



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

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

**Тема выпускной квалификационной работы:**

«Развитие связной речи младших школьников с нарушением интеллекта во  
внеурочной деятельности»

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

82,83 % авторского текста

Работа рецензия к защите

«18» 10 2024 г. ир-2

Зав. кафедры СППИПМ

Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-188-2-1

Суродеева Наталья Сергеевна

Научный руководитель:

к.б.н., доцент кафедры СППИПМ

Лапшина Любовь Михайловна

Челябинск  
2024

## Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности	
1.1 Понятие связной речи в современной психолого-педагогической науке	8
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением интеллекта	14
1.3 Особенности связной речи младших школьников с нарушением интеллекта	33
1.4 Потенциал внеурочной деятельности в развитии связной речи младших школьников с нарушением интеллекта	41
Выводы по первой главе	51
Глава 2. Практическое исследование развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности	
2.1 Организация и база исследования особенностей связной речи младших школьников с нарушением интеллекта	53
2.2 Анализ результатов исследования особенностей связной речи младших школьников с нарушением интеллекта	58
2.3 Содержание работы по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности	63
2.4 Эффективность реализации программы по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности	69
Выводы по второй главе	79
Заключение	81
Список использованных источников	85
Приложение	96

## ВВЕДЕНИЕ

В нормативно-правовом обеспечении (ФГОС, ФАОП) говорится о том, что обучение должно быть нацелено на формирование жизненных компетенций и социализации ребенка с нарушением интеллекта в обществе, что невозможно без развития коммуникативных навыков. Документы указывают на необходимость использования внеурочной деятельности для развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

От уровня развития связной речи зависит формирование личности ребенка, его социализация, успешность обучения. Монологическая речь характеризуется развернутостью, организованностью, произвольностью, что требует от ребенка обдумывания речевого высказывания, способность найти подходящую языковую форму для выстраивания монолога. Формирование связной устной речи представляет трудность для обучающихся с нарушениями интеллекта. Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными его частями. Связные тексты часто состоят из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, и характеризуются краткостью и сжатостью изложения.

Особенности связных высказываний детей с нарушением интеллекта во многом определяются и характером заданий, формой связных высказываний. Более легко, чем самостоятельный рассказ, осуществляется у умственно отсталых детей пересказ. Их пересказ имеет ряд особенностей. Так, они пропускают многие важные части текста, передают содержание упрощенно. Обнаруживается непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений. На основе случайных ассоциаций они добавляют события, детали, которые отсутствуют в тексте.

Без целенаправленной работы по развитию речи невозможна дальнейшая коррекционная работа с такими детьми. Нарушения

формирования связной речи у детей с нарушением интеллекта обусловлены целым комплексом причин: нарушения познавательной деятельности, несформированность диалога, низкая речевая активность данной категории детей, недостаточность развития волевой сферы.

Важность коррекционной работы по развитию речи школьников с нарушением интеллекта обусловлена неразрывной связью мышления и речи, причем спонтанно связная речь не может возникнуть. Своевременная и целенаправленная работа по развитию связной речи будет способствовать развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, повышению качества межличностного общения и социальной адаптации обучающихся с нарушениями интеллекта.

Исследованием связанной речи учеников с нарушением интеллекта занимались Аксенова А.К., Петрова В.Г., Воронкова В.И., Лалаева Р.И., Ильина С.Ю. и другие.

Речь является средством познания и общения, служит важнейшим инструментом успешной социализации и адаптации учащихся с нарушением интеллекта в обществе. Овладение речью – это способ познания действительности. Чем полнее усваивается богатство языка, чем свободнее человек пользуется ими, тем лучше он познает сложные связи в природе и обществе. И, особенно важно, прививать ее детям в школьном возрасте, и в частности, детям с нарушением интеллекта.

Развитию речи детей помимо урочных занятий, способствует так же внеурочная деятельность. Содержание внеурочной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта складывается из совокупности направлений, форм и конкретных видов деятельности. Она должна быть наполнена полезным содержанием, что дает возможность ученикам всесторонне развивать свои способности. С ее помощью младшие школьники приобретают необходимые жизненные навыки, воспитывают культурные и творческие способности, стремление к общению и самоорганизации. Наиболее эффективно развитие связной речи младших

школьников с нарушением интеллекта в нравственном направлении через составление рассказов, пересказ литературных произведений.

Ее организация имеет важное значение для воспитания и развития младших школьников. Такие занятия, как правило, проходят во внеурочное время, в свободной обстановке, и помогают учителю сблизиться с детьми, лучше узнать их, установить дружеские отношения, что повышает эффективность развития связной речи.

Таким образом, можно заключить, что выбранная тема актуальна. Необходимо развивать связную речь младших школьников с нарушением интеллекта не только на уроках, но и во внеурочной деятельности.

**Цель исследования:** Теоретически изучить и практически доказать эффективность использования потенциала внеурочной деятельности в развитии связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

**Объект исследования:** связная речь младших школьников с нарушением интеллекта.

**Предмет исследования:** внеурочная деятельность как средство развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

**Гипотеза исследования:** процесс развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта будет протекать более эффективно если:

- учитывать особенности развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта;
- развивать связную речь во внеурочной деятельности;
- разработать и реализовать специальную программу развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности.

Проверка гипотезы будет осуществлена экспериментально.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Выявить степень разработанности исследуемой проблемы на основе анализа общей психолого-педагогической и специальной дефектологической литературы.

2. Выявить особенности связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

3. Разработать программу внеурочной деятельности по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

4. Внедрить в образовательный процесс и экспериментально доказать эффективность разработанной программы внеурочной деятельности по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- теоретические (анализ литературы);
- эмпирические: беседа, наблюдение, изучение психолого-медико-педагогической документации, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);
- математические (количественный и качественный анализ результатов эксперимента).

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили следующие концепции и положения:

- закон компенсации Выготского Л.С., сформулированного «как превращение минуса дефекта в плюс компенсации: положительное своеобразие ребенка с отклоняющимся развитием создается в первую очередь не тем, что у него выпадают те или иные функции, но тем, что их выпадение вызывает к жизни новые образования, представляющие в своем единстве реакцию личности на дефект» [17];
- положение о взаимосвязи речи и мышления, сформулированное Выготским Л.С., Лурией А.Р.;

– фундаментальные основы своеобразия нарушения связной речи у детей с нарушенным развитием сформулировали Глухов В.П., Ушакова О.С.

**Теоретическая значимость** исследования определяется тем, что были:

– уточнены и конкретизированы теоретические знания о клинико-психолого-педагогической характеристике младших школьников с нарушением интеллекта;

– конкретизированы представления об особенности связной речи младших школьников с нарушением интеллекта;

– доказательно обоснована возможность эффективного использования внеурочной деятельности в развитии связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке программы внеурочной деятельности, направленной на развитие связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Результаты исследования могут представлять интерес для всех участников коррекционно-образовательного процесса: учителей начальных классов, логопедов, дефектологов, библиотекарей, а также родителей, – решающих на практике вопросы развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

**Сроки экспериментального исследования:** 2022 – 2023 учебный год.

**Состав участников эксперимента:** младшие школьники с нарушением интеллекта (5 человек), учитель начальных классов.

**База исследования:** обучающиеся 4 класса МОУ «С(К) ОШИ № 3» г. Магнитогорска; дети осваивают 1 вариант АООП НОО обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

**Структура магистерской диссертации:** введение, две главы, выводы по главам, заключение, список использованных источников, приложение.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

## **1.1 Понятие связной речи в современной психолого-педагогической науке**

Проблема развития связной речи – традиционно актуальна в современной науке, и сегодня является предметом междисциплинарного исследования. Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы.

Термин «связная речь» является междисциплинарным понятием. Многие авторы рассматривают характеристику связной речи и ее особенности развития с разных сторон: Львов М.Р. [44], Текучев А.В. [69], Сохин Ф.А. [65] – с педагогической, Рубинштейн С.Л. [64] – с психологической, Леонтьев А.А. [41] – с психолингвистической, Ткаченко Т.А. [67] – с логопедической.

По определению Рубинштейна С.Л., связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понята на основе ее собственного предметного содержания [64].

Леонтьев А.А., рассматривая речь, пишет: «Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить» [41].

В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: деятельность говорящего, процесс выражения мысли; текст, высказывание, продукт речевой деятельности; раздел методики развития



речи (методика обучения диалогической, монологической, письменной речи) [2].

Текучев А.В. отмечает, что связной считается такая речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, систему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой [69].

Связная речь, – подчеркивал Сохин Ф.А. – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания можно судить об уровне их речевого развития [65].

По мнению Ткаченко Т.А., связную речь в норме характеризует следующие особенности: развернутость, произвольность, логичность, непрерывность и программированность [67].

По определению Львова М.Р., связной считается такая речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты [44].

Ткаченко Т.А., Львов М.Р. дают определение связной речи, используя критерии связности устного сообщения (рассказ и пересказ).

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. В литературе лингвистической и психологической диалогическая и монологическая речь противопоставляется. Монологическая речь (монолог) определяется в психологии речи и психолингвистике как связная

речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. Далее будем рассматривать характеристики рассказа и пересказа, как основных типов устной монологической речи.

К основным свойствам рассказа и пересказа относятся: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения сообщения, обусловленность его содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации. Особенность этой формы речи состоит в том, что ее содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется. Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, выделяются такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольность и программированность.

Являясь особым видом реализации речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формой словообразующие, а также разнообразные синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, использование всех видов контроля за процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой как на слуховое, так и на зрительное восприятие (составление рассказа по наглядному материалу).

В лингвистической литературе выделяется ряд разновидностей устной монологической речи, или «функционально-смысловые» типы.

Основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и элементарные рассуждения.

Сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности, называется описанием. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии».

Сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности, называется повествованием. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику». Развернутое монологическое высказывание имеет, как правило, следующую композиционную структуру: введение, основная часть, заключение.

Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений), называется рассуждением [18].

Независимо от типа устной монологической речи (пересказ и рассказ) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний.

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

В специальной литературе выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли

говорящего. В современной лингвистической литературе для характеристики связной развернутой речи применяется категория «текст». К основным его признакам относятся: тематическое, смысловое и структурное единство, грамматическая связность.

В работах Глухова В.П. выделяются такие факторы связности сообщения, как последовательное раскрытие темы в следующих друг за другом фрагментах текста, взаимосвязь тематических и рематических элементов (данное и новое) внутри и в смежных предложениях, наличие синтаксической связи между структурными единицами текста. В синтаксической организации сообщения как единого целого главную роль играют различные средства межфразовой и внутрифразовой связи (лексический и синонимический повтор, местоимения, слова с обстоятельственным значением, служебные слова и др.) [18].

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания – последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности текста. Наиболее распространенный тип последовательности изложения – последовательность сложных соподчиненных отношений – временных, пространственных, причинно-следственных, качественных. К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск, перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности (когда, например, ребенок, не закончив описания какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему и т.п.).

Соблюдение связности и последовательности сообщения во многом определяется его логико-смысловой организацией. Логико-смысловая организация высказывания на уровне текста представляет собой сложное единство; она включает предметно-смысловую и логическую организацию. Адекватное отражение предметов реальной действительности, их связей и отношений выявляется в предметно-смысловой организации

высказывания; отражение же хода изложения самой мысли проявляется в его логической организации. Овладение навыками логико-смысловой организации высказывания способствует четкому, спланированному изложению мысли, т.е. произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности. Осуществляя речевую деятельность, человек следует «внутренней логике» раскрытия всей структуры предметных отношений. Элементарное проявление смысловой связи – межпонятийная связь, отражающая отношения между двумя понятиями.

Глухов В.П. утверждает, что способность к усвоению школьной программы напрямую зависит от уровня овладения учениками связной речью, поскольку соответствие восприятия и воспроизведения учебного материала, представленного в виде текста, умение давать распространенные полные ответы на вопросы, рассуждать, требуют соответствующего уровня сформированности связной (диалогической и монологической) речи [18].

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 [4].

Развитие связной речи младших школьников с нарушением интеллекта будет эффективнее, если проводить работу не только на уроках, но и во внеурочной деятельности.

Таким образом, под связной речью принято понимать такую речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты.

Связная речь осуществляется в диалогической и монологической формах. Выделяются типы устной монологической речи (рассказ и пересказ), виды: описание, повествование и рассуждение.

Основным условием коммуникативности речи является связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей.

Выделяются следующие критерии связности рассказа и пересказа: смысловые связи между частями, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли говорящего.

Доказано, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей.

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.

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением интеллекта

Умственная отсталость – стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие органического поражения головного мозга [20].

В психиатрии различают две основные клинические формы интеллектуальных нарушений:

- 1) врожденное слабоумие (олигофрения) – особая форма психического недоразвития, выражающаяся в стойком снижении познавательной деятельности у детей вследствие физического поражения коры головного мозга в перинатальный (внутриутробный) и ранний постнатальный (до 2-3 лет) периоды;
- 2) приобретенное слабоумие (деменция) возникает в результате экзогенных вредностей (инфекции, интоксикации, грубо-органический церебральный процесс, в том числе сосудистые поражения головного мозга, атрофические) в широком временном диапазоне от 3-х лет до конца жизни [55].

Признаками олигофрении являются: стойкость, необратимость, органическое происхождение дефекта, непрогредиентность (не носит прогрессирующего характера) [53].

По глубине интеллектуального дефекта выделяют следующие степени нарушения интеллекта: легкая, умеренная, тяжелая и глубокая.

Психопатологические особенности при нарушении интеллекта, включая сам интеллектуальный дефект, полиморфны как по характеру, так и по степени выраженности.

В школьном возрасте дети значительно отстают в познавательном развитии от сверстников, что находит отражение прежде всего в особенностях учебной деятельности и поведении. Клиническая картина умственной отсталости становится все более полиморфной, но на первый план выходят интеллектуальные проблемы.

Интеллектуальная недостаточность наиболее ярко себя проявляет с началом обучения в школе (7-8 лет). Недостаточная способность к отвлеченному мышлению находит свое отражение в слабости предпосылок интеллекта, в частности внимания, памяти, психической работоспособности.

Особенность развития познавательных процессов у детей с нарушением

интеллекта. Наблюдается качественное своеобразие в формировании и развитии ощущения и восприятия.

У детей наблюдается недифференцированность ощущений, отклонения в порогах чувствительности, снижение адаптации органов чувств.

По данным Головиной Т.Н., у детей с нарушением интеллекта часто встречается снижение цветовой чувствительности. При этом ее развитие на протяжении пяти-шести лет обучения протекает крайне медленно [60].

Большинство детей правильно узнают и называют основные цвета. Однако узнавание и называние промежуточных и слабонасыщенных цветовых оттенков вызывает большие затруднения. В целях преодоления дефектов цветоразличения необходимо учить ребенка наблюдать окраску предмета, называть его цвет, сравнивать предметы по цвету, воспроизводить цвет в активной изобразительной деятельности (рисовании, лепке). Необходимо также воспитывать способность делать правильную эстетическую оценку явлений природы, быта, искусства. Большое значение для этих детей в познании признаков предметов имеет практическая деятельность. При этом необходимо опираться на различные виды ощущений, связывать практическую деятельность с мышлением и речью.

Процесс восприятия протекает в единстве с другими познавательными процессами, на него также оказывают влияние индивидуально-психологические свойства личности. Недоразвитие различных сторон психики у детей неблагоприятно влияет на процесс восприятия. В силу указанных причин у учеников отмечается нарушение избирательности, целостности, обобщенности, осмысленности, темпа, точности, полноты, константности восприятия.

Поскольку у них отмечается недоразвитие интересов и потребностей, недостаточно отчетливо проявляется избирательность восприятия. У учащихся отмечается сниженная активность, пассивность восприятия, не стремятся детально изучить предмет. При описании какого-либо предмета школьники обнаруживают недостаточную обобщенность восприятия. Они



ограничиваются выделением лишь на некоторых, резко выделяющихся, внешних признаков и самым общим узнаванием предмета. Процесс восприятия протекает значительно медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников. Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов.

Для восприятия школьников характерна недостаточная осмысленность и обобщенность. Учащиеся затрудняются при необходимости выделить главное, существенное в объекте. Это проявляется, например, при восприятии сюжетных картин. По данным исследований Евлаховой З.А., Вересотской К.И., Соловьева И.М., дети при восприятии сюжетных картин не устанавливают действительные отношения между объектами, действующими лицами, не вскрывают необходимых связей. Большие трудности представляет для учащихся понимание изображенных на картине выразительных движений, отражающих внутреннее состояние человека [60].

Зрительное восприятие школьников характеризуется рядом своеобразных особенностей, которые неблагоприятно сказываются на познании окружающего мира: замедленность, узость, недостаточная дифференцированность, снижение остроты зрения.

Наблюдается качественное своеобразие в формировании и развитии представлений.

У детей с нарушением интеллекта представления отличаются недифференцированностью, фрагментарностью, расплывчатостью, произвольное оперирование представлениями нарушено. Анализ и синтез на образном уровне протекают неполноценно. В отсроченных представлениях имеется тенденция к утрате специфичности, целостности образа, уподоблению образов.

У школьников отмечается своеобразие в развитии представлений. В специальной психологии проведен ряд исследований, направленных на

изучение зрительных представлений у школьников с нарушением интеллекта разных возрастных групп.

Соловьев И.М., Нудельман М.М., Липкина А.И. констатируют бедность, недостаточную дифференцированность, в ряде случаев, неадекватность представлений о реальной действительности у детей [60].

У первоклассников представления предметов существенно отличаются от реальных предметов. Не всегда сохраняется и пространственное расположение отдельных частей объекта.

Замечено, что у обучающихся в памяти слабо сохраняются пространственные отношения, в которых находятся объекты.

Вместо специфических пространственных отношений предметов реального мира в представлениях детей преобладают неспецифические отношения. При словесном воспроизведении содержания сюжетной картины сразу после ее рассмотрения у школьников обнаруживается неполнота представлений: они воспроизводят не более трети изображенного на картине.

Установлено, что взаимоуподобление одних объектов другим во многом обусловлено недостатками, присущими аналитико-синтетической деятельности учеников. Обычно, рассматривая каждый из предъявляемых предметов или его изображений, они не пытаются сравнить их между собой, установить черты сходства и различия, они не замечают признаков, характерных для каждого из них. В результате формирующиеся представления отличаются неточностью, неопределенностью [60].

Наблюдается качественное своеобразие в формировании и развитии памяти.

В исследованиях Занкова Л.В., Левитана М.С., Соловьева И.М., Дульнева Г.М. и др. выявлены многие качественные особенности, которыми характеризуется память школьников с нарушением интеллекта.

Сохранение материала у учеников имеет свои особенности. Нарушение процесса сохранения у детей выражается в быстром угасании

образованных связей и сформированных ассоциаций. Причины этого кроются в функциональных нарушениях процессов высшей нервной деятельности (слабость замыкательной функции, патологическая инертность нервных процессов возбуждения и торможения и т.д.). Функциональные нарушения, как известно, тесно связаны с первичным дефектом – органическим поражением головного мозга. Но на особенности процесса сохранения большой отпечаток накладывают вторичные нарушения – личностное недоразвитие. По этой причине зачастую сохраняется не смысловое целостное содержание запоминаемого материала, а отдельные фрагменты, броские по цвету, форме, звучанию и т.д. Практика обучения детей показывает, что процесс сохранения обнаруживает положительную динамику в том случае, когда коррекционная работа направляется на формирование социально значимых интересов, умения самостоятельно выполнять отдельные этапы деятельности, способности адекватно оценивать значимость результатов своей деятельности и т.д.

Рассмотрим особенности воспроизведения словесного материала у школьников с нарушением интеллекта. Установлено, что воспроизведение текста при непреднамеренном его запоминании менее точно, чем при преднамеренном запоминании. Это обусловлено тем, что непреднамеренно запомнившийся материал не упорядочен, не объединен в систему, и школьники вынуждены упорядочить непосредственно запомнившийся материал в ходе самого воспроизведения. Воспроизведение в этих случаях имеет беспорядочный характер. В порядке изложения материала нет логической последовательности. Воспроизведение представляет сумму припоминаний.

Таким образом, при воспроизведении материала у детей обнаруживаются привнесения и замещения, нередко воспроизведенный материал искажается. Причем при отсроченном воспроизведении эти недостатки оказываются выраженными в большой степени. В

воспроизведенном материале нередко обнаруживаются отождествления, нарушение последовательности, неполнота содержания. Наибольшие искажения встречаются при воспроизведении словесного материала [60].

Наблюдается качественное своеобразие в формировании и развитии внимания.

Характерное для детей с нарушением интеллекта преобладание непроизвольного внимания над произвольным объясняется особенностями их нейродинамики: слабостью внутреннего торможения и резко выраженным внешним торможением. Трудно регулируемое внешнее торможение лежит в основе частых отвлечений внимания и его неустойчивой направленности. Слабая сосредоточенность внимания детей объясняется нарушениями концентрации процесса возбуждения. Сложности распределения и переключения внимания обуславливаются патологической инертностью процессов возбуждения и торможения. Так как органический дефект, приводящий к нарушению внимания, сам по себе устранить невозможно, то коррекционную работу следует направить на поиски адекватных дефекту средств развития внимания в процессе учебной и других видов деятельности.

По данным Фрейерова О.Е., многие школьники не могут концентрировать свое внимание, что проявляется в отвлекаемости от выполняемой деятельности и переключении на другие объекты. Занков Л.В., Лурия А.Р., Певзнер М.С., Сухарева Г.Е. и др. считают нарушения внимания одним их характерных симптомов нарушения интеллекта [60].

Развитие внимания у школьников тесно связано с формированием их личности. Внимание сопровождает формирование таких личностных качеств, как целенаправленность, самостоятельность, дисциплинированность, настойчивость и др. Присущие им нарушения произвольного внимания препятствуют формированию у них целенаправленности поведения и деятельности, резко снижают их работоспособность.

Наблюдается качественное своеобразие в формировании и развитии мышления.

Мышление учащихся с нарушением интеллекта развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у учеников с нормальным интеллектуальным развитием, виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (понятия, суждения, умозаключения). Однако мыслительной деятельности учеников с нарушением интеллекта присущи и специфические черты. Их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают у учеников такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников. Мыслительные операции протекают у учащихся специальных школ с большим своеобразием. Наблюдаются фрагментарность анализа и синтеза, сравнение предметов по несущественным признакам, чрезмерное расширение или неправомерное ограничение для обобщения.

Шиф Ж.И., Соловьев И.М., Петрова В.Г., Матасов Ю.Т. доказывают, что под воздействием специально организованного коррекционного обучения учеников с нарушением интеллекта отмечается положительная динамика в развитии мышления [60].

Установлено, что выполняемый учениками с нарушением интеллекта анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, последовательностью, фрагментарностью. Рассматривая объект, учащиеся называют далеко не все составляющие его части даже тогда, когда хорошо знают их названия; а также не отмечают многие существенные свойства деталей, давно им известных. Обнаружено, что при анализе строения воспринимаемого

объекта учащиеся выделяют значительно меньшее количество деталей, чем их нормально развивающиеся сверстники.

У учеников с нарушением интеллекта, особенно младшего школьного возраста, не сформировано многоступенчатое, последовательно усложняющееся членение объектов. Им свойственна бессистемность анализа, выражающаяся в беспорядочном рассмотрении предмета или его изображения. Часто анализируя какой-либо объект, учащиеся одни части этого предмета называют по нескольку раз (чаще несущественные), а главные детали остаются ими незамеченными. Необходимо отметить, что трудности, испытываемые учениками младшего школьного возраста при анализе объектов и их изображений, обусловлены не только недоразвитием аналитико-синтетической деятельности, но и бедным словарным запасом. Отсутствие в их активном словаре слов, необходимых для характеристики предмета, нарушает целостность его познания.

Задачу сравнения двух предметов или изображений младшие школьники зачастую подменяют другой, более легкой. В одних случаях вместо сравнения двух предметов они выполняют анализ одного из них, в то время как второй выпадает из поля их зрения. В других — начав устанавливать сходство между предметами и назвав 2 — 3 общих признака, ученики «соскальзывают», забывают о задаче и переходят к описанию какого-либо одного из предметов. В силу недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия они совершенно не замечают этого [59].

Снижение возможности обобщения — это один из основных недостатков мыслительной деятельности учеников с нарушением интеллекта. Установлено, что учащиеся младшего школьного возраста могут производить в основном только простейшие ситуационные обобщения, а также обобщения по категориям, опирающимся на заученные ими родовые названия. Зачастую их обобщения, в частности наглядные, бывают или неправомерно широкими, или неправомерно узкими, а обобщений на

малознакомом материале, требующем новых приемов интеллектуальной деятельности, они самостоятельно осуществлять не могут.

Установлено, что характер протекания мыслительной деятельности у школьников с нарушением интеллекта и ее результативность во многом зависят от личностных особенностей ребенка. Критичность мышления – это одна из важнейших характеристик ума. Вероятно, в этом немалую роль играет ограниченность знаний и интересов учащихся, а также их интеллектуальная пассивность, сниженная мотивация, равнодушное отношение к выполняемому заданию.

Мышление детей с нарушением интеллекта характеризуется косностью, тугоподвижностью. Школьники не могут перенести свои знания в новые условия. Инертность мышления, затрудненность переключения с одной мысли на другую, т. е. вязкость, своеобразное резонерство, проявляется в обстоятельности и излишней детализации [12].

Наблюдается качественное своеобразие в формировании и развитии речи. Основными особенностями высшей нервной деятельности детей с нарушением интеллекта является слабость замыкательной функции коры головного мозга, слабость процессов активного внутреннего торможения, инертность нервных процессов, склонность к охранительному торможению. Важная особенность высшей нервной деятельности этих детей – нарушение взаимодействия первой и второй сигнальной системы, что объясняется недоразвитием второй сигнальной системы. В процессе овладения навыками и умениями дети с нарушением интеллекта опираются больше на наглядный показ, наглядное восприятие, чем на словесную инструкцию. У этих детей снижена регулирующая функция речи, которая в норме очень рано начинает играть важную роль в поведении ребенка. Указанные особенности высшей нервной деятельности являются основными причинами недоразвития речи у этих детей.

Нарушения речи у детей с нарушением интеллекта носят системный характер, т.е. отмечается недоразвитие речи как целостной

функциональной системы: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй речи. Отмечаются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи; устной и письменной речи.

У детей с нарушением интеллекта в той или иной степени оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речи, создание, реализация речевой программы и контроль за речью, соответствие результата мотиву и цели речевой деятельности.

Хватцев Е.М., Каше Г.А., Лалаева Р.И., Левина Р.Е., Ляпидевский С.С. говорят о том, что у детей с нарушением интеллекта нарушения произношения встречаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. Распространенность фонетических недостатков в значительной степени зависит от степени выраженности нарушения интеллекта [23].

Многие звуки в речи школьников отсутствуют или неправильно произносятся. Также отмечается большое количество замен, трудности использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок. Большое количество замен обусловлено не только трудностями тонкой моторной дифференциации, но и нарушениями слухового различения звуков, несформированностью операций слухового и кинестетического контроля, а также операции выбора фонем. Замены часто бывают вариативными. Один и тот же звук умственно отсталый ребенок в одних случаях произносит правильно, в других – пропускает или искажает в зависимости от звуко-слоговой структуры слова.

Искажения звуко-слоговой структуры слова проявляются как в нарушениях количества, последовательности слогов, так и в нарушении структуры отдельного слога, особенно со стечением согласных. Они свидетельствуют о трудностях моторного воспроизведения стечений согласных и о несформированности слухового восприятия.



Речь детей часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях замедленная, в других – ускоренная, что во многом определяется преобладанием процесса возбуждения или торможения. У заторможенных детей голос слабый, немодулированный, у возбудимых – крикливый, резкий.

У детей с нарушением интеллекта наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным, нарушение процесса организации семантических полей. Это говорит о недостатках познавательной деятельности, слабом умении осмысливать, обобщать и отражать в речи окружающую действительность, а также свидетельствует о своеобразии общего психического развития. Существенную роль играют также ограниченность их социальных и вербальных контактов, недостаточная сформированность интересов и низкий уровень словесно-логической памяти.

Они не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре доминируют существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера, мало прилагательных, наречий, преобладают замены слов по семантическому сходству. Пассивный словарь детей с интеллектуальным недоразвитием шире активного, но он с трудом актуализируется; часто для его воспроизведения требуется наводящий вопрос; многие слова так и не становятся понятиями. Переносный смысл слов и фраз понимается с трудом или не понимается совсем.

Петрова В.Г., Гнездилов М.Ф., Собонович Е.Ф., Лалаева Р.И. отмечают, что у школьников наблюдается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Выявляются искажения в употреблении падежей, смешения предлогов, неправильные согласования существительного и

числительного, существительного и прилагательного. Функция словообразования менее сформирована, чем словоизменение [23].

Структура используемых ребенком предложений служит одним из показателей состояния его речи и мышления. По мере общего развития ребенка синтаксическое строение его речи усложняется, предложения становятся более развернутыми, связи между членами предложений – разнообразными. Речь учеников с нарушением интеллекта в 1 классе, как правило, состоит из коротких, часто неполных простых предложений, в которых встречаются нарушения синтаксической структуры и предложно-падежных конструкций. Их рассказы представляют собой как бы цепочку из грамматически равнозначных предложений [23].

Процесс овладения чтением детьми с нарушением интеллекта протекает замедленно и характеризуется качественным своеобразием.

Большую трудность представляет для школьников поэтапное овладение процессом чтения: усвоение букв, слияние звуков в слоги, слогов в слова, чтение слов, предложений и текста.

По данным Лалаевой Р.И., у 65-70% первоклассников с нарушением интеллекта обнаруживается дислексия. Для нарушений чтения этих детей типичны следующие проявления: неусвоение букв, побуквенное чтение, искажения звуковой и слоговой структуры слова, нарушения понимания прочитанного, аграмматизмы в процессе чтения.

У детей выявляется обычно сочетание различных форм дислексии, что связано с глобальным недоразвитием многих функциональных систем, с недоразвитием познавательной деятельности, с нарушениями устной речи [29].

Школьники с нарушением интеллекта техникой чтения овладевают медленно. Однако недостатки понимания прочитанного, наблюдающиеся у детей, определяются не только несовершенством техники чтения, но и в большой мере – низким уровнем общего развития этих детей, бедностью и малой обобщенностью жизненного опыта, нерасчлененностью,

упрощенностью, резко затрудненной актуализацией представлений. Ученики начальных классов усваивают из прочитанного чаще всего лишь отдельные фрагменты, опущенными или измененными нередко оказываются важные части, несущие основную смысловую нагрузку. Читая текст, школьники с трудом устанавливают даже простейшие связи, поэтому основное содержание часто остается для них неясным. Наиболее доступными для учеников на протяжении всех лет обучения оказываются небольшие тексты повествовательного характера, в которых сюжет раскрывается четко и последовательно, число действующих лиц невелико, а ситуация проста и близка их жизненному опыту. Наличие в текстах описания переживаний героев, служащих мотивами совершаемых ими поступков, перемежающихся событиями, второго плана, авторских отступлений осложняет понимание рассказа.

Описательные тексты оказываются сложными для учащихся всех возрастов. Это обусловлено тем, что для их правильного осмысления необходимо мысленное воссоздание зрительных образов. Актуализация их вызывает затруднения у умственно отсталых школьников. Мало понятны ученикам рассказы со скрытым смыслом. Тексты такого рода требуют установления довольно сложных причинно-следственных или временных зависимостей, что оказывается для детей непосильным [60].

По данным Хватцева М.Е., Орловой Д.И., Воронковой В.В., нарушения письма у школьников с нарушением интеллекта отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом.

Наиболее легким видом письма является списывание, но и оно представляет для детей определенную сложность. Школьники медленно переходят от малосовершенных способов списывания по буквам, по слогам, когда теряется смысл списываемого, к более совершенным – по словам, словосочетаниям и предложениям. Ученики списывают более продуктивным способом лишь хорошо знакомый несложный материал, а

при его усложнении пользуются менее продуктивными способами выполнения задания.

Воронкова В.В., Собонович Е.Ф., Орлова Д.И. подчеркивают, что симптоматика дисграфии у школьников с нарушением интеллекта характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов.

Дисграфия у детей сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение многих правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированное языковых обобщений.

Нарушения развития речи сопровождаются, с одной стороны, расстройствами в овладении письменной речью, с другой – трудностями использования орфографическим правил.

Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется у детей с нарушением интеллекта и в анализе морфологической структуры слова, и в анализе структуры предложения, звуковой структуры слова. Нечеткость представлений о звуко-слоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв.

Неотчетливые представления о морфологической структуре слова обуславливают большое количество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме. Нарушение анализа структуры предложения проявляется в пропуске слов, их слитном написании, отдельном написании слова. Большое количество ошибок у детей с нарушением интеллекта связано с дефектами произношения звуков речи [23].

Особенность развития эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением интеллекта. В школьном возрасте эмоциональная сфера детей с нарушением интеллекта, особенно в младших классах, характеризуется незрелостью и недоразвитием. Дети склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям. Их эмоции поверхностны, неустойчивы,

подвержены быстрым и нередко резким изменениям. У некоторых школьников наблюдается затаенность, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих ярко выраженный эгоцентрический характер. Не всегда возникающие у ребенка эмоции адекватны оказываемым на него внешним воздействиям. Учащиеся с нарушением интеллекта весьма слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются этого делать.

Развитие эмоциональной сферы школьников в большой мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни детей. Присущие этим ученикам импульсивные проявления обиды, злости, радости и т. п. постепенно сглаживаются под воздействием обучения и воспитания. У детей появляется осмысливание своих действий и поступков, формируются положительные привычки и правильное бытовое поведение, необходимые для их успешной социальной адаптации. Чувства индивида долгое время недостаточно дифференцированы. Нет оттенков переживаний. Диапазон чувств не велик. Переживания примитивны, полюсны: либо только удовольствие, либо неудовольствие, без всяких нюансов.

Для них характерны несамостоятельность, безынициативность, неумение руководить своими действиями, неумение преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям или воздействиям, которые сочетаются с волевыми нарушениями противоположного типа. Как правило, лица с нарушением интеллекта внушаемы, некритично воспринимают указания и советы окружающих людей. Их легко подговорить обидеть близкого или слабого человека, сломать нужную вещь и т. д. Наряду с этим могут проявить необычайное упрямство, бессмысленное сопротивление разумным доводам, сделать наперекор тому, о чем их просят [31].

Особенность личностного развития у детей с нарушением интеллекта. В сложной структуре формирующейся личности ребенка следует выделить мотивационно-потребностную сферу, которая у школьников с нарушением интеллекта характеризуется незрелостью, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к деятельности, ограниченностью мотивов, недостаточной сформированностью социальных потребностей. Этим детям свойственна «близкая» мотивация деятельности, а также слабая и элементарная мотивация отношений. Деятельность учащихся младших классов в значительной степени зависит от ситуации. Мотивы, побуждающие их к выполнению той или иной деятельности (будь то игровая, трудовая, учебная), зачастую оказываются слабо выраженными, нестойкими и быстро исчерпываются. Усваиваются они детьми формально, не становясь их собственными побуждениями.

Вместе с тем необходимо знать, что побуждать учеников с нарушением интеллекта к деятельности мотивами общественного характера можно лишь после подготовительной работы, имеющей целью формировать более далекие мотивы. Такое направленное воздействие оказывает положительное влияние на развитие познавательных процессов и более сложных форм поведения.

В процессе обучения в школе у учеников складываются определенные отношения друг с другом. Мотивы, побуждающие учащихся младших классов отдавать предпочтение или отрицательно относиться к своим сверстникам, в основном строятся на оценке, которую дает детям учитель.

К числу основных компонентов личности принято относить самооценку и уровень притязаний. Самооценка ребенка в обычных условиях воспитания подвержена контрастным изменениям. Когда ребенок мал, когда интеллектуальный дефект не заметен, как правило создается постоянная ситуация успеха. У ребенка возникает неадекватный (не соответствующий возможностям) завышенный уровень притязаний, привычка к получению

только положительных подкреплений. Но вот ребенок попадает в образовательное учреждение или просто расширяет круг общения со сверстниками во дворе, и высокой самооценке может быть нанесен серьезный удар. Кроме того, источником вторичной невротизации ребенка может быть семья, если родители не в силах скрыть досады на «неудачного» ребенка» или если психически нормально развивающийся брат или сестра постоянно подчеркивают свое превосходство.

Для учащихся характерен высокий уровень притязаний, поскольку они не могут правильно оценить свои возможности. С возрастом самооценка становится более адекватной, что говорит о развитии личности школьников. В результате коррекционного обучения у них проявляется умение правильно оценить и себя, и результаты своей деятельности [31].

Особенность деятельности у детей с нарушением интеллекта. Установлено, что младшие школьники с нарушением интеллекта не всегда могут подчинить отдельные действия поставленной перед ними задаче. Выполняя относительно сложное задание, они не в состоянии осмыслить его полностью. Школьники начинают действовать сразу же, без учета всех содержащихся в инструкции условий и требований. Нарушения целенаправленности деятельности проявляются в неправильной ориентировке в задании, в ошибочном планировании его выполнения, в неадекватном отношении к встречающимся трудностям и в отсутствии критичности к полученным результатам.

У учеников наблюдается недостаточно критичное отношение к результатам своей деятельности. Они не соотносят полученные результаты с требованиями задания, чтобы проверить их правильность, не обращают внимания на их реальную значимость.

Нарушение важнейших мозговых структур оказывает отрицательное влияние на развитие детей, в частности снижает их потребности в новых впечатлениях. Это, в свою очередь, затормаживает их социальное развитие.

Выготский Л.С., Дульнев Г.М., Занков Л.В., Морозова Н.Г. отмечают незрелость мотивационно-потребностной сферы учащихся, их малоразвитую любознательность, слабую выраженность и кратковременность побуждений к деятельности, ограниченность ее мотивов, недостаточную сформированность социальных потребностей. В работах названных авторов подчеркивается, что для них характерна короткая (близкая) мотивация деятельности, направленная на выполнение отдельных операций и действий, а не задачи и целом. У них наблюдается также слабая и элементарная мотивация отношений [60].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нарушения многообразны и затрагивают как интеллектуальную, так и эмоционально-волевою сферы деятельности младших школьников с нарушением интеллекта.

Интеллектуальный дефект у младших школьников с легкой степенью нарушения интеллекта проявляется в первую очередь нарушениями мышления; тугоподвижностью, установлением главным образом частных конкретных связей, неспособностью к отвлечению. Страдают предпосылки к интеллектуальной деятельности. Внимание характеризуется недостаточной произвольностью и целенаправленностью, сужением объема, трудностью сосредоточения, а также переключения. Нередко при неплохой способности к механическому запоминанию наблюдается слабость смысловой и особенно ассоциативной памяти. Новые сведения развиваются с большим трудом. Для запоминания нового материала требуются многократные повторения и подкрепления его конкретными примерами. Речь младших школьников с нарушением интеллекта в большинстве случаев скудна и неправильна. Возникают трудности в овладении навыками чтения и письма, чаще возникают дисграфии и дислексии.

Эмоционально-волевая сфера детей с нарушением интеллекта, особенно в младших классах, характеризуется незрелостью и недоразвитием. Для



учащихся характерен высокий уровень притязаний, поскольку они не могут правильно оценить свои возможности. С возрастом самооценка становится более адекватной, что говорит о развитии личности школьников.

### 1.3 Особенности связной речи младших школьников с нарушением интеллекта

Недостаточная сформированность всех компонентов речи оказывает негативное воздействие на развитие устной связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Чаще всего формирование связной речи детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественным своеобразием. Дети длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной и ситуативной речи (речь с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию). В процессе порождения связных высказываний они нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи в виде вопросов или подсказок. Особенно трудной для детей является контекстная форма речи [29].

Ученики младших классов редко бывают инициаторами диалогов по заданной теме. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, их стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника и вразумительно ответить ему. Дети не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают. Затруднения, возникающие у школьников при участии в диалоге, связаны и с тем, что каждый из собеседников в процессе развертывания беседы неоднократно переходит с позиции говорящего на позицию слушающего. Продолжая диалог, ребенок должен быстро изменять характер своего участия в нем высказывание должно сменяться слушанием и наоборот.

Свойственные детям инертность нервных процессов и замедленность ответных реакций на воздействия осложняют подобные переходы. Поэтому учащиеся младших классов часто не отвечают на обращения взрослого или товарища и не поддерживают начавшуюся беседу.

Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. Овладение монологической речью представляет для учеников чрезмерно сложную задачу. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания, неумением следовать заранее определенной схеме, с непониманием того, что слушающий должен воссоздать картину происходившего, опираясь на то, что он слышит от говорящего.

Школьники долго не понимают необходимости словесного воссоздания ясной картины происходившего и последовательного, логического описания событий. Дети как бы исходят из того, что их слушателям известны все обстоятельства происходившего. Их высказывания фрагментарны, бедны деталями, не развернуты и не представляют собой единого целого.

По данным Петровой В. Г., ученики с нарушением интеллекта, особенно младших классов, не прибегают к монологической речи еще и потому, что их речевая активность слаба и быстро исчерпывается. Они испытывают большие затруднения при составлении рассказа на западную тему. Учащиеся далеко не всегда берутся за выполнение задания или же ограничиваются односложными ответами. Причину такого поведения детей следует искать не столько в дефекте их общего речевого развития, сколько в недостаточности волевой сферы компонентов.

В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне, конкретизация и развитие рассказа осуществляются самим ребенком. В связи с этим недостаточность волевой сферы этих детей играет определенную отрицательную роль в нарушении протекания связных речевых высказываний. В тех случаях, когда у детей появляется интерес к теме рассказа, меняется и характер связных высказываний, они становятся

более развернутыми и связными, увеличивается количество слов в предложении. Таким образом, в характере связных высказываний большую роль играет мотивация.

В большинстве случаев младшие школьники могут составить только отдельные фразы с опорой на наглядный материал, а составление связного рассказа даже с опорой вызывает существенные трудности. Рассказы без опоры на наглядность практически им недоступны. Привлекая наглядные средства, конкретизирующие предложенную тему, повышающие интерес к ней, можно изменить отношение школьников к заданию и соответственно характер его выполнения. Имея перед глазами яркую сюжетную картину, а тем более серию картин, учащиеся охотнее откликаются на предложение взрослого рассказать о понятных, знакомых им событиях и делают это с определенным успехом.

При составлении рассказа с опорой на картинку и жизненный опыт у младших школьников возникали трудности. С одной стороны, детям легче было составлять связный текст, с другой стороны, они отходили (иногда очень существенно) от содержания предложенных картинок, описывая то, что произошло с ними в подобной ситуации.

Характерно для многих обучающихся при составлении рассказа-описания даже при наличии вопросов или плана рассказа дети очень плохо справляются с этим заданием, но ситуация меняется в лучшую сторону, если им предлагается не вопрос, а готовое начало предложения, которое им необходимо закончить, составляя рассказ-описание [60].

Лалаева Р. И подчеркивает, что составление рассказа по серии сюжетных картинок осуществляется легче, чем по сюжетной картинке. Это объясняется тем, что в задании рассказать по серии сюжетных картинок уже имеется определенная программа связных высказываний, которая обусловлена последовательностью событий, изображенных на картинках. При составлении же рассказа по сюжетной картинке такие опорные последовательные звенья отсутствуют.

Рассказы по сюжетной картинке трудны для младших школьников с нарушением интеллекта и характеризуются определенными особенностями. Активное развертывание сюжета в рассказах заменяется перечислением отдельных элементов ситуации, часто не различаются существенные и второстепенные детали. Нарушается структура текста: наблюдаются разрывы, иногда отсутствуют связующие элементы. Затруднения приводят к частым остановкам, вызывают необходимость задавания наводящих вопросов. Эти особенности также свидетельствуют о значительном нарушении внутреннего программирования связного текста [39].

При выстраивании алгоритма обучения связной речи необходимо на первых этапах работать над пониманием сюжетной линии, последовательности событий, тогда речевое оформление на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов оказывается синтаксически и семантически более грамотным и четким [23].

Примером монологической речи может служить пересказ прочитанного или прослушанного текста, т.е. воспроизведение ранее воспринятого образца.

Учащиеся с нарушением интеллекта испытывают большие трудности в овладении пересказом.

Петрова В. Г. отмечает нарушение полноты и точности передачи содержания, а также логико-временных связей повествования. Это выражается в пропуске важных для понимания общего смысла произведения эпизодов текста, существенных деталей, действующих лиц, отсутствие или ошибочное указание на место, время действия, искажение поступков, реплик персонажей. Это приводит к нарушению развернутости высказывания, упрощенной, приближенной передаче фактического содержания произведения. В более тяжелых случаях может иметь место

частичное воспроизведение текста, например: начало и середина или начало и конец рассказа.

Нарушение последовательности изложения текста проявляется в беспорядочном, хаотичном воспроизведении содержания, без логической взаимосвязи и обусловленности между событиями, поступками героев или неправильном установлении внутриконтестных связей. Имеют место структурные искажения в передаче содержания: персеверация эпизодов рассказа, возвращения к ранее сказанному, затруднения в определении продолжения рассказа, которые проявляются в том, что дети не могут вспомнить эпизод, который произошел за только что рассказанным эпизодом [60].

Лалаева Р. И подчеркивает, что распространенным нарушением пересказов детей является фрагментарность передачи содержания. Это выражается в том, что учащиеся вместо связного осознанного изложения механически воспроизводят отдельные эпизоды текста, которые привлекли их внимание, запомнились вне связи с контекстом, общим смыслом произведения. Поэтому зачастую их пересказы представляют собой наборы отдельных текстовых звеньев, логически не связанных между собой [38].

Своеобразной особенностью пересказов учащихся с нарушением интеллекта являются неадекватные привнесения, которые проявляется в том, что при воспроизведении содержания дети необоснованно привносят в пересказ эпизоды, которые отсутствуют в исходном тексте. Будучи импульсивными, легко отвлекаемыми, они быстро теряют цель и вместо того, чтобы пересказывать определенный текст, начинают говорить обо всем, что всплывает у них в памяти по ассоциации с темой. Это объясняется тем, что пересказывая текст, ученик забывает какой-либо момент в содержании и заменяет его новым, возникающим по аналогии с прочитанным. В других случаях, ситуация текста, какая-либо деталь или даже отдельное слово, по каким-либо причинам привлекшие внимание

ученика, могут вызвать в его сознании побочные ассоциации на основе имеющихся знаний по теме рассказа или жизненного опыта, которые и становятся базой для привнесения, порой лишь в очень отдаленной степени связанные с содержанием пересказываемого.

Кроме этого, характерной тенденцией пересказов данных учащихся является стремление к дословной передаче содержания, поскольку запоминают текст благодаря более сохранной механической памяти.

Лексическое оформление пересказов отличается однообразием, тавтологичностью, преобладанием в речи имен существительных и глаголов. Характерно необоснованно частое и беспорядочное использование местоимений, что приводит к затруднению понимания сказанного. Ряд слов неоднократно, назойливо повторяются («потом», «он»), слова-паразиты «ну», «это самое»).

Значительно нарушается синтаксическое оформление пересказов. Учащиеся пользуются преимущественно простыми малораспространенными предложениями, далеко не всегда логически законченными. Отмечается упрощение структуры предложений в результате замены сложных предложений простыми, а также уменьшение их объема за счет пропуска второстепенных членов (определений, обстоятельств), что отрицательно отражается на раскрытии пространственных, временных, целевых отношений.

Широкое распространение имеет аграмматичность построения предложений: нарушение синтаксических норм связи слов (согласования, управления), неточное употребление или пропуск предлогов и т.д. Кроме этого, в пересказах детей практически отсутствуют средства межфразовой связи, поэтому пересказы зачастую представляют собой сумму отдельных предложений и отрывков фраз стилистически и логически плохо связанных между собой.

Пересказы отличаются интонационной невыразительностью речи. В процессе пересказа речь детей теряет индивидуальные особенности,

приобретает характер словесного стереотипа, становится напряженной, монотонной. Пересказы сопровождаются большим количеством ненужных пауз, вызванных неумением выразить начатую мысль до конца, трудностью подбора необходимых слов для передачи содержания, а также забыванием последующего содержания и другими причинами [28].

Типологические различия между учащимися одного и того же класса особенно отчетливо прослеживаются на младших годах обучения. Ученики по-разному реагируют на различные виды оказываемой им помощи. Так, некоторые из них точнее и подробнее передают содержание текста, если учитель задает им последовательный ряд наводящих вопросов. Для других большой эффект дает наличие наглядности: картины или серии сюжетных картин, изображающих последовательность происходящих событий [23].

Исследования речевой коммуникации детей с нарушением интеллекта подтверждают, что имеется дисбаланс между речевыми средствами и коммуникативными умениями школьников. Обучающиеся, обладая минимально достаточными речевыми средствами, могут участвовать в бытовом общении, но они не способны принимать участие в более широком спектре коммуникативных взаимодействий из-за несформированности коммуникативных умений. Качественное своеобразие речевой коммуникации учащихся с нарушениями интеллекта, препятствующее их полноценному общению с окружающими, объясняется как нарушениями психического и речевого развития школьников, так и недостаточным вниманием к проблеме недоразвития коммуникативной функции речи у детей названной категории в практике коррекционного обучения, особенно на начальных этапах [37].

Следовательно, развитие связной монологической речи — одна из центральных задач речевого развития младших школьников с нарушением интеллекта.

Оно вбирает в себя освоение звуковой стороны языка, словарного состава, грамматического строя речи и происходит в тесной связи с развитием всех сторон речи — лексической, грамматической, фонетической. В каждой из этих сторон имеется программное ядро, узловое образование, которое влияет на организацию речевого высказывания и соотносится с развитием связной речи.

Формирование умений и навыков монологической речи требует обязательного развития таких ее качеств, как связность и целостность, которые тесно связаны между собой и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определенной организацией языковых средств. Связность речи может быть сформирована на основе представлений о структуре высказывания и ее особенностях в каждом типе текста, а также о способах внутритекстовой связи.

При обучении детей построению развернутого высказывания необходимо формировать у них элементарные знания о структуре текста (начало, середина, конец) и представления о способах связи между предложениями и структурными частями высказывания. Именно этот показатель (средства связи между предложениями) выступает как одно из важных условий формирования связности речевого высказывания.

В обучении школьников построению связных текстов необходимо развивать умение раскрыть тему и основную мысль высказывания, озаглавить его.

Формирование связности речи включает развитие умений строить высказывания повествовательного типа (динамика событий в движении и времени).

Структура повествования более жесткая, так как перестановка его элементов может нарушить последовательность изложения событий. Поэтому схема повествования — это начало, середина, конец (завязка, кульминация, развязка) — должна быть четко выдержана.



Работа над формированием представлений о структуре повествования развивает у детей умение анализировать структуру художественного текста, подробно пересказывать, определять недостающую часть и наполнять ее содержанием, переносить усвоенные навыки в самостоятельное словесное творчество [23].

Из всего сказанного следует вывод о том, что становление связной речи у детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенным качественным своеобразием, то есть они длительное время не могут самостоятельно связно высказываться, им требуется помощь педагога в виде вопросов. Наиболее простыми для детей с нарушением интеллекта являются пересказы, хотя в них школьники допускают пропуски важных смысловых частей, привнесения (добавления), обнаруживают непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений.

У младших школьников с нарушением интеллекта наблюдается искажение как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня связной речи, в связи с чем у них возникают трудности при составлении рассказа по сюжетной картинке и при пересказе текста с сохранением последовательности событий. Рассказы детей отличались краткостью, логической непоследовательностью и сжатостью изложения, очень часто они состояли из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации.

#### 1.4 Потенциал внеурочной деятельности в развитии связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Внеурочной деятельности всегда уделялось пристальное внимание со стороны практических педагогов, методистов и ученых. В

настоящее время важное место в решении задачи обновления содержания образования определено федеральным государственным образовательным стандартам, в т.ч. и ФГОС и ФАОП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), рассматриваемым как система требований в реализации соответствующей адаптированной основной образовательной программы.

Под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования. В научно-методической литературе внеурочная деятельность рассматривается как проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная в основном их интересами и потребностями, направленная на познание и преобразование себя и окружающей действительности, играющая при правильной организации важную роль в развитии учащихся и формировании ученического коллектива.

Как отмечают Григорьев Д.В., Степанов П.В., внеурочная деятельность обучающихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Целью внеурочной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта является:

- создание условий для достижения обучающимся необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей;
- создание условий для всестороннего развития и социализации каждого обучающегося с ОВЗ;

– создание образовательной среды, обеспечивающей развитие социальных интересов обучающихся в свободное время.

Задачи внеурочной деятельности:

- развитие мотивации обучающихся к познанию и творчеству;
- обогащение общего кругозора, формирование у обучающихся с нарушением интеллекта целостной, научно обоснованной картины мира;
- создание условий для сознательного применения обучающимися базовых знаний и умений в ситуациях, отличных от учебных;
- формирование у обучающихся умений планирования, контроля, коррекции и оценивания при выполнении действий в соответствии с поставленной задачей и условиями ее выполнения;
- формирование у обучающихся логических действий анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей и других;
- формирование у обучающихся умений организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность на основе установки на здоровый, безопасный образ жизни;
- приобщение учащихся с нарушением интеллекта к базовым национальным ценностям и интеграция их на этой основе в современное общество;
- социальное, культурное и профессиональное самоопределение, творческая самореализация обучающихся с умственной отсталостью;
- формирование у обучающихся навыков адаптации в социальной среде.

Основные принципы организации внеурочной деятельности: учёт возрастных особенностей, сочетание индивидуальных и коллективных форм работы, связь теории с практикой, доступность и наглядность, включение в активную жизненную позицию.

Содержание внеурочной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта складывается из совокупности направлений, форм и конкретных видов деятельности. Внеурочная деятельность направлена на

спортивно–оздоровительное, нравственное, социальное и общекультурное развитие личности и осуществляется по соответствующим направлениям.

Данные направления являются содержательным ориентиром для разработки соответствующих программ. Образовательная организация вправе самостоятельно выбирать приоритетные направления внеурочной деятельности, определять организационные формы с её учетом реальных условий, особенностей обучающихся, потребностей обучающихся и их родителей (законных представителей). Недельный объем внеурочной деятельности для всех школьников должен составлять не более 10 часов.

1. Содержательное наполнение спортивно-оздоровительного направления.

Актуальность комплексного подхода к организации спортивно-оздоровительной работы в школе заключается в том, что он позволяет реализовать право каждого обучающегося на получение образовательных услуг, а также создать средствами спортивно-оздоровительного воспитания предпосылки для его успешной бытовой, учебной, трудовой, семейной и социальной адаптации.

Основным принципом реализации спортивно-оздоровительной работы является коррекционная направленность, основанная на индивидуальном подходе к обучающимся и использовании средств физической культуры.

2. Содержательное наполнение социального направления.

Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества. В качестве конечной цели образования детей с умственной отсталостью выдвигается их социальная интеграция. Успех интеграции в значительной степени зависит от социально-бытовой компетентности человека, его способности самостоятельно организовывать свой быт. В сущности, весь процесс развития личности ребенка с нарушением интеллекта направлен на то, чтобы обеспечить его социальную адаптацию в обществе.

В основу организации внеурочной деятельности в рамках социального направления может быть положена общественно полезная деятельность. Образовательная среда является ведущим фактором в социализации детей с нарушением интеллекта.

### 3. Содержательное наполнение общекультурного направления.

Общекультурное направление во внеурочной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта предполагает освоение: культуры отношений человека с человеком, культуры быта, поведения в семье и обществе, культуры образования, культуры труда.

### 4. Содержательное наполнение нравственного направления.

Основные задачи нравственного воспитания – это формирование нравственного сознания, нравственных убеждений и нравственных чувств и привычек общественного поведения.

Нравственное направление включает широкий спектр видов внеурочной деятельности. Задача нравственного направления состоит в формировании личности, которая способна воспринимать и оценивать прекрасное в природе, труде, быту и других сферах жизни и деятельности. Первые элементарные представления о красоте, аккуратности и чистоте ребенок получает в семье, именно с этого начинается эстетическое воспитание. У любой системы есть стержень, основа, на которую она опирается. Такой основой в системе нравственного воспитания можно считать искусство: музыку, живопись, литературу и другие виды художественного творчества. Очень важна литература, которая включает в себя искусство художественного слова.

Составление рассказов, пересказ текстов развивают эстетическое восприятие, аналитическое и критическое мышление – решающие средства наиболее эффективного достижения воспитательной цели [13].

В рамках любого направления внеурочной деятельности можно развивать связную речь младших школьников, но наиболее эффективно реализовать отдельный курс.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования и федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) уровень читательской грамотности предполагает развитие навыков смыслового чтения в понимании текстов различных жанров, а также в умении построения высказываний, суждений относительно прочитанного, в том числе с позиции коммуникации, умения составлять устные и письменные тексты [61, 63].

Важность обучения школьников с нарушением интеллекта составлению рассказов вызвана имеющимися нарушениями последовательности и связности рассказа, смысловыми пропусками существенных элементов, фрагментарностью изложения, нарушением пространственно-временных и причинно-следственных связей, неумением выделить главные и второстепенные элементы замысла при составлении своего рассказа. Все эти специфические особенности сочетаются с отсутствием инициативности к речевому высказыванию.

Обучая детей составлять рассказы, педагог формирует у них самостоятельное связное и последовательное изложение своих мыслей, помогает находить точные слова и словосочетания, правильно строить предложения, логически связывать их друг с другом, соблюдать нормы звукопроизношения.

Таким образом, совершенствуются все стороны речи детей – фонетическая, лексическая, грамматическая, синтаксическая.

При составлении рассказов необходимо использовать предметные и сюжетные изображения, фотографии, иллюстрации, рисунки. Предъявляемые картинки должны соответствовать ряду требований: интересное и понятное содержание, воспитывающее положительное отношение к окружающему; реалистичность изображения; доступность изображения для восприятия. В процессе обучения рассказыванию на

материале картинок важно использовать разнообразные методические приемы, касающиеся узловых моментов изображенного сюжета, прием совместных речевых действий, коллективный рассказ и тд. [15].

Одним из важнейших видов работы над текстом во внеурочной деятельности является пересказ. Пересказ – это недословное воспроизведение содержания прочитанного или воспринятого на слух текста. Цель пересказа – выявление правильности и глубины понимания содержания произведения. Воспроизводя прочитанный текст, ученик воссоздает его фактическое содержание, глубже осознает внутриконтекстные смысловые связи между эпизодами, персонажами, событиями произведения. Это способствует более глубокому усвоению содержания, лучшему его запоминанию, а также усиливает эмоциональное и эстетическое воздействие произведения на детей. Именно качество пересказа является показателем правильности и глубины понимания смысла произведения школьниками.

Младшим школьникам с нарушением интеллекта для пересказа рекомендованы элементарные, простые по содержанию небольшие рассказы. В них должна быть четкая событийная канва без трудных для их понимания, без взаимосвязей и сложных интерпретаций.

Если в тексте скрыт сложный смысл, а последовательность событий не совпадает с действиями героев произведения, если в тексте отсутствуют какие-либо события, а читатель должен их предвосхитить, догадаться о них, если в тексте временные интервалы событий не разграничены, то младшим школьникам с нарушением интеллекта будет не доступно понимание смысла, они будут не в состоянии проанализировать и тем более выделить суть содержания. Однако, именно чтение небольших рассказов, способствует развитию связной речи младших школьников [50].

Пересказ во внеурочной деятельности как один из видов работы над текстом имеет многоаспектное коррекционно-развивающее значение. Он способствует интеллектуальному развитию учащихся и, в первую очередь,

развитию их логического мышления. Подготовка к пересказу и сам пересказ заставляют учащихся вдумываться в содержание прочитанного, размышлять над ним, делать сопоставления, выводы. Все это способствует развитию высших познавательных функций учащихся.

Пересказ активизирует не только логическое, но и образное мышление, поскольку является творческим процессом, происходящим в сознании ученика. Он ставит ученика в ситуацию, когда ему нужно отчетливо и ярко представить себе каждый художественный образ, всю ситуацию, созданную автором в произведении.

Это способствует развитию воссоздающего воображения, образного мышления, которые позволяют на основе слов текста представить картину жизни, созданную писателем в произведении.

Кроме этого, пересказ способствует закреплению процессов памяти, развитию и увеличению объема оперативной памяти, которая активно функционирует в процессе работы над текстом произведения.

Пересказ предполагает воспроизведение ранее воспринятого текста, поэтому в значительной мере основывается на запоминании содержания. Сам процесс пересказа прочитанного способствует лучшему запоминанию школьниками содержания произведения, его сюжета, образов.

Пересказ имеет большое значение для развития эмоциональной сферы учащихся. Воспроизводя содержание, ученик переживает эмоциональное состояние героев, напряженность ситуации, в которой они оказались. Это вызывает в нем самый эмоциональный отклик на прочитанное, сопереживание героям. Ученик выражает свои читательские впечатления при помощи различных средств интонации, мимики, жестов, телодвижений, активно проявляет свое отношение к прочитанному, что благоприятно влияет на развитие его эмоциональной сферы.

Помимо положительного воздействия на познавательную деятельность и эмоциональную сферу учащихся пересказ является активным средством развития всех уровней речи детей: лексического,



грамматического, текстового. В первую очередь, происходит активизация словарного запаса учеников. В процессе пересказа ученик отбирает те слова и выражения, которые позволяют ему с наибольшей полнотой и точностью передавать содержание текста, его эмоциональную сторону, собственное отношение к произведению. Все это способствует активному усвоению лексического состава текста и его дальнейшего использования для построения собственных высказываний, выражения своих мыслей, чувств.

В пересказе закрепляются навыки синтаксического оформления речи, поскольку основной единицей связной речи является предложение.

В процессе пересказа у учащихся формируются важные коммуникативные умения быстро и правильно оформлять свои мысли в словесной форме, выбирать наиболее удачную синтаксическую конструкцию для их выражения, строить различные виды предложений, следить за их смысловой законченностью и грамматическим оформлением. Все это способствует совершенствованию грамматического уровня речи детей.

Наконец, пересказ является основным средством развития связной устной речи учащихся. В процессе воспроизведения прочитанного произведения у детей формируются важнейшие качества связной речи, такие, как содержательность, полнота, точность, логичность, выразительность изложения текста. Умения излагать свои мысли последовательно, придерживаться темы, не отвлекаться от неё являются важнейшими умениями связной речи [72].

Итак, можно сделать вывод, что внеурочная деятельность в развитии устной связной речи младших школьников с нарушением интеллекта имеет большое значение.

Развитию связной речи учащихся способствуют: осознанное восприятие текстов; формирование приёмов анализа текстов с точки зрения их композиционно-структурных и смысловых особенностей; формирование речевых навыков, обеспечивающих построение связного

высказывания; расширение лексико-грамматических средств на основе наблюдения за языковыми средствами авторского текста, совершенствование познавательной, речевой деятельности, эмоциональной сферы, повышение общей речевой культуры.

Занятия проходят во внеурочное время, в свободной обстановке, и помогают учителю сблизиться с детьми, лучше узнать их, установить дружеские отношения, что повышает эффективность развития связной речи.

Внеурочная деятельность должна быть наполнена полезным содержанием, что дает возможность ученикам всесторонне развивать свои способности. С ее помощью младшие школьники приобретают необходимые жизненные навыки, воспитывают культурные и творческие способности, стремление к общению и самоорганизации.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Понятие «связная речь» является междисциплинарным термином. Современная наука рассматривает связную речь и особенности ее развития с педагогической, психологической, психолингвистической и логопедической точки зрения.

Связная речь – речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты. В норме ее характеризуют следующие особенности: развернутость, произвольность, логичность, непрерывность и программированность.

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в монологической речи в виде рассказа и пересказа, и в диалогической.

Пересказы и рассказы младших школьников с нарушением интеллекта имеют свои особенности. В пересказах упрощается содержание, наблюдается пропуск части текста. Также распространенным нарушением пересказов таких учеников является фрагментарность передачи содержания. Это выражается в том, что учащиеся вместо связного осознанного изложения механически воспроизводят отдельные эпизоды текста, которые привлекли их внимание, запомнились вне связи с контекстом, общим смыслом произведения. Своеобразной особенностью пересказов учащихся с нарушением интеллекта являются неадекватные привнесения.

Учащиеся с нарушением интеллекта испытывают большие затруднения при составлении рассказа на заданную тему. Их высказывания фрагментарны, бедны деталями, не развернуты и не представляют собой единого целого. В большинстве случаев младшие школьники могут составить только отдельные фразы с опорой на наглядный материал, а

составление связного рассказа даже с опорой вызывает существенные трудности. Рассказы без опоры на наглядность практически им недоступны.

Недоразвитие или несформированность связной речи отмечается у всех младших школьников с нарушением интеллекта и оказывает отрицательное влияние на обучение, развитие и социализацию ребенка. Целенаправленная и своевременная работа по развитию связной устной речи будет способствовать развитию у ребенка мыслительной деятельности, улучшению межличностного общения, усвоению школьной программы и социальной адаптации обучающихся.

Развитие связной речи младших школьников с нарушением интеллекта помимо урочных занятий, можно эффективно развивать так же во внеурочной деятельности.

Под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования. В научно-методической литературе внеурочная деятельность рассматривается как проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная в основном их интересами и потребностями, направленная на познание и преобразование себя и окружающей действительности, играющая при правильной организации важную роль в развитии учащихся и формировании ученического коллектива.

В рамках любого направления внеурочной деятельности можно развивать связную речь младших школьников, но наиболее эффективно с этой целью реализовать отдельный курс.

## **ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### 2.1 Организация и база исследования развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта

Практическая часть исследования была организована на базе МОУ «С(К) ОШИ № 3» г. Магнитогорска в 2022 – 2023 учебном году. В эксперименте участвовали 5 обучающихся младшего школьного возраста с рекомендацией: «обучение и воспитание по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью. Вариант 1)».

Диагностика проходила с учетом всех требований, в первой половине дня, в тихой спокойной обстановке, хорошо освещенном помещении, индивидуально с каждым ребенком. Для решения задач практической части исследования была использована «Методика обследования состояния связной речи детей с ОНР» Глухова В.П. [19], адаптирована к возможностям младших школьников с нарушением интеллекта. Для детального изучения связной речи были использованы элементы методики Ушаковой О.С., Струниной Е.М. [69] («Методика выявления особенностей развития связной речи»).

#### **Задание 1.**

Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.

Цель: определить способность младшего школьника к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Методика выполнения. Ученику предлагается поочередно 2 ситуационные картинки, нужно составить предложение по каждой картинке. (Приложение 1)

Критерии оценки выполнения задания:

возможность самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы;  
полнота отображения предмета речи (предметной ситуации);  
семантические и языковые особенности составленных фраз;  
смысловое соответствие изображенному на картинке;  
грамматическая правильность (соответствие высказывания языковой норме).

Оценка выполнения задания выражается в баллах и в уровне выполнения задания: высокий уровень – 4 балла, удовлетворительный уровень – 3 балла, недостаточный уровень – 2 балла, низкий уровень – 1 балл.

### **Задание 2.**

Составление предложения по четырем словам.

Цель: выявить способность детей к установлению логико-смысловых, предикативных отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы-высказывания.

Методика выполнения. Ученику предлагается назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Если ребенок составил предложение не со всеми картинками, инструкция повторяется с указанием на пропущенную картинку. (Приложение 2)

Оценка выполнения задания выражается в баллах и в уровне выполнения задания: удовлетворительный уровень – 5 баллов, средний уровень – 4 балла, недостаточный уровень – 3 балла, низкий уровень – 2 балла, задание выполнено неадекватно – 1 балл.

### **Задание 3.**

Пересказ текста.

Цель: выявить возможность учеников в воспроизведении небольшого по объему и простого по структуре литературного текста.

Методика выполнения. Читается рассказ Е. Пермяка «Первая рыбка».

После чтения ученик подробно пересказывает текст. (Приложение 3)

Оценка выполнения задания выражается в баллах и в уровне выполнения задания: высокий уровень – 4 балла, удовлетворительный уровень – 3 балла, недостаточный уровень – 2 балла, низкий уровень – 1 балл.

#### **Задание 4.**

Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Цель: выявить возможность детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов–эпизодов.

Методика выполнения. Для исследования рекомендуется использовать серии с подробно представленным сюжетом (3 картинки). Картинки в нужной последовательности раскладывают перед учеником и дают внимательно их рассмотреть. При затруднениях оказывается помощь в виде наводящих вопросов, а также жестового указания на соответствующую картинку или конкретную деталь. (Характер и объем оказываемой помощи фиксируются в протоколе обследования и выступают в качестве одного из критериев оценки уровня выполнения задания.) Кроме общих критериев оценки принимаются во внимание показатели, определяемые спецификой данного вида рассказывания, смысловое соответствие содержания рассказа изображенному на картинках; соблюдение логической связи между картинками - эпизодами. (Приложение 4)

Оценка выполнения задания выражается в баллах и в уровне выполнения задания: высокий уровень – 4 балла, удовлетворительный уровень – 3 балла, недостаточный уровень – 2 балла, низкий уровень – 1 балл.

#### **Задание 5.**

Составление рассказа на основе личного опыта.

Цель: выявить индивидуальный уровень и особенность владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Методика выполнения. Ученику предлагается составить рассказ на близкую ему тему («Как я провёл выходные»).

При анализе выполнения задания учитывается степень информативности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме. Установление количества информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия, или их развернутое описание) позволяет оценить, насколько полно отражена учеником тема сообщения.

Оценка выполнения задания выражается в баллах и в уровне выполнения задания: высокий уровень – 4 балла, удовлетворительный уровень – 3 балла, недостаточный уровень – 2 балла, низкий уровень – 1 балл.

#### **Задание 6.**

Составление рассказа–описания.

Цель: выявить возможность детей в составлении связного описательного рассказа на основе наглядного содержания.

Методика выполнения. Для составления описательного рассказа ученику предлагается графическое изображение предмета, на котором достаточно полно и четко представлены его основные свойства и детали. (Приложение 5)

При анализе составленного ребенком рассказа обращается внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие – отсутствие логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики.

Оценка выполнения задания выражается в баллах и в уровне выполнения задания: высокий уровень – 4 балла, удовлетворительный уровень – 3 балла, недостаточный уровень – 2 балла, низкий уровень – 1 балл.



## **Задание 7.**

Пересказ с пропущенной концовкой.

Цель: выявить особенности понимания завершенности текста (концовки).

При подборе текста необходимо учитывать, что завершенность текста проявляется в соотнесенности содержания, в частности концовки с заголовком.

Методика выполнения. Читается рассказ В. Осеевой «Кто хозяин?», концовка опускается. После чтения предлагается ответить на вопросы: «Все ли в рассказе понятно? Какой части в рассказе недостает? Как можно закончить рассказ?» (Приложение 6)

Оценка выполнения задания выражается в баллах и в уровне выполнения задания: высокий уровень – 4 балла, удовлетворительный уровень – 3 балла, недостаточный уровень – 2 балла, низкий уровень – 1 балл.

Полученные баллы со всех заданий суммировались, по данным результатам можно судить об уровне развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта:

- суммарная оценка в пределах 16–20 баллов соответствует «высокому» уровню развития связной речи,
- сумма от 11 до 15 баллов соответствует «удовлетворительному» уровню,
- сумма от 6 до 10 баллов соответствует «недостаточному» уровню,
- сумма от 1 до 5 баллов соответствует «низкому» уровню.

Практическая часть исследования была организована в 3 этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, целью которого было выявление особенностей развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта – участников эксперимента на начало исследования.

2 этап – формирующий эксперимент, целью которого была разработка программы учителем-дефектологом, направленной на развитие связной речи младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности.

3 этап – контрольный эксперимент, цель которого – оценка эффективности предложенной программы учителя-дефектолога, направленной на развитие связной речи младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности.

## 2.2 Анализ результатов исследования развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта

Обследование, проведенное с младшими школьниками с нарушением интеллекта, позволило оценить уровень развития связной речи в различных формах высказываний – от составления предложения до рассказа на основе личного опыта, пересказа с пропущенной концовкой. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1 - Уровень развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента

Фамилия и имя ребенка	Задания							Общий балл	Уровень развития связной речи
	1	2	3	4	5	6	7		
Арсений Б.	2	1	2	1	2	3	1	12	удовлетворительный
Артем Т.	1	2	3	1	0	3	0	10	недостаточный
Назир А.	1	2	2	1	0	1	1	8	недостаточный
Антон А.	2	2	0	1	0	1	0	6	недостаточный
Ясин М.	1	2	1	1	2	1	0	8	недостаточный

Общий анализ результатов исследования показывает, что в данной выборке учеников уровень развития связного речи соответствует «недостаточному» уровню у 80 % обучающихся (4 человека), остальные 20 % (1 ученик) находятся на «удовлетворительном» уровне. Следует отметить, что один ученик, показавший недостаточный уровень, количественный результат – 6 баллов – находится на нижней границе

данной шкалы (недостаточный уровень: 6 – 10 баллов), что приближает его к «пограничной зоне» к низкому уровню развития связной речи.

Два ученика также показали недостаточный уровень, количественный результат – 8–10 баллов – находится на верхней границе данной шкалы, что приближает их к «пограничной зоне» и к тому уровню, который демонстрирует вся остальная группа респондентов – уровень удовлетворительный (диапазон значений 11–15 баллов). В данной группе 1 человек ученик количественный результат – 12 баллов – находится на нижней границе данной шкалы.

Такой балльный разброс внутри одного уровня следует рассматривать как еще одно подтверждение того, что самый распространенный уровень развития связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта – недостаточный.

В ходе констатирующего эксперимента у учеников не было выявлено низкого уровня развития связной речи, но, к сожалению, высокий уровень никто не продемонстрировал.

Для оценки уровня развития связной речи обследуемой группы младшими школьниками интересны не только общегрупповые тенденции, но и индивидуальные особенности.

В первом задании определялась способность учеников составлять законченное высказывание на уровне фразы. Было предложено две отдельные ситуационные картинки.

Не справились с этим заданием четыре ученика. Артем Т., Назир А., Ясин М., Арсений Б. не поняли предметную ситуацию на первой картинке, составили предложения с другим смыслом. («Папа готовит обед.») Смысл второй картинки эти ученики передали правильно, составили простые предложения. («Папа играет с сыном.») Арсений Б. составил по второй картинке предложение с однородными членами. («Папа с сыном играют в кубики, изучают алфавит.»)

Справился с этим заданием только один ученик. Антон А. понял правильно предметную ситуацию, составил простые распространенные предложения из трех-четырех слов. («Папа режет лук. Папа играет с сыном.»)

Во втором задании выявлялась способность учеников устанавливать логико-смысловые отношения между словами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания. Младшие школьники составляли предложение из данных четырех слов. Все ученики справились с этим заданием самостоятельно без направляющей помощи.

Арсений Б. составил простое распространенное предложение из трех слов, одно слово не использовал («лес»).

Справились с этим заданием четыре ученика. Артем Т., Назир А., Антон А., Ясин М. использовали все предложенные слова, составили простое предложение с однородными членами, добавили два глагола, предлог, союз. («Девочка пошла в лес собирать ягоды и грибы.»)

В третьем задании выявлялась особенность воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Младшие школьники подробно пересказывали услышанный текст.

Не справились с этим заданием два ученика. Антон А. не смог пересказать текст. Ясин М. кратко передал содержание начала, середины, пересказ этих частей состоит из четырех простых распространенных предложений, концовка отсутствовала.

Справился с этим заданием три ученика. Назир А. и Арсений Б. передали содержание текста кратко, их пересказы состоят из четырех простых предложений. Артем Т. пересказал подробно, передал содержание всех частей.

Выполнение четвертого задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок («Кормушка»).

Все ученики справились с заданием в разной степени, составили рассказ по картинкам без помощи учителя, раскрыли содержание трех частей.

Арсений Б. и Антон А. составили короткий рассказ из трех простых предложений. В своих рассказах они передали основное содержание сюжетных картинок. Составляли распространенные предложения с повторами слов «мальчик», «брат с сестрой».

Назир А., Ясин М. и Артем Т. составили рассказ из четырех простых предложений.

Назир А. и Артем Т. подробнее передали содержание концовки. («Положили корм. Птенчик прилетел.»)

Ясин М. подробнее передал содержание середины, присутствуют повторы слов «они». («Они пошли в лес, нашли березу с большой веткой. Брат повесил с сестрой кормушку.»)

Целью пятого задания является выявление индивидуального уровня и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. («Как я провел выходные.»)

Не справились с этим заданием три ученика. Антон А., Назир А., Артем Т. не смогли составить связный рассказ. Ученики только перечисляли предметы и действия с ними. («На улице гулял. В телефон играл.») Предложения составляли простые с небольшим количеством слов.

Справились с этим заданием только два ученика. Арсений Б. составил небольшой рассказ на заданную тему, состоящий из нескольких предложений, кратко передал содержание начала, середины, концовка рассказа отсутствует.

Ясин М. составил короткий рассказ, также состоящий из нескольких предложений, в нем прослеживаются все части текста. Все фрагменты представляют связные высказывания.

В шестом задании ученики составляли описательный рассказ по предметной картинке. («Малина и клубника»)

Все младшие школьники справились с заданием в разной степени.

Антон А., Назир А., Ясин М. составляли рассказы с помощью наводящих вопросов, отражен один существенный признак ягоды («красная» или «вкусная»). Отметили, что ягоды растут в саду или лесу, из них можно сварить компот и варенье.

Лучше всех справился с заданием Артем Т. и Арсений Б. Артем Т. составил достаточно информативный рассказ-описание, отразил большую часть основных свойств и качеств («колючая», «красная», «вкусная», «аппетитная»). Также назвал много блюд из этих ягод («желе», «компот», «варенье», «чай»).

Арсений Б. в своем рассказе также описал ягоды, еще описал приготовление молочного коктейля.

В седьмом задании ученики придумывали окончание текста.

Не справились с этим заданием три ученика. Артем Т., Ясин М., Антон А. не смогли придумать конец текста.

Справились с этим заданием только два ученика. Арсений Б., Назир А. самостоятельно придумали конец текста, состоящий из одного простого распространенного предложения.

Таким образом, общий анализ результатов констатирующего эксперимента свидетельствует о значительном отставании в развитии связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

Ученики допускали ошибки во всех заданиях от простых до сложных, что свидетельствует о системных нарушениях речи.

Наибольшую трудность вызвали составление рассказов по серии сюжетных картинок, на основе личного опыта, рассказ – описание, пересказы подробные и с пропущенной концовкой.

Необходима специально организованная работа по развитию связной речи у младших школьников, которая будет организована в условиях внеурочной деятельности.

## 2.3 Содержание работы по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности

Содержание внеурочной деятельности обучающихся с интеллектуальными нарушениями складывается из совокупности направлений, форм и конкретных видов деятельности. Должна быть наполнена полезным содержанием, что дает возможность ученикам всесторонне развивать свои способности. С ее помощью младшие школьники приобретают необходимые жизненные навыки, воспитывают культурные и творческие способности, стремление к общению и самоорганизации.

Внеурочная деятельность в МОУ «С(К)ОШИ № 3 г. Магнитогорска организуется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное). Организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательной деятельности в образовательной организации. Образовательная организация, осуществляющая образовательную деятельность, предоставляет обучающимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на их развитие.

В школе проводятся следующие занятия: «Музыкотерапия», «Разговоры о важном», «Адаптивная физическая культура», «Индивидуальные логопедические занятия», «Индивидуальные дефектологические занятия», «Социально-бытовая и пространственная ориентировка», «Ритмика».

Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся на уроке, направлена на достижение планируемых результатов освоения образовательной программы.

Наиболее эффективно развитие связной речи младших школьников с нарушением интеллекта в нравственном направлении через составление рассказов, пересказ литературных произведений.

Во внеурочной деятельности проводятся различные мероприятия, проходящие в рамках тематических недель по литературному чтению. Обучающиеся разучивают стихи, рисуют рисунки, инсценируют сказки. Также была разработана программа курса внеурочной деятельности «Волшебная книга» для развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

**Цель** программы является:

– развитие устной связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

**Задачи** программы:

- развитие умения пересказывать текст подробно;
- уточнение и обогащение представлений об окружающей действительности;
- развитие умения придумывать начало, середину, конец текста;
- развитие познавательных процессов, деятельности, эмоциональной сферы и личности младших школьников с лёгкими нарушениями интеллекта.

В основе обучения младших школьников с нарушением интеллекта лежат общие принципы обучения и специфические дидактические принципы, которые используются только в обучении детей с нарушением интеллекта.

**Принцип воспитывающего и развивающего обучения** выражает необходимость целенаправленно формировать у учащихся основы мировоззрения и нравственности, способствовать развитию личности каждого ребенка. У учащихся воспитывают навыки правильного поведения, формируют нравственные представления, нравственные чувства.



Принцип реализуется в содержании учебного материала, которое отражено в программах, учебниках, литературных произведениях. Например, первоначальные нравственные представления о дружбе, честности, справедливости могут быть сформированы на материале рассказов и отрывков из литературных произведений.

Принцип развивающего обучения реализуется в формировании у школьников познавательных способностей, эмоционально-волевой и поведенческой сфер.

**Принцип связи обучения с жизнью** способствует формированию мировоззрения учащихся, повышает значимость для них учебной деятельности, придает этой деятельности осмысленный характер и тем самым мобилизует волевые усилия детей для учения, способствует формированию у них умения применять полученные знания на практике. Для детей с нарушением интеллекта очень важной является мотивация, понимание того, зачем нужны те или иные знания и как они могут использовать их в жизни.

**Принцип научности и доступности в обучении** предполагает учет возрастных и психофизических особенностей школьников в процессе привлечения их к научным знаниям. При этом доступность понимается как мера посильной трудности.

Содержание обучения адаптировано с учетом возможностей детей рассматриваемой категории. Значительно снижены по сравнению с программой массовой школы объем и глубина изучаемого материала, отличается элементарностью и практической направленностью. Школьникам с нарушением интеллекта дается значительно менее широкая система знаний и умений, ряд понятий не изучаются. Несмотря на то, что в содержании учебного материала адаптируется к познавательным возможностям учащихся, преподносимые им знания сохраняют научный характер.

**Принцип систематичности и последовательности** в обучении является необходимым для формирования у учащихся целостной картины мира.

При обучении школьников с нарушением интеллекта этот принцип приобретает особую значимость, так как известно, что представления и знания детей этой категории отрывочны, бессистемны, учащиеся затрудняются переносить их из одной ситуации в другую, новую, что подчас делает невозможным их применение. Поэтому одной из основных задач школы является формирование у детей системы доступных знаний, умений и навыков. Сообщаемый школьникам материал увязывается внутри каждого учебного предмета в определенную систему элементарных понятий.

**Принцип сознательности и активности** в обучении предполагает сознательное отношение учащихся к учебе, сознательное усвоение ими знаний, умений и навыков, использование этих знаний, умений и навыков при изучении других учебных предметов и в жизни, а также познавательную активность.

На первых порах обучения в школе прежде всего необходимо формирование у учащихся интереса к учебному материалу. С этой целью используются различные виды наглядности, дидактические игры, сюрпризные моменты, поощрения. Школьники лучше усваивают материал, имеющий для них личностную значимость, поэтому необходимо связывать изучаемый материал с личным опытом учащихся.

**Принцип наглядности** в обучении. Наглядность всеми педагогами признается исходным началом обучения, так как, во-первых, наглядность выступает как важное средство познания окружающего мира, во-вторых, использование наглядности основано на особенностях мышления детей, которое развивается от конкретного к абстрактному, и, в-третьих, она повышает интерес учащихся к знаниям и делает процесс обучения более интересным.

Принцип наглядности в обучении детей и подростков с нарушением интеллекта реализуется своеобразно. Это обусловлено их психофизическими особенностями, и прежде всего особенностями восприятия, преобладанием конкретного мышления и ограниченной способностью к развитию абстрактного мышления.

Важное значение имеет выбор наглядности. На первых годах обучения детей в школе предпочтение отдается реальным предметам, игрушкам, ярким, привлекательным картинкам, иллюстрациям. Используя наглядность в обучении школьников с нарушением интеллекта, необходимо помнить о правильном соотношении наглядных и словесных методов.

**Принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся** предполагает необходимость воспитывать класс как единый учебный коллектив, создавать условия для активной, организованной работы всех учащихся и в то же время индивидуально подходить к каждому ученику.

Учащиеся очень неоднородны по своим возможностям в усвоении программного материала. Основными причинами такой неоднородности являются полиморфность основного дефекта и различие сопутствующих нарушений, неодинаковость сохранных качеств.

Вместе с тем коллектив очень значим для школьников с нарушением интеллекта, так как, находясь в коллективе, они приобретают опыт коллективной деятельности, учатся подчинять свои намерения и действия интересам коллектива, оказывать помощь друг другу. Коллектив стимулирует детей к достижению более высоких результатов в учебной деятельности, дисциплинирует, воспитывает чувство ответственности. Индивидуальный подход состоит в учете индивидуальных особенностей каждого ученика и выборе оптимальных путей его обучения и развития.

**Принцип коррекционной направленности** в обучении. В основе его лежит учение о ведущей роли обучения в развитии, о компенсации.

Принцип предполагает коррекцию познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер обучающихся с нарушением интеллекта средствами обучения.

На каждом занятии решаются коррекционные задачи, которые чаще всего связаны с содержанием изучаемого учебного материала. При этом педагог осуществляет коррекцию целенаправленно. Задания постепенно усложняются. Необходимо избегать формальной постановки коррекционных задач урока, важно представлять, как будет реализована поставленная задача, на каком материале.

**Принцип опоры на сохранные анализаторы.** Как указывалось выше, школьники с нарушением интеллекта часто имеют неполные, неточные знания и представления о предметах и явлениях окружающего мира, которые не могут служить прочной основой для усвоения других знаний, умений и навыков. Для того чтобы их сформировать, необходимо включать в процесс восприятия все анализаторы. Педагог должен предлагать учащимся не только рассмотреть предмет, но и ощупать его, послушать, как он звучит [52].

Ученики были разделены на две подгруппы. Занятия проводились 1 раза в неделю для каждой подгруппы.

Основными критериями отбора произведений для чтения, рекомендованного для изучения в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) являются его доступность и практическая значимость. Доступность литературного произведения проявляется в небольшом объеме, несложное по содержанию, с последовательным развитием событий, в отсутствии сложных смысловых связей, число действующих лиц ограничено.

Практическая значимость заключается в тесной связи изучения курса с жизненным опытом обучающихся, формированием у них готовности к использованию полученных знаний на практике, при решении

соответствующих возрасту жизненных задач из ближайшего социального окружения.

В программе курса внеурочной деятельности тематика произведений и порядок изучения был согласован с библиотекарем школы. Учитывалась сезонность произведений авторов, отраженная в разделах учебника по литературному чтению («Зима наступила», «Полюбуйся, весна, наступает», «Скоро лето»). Также отражены знаменательные даты (день знаний, дни рождения детских писателей, международный день анимации), включены произведения данных авторов.

В программу включены следующие виды заданий: составление рассказа по сюжетным картинкам, подробный пересказ, придумывание концовки, середины, начала текста. Также ученикам предлагаются творческие виды заданий: рисование, инсценировка части произведения, аппликация.

Полное содержание программы представлено в отдельном приложении к диссертации.

#### 2.4 Эффективность реализации программы по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности

После полной реализации предложенной программы, был организован контрольный этап эксперимента, результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Уровень развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта на контрольном этапе эксперимента

Фамилия и имя ребенка	Задания							Общий балл	Уровень развития связной речи
	1	2	3	4	5	6	7		
Арсений Б.	2	2	2	2	2	3	2	15	удовлетворительный
Артем Т.	3	2	3	2	1	3	1	15	удовлетворительный
Назир А.	3	2	2	2	1	2	2	11	удовлетворительный
Антон А.	2	2	1	2	1	1	1	10	недостаточный
Ясин М.	3	2	2	2	2	2	1	14	удовлетворительный

Общий анализ результатов контрольного исследования показывает, что в группе младших школьников – участников эксперимента наблюдается тенденция к положительной динамике в развитии как отдельных характеристик речи, так и связной речи в целом.

В группе у 60% учеников (3 человека) отмечена качественная положительная динамика в развитии связной речи: в констатирующем эксперименте показали «недостаточный» уровень развития, на контрольном этапе эксперимента был выявлен «удовлетворительный» уровень развития связной речи.

И только два ученика (40% детей) Арсений Б. и Антон А. остались на прежнем уровне развития связной речи. Антон А. показал «недостаточный» уровень развития, Арсений Б. – «удовлетворительный» уровень. Однако, и у них отмечаем положительные изменения в развитии связной речи: в пределах обозначенного уровня на балльном уровне это выразилось в «приросте» в 4 балла у Антона А. (с 6 баллов на констатирующем этапе эксперимента – нижняя граница уровня – до 10 баллов на контрольном этапе – верхняя граница уровня).

У Арсения Б. балльный «прирост» составил 3 балла (с 12 баллов на констатирующем этапе эксперимента – нижняя граница уровня – до 15 баллов на контрольном этапе – верхняя граница уровня).

Более наглядно сравнительный анализ уровня развития связной речи учеников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен на рисунке 1.

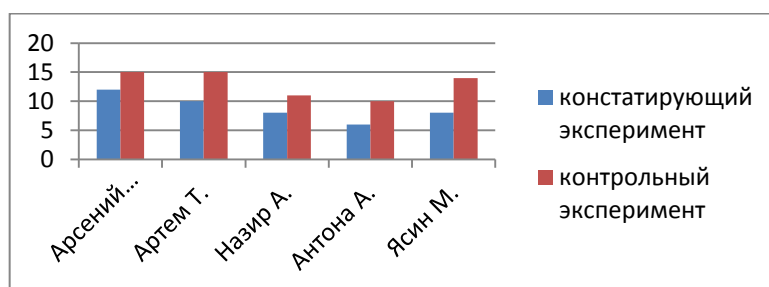


Рисунок 1. – Динамика развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта

Отдельно необходимо отметить, что положительная динамика наблюдается по всем выполняемым заданиям. Радует тот факт, что у всех участников эксперимента она отмечена и по наиболее «проблемным» на констатирующем этапе эксперимента показателям развития связной речи: составление рассказов по серии сюжетных картинок, на основе личного опыта, рассказ – описание, пересказы подробные и с пропущенной концовкой.

В первом задании определялась способность учеников составлять законченное высказывание на уровне фразы. Было предложено две отдельные ситуационные картинки.

С заданием справились все ученики, они правильно поняли предметную ситуацию, составили предложения.

Арте́м Т., Нази́р А., Яси́н М. в контрольном эксперименте поняли предметную ситуацию двух картинок, составили правильно два предложения. По одной из картинок составили простые предложения с однородными членами. («Котик сидит и хватает веревку и бантик.», «Девочка пришла после школы и делает уроки.») В констатирующем эксперименте правильно поняли предметную ситуацию только на одной картинке, составили одно простое предложение.

Арсений Б. в контрольном эксперименте понял предметную ситуацию двух картинок, составил правильно простое предложение, предложение с однородными членами. В констатирующем эксперименте правильно понял предметную ситуацию только на одной картинке, составил одно предложение с однородными членами.

Антон А. составил правильно два предложения. Увеличилось количество слов в предложении, в констатирующем эксперименте составил предложение из трех-четырёх слов, в контрольном эксперименте одно предложение состоит из пяти слов. («Девочка после школы делает уроки.») Положительная динамика по каждому ученику отражена на рисунке 2.

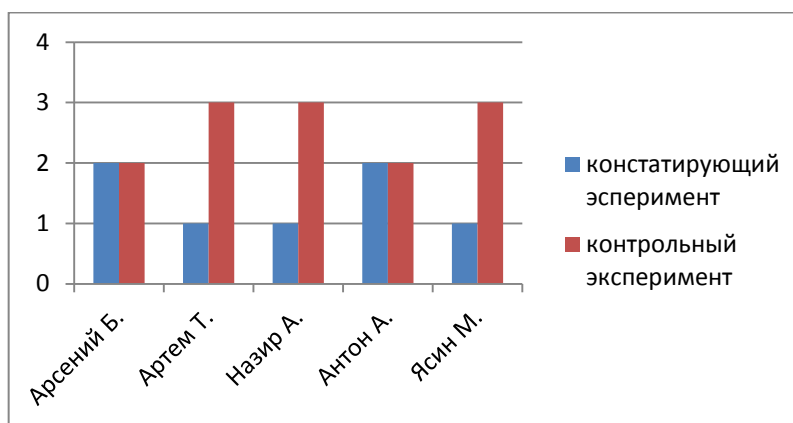


Рисунок 2. – Динамика баллов, полученных при выполнении задания 1.

Во втором задании выявлялась способность учеников устанавливать логико-смысловые отношения между словами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания. Младшие школьники составляли предложение из данных четырех слов. Все ученики справились с этим заданием самостоятельно без направляющей помощи.

Арсений Б. составил простое распространенное предложение со всеми словами. В констатирующем эксперименте составил простое предложение только из трех предложенных слов.

Антон А., Ясин М. составили простые по структуре предложения, количество слов в предложении осталось прежним. («Мальчик летом в парке катается на велосипеде»). В констатирующем эксперименте также составили простые предложения.



Назир А. и Артем Т. добавили в свои предложения слова разных частей речи, количество слов в предложении осталось прежним. Артем Т. составил предложение: «Мальчик долго катался на велосипеде летом», добавил наречие, глагол, предлог. Назир А. составил предложение: «Мальчик ехал на новом велосипеде летом в парке», добавил глагол, прилагательное, предлог.

Положительная динамика по каждому ученику отражена на рисунке 3.

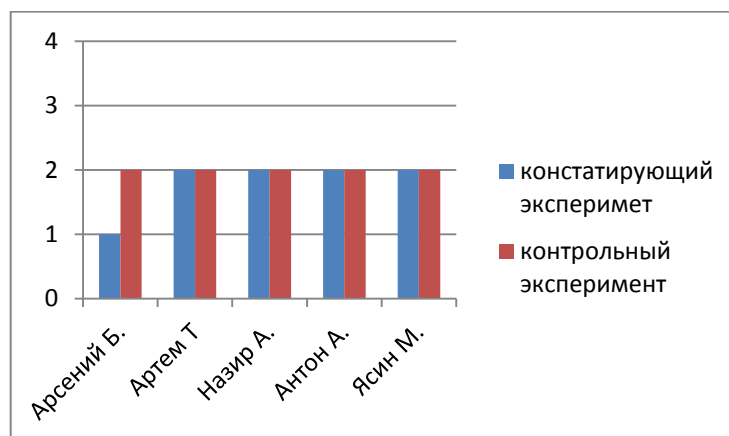


Рисунок 3. – Динамика баллов, полученных при выполнении задания 2.

В третьем задании выявлялась особенность воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. Младшие школьники подробно пересказывали услышанный текст. С заданием справились все обучающиеся, показали положительную динамику. Они пересказали текст, передали основное содержание каждой части.

Антон А. с направляющей помощью кратко пересказал текст, каждая часть состоит из двух предложений. В констатирующем эксперименте он смог вообще пересказать.

Ясин М. кратко пересказал текст, передал содержание каждой части, увеличилось общее количество предложений. В констатирующем эксперименте пересказ состоял из четырех простых предложений, концовка отсутствовала.

Назир А. и Арсений Б. подробнее пересказали текст, увеличилось количество предложений в каждой части. В констатирующем эксперименте их пересказы состояли только из четырех простых предложений.

Артем Т. пересказал подробнее, более полно передал содержание всех частей, увеличилось общее количество предложений в сравнении с констатирующим экспериментом.

Положительная динамика по каждому ученику отражена на рисунке 4.

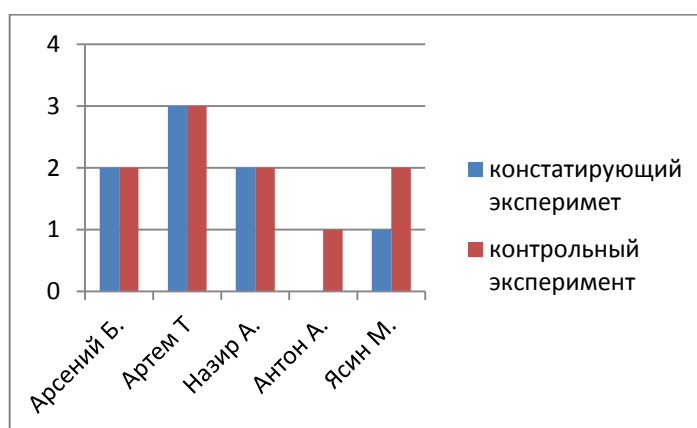


Рисунок 4. – Динамика баллов, полученных при выполнении задания 3.

Выполнение четвертого задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок («Опоздал на урок»). Все ученики справились с заданием, составили самостоятельный рассказ по картинкам, раскрыли содержание трех частей.

Арсений Б. и Антон А. составили короткий рассказ, увеличилось общее количество предложений, каждая часть состоит из двух простых предложений. В своих рассказах они передали основное содержание сюжетных картинок. Составляли распространенные предложения с повторами слов «мальчик», «он». В констатирующем эксперименте их рассказ состоял всего из трех предложений.

Назир А., Артем Т., Ясин М. составили небольшой рассказ, увеличилось общее количество предложений, подробнее передали содержание каждой части.

Положительная динамика по каждому ученику отражена на рисунке 5.

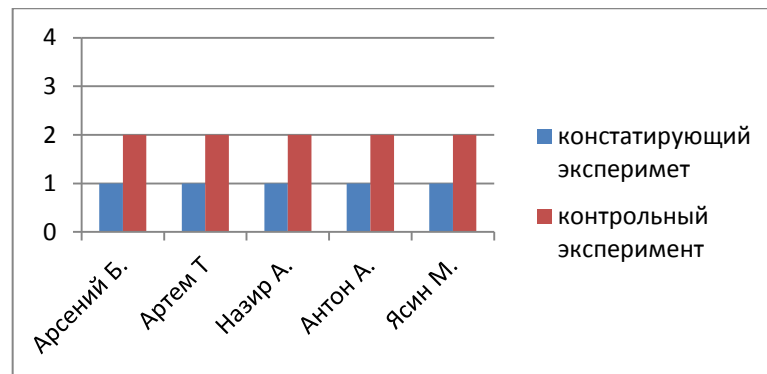


Рисунок 5. – Динамика баллов, полученных при выполнении задания 4.

Целью пятого задания является выявление индивидуального уровня и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. («Как я провел каникулы.») В рассказах прослеживаются все структурные части, каждый фрагмент представляет связные, информативные высказывания. С заданием справились все обучающиеся, показали положительную динамику.

Антон А., Назир А., Артем Т. составили небольшой рассказ с направляющей помощью учителя, включающий три части. Начало и конец рассказа состоят из одного простого предложения. В основной части описывали погоду, рассказывали о том, что они делали. В констатирующем эксперименте не смогли составить рассказ, ученики перечисляли предметы и действия с ними.

Арсений Б., Ясин М. составили короткий рассказ на заданную тему, прослеживаются все структурные части, увеличилось общее количество предложений. В констатирующем эксперименте ученики составили рассказ из нескольких предложений, в рассказе Арсений Б. отсутствовала концовка.

Положительная динамика по каждому ученику отражена на рисунке 6.

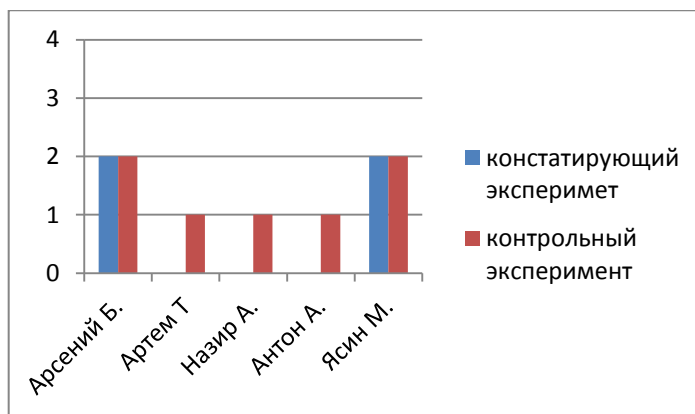


Рисунок 6. – Динамика баллов, полученных при выполнении задания 5.

В шестом задании ученики составляли описательный рассказ по предметной картинке. («Осенний лес») Все младшие школьники справились с заданием.

Антон А. составлял рассказ-описание с меньшим объемом направляющей помощи, в речи использовал больше прилагательных («желтые», «красные», «оранжевые», «деревья голые»). В рассказе прослеживаются три части, начало и конец состоят из одного простого предложения, основная часть – из четырех простых предложений. В констатирующем эксперименте составлял рассказ с большим количеством наводящих вопросов, в рассказе не было начала и конца, состоял из нескольких предложений.

Назир А., Ясин М. составляли рассказы уже без наводящих вопросов, описали осеннюю траву, деревья и листья на них. В рассказе прослеживаются три части, увеличилось количество предложений в основной части. В констатирующем эксперименте составляли рассказ с большим количеством наводящих вопросов, в рассказе не было начала и конца.

Арте́м Т. и Арсений Б. составили рассказ, описывающий деревья, листья, траву, увеличилось общее количество предложений. Арте́м Т. сказал, что «из осенних листьев можно сделать поделки». Арсений Б. отметил, что «можно собрать друзей и поиграть в футбол».

В констатирующем эксперименте рассказы учеников были меньше по объему.

Положительная динамика по каждому ученику отражена на рисунке 7.

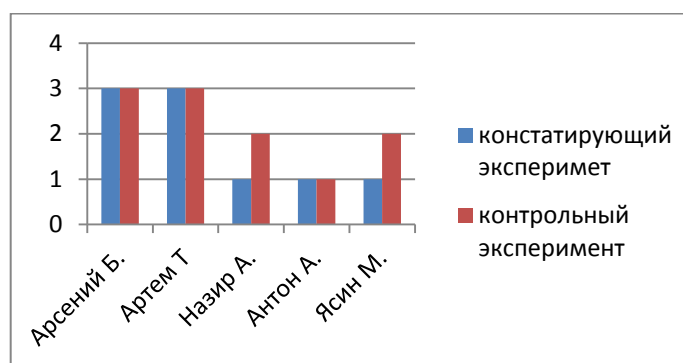


Рисунок 7. – Динамика баллов, полученных при выполнении задания 6.

В седьмом задании ученики придумывали окончание текста. Все младшие школьники справились с заданием.

Арте́м Т., Ясин М., Анто́н А. с направляющей помощью учителя придумали конец текста, состоящего из одного предложения. В констатирующем эксперименте они не справились с этим заданием.

Арсений Б., Назир А. самостоятельно придумали конец текста, увеличилось количество предложений (два простых предложения). В констатирующем эксперименте окончание текста состояло из одного предложения.

Положительная динамика по каждому ученику отражена на рисунке 8.

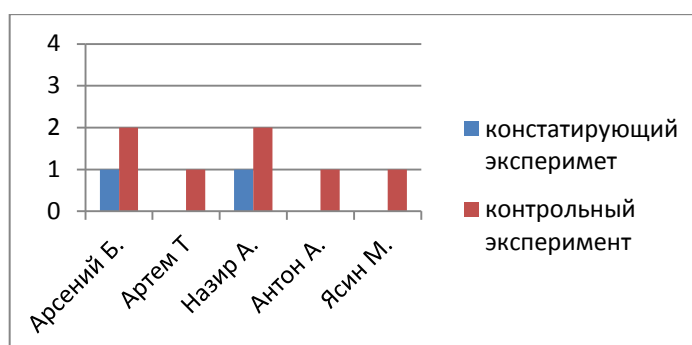


Рисунок 8. – Динамика баллов, полученных при выполнении задания 7.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показывают тенденцию к положительной динамике в развитии связной речи по всем

параметрам; что в свою очередь свидетельствует об эффективности реализованной коррекционной программы внеурочной деятельности.

Однако наличие незначительной тенденции к положительной динамике по отдельным параметрам свидетельствует о необходимости продолжения коррекционной работы в следующем учебном году.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Экспериментальная часть исследования была организована на базе МОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 3» г. Магнитогорска. В исследовании участвовали 5 учеников 3 класса, имеющие в качестве рекомендации территориальной ПМПК: «обучение и воспитание по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью. Вариант 1)».

Диагностика связной речи проводилась по методике Глухова В. П. («Методика обследования состояния связной речи детей с ОНР»), адаптирована к возможностям младших школьников с нарушением интеллекта. Для детального изучения связной речи были использованы элементы методики Ушаковой О. С., Струниной Е. М. («Методика выявления особенностей развития связной речи»).

Общий анализ результатов констатирующего этапа исследования показывает, что в данной выборке учеников уровень развития связного речи соответствует «недостаточному» уровню у 80 % обучающихся (4 человека), остальные 20 % (1 ученик) находятся на «удовлетворительном» уровне.

Результаты констатирующего этапа эксперимента стали основанием для составления Программы курса внеурочной деятельности «Волшебная книга», которая получила положительные рекомендации педагогов и была внедрена в образовательный процесс в течение учебного года.

После полной реализации программы был проведен контрольный эксперимент, результаты которого убедительно свидетельствуют о тенденции к положительной динамике по всем изучаемым параметрам связной речи, а, значит, и об эффективности проведенной коррекционной работы.

В группе у 60% учеников (3 человека) отмечена качественная положительная динамика в развитии связной речи: на контрольном этапе эксперимента был выявлен «удовлетворительный» уровень развития связной речи; отмечен балльный «прирост» от 3 до 6.

Два ученика (40% детей) остались на прежнем уровне развития связной речи. Несмотря на это, у них отмечаются положительные изменения в развитии связной речи: в пределах уровня наблюдается балльный «прирост» в 3–4 балла. Необходимо отметить, что и качественную, и количественную динамику показали все ученики.

После проведенной коррекционной работы в пересказах и рассказах учеников прослеживаются три части: введение, основная часть, заключение, увеличилось количество предложений в каждой части, части стали полнее, а содержание – информативнее. Предложения стали более распространенными, младшие школьники в речи стали чаще использовать наречия, увеличилось количество прилагательных, усложнилась структура предложений: появились простые предложения с однородными членами.

Такие результаты позволяют говорить об эффективности содержания Программы курса внеурочной деятельности «Волшебная книга». Необходимо продолжить работу по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта по всем направлениям, реализуемым в программе, в следующем учебном году.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта – традиционно актуальная в отечественной дефектологии. Поэтому педагоги находятся в постоянном поиске эффективных методов, техник и приемов развития связной речи обучающихся. Сегодня в педагогической и дефектологической практике преобладает тенденция активной реализации коррекционно-развивающего потенциала внеурочной деятельности, в т.ч. и для восполнения тех недостатков в развитии ребенка и пробелов в усвоении общеобразовательной программы, которые возникают в результате нехватки урочного времени.

Целью данного исследования являлось теоретическое изучение и практическое доказательство эффективности использования потенциала внеурочной деятельности в развитии связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Обозначенная цель была конкретизирована в следующих задачах исследования:

1. Выявить степень разработанности исследуемой проблемы на основе анализа общей психолого-педагогической и специальной дефектологической литературы.
2. Выявить особенности связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.
3. Разработать программу внеурочной деятельности по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.
4. Внедрить в образовательный процесс и экспериментально доказать эффективность программы внеурочной деятельности по развитию связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Для решения первой задачи исследования были проанализированы психолого-педагогическая и специальная дефектологическая литература по проблеме исследования и выяснено, что под связной речью принято

понимать такую речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты.

Связная речь осуществляется в диалогической и монологической формах. Выделяются типы устной монологической речи (рассказ и пересказ), виды: описание, повествование и рассуждение.

Также были охарактеризованы особенности связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, определена значительная роль внеурочной деятельности в развитии связной речи младшего школьника с нарушением интеллекта.

Для решения второй задачи исследования, была проведена диагностика особенностей связной речи младшего школьника с нарушением интеллекта – обучающихся 3 класса МОУ «С(К) ОШИ № 3» г. Магнитогорска в количестве 5 человек.

Для обследования связной речи младшего школьника с нарушением интеллекта были отобраны следующие диагностические методики: «Методика обследования состояния связной речи детей с ОНР» Глухова В.П., адаптирована к возможностям младших школьников с нарушением интеллекта. Для детального изучения связной речи были использованы элементы методики Ушаковой О.С., Струниной Е.М. («Методика выявления особенностей развития связной речи»). Данный диагностический инструментарий полностью отвечает цели и задачам исследования.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования свидетельствует о недостаточном уровне сформированности связной речи младшего школьника с нарушением интеллекта. Участники эксперимента продемонстрировали трудности выполнения всех диагностических

заданий, демонстрируя в основном удовлетворительный и недостаточный уровни развития связной речи.

В рамках решения третьей задачи исследования на формирующем этапе исследования была составлена Программа курса внеурочной деятельности «Волшебная книга», направленная на развитие связной речи младшего школьника с нарушением интеллекта. Содержание программы рассчитано на учебный год (32 занятия). В программе тематика произведений и порядок изучения были согласованы с библиотекарем школы. Учитывалась сезонность произведений авторов, отраженная в разделах учебника по литературному чтению («Зима наступила», «Полюбуйся, весна, наступает», «Скоро лето»). Также отражены знаменательные даты (день знаний, дни рождения детских писателей, международный день анимации), включены произведения данных авторов.

Для активизации связной речи в содержание каждого занятия включены следующие виды заданий: составление рассказа по сюжетным картинкам, подробный пересказ, придумывание концовки, середины, начала текста. Также ученикам предлагаются творческие виды заданий: рисование, инсценирование части произведения, аппликация. Представленные задания не только доступны детям, они разнообразны и очень интересны.

В рамках решения четвертой задачи, на контрольном этапе исследования, после полной реализации программы курса внеурочной деятельности «Волшебная книга», у всех детей отмечается тенденция к положительной динамике в уровне развития связной речи.

Следовательно, разработанная и апробированная программа внеурочной деятельности по развитию связной речи младшего школьника с нарушением интеллекта достаточно эффективна. Внеурочную деятельность следует рассматривать как эффективную форму организации развития связной речи младшего школьника с нарушением интеллекта.

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

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агранович, З. Е. Структура речевого дефекта у детей с легкой умственной отсталостью. / З. Е. Агранович // Здоровье – основа человеческого потенциала: Проблема и пути их решения. – 2015. – № 2. – С. 442–444.
2. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2021. – С. 357–368.
3. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. / А. К. Аксенова. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 320 с. — (Коррекционная педагогика) – С. 81–89.
4. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : Учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. - 3. изд., стер. – Москва : Academia, 2000. - 399, [1] с.; 21 см. - (Педагогическое образование).
5. Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие / О. В. Алмазова ; М-во социальной защиты населения Свердловской обл., Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Уральский гос. пед. ун-т», Ин-т специального образования. – Екатеринбург : Калинина, 2007. – 226 с.
6. Антонова, Е. П. Развитие устной связной речи у младших школьников с умственной отсталостью на уроках чтения / Е. П. Антонова // Вопросы педагогики. – 2020 – № 12. – С. 10–14.
7. Бибина, О. А. Дидактическая игра как средство развития речи младших школьников с нарушением интеллекта на логопедических занятиях / О. А. Бибина // Евсевьевские чтения: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых (51-е Евсевьевские

чтения). – Саранск. : Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2019 – С. 120–124.

8. Болотова, Т. В. Логопедическая работа по развитию связной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта / Т. В. Болотова // Развитие личности как стратегия современной системы образования: материалы Международной научно-практической конференции (Воронеж, 22-23 марта 2016 г.). – Часть 1 – Воронеж. : Воронежский государственный педагогический университет, 2018 – С. 381–385.

9. Боскис, Р. М. Речь и развитие аномальных детей. / Р. М. Боскис, Р. Е. Левина // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах – 2015. – № 22. – С. 12–15.

10. Боровик, И. С. Особенности развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта / И. С. Боровик, В. С. Васильева // Образование: традиции и инновации: материалы IX международной научно-практической конференции. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический институт, 2017 – С. 88–91.

11. Боровик, И. С. Современные технологии в развитии связной речи младших школьников с нарушениями интеллекта / И. С. Боровик, В. С. Васильева // Образование: традиции и инновации: материалы IX международной научно-практической конференции. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический институт, 2019 – С. 90–92.

12. Бочарова, Е. А. Специальная психология : учебное пособие / Е. А. Бочарова // М-во здравоохранения и социального развития Российской Федерации, Северный гос. мед. ун-т, Фак. клинической психологии и социальной работы. - изд. 2-е, стер. - Архангельск : Северный гос. мед. ун-т, 2012. – С. 7–22.

13. Варианты программ курсов внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

методические рекомендации / сост. В. С. Попов, О. А. Сидоренко, И. В. Хабарова, В. Н. Бутенко, Л. А. Гринькина – Красноярск, 2017. – 118 с.

14. Внукова, М. И. Возможности использования игр и игровых упражнений в учебной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта / М. И. Внукова // Инновационная наука. – 2018 – № 2. – С. 148–150.

15. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева.– М. :АСТ: Хранитель, 2007 – 158с.

16. Ворсина, Е. А. Особенности связной речи детей с нарушениями интеллекта / Е. А. Ворсина, Л. А. Ястребова // Актуальные проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-методических трудов. – Армавир. : Армавирский государственный педагогический университет, 2015 – С. 20–23.

17. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. / Л. С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с. - (Учебники для вузов. Специальная литература)

18. Глухов, В. П. Практикум по психолингвистике : учебное пособие / В. П. Глухов ; Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет». – Москва : МПГУ, 2017. – 178 с.

19. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Москва : АРКТИ, 2004. – 166 с.

20. Дефектология : словарь-справочник / авт.-сост. С.С. Степанов ; под ред. Б.П. Пузанова. – М. : Творч. центр «Сфера», 2005. – 208 с.

21. Долгих, Л Ю. Олигофренопедагогика : учебное пособие / Л. Ю. Долги. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный

университет», Педагогический институт, Кафедра теории и практик специального обучения и воспитания. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Иркутск : Аспринт, 2019.

22. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: 050706.65 (031000) – «Педагогика и психология», 050711.65 (031300) – «Социальная педагогика», 050701.65 – (033400) «Педагогика» / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – Москва : Дрофа, 2008 (Можайск (Моск.обл.) : Можайский полиграфкомбинат). – 285 с.

23. Емельянова, И. Д. Развитие речи в условиях дизонтогенеза: учебное пособие. / И. Д. Емельянова, С. В. Маркова. – Елец : ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина», 2019. – С. 145-161.

24. Ефименкова, Л. Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов : Пособие для логопедов и учителей вспомогательной школы / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва : Просвещение, 1970. – 205 с.

25. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031700 – Олигофренопедагогика / А. Г. Зикеев. – Москва : Academia, 2002 (ГУП Саратов. полигр. комб.). – 170 с.

26. Зикеев, А. Г. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин ; [предисл. Р. Г. Котова, А. И. Новикова]. – Москва : Наука, 1982. – 159 с.

27. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи : пособие для педагога-дефектолога / А. Г. Зикеев. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 423 с.

28. Ивкина, Ю. М. Обучение творческому пересказу в процессе работы над формированием связной речи младших школьников / Ю. М.



Ивкина // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2015 – № 1 (3). – С. 50–51.

29. Игнатъева, С. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / С. А. Игнатъева, Ю. А. Блинков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 304 с.

30. Ильясова, Б. И. Взаимосвязь нарушений письменной и устной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / Б. И. Ильясова, Л. С. Заркенова // Педагогические науки. – 2017 – № 3. – С. 25–31.

31. Калмыкова, Е. А. Психология лиц с умственной отсталостью : учебно-методическое пособие / Е. А. Калмыкова. М-во образования и науки РФ, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Курский гос. ун-т». – Курск : Курский гос. ун-т, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

32. Каплан, А. И. Клиническая характеристика аномальных детей. / А. И Каплан, Л. В. Нейман, С. С. Ляпидевский, М. С. Певзнер // Альманах Института коррекционной педагогики – 2015. – №22. – С. 30–38.

33. Киселева, Т. Г. Особенности развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта. / Т. Г. Киселева, А. С. Волкова // Сборник научных трудов «Общение в эпоху конвергенции технологий». – 2022. – С. 569–573.

34. Коробкова, О. Ф. Развитие связной речи школьников с нарушением интеллекта в условиях образовательных стандартов / О. Ф. Коробкова // Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летнему юбилею Института специального образования / науч. ред. : И. А. Филатова, О. В. Алмазова. – Москва: Просвещение, 2019. – С. 115–117.

35. Кудрявская, Д. П. Специфические особенности связной речи школьников с интеллектуальными нарушениями. / Д. П. Кудрявская // Международный научный журнал «Символ науки». – 2016. – №12–2. – С. 208–213.

36. Кузь, Н. А. Роль внеклассной работы в развитии речи учащихся с нарушенным интеллектом. / Н. А. Кузь, О. М. Хакимуллина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2017. – С. 85– 87.

37. Куликова, Н. С. К вопросу об особенностях нарушений речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. / Н. С. Куликова // Специальное образование. – 2014. – номер X – том I. – С. 119–123.

38. Лалаева, Р. И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева // Дефектология : научно-методический журнал – 2003. – №3. – С. 29–34.

39. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : методическое пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – Москва : Гуманитарно-издат. центр ВЛАДОС, 2004. – 220 с.

40. Лалаева, Р. И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева // Принципы и методы логопедической работы. – Ленинград. – 1984. – С. 16–33.

41. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – 8-е изд. – Москва : Ленанд, 2014. – 211 с.

42. Лосева, С. М. Специфика логопедической работы с умственно отсталыми дошкольниками / С. М. Лосева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020 – № 7. – С. 209–212.

43. Лубовский, В. И. Что такое «структура дефекта»? / В. И. Лубовский // Специальное образование. – 2018. – № 4. – С. 145–157.

44. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. – 3. изд., перераб. и доп. – Тула : Родничок; М. : АСТ, 2003 – 238 с.

45. Макарова, О. А. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: конспект лекций / О. А. Макарова, Е. Н. Пьянова; ЕИ Каз. федер. ун-та. – Елабуга, 2014. – 168 с.

46. Малинина, Е. В. Расстройства памяти, внимания и интеллекта : учебное пособие предназначено для слушателей системы дополнительного профессионального образования по специальности Психиатрия 14.01.06, Медицинская психология 19.00.04. / Е. В. Малинина, В. В. Колмогорова, Н. А. Луговых, И. В. Забозлаева – Челябинск, 2016. – С. 38-50.

47. Малофеев, Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – №1. – С. 5–10.

48. Малынова, Э. С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста / Э. С. Малынова, И. В. Темаева // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / ред. В. П. Крючков, Т. А. Бочкарева, О. В. Кошечева, 2017 – С. 181–185.

49. Мелешкина, М. С. Возможности развития навыков смыслового чтения и мания текста младшими школьниками с умственной отсталостью как одного из компонентов функциональной грамотности / М. С. Мелешкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020 – № 68–2. – С. 267–270.

50. Мелешкина, М. С. Особенности понимания и осознанного чтения художественных текстов младшими школьниками с умственной

отсталостью / М. С. Мелешкина // Вестник ВЭГУ. – 2017 – № 4 (90). – С 158–162.

51. Мелешкина, М. С. Работа по развитию понимания художественного произведения младшими школьниками с умственной отсталостью на уроках чтения в специальной (коррекционной) школе / М. С. Мелешкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019 – № 64–1. – С. 208–211.

52. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – Москва : Академия, 2010. – С. 25–33.

53. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева [и др.]. – Изд. 4-е. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – С. 3–6.

54. Нодельман, В. И. Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьников. / В. И. Нодельман, И. О. Позднякова // Дефектология. – 2008. – № 6. – С. 5–13.

55. Олигофренопедагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050714.65 (031700) «Олигофренопедагогика» / Т. В. Алышева и др. – Москва : Дрофа, 2009. – 396 с.

56. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с.

57. Основы общей психологии : / Сергей Рубинштейн ; под редакцией академика РАО Ксении Альбухановой ; Российская академия Образования, Институт психологии Российской академии наук. - Москва : АСТ, сор. 2020. - 959 с.

58. Педагогика и психология детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : учебник для студентов высших

учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.03.01 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») / И. М. Яковлева, М. В. Браткова, О. В. Караневская и др. ; под редакцией доктора педагогических наук И. М. Яковлевой. - Москва : ИНФРА-М, 2023. – 380 с.

59. Пестрикова, Я. А. Особенности формирования навыков связной речи у детей с нарушениями интеллекта / Я. А. Пестрикова, И. Ю. Лебедеико // Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: традиции и новации: сборник научно-методических трудов. – Армавир, 2016. – С. 58–65.

60. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности : 031700 – Олигофренопедагогика, 031900 – Специальная психология / В.Г. Петрова, И. В. Белякова. – 2-е изд., стер. – Москва : Academia, 2004 – 159 с.

61. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

62. Психология детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии : учебно-методическое пособие / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» ; сост. Э.В. Самарина. – Рязань : Рязанский гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2018. – 86 с.

63. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Федеральный закон № 1599 – ФЗ. Москва : Эксмо, 2014. – 50 с.

64. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва и др. : Питер, 2012. – С. 438 с.

65. Специальная психология : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования по психологическим и педагогическим специальностям / Е. С. Слепович и др. ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Высшая школа, 2012. – 511 с.

66. Теория и методика развития речи детей : пособие для самостоятельной работы : для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» / М. М. Алексеева, В. И. Яшина, В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2019. – С. 78-92.

67. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно : система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко. - М. : ГНОМ и Д, 2004. – С. 122–140.

68. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие описательной речи у дошкольников : 100 оригинальных тематических схем : 70 уникальных занятий : / Т. А. Ткаченко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2021. – 71 с.

69. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 287 с.

70. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова; Ин-т дошкол. воспитания и семейн. образования РАО. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – С. 100-120.

71. Формирование жизненных компетенций у детей с умственной отсталостью : / Т. Ф. Баранова, Б. М. Басангова, С. М. Мартыненко и др. – Москва : ТЦ Сфера, сор. 2020. – 64 с.

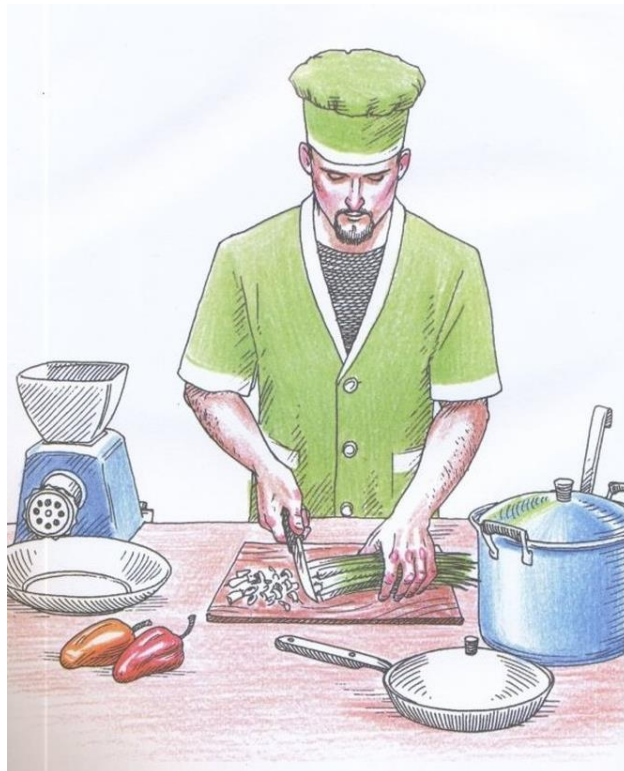
72. Цыганкова, Д. С. Использование графической наглядности в формировании навыков пересказа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / Д. С. Цыганкова, Н. Ф. Сагоякова // Интерактивная наука. – 2023 – № 5 (81). – С. 35–37.

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

74. Шаповалова, О. Е. Психолого-педагогическое изучение особенностей речевого развития школьников с нарушением интеллекта / О. Е. Шаповалова // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2019 – № 1 (34). – С. 100–105.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Стимульный материал к заданию 1 диагностического обследования  
«Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам»  
методики обследования связной речи В.П. Глухова





## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Стимульный материал к заданию 2 диагностического обследования  
«Составление предложения по четырем словам (девочка, лес, грибы,  
ягоды)» методики обследования связной речи В.П. Глухова**

девочка	грибы
лес	ягоды

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

**Стимульный материал к заданию 3 диагностического обследования  
«Пересказ текста» методики обследования связной речи Ушаковой О.**

**С., Струниной Е. М.**

**Е. Пермяк «Первая рыбка».**

Юра жил в большой и дружной семье. Все в этой семье работали. Только один Юра не работал. Ему всего пять лет было.

Один раз поехала Юрина семья рыбу ловить и уху варить. Много рыбы поймали и всю бабушке отдали. Юра тоже одну рыбку поймал. Ерша. И тоже бабушке отдал. Для ухи.

Сварила бабушка уху. Вся семья на берегу вокруг котелка уселась и давай уху нахваливать:

– Оттого наша уха вкусна, что Юра большущего ерша поймал. Потому наша уха жирна да навариста, что ершище жирнее сома.

А Юра хоть и маленький был, а понимал, что взрослые шутят. Велик ли навар от крохотного ершишки? Но он всё равно радовался. Радовался потому, что в большой семейной ухе была и его маленькая рыбка.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Стимульный материал к заданию 4 диагностического обследования  
«Составление рассказа по серии сюжетных картинок» методики  
обследования связной речи В.П. Глухова

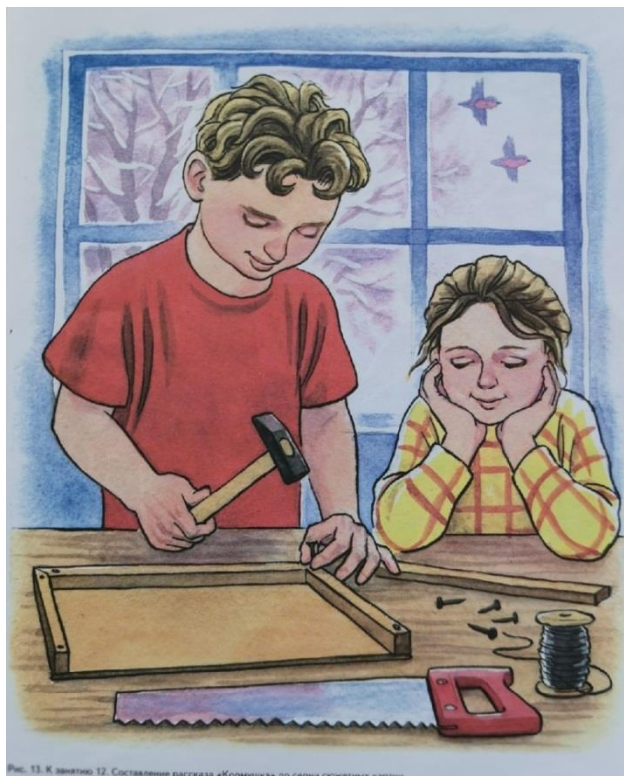




Рис. 15. К занятию 12. Составление рассказа «Кормушка» по серии сюжетных картин

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Стимульный материал к заданию 6 диагностического обследования  
«Составление рассказа – описания» методики обследования связной  
речи В.П. Глухова



## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Стимульный материал к заданию 7 диагностического обследования «Пересказ с пропущенной концовкой» методики обследования связной речи Ушаковой О. С., Струниной Е. М.

#### В. Осеева «Кто хозяин?»

Большую чёрную собаку звали Жук. Два пионера, Коля и Ваня, подобрали Жука на улице. У него была перебита нога. Коля и Ваня вместе ухаживали за ним, и, когда Жук выздоровел, каждому из мальчиков захотелось стать его единственным хозяином. Но кто хозяин Жука, они не могли решить, поэтому спор их всегда кончался ссорой. Однажды они шли лесом. Жук бежал впереди. Мальчики горячо спорили.

– Собака моя, – говорил Коля, – я первый увидел Жука и подобрал его!

– Нет, моя! – сердился Ваня. – Я перевязал ей лапу и кормил её. Никто не хотел уступить.

– Моя! Моя! – кричали оба.

Вдруг из двора лесника выскочили две огромные овчарки. Они бросились на Жука и повалили его на землю. Ваня поспешно вскарабкался на дерево и крикнул товарищу:

– Спасайся!

*Но Коля схватил палку и бросился на помощь Жуку. На шум прибежал лесник и отогнал своих овчарок.*

– Чья собака? – сердито закричал он.

– Моя, – сказал Коля. Ваня молчал.