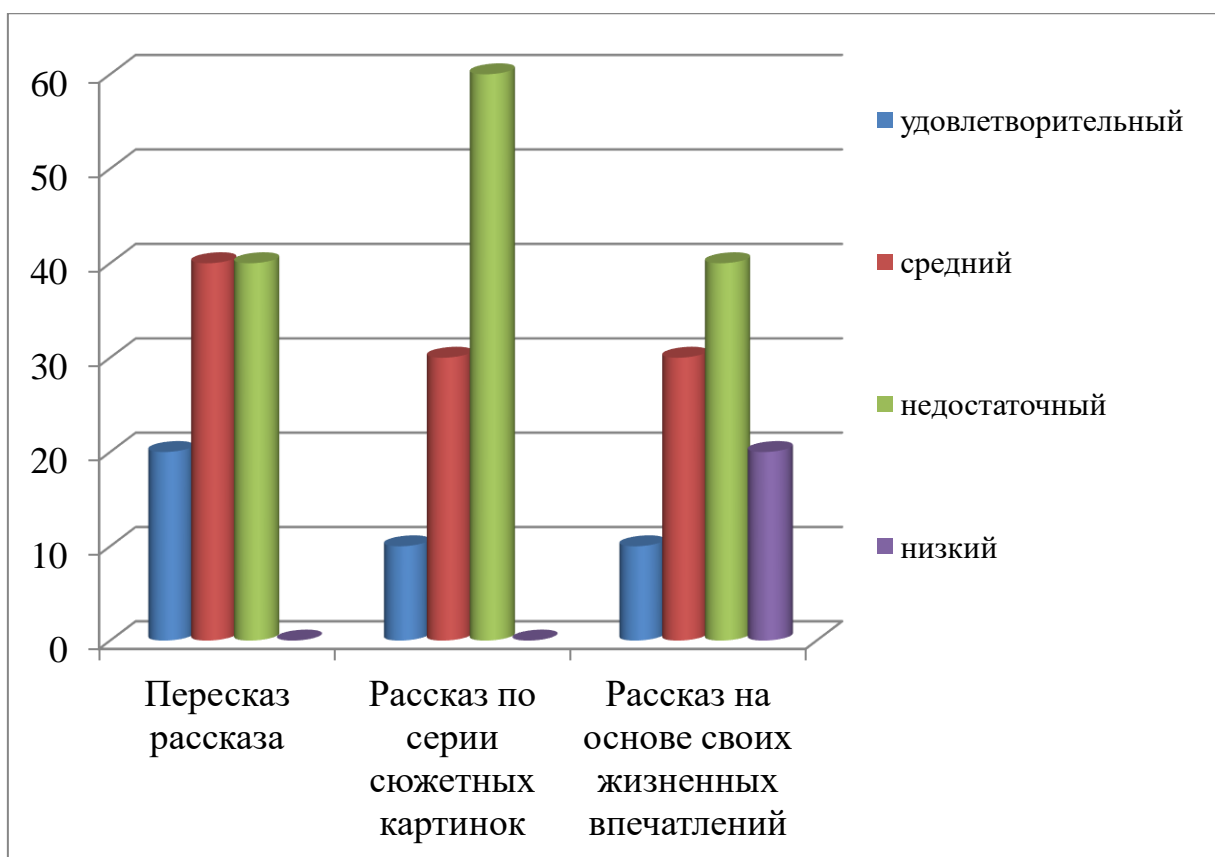


Рис. 5. Сравнительный анализ уровня сформированности пересказа, рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа из личного опыта

Школьники с умственной отсталостью показали хороший уровень сформированности пересказа, рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа из личного опыта. Удовлетворительный уровень сформированности показали 20% во время пересказа, 10% за рассказ по серии сюжетных картинок, 10% во время рассказа на основе своих жизненных впечатлений, что также в положительную сторону отличается от результатов констатирующего эксперимента.

Средний балл получили 40% за пересказ рассказа, 30% за рассказ по серии сюжетных картинок, 30% за рассказ на основе своих жизненных впечатлений.

На рисунке 6 изображен сравнительный анализ уровня сформированности рассказа-описания и продолжения рассказа по заданному началу.

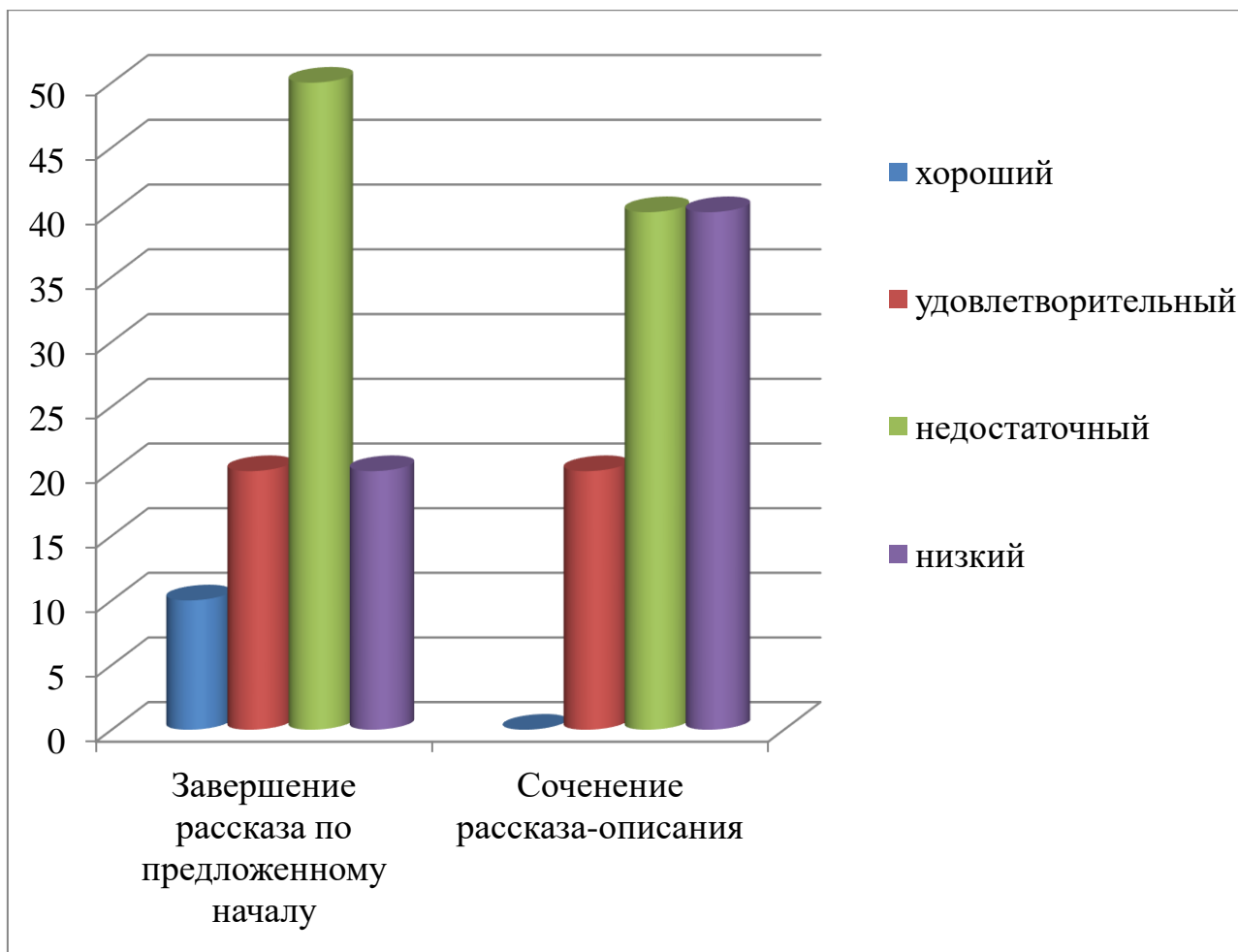


Рис. 6. Сравнительный анализ уровня сформированности рассказа-описания и продолжения рассказа по заданному началу.

Сравнительный анализ уровня сформированности рассказа-описания и продолжения рассказа по заданному началу показал положительную динамику.

Коррекционно- логопедическая работа пошла на пользу. Дети стали активнее отвечать на вопросы, перестали бояться высказывать свою точку зрения (даже ошибочную). Речь у детей стала более выразительной, понятной. Школьники с умственной отсталостью стали более эмоциональны при ответе на вопросы педагога, на вопрос педагога старались отвечать полным предложением. Дети стали активнее работать с синонимичными рядами, с интересом и удовольствием участвуют в театрализованной деятельности, играют в развивающие речь игры.

Сказка является одним из наиболее эффективных способов развития связной речи младших школьников с умственной отсталостью. Она обеспечивает высокую эффективность в работе по развитию связной речи детей с умственной отсталостью, потому что сказки раскрывают перед детьми четкость и выразительность языка, показывают, как богата родная речь комедией и иронией, живым и художественным образом. Сказка развивает не только образную, выразительную речь, но и воображение, логическое и творческое мышление, закладывает основы нравственного воспитания. Сказка помогает детям излагать свое мнение к прослушанному рассказу, используется сравнения, метафоры, эпитеты и другие средства художественного образа.

Анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал положительную динамику в развитии связной речи младших школьников с умственной отсталостью и подтвердил эффективность разработанной коррекционно-логопедической работы. Если работа по коррекции связной речи у детей младшего школьного возраста будет проводиться поэтапно, последовательно, при этом с использованием моделирования сказок, то процесс формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью будет протекать более эффективно, об этом и говорит гипотеза исследования.

Выводы по II главе

На основе итогов анализа результатов констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью заметно отстают в овладении навыками связной монологической речи. У младших школьников с умственной отсталостью был замечен недостаточный объем составляемых высказываний, были заметны трудности использования языковых средств при составлении высказываний. Замечалось незначительное смысловое несоответствие высказываний, низкий уровень самостоятельности при выполнении заданий, а также нарушение связности, логического построения и последовательности высказываний.

Можно подвести итог о том, что для успешного воздействия на развитие у детей с умственной отсталостью для формирования связной речи, необходимо проводить организованно работу и системно, учитывая уровень нарушения речевого и психологического развития. Необходимо учитывать возрастные особенности физического и психического развития ребенка, так же интеллектуальные способности и физические возможности детей. Необходимо развивать и обогащать словарь детей, их лексико-грамматическое оформление высказываний. Необходимо научить детей устанавливать причинно-следственные связи в предложениях и при составлении рассказов осуществлять опору на наглядно-графический план. Это будет повышает качество речи детей с умственной отсталостью, активизировать речемыслительную деятельность.

Во время проведения контрольного эксперимента было замечено, что связные высказывания у младших школьников с умственной отсталостью стали более полные и развернутые, текст последователен и сложен, не состоит из отдельных фрагментов, логически связан. Информативности высказывания стала на высоком уровне.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Умственное воспитание ребенка очень тесно взаимосвязано с развитием речи. Дети с интеллектуальными нарушениями имеют проблемы с речью, а также смысловым и сенсомоторным уровнем. Хуже всего поддаются исправлению нарушения смыслового и языкового уровней развития. Связная речь функционирует в особенности в процессе отработки операций внутреннего программирования. Все процессы становления смыслового высказывания проходят самостоятельно или с помощью легких заданий. Далее процессы постепенно объединяются в общий процесс становления связного построения высказываний. Коррекция связной речи должна осуществляться не только на специализированных логопедических занятиях, но и на уроках творческих занятиях.

На основании проделанного исследования были решены следующие задачи и сделаны следующие выводы.

Проводя теоретический анализ проблемы развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, было выявлено, что нарушение связной речи является сложным явлением в развитии ребенка. Не сформированная речь пагубно влияет на развитие и речевой и мыслительной деятельности, так же не сформированная речь сковывает коммуникативные потребности, ограничивает развитие умений. Поэтому важнейшая задача для дальнейшего успешного обучения детей в школе - это обучение умениям и навыкам связной речи. Регулирующая и планирующая функции речи у детей с умственной отсталостью недостаточно сформированы. Во время свободного высказывания употребляются простые предложения, и редко применяют сложные конструкции. Когда ребенок пытается изложить свои мысли, то допускаются ошибки в построении предложений, особенно когда предложение сложное.

В коррекционной работе по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью были получены выводы о том, что использование сказок необходимо в общей работе

коррекционных занятий. Яркие описания героев эмоционально воспринимаются детьми, пробуждают фантазию и воображение, стимулируют наблюдательность и интерес ко всему окружающему, являются неисчерпаемым источником развития детской речи. Применение моделей для составления сказки позволяет детям лучше усвоить последовательность происходящего в сказке, представить персонажей сказки, развивается абстрактно-логическое мышление, пополняется словарь, активизируется речь, положительно влияет на все органы чувств.

Рассмотрев методическую литературу по развитию связной речи детей с умственной отсталостью, было принято решение остановить свой выбор на сказках. Сказки облегчают и направляют детей употреблять развернутые смысловые высказывания, а так же моделировать план высказывания. Коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью нами была проведена с помощью сказок, которые содержат простые и распространенные предложения, к ним относятся «Репка», «Три медведя», «Рукавичка», «Колобок», «Лиса, заяц и петух», «Зимовье зверей», «Гуси-лебеди». Предложения в сказках соединяются прямым лексическим повторением. Планирование высказывания включает следующее: пересказ сказки, составление сказки по серии картинок, сочинение сказки. Занятие по коррекции связного высказывания строилось на подготовительных упражнениях: чтение сказок, разбор текста сказки, пересказ сказки, упражнения на усвоение и закрепление соответствующего языкового материала и анализ сказок.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Семья» города Магнитогорска Челябинской области». Группу исследования составили 10 детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени. Целью констатирующего эксперимента является изучение уровня развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Были

выявлены следующие недостатки, опираясь на результаты констатирующего эксперимента: связные высказывания короткого объема, непоследовательны, даже если обучающийся пересказывает содержание знакомого текста; связные высказывания состоят из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой; содержание высказывания очень скудное. По проведению формирующего эксперимента, было проведено контрольное обследование связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Анализируя следствие контрольного эксперимента, можно отметить, что при выполнении всех заданий наблюдались значительные улучшения по сравнению с констатирующим экспериментом. Контрольный эксперимент показал, что связные высказывания у младших школьников с умственной отсталостью стали более сложными и развернутыми, текст стал хронологическим, без отдельных фрагментов, логически связан между собой, высказывание развернутое.

Анализируя результаты констатирующего и контрольного экспериментов, можно отметить положительную динамику в развитии связной речи младших школьников с умственной отсталостью. Опираясь на это, можно сделать вывод, что разработанная коррекционно-логопедическая работа подействовала положительно. Доказали гипотезу исследования о том, что процесс коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью будет протекать более эффективно если: коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно, в коррекционной работе будет использовано моделирование детских художественных произведений.

Таким образом, мы можем констатировать, что цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список использованных источников

1. Архипова, Е.Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии [Текст] / Е.Ф. Архипова. - Специальная психология, 2015. – 60с.
2. Бессонова, Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок [Текст] / Т.П. Бессонова, А.В. Ястребова - АРКТИ, 2018. – 68 с.
3. Борякова, Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития [Текст] / Н. Ю. Борякова – М.: Просвещение, 2015. – 130 с.
4. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н. Ю. Борякова – М.: Гном-Пресс, 2020. – 50 с.
5. Волковская, Т.Н. Генезис проблемы изучения умственной отсталости у детей [Текст] / Т.Н. Волковская - Коррекционная педагогика, 2013. – 14 с.
6. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с умственной отсталостью [Текст] / Т.Н. Волковская. – М. Аспект-Пресс, 2012.
7. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель, 2006.
8. Выгодский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выгодский. - АСТ, 2021. – 18 с.
9. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.Просвещение, 2016. – 347 с.
10. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития [Текст] / В.П. Глухов. – Изд. 2-е, переаб. и доп. – М.: В. Секачев, 2016.
11. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебно-методическое

пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов и практикующих логопедов [Текст] / В.П. Глухов. – Изд. 2-е, переаб. и доп. – М.: В. Секачев, 2015.

12. Гриншпун, Б.Н. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью [Текст] /Б. Н. Гриншпун, В.И. Селиверстов - Дефектология, 2018. – 66 с.
13. Гриншпун, Б.М. О механизмах затруднений актуализации слов у детей с моторной алалией [Текст] / Б. М. Гришпун. – М.: Просвещение, 2017. – 70 с.
14. Данилова, Л.А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития [Текст] / Л. А. Данилова – СПб: Детство-Пресс, 2015. – 144 с.
15. Дмитриев, А.А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / А. А. Дмитриев - Дефектология, 2013. – 8 с.
16. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / М.В. Жигорева – М.: Академия , 2017. – 210 с.
17. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова – М., 2018. – 25 с.
18. Иванова, Е.А. Особенности работы учителя-логопеда в детском саду компенсирующего вида для детей с ЗПР [Текст] / Е.А. Иванова // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV международной научной конференции - Челябинск: Два комсомольца , 2013. – 50 с.
19. Коломинский, Я.Л. Детская психология [Текст] / Я.Л. Коломенский, Е.А. Панько – М., 2018. – 25 с.
20. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова. – М, 1993. – 120 с.

21. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста с ОНР [Текст] / В.В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М.: Изд. «Гном и Д», 2018. – 160 с.
22. Корчуганова, Е.Ю. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи младших школьников [Текст] / Е.Ю. Корчуганова. - Логопед, 2015. – 33 с.
23. Кузина, Н.И. Формирование объяснительной речи младших школьников [Текст] / Н. И. Кузина. - Дошкольное воспитание, 2017. – 22 с.
24. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка[Текст] / Т.А. Ладыженская. - М., 2017. – 254 с.
25. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР [Текст]/ Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. - М.: Владос, 2016. – 304 с.
26. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ЗПР [Текст] / Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – М., 2018. – 260 с.
27. Леонтьев, А.А. Внутренняя речь и процесс грамматического порождения высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М., 1997. – 154 с.
28. Леушина, А.М. О своеобразии образов в речи маленьких детей [Текст]/ А.М. Леушина // Психология дошкольника: хрестоматия для студентов средних педагогических заведений / Сост. Г.А. Урунтаева. – Москва: Академия, 2007. – 175 с.
29. Мальцева, Е.В. Особенности нарушения речи у детей с умственной отсталостью [Текст] / Е.В. Мальцева. – Дефектология, 2010. – 16 с.
30. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 2002. – 95 с.
31. Нищева, Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.

32. Патопсихология. Теория и практика /Под ред. И. Ю. Левченко. – Изд. 3-е. – М.: Академия, 2013.
33. Путкова, Н.М. Проблема овладения инициативными высказываниями детьми младшего школьного возраста в норме и при общем недоразвитии речи [Текст] / Н. М. Путкова. – Дефектология, 2014. – 49 с.
34. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Издательство "Питер", 2000. – 468 с.
35. Серпенина, Н. В. Использование многофункциональных игр в преодолении общего недоразвития речи младших школьников [Текст]/ Н. В. Серпенина, С. В. Миронова. - Логопед, 2015. – 59 с.
36. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) [Текст] / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 2015. – 337 с.
37. Токарь, И.Е. Логопедическое исследование устной речи детей старшего дошкольного и школьного возраста [Текст] / И. Е. Токарь. - Логопедия, 2016. – 9 с.
38. Теория речевой деятельности: вызовы современности. Материалы XIX Международного симпозиума по психолингвистике, Москва, 6–8 июня 2019 г. – М.: Издательство «Канцлер», 2019.
39. Фуреева, Е. П. Проблема речевой готовности к школьному обучению детей с умственной отсталостью [Текст] / Е. П. Фуреева. - Школьный логопед, 2014. – 45 с.
40. Худенко, Е. Д. Развитие речемыслительных способностей детей [Текст] / Е.Д. Худенко, О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская. – М.: Просвещение, 2016. – 136 с.
41. Шишканова, Н. А. Формирование лексико-грамматических категорий у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью[Текст] / Н.А. Шишканова. - Изд. дом «Первое сентября», 2015. – 5 с.
42. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте[Текст] / Д. Б. Эльконин// Избранные психологические труды. – М., 2019. – 187 с.

43. Якубинский, Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование [Текст] / Л.П. Якубинский. – М., 2006. – 220 с.
44. Ястребова, А.В. Обучаем читать и писать без ошибок [Текст] / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: Аркти, 2014. – 360 с.