



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

Профессионально-педагогический институт  
Кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и  
предметных методик

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ  
НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С  
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Магистерская диссертация  
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое)  
образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными  
возможностями здоровья»

Проверка на объем заимствований:  
26,82 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«05» 02 2020 г.  
Зав. кафедрой ПППиПМ

Выполнил:  
студент ЗФ-309/170-2-1Кст группы  
Бабчинец Мадина Анатольевна

Научный руководитель:  
Лапчинская И.В., кандидат  
педагогических наук, доцент

Челябинск  
2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	9
1.1. Специфика развития связной речи у младших школьников с умственной отсталостью.....	9
1.2. Современные подходы к коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью .....	277
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ.....	46
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	47
2.1. Содержание и результаты комплексной психолого-логопедической диагностики .....	47
2.2. Коррекционно-логопедическая работа по реализации психолого- педагогических условий коррекции связной речи у младших школьников с умственной отсталостью .....	643
2.3. Эффективность коррекции нарушений связной речи у младших школьников с умственной отсталостью.....	72
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ .....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	81
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	85

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность** исследования. К числу важнейших задач коррекционной работы с младшими школьниками, имеющими умственную отсталость, а также комплексные нарушения психоречевого развития, относится формирование у них связной речи. Это необходимо как для полного преодоления системного речевого недоразвития и нарушений познавательного развития, так и для готовности детей к обучению. Речь является способом формирования и способом формулирования мысли и вместе с тем средством сообщения, социальной связи и воздействия на окружающих (И.А. Зимняя). Поскольку мышление и речь в своем онтогенетическом развитии теснейшим образом взаимосвязаны и образуют единый симультанный интеллектообразующий процесс, овладение речевой деятельностью выступает как важнейшее условие формирования всей познавательной сферы ребенка.

В последние годы число детей, имеющих диагноз умственной отсталости неуклонно увеличивается, в связи с чем, проблема формирования навыков связных высказываний у данного контингента детей приобретает особую актуальность.

По данным педагогической практики и специальных исследований (Н.Ю. Борякова [3], Т.Н. Волковская [6], В.К. Воробьева [8], В.П. Глухов [11], Е.В. Мальцева [35], Е.С. Слепович [48] и др.), большинство детей с умственной отсталостью к школьному возрасту не владеют навыками связной речи в необходимом для этого возраста объеме. Словарный запас таких детей небогат, уровень овладения грамматическим и синтаксическим строем речи – низкий, семантическая сторона речи недостаточно сформирована, «арсенал» языковых средств выражения мысли крайне беден.

Анализ специальной методической литературы по проблеме формирования навыков связных высказываний у детей с умственной

отсталостью со всей очевидностью показывает необходимость совершенствования традиционных приемов и методов коррекционно-логопедической работы, а также поиска новых, более эффективных, научно обоснованных путей развития связной речи.

Анализ методической литературы и результаты логопедической практики показывают, что существующая в настоящее время система работы над формированием связной речи у младших школьников с умственной отсталостью оказывается недостаточно эффективной. Методические рекомендации, в основном, носят общий характер, наиболее эффективные методики преодоления нарушений связного высказывания не выявлены, что обосновывает актуальность исследования данной темы.

С учетом сказанного, актуальность находящейся в центре нашего внимания проблемы повышения эффективности работы по формированию связной речи у младших школьников с умственной отсталостью обуславливается необходимостью разрешения противоречия между необходимостью формирования связной речи у детей с умственной отсталостью и недостаточной методологической разработанностью данной проблемы.

Принимая во внимание, изложенное выше, мы констатируем важность и актуальность поставленной проблемы в социально-практическом и теоретико-методическом аспектах и формулируем тему магистерской диссертации следующим образом: «Психолого-педагогические условия коррекции нарушений связной речи младших школьников с умственной отсталостью».

**Цель** исследования – выявить психолого-педагогические условия и основные направления коррекционной помощи, обеспечивающие эффективность коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

**Объект** исследования – процесс коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

**Предмет** исследования – психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность коррекции нарушений связной речи младших школьников с умственной отсталостью.

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

1. Выполнить теоретический анализ проблемы развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
2. Провести обследование связного высказывания младших школьников с умственной отсталостью с целью выявления уровня его развития.
3. Выявить психолого-педагогические условия коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
4. Разработать и апробировать коррекционно-логопедическую работу по реализации психолого-педагогических условий развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью с использованием детской художественной литературы.
5. Проанализировать результаты экспериментальной работы.

**Гипотеза** исследования: процесс коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью будет протекать более эффективно при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

1. коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно;
2. будет реализован комплексный подход в организации психолого-логопедической диагностики;
3. в процессе экспериментальной работы будет учитываться индивидуальный уровень речевого развития детей;
4. в коррекционной работе будет использоваться моделирование

детских художественных произведений.

Именно эти условия и были в центре нашего экспериментального исследования, которое включало в себя три **этапа**.

1 этап – констатирующий эксперимент был направлен на реализацию программы комплексной психолого-логопедической диагностики, целью которой было обследование речи младших школьников с умственной отсталостью, направленное на выявление уровня ее развития. Особое внимание уделялось исследованию связного высказывания младших школьников для определения основных направлений коррекционной работы по его развитию.

2 этап – формирующий эксперимент, в ходе которого на основе полученных в ходе обследования данных, были определены основные направления работы по развитию связного высказывания у младших школьников с умственной отсталостью и проводилась апробация коррекционной работы.

3 этап – контрольный эксперимент предполагал проверку степени эффективности реализации психолого-педагогических условий коррекции нарушений связной речи в ходе проведенной коррекционно-развивающей работы.

**Теоретико-методологическую основу** диссертационного исследования составили:

– научные положения о закономерностях психического развития личности в условиях дизонтогенеза (Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Г.Я. Трошин, У.В. Ульenkova и др.)

– положения о соотношении первичных и вторичных симптомов в структуре речевого дефекта (Т.В. Ахутина, Е.Н. Винарская, Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, А.Р. Лурия, В.И. Селиверстов, В.М. Шкловский и др.);

– лингвopsихологические и психологические теории о

механизмах речевой деятельности (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.);

– результаты исследований в области логопсихологии ряда отечественных исследователей (С.М. Валявко, Е.Н. Винарская, Г.А. Волкова, Т.Н. Волковская, М. Зеeman, В.А. Калягин, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, О.С. Павлова, О.Н. Усанова, Е.В. Шипилова и др.);

– идеи комплексного подхода к коррекционной работе (Г.И. Ангушев, К.П. Беккер, Н.Л. Карпова, Р.Е. Левина, И.И. Мамайчук, С.Б. Скобликова, Е.М. Хватцев и др.);

**Методы** исследования: изучение и анализ научно-методической литературы по проблеме исследования; наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, количественно-качественный анализ результатов исследования.

**Экспериментальная база** исследования: Коммунальное государственное учреждение (КГУ) «Костанайская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями» (г. Костанай, Р. Казахстан). Группу исследования составили 10 детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

**Научная новизна** исследования определяется тем, что обоснована целесообразность использования индивидуальных, типических особенностей психической деятельности детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью в разработке программ коррекции нарушений связной речи. Обоснованы психолого-педагогические условия, направления и содержание психолого-педагогической помощи умственно-отсталым детям, имеющим нарушения связной речи.

Представлена коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи у младших школьников с умственной отсталостью посредством использования детской художественной литературы,

экспериментально подтверждена ее эффективность. Выполненное исследование расширяет спектр возможных решений в оказании эффективной психолого-педагогической помощи умственно-отсталым младшим школьникам, страдающим нарушениями речи.

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

Получены фактические данные, позволяющие существенно расширить и дополнить ряд разделов коррекционной и педагогической психологии, связанных со спецификой интеллектуальной сферы младших школьников с умственной отсталостью и условиями оказания им эффективной помощи в направлении коррекции нарушений связной речи.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке коррекционно-логопедической работы с использованием детской художественной литературы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Материалы диссертационного исследования могут оказать существенную помощь в подготовке научно-методических пособий для работы с умственно-отсталыми детьми. Также они могут найти применение в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации психолого-педагогических кадров (логопсихологов и логопедов).

Теоретические и экспериментальные данные диссертационного исследования позволяют существенно обогатить учебные курсы по коррекционной и педагогической психологии.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.



# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

## **1.1. Специфика развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью**

Развитие связной речи является основной задачей речевого воспитания детей. Это связано, в первую очередь, с ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно связная речь является основной, коммуникативной, функцией языка и речи. Связная речь – это высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин и др.).

В отечественной психолого-педагогической литературе определены теоретические подходы к развитию связной речи как универсальной способности, характеризующей целостное развитие ребенка и являющейся важным показателем его готовности к усвоению школьных навыков (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и др.).

Связная речь является предметом изучения разных наук – лингвистики, психологии, психолингвистики, а также общей и специальной методики.

В методике преподавания русского языка этот термин, по мнению Т.А. Ладыженской [25], употребляется и в значении деятельности говорящего, процесса выражения мысли, и для обозначения продукта речевой деятельности, высказывания, текста.

С точки зрения психолога и философа С.Л. Рубинштейна, – связная речь – это та речь, которая может быть понятна на основе ее предметного содержания. Анализируя процесс становления связной речи, С.Л. Рубинштейн раскрывает понятие «ситуативной» и «контекстной» речи. На

примере исследований и наблюдений он показывает основную линию развития речи ребенка. С.Л. Рубинштейн пишет, что контекстная и ситуативная речь не наслаиваются друг на друга, а наоборот сосуществуют, и ребенок пользуется то одной, то другой в зависимости от содержания и характера самого общения [46].

В научной и методической литературе освещающей вопросы становления связной речи, как правило, рассматриваются две основные формы речевого общения.

Диалогическая - первичная по происхождению форма устной речи. Возникает при общении двух или нескольких участников. Для диалога характерен быстрый обмен речью, медленность темпа речи собеседника обычно вызывает раздражение. В статье «О диалогической речи» Л.П. Якубинский [59] пишет, что каждый компонент диалога является репликой и одна реплика обусловлена другой. Причем реплики могут следовать не только в порядке чередования, но и в порядке прерывания. При осуществлении речи в форме диалога момент восприятия речи собеседника совпадает с подготовкой к собственному высказыванию, и соответственно обмен происходит вне какого-нибудь предварительного обдумывания.

А.Р. Лурия [34] среди существующих особенностей определяющих грамматический строй диалогической речи выделил следующее:

- 1) знание общей темы беседы, а иногда и общее её содержание;
- 2) знание ситуации;
- 3) возможность включения внеязыковых компонентов (мимика, жесты, интонация, паузы). Это и объясняет то, что структура диалога допускает неполное высказывание, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля, и характеризуется композиционной простотой.

Диалогическая речь может протекать в форме ответов на вопросы. Наиболее простой будет та, при которой ответ целиком повторяет вопрос

или воспроизводит часть вопроса, ведь это не требует построения программы высказывания. Более сложной – когда ответ не воспроизводит часть вопроса и от субъекта требуется самостоятельно сформулировать нечто новое. Часто диалог проходит в форме разговора или беседы, а может включать и обмен монологами – «монологический диалог».

В диалоговом общении выделяют три жанра: диалог – расспрос; диалог – беседа, диалог – дискуссия. Критериями связности развернутой диалогической речи являются: раскрытие темы; смысловая законченность; структурное единство, определяемые использованием языковых и внеязыковых средств. Овладение диалогической речью является необходимым условием полноценного социального развития.

Монологическая речь – более сложная форма речевого общения. Подразумевает активную речевую деятельность одного человека, как правило, не рассчитанную на непосредственный немедленный отклик, но обращенную к одному или группе слушателей, иногда – к самому себе. Л.П. Якубинский [59] указывает, что для монолога «характерна длительность и обусловленная ею связанность, построенность речевого ряда; наличие заданности; предварительного обдумывания». К наиболее существенным лингвистическим признакам монолога относят также структурную организованность, сложность синтаксических конструкций, сознательность выбора языковых средств и их компонование, литературную обработанность.

Монолог отличает более полное предоставление информации слушателю, а её характер определяет способы изложения материала в тексте. В современной педагогической литературе, а именно с точки зрения О.А. Нечаевой [38], существует термин для обозначения речевых способов передачи информации – «функционально-смысловые типы речи».

Каждый из функционально-смысловых типов речи реализуется в разных видах текстов. В традиционной классификации выделяют три вида:

описание; повествование; рассуждение. Описание – это специальный текст, который начинается с общего тезиса, определяющего и называющего предмет или объект; затем идет перечисление признаков, свойств, качеств, действий; завершает описание итоговая фраза, оценивающая предмет или высказывающая отношение к нему. Школьников учат описывать предметные или сюжетные картинки, собственные рисунки или их замысел, явление природы, людей и животных [37].

Повествование – это сюжет, развертывающийся во времени и в логической последовательности. Основное назначение повествования – передать развитие действия или состояния предмета, которое включает следующие друг за другом события, сценки, картины. Структура повествования – начало, середина, конец (завязка, кульминация, развязка) – должна быть четко выдержана [37].

Рассуждение – это текст, включающий причинно-следственные конструкции, вопросы, оценку. Оно включает тезис (начальное предложение), доказательство выдвинутого положения и выводов, который из него следует. Важно развитие у младших школьников умение логически мыслить, рассуждать, объяснять, доказывать, делать выводы, обобщать высказанное, а эти умения развиваются в таком типе высказывания, как рассуждение [37].

Учитывая степень самостоятельности, выделяют продуктивную и репродуктивную формы монологической речи. Продуктивной (инициативной) форме соответствуют самостоятельное высказывание, в котором содержание, последовательность и наполнение определяет говорящий. Репродуктивная форма монолога подразумевает опору на ранее воспринятый текст – воспроизведение заученной или переработанной информации. Большие трудности возникают при овладении продуктивной формой речи. Осложняет этот процесс, как правило, недостаточный уровень владения языковыми средствами.

Общим для обеих форм речи является, прежде всего, то, что они выполняют коммуникативную функцию. И монологическая и диалогическая речь всегда имеют социальную направленность, направленность на другого человека. Устная монологическая, как и устная диалогическая речь располагает кроме средств языковых кодов целым рядом просодических и внеязыковых средств. И «может протекать с определенной мерой грамматической неполноты». Таким образом, её грамматическое строение может приближаться к грамматическому строению диалогической речи.

В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства. Таким образом, совершенствование обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития.

Психология умственной отсталости в нашей стране оформилась как самостоятельная ветвь психологической науки всего несколько десятилетий тому назад. До этого времени изучение особенностей психики умственно отсталых детей осуществлялось преимущественно представителями медицинской науки. За короткий срок она накопила довольно значительный круг сведений о тех своеобразных чертах, которые отличают умственно отсталых детей от их нормально развивающихся сверстников [1, с. 13].

Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы [29, с. 25].

Во многих источниках дается следующее определение умственной отсталости: «Умственная отсталость – это стойкое, необратимое, нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга». Это качественное изменение всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных

органических повреждений центральной нервной системы. Это такое развитие, при котором страдают не только интеллект, но эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой характер развития вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [26, с. 112].

А.Р. Лурия (1960), В.И. Лубовский (2006), С.Я. Рубинштейн (2007), М.С. Певзнер (1982) в своих исследованиях показали, что умственно отсталые имеют довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, нарушения процесса возбуждения и торможения, взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая эмоции, волю, процессы познания, личность в целом. Особенности психики умственно отсталых исследовали достаточно полно Л.В. Занкова (1975), В.Г. Петрова (2002), С.Я. Рубинштейн (2007), Ж.И. Шиф (1965) и др. На основании этих исследований они сделали вывод: умственно отсталый ребенок может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей. Эта истина довольно трагична для родителей умственно отсталых детей, так как им хочется сделать все возможное, чтобы их ребенок стал «как все» [20, 30, 31, 39].

Медицинские исследования проблем умственной отсталости многих зарубежных специалистов (Е.М. Айраксин, Р. Матилайнен-Финляндия; М. Паркер, Л.Х. Пейкман, Ж.М. Вудхаус, П. Гибсон–Великобритания; А. Гине, И. Гофман и мн. др.) доказывают, что умственная отсталость не лечится. В нашей стране над этой проблемой работало много специалистов как в области медицины, так и в области психологии (М.С. Певзнер, В.И. Лубовский А.Р. (1973), Лурия Л.С. (1963), Выготский (1934), Г.Н. Дульнев, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Б.И. Пинский, Л.В. Занкова (1999). Для умственно отсталых характерно недоразвитие *познавательных интересов*, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании [15, с. 15].

У детей в норме в психическом развитии важную роль играет потребность в новых впечатлениях. Развиваясь, она становится познавательной потребностью и в дальнейшем является побудительной силой всего психического развития ребенка. У умственно отсталых детей потребность в новых впечатлениях, а затем и познавательная потребность значительно ослаблены. Умственная отсталость не лечится. Врач может назначить стимулирующую терапию (если нет каких-либо противопоказаний), но ее эффект может осуществиться в пределах биологических возможностей организма конкретного ребенка [22, с. 9].

Таким образом, прогноз развития и социальной адаптации умственно отсталых детей в большей степени зависит от системы воспитания и обучения, а также от степени умственной отсталости [24, с. 320].

Нарушение интеллекта имеет разные характеристики выраженности. По современной международной статистической классификации болезней, травм и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ – 10) на основе психометрических исследований умственную отсталость делят на 4 степени [29]

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

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

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

4. Глубокая степень, при которой дети не обучаемы.

Последние две категории детей, как правило, направляются в специальные учреждения социального обеспечения. В отечественной

дефектологии умственную отсталость подразделяют по степени выраженности симптомокомплексов на дебильность, имбецильность и идиотию соответственно.

Психологи, изучающие развитие умственно-отсталых детей, отмечают, что олигофрения и умственная отсталость - в принципе, одно и то же. Однако принято говорить об олигофрении только в том случае, когда ее причина точно установлена. В тех случаях, когда причина точно неизвестно, более употребим термин «умственная отсталость». В зависимости от степени умственной отсталости можно добиться больших или меньших результатов. Дети с имбецильностью и идиотией (средняя и тяжелая форма умственной отсталости) являются инвалидами детства, получают пенсии либо имеют опекуна, либо могут быть помещены в специальные учреждения социального обеспечения [31, с. 13].

Для того чтобы весь педагогический процесс был более эффективным, необходимо правильное комплектование специальных учреждений, а также важно знать в чем своеобразие их познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения [34, с. 307].

Исследования А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, А.В. Запорожец и многих других доказывают, что для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. Данные исследований показывают, что у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психологических функций. В результате эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден [42, с. 15].

При умственном недоразвитии первая ступень познания окружающего мира – восприятие и ощущение – оказывается дефектной. И это оказывает огромное влияние на весь последующий ход их развития. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них



слуха, зрения, недоразвития речи. Но и тогда, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Особенности восприятия и ощущения умственно отсталых детей изучали В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф, К.И. Вересотская, И.М. Соловьев и др. Результаты их исследований показали, что главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым детям требуется больше времени на восприятие любого предмета. Из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями и пр. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п. [26, с. 98].

Для этих детей свойственна также узость объема восприятия. Они выхватывают отдельные части в прослушанном тексте, обозреваемом объекте, не выделяют для общего понимания материал. Характерным является бессистемность восприятия, хаотичность описания. Еще одним недостатком восприятия является недостаточная активность этого процесса, в результате этого снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить, им требуется постоянное побуждение. Учебной деятельности без стимуляции вопросов педагога дети не могут выполнить доступные их пониманию задания. Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года, часто даже в 8-10 – летнем возрасте не различают правую и левую сторону. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом эти дети начинают различать цвета. Особенности трудности представляют для них различие оттенков цвета.

Все нарушения процесса восприятия называются агнозия. При грамотной, коррекционной, целенаправленной работе недостатки восприятия сглаживаются и частично компенсируются [19].

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Исследование В.Г. Петрова, Б.И. Пинского, И.Н. Соловьева, Ж.И. Шиф и др. показали, что все эти операции у умственно отсталых, недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты [30, 33, 53].

Это, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления - речи. Из-за этого дети плохо понимают смысл разговоров, содержание сказок, которые им читают. Они часто не могут быть участниками детских игр (не понимают правил), к ним все реже обращаются с просьбами, поручениями. Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметами и действиями, плохое развитие речи, лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление, поэтому замедленно развиваются мыслительные операции имеют своеобразные черты.

При анализе строения воспринимаемого объекта умственно отсталые дети не умеют выделить главное в предметах и явлениях, проводят сравнение по несущественным признакам, а часто по несоотнесимым.

Эти дети видят лучше различия, чем сходства предметов. Например, сравнивая ручку и карандаш, они отвечают: «Похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая» [53].

Свойственна бессистемность анализа, которая выражается тем, что они рассматривают объекты беспорядочно, не придерживаясь определенного плана. Обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действий, при слабом самоконтроле. Чрезмерная тугоподвижность и склонность

застревать на одних и тех же деталях. Слабость регулирующей роли мышления (не умеют пользоваться полученными знаниями). Отличительной чертой этих учащихся является не критичность мышления. Они не могут самостоятельно оценить свою работу. Самое главное для них - получить результат [52, с. 21].

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с памятью и ее особенностями развития у умственно отсталых. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у этих учащихся имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития: нарушение соотношения между произвольным и произвольным запоминанием.

Характер произвольного запоминания определяется в значительной мере с содержанием материала. Наиболее полно, точно запоминают реальные объекты, менее успешно изображение объектов, хуже всего слова.

Неполнота воспроизведения. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредованная смысловая память у этих детей слабо развита [52, с. 41].

Эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У этих детей часто наступает состояние охранительного торможения [52, с. 215].

У умственно отсталых детей выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость, утомляемость, повышенная отвлекаемость. Однако при целенаправленной, коррекционной работе можно повысить уровень развития внимания [53, с. 60].

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей: недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний; неустойчивость эмоций; состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами; переживания их неглубоки, поверхностны; у некоторых эмоциональные реакции неадекватны источнику; иногда наблюдаются эмоциональные патологические состояния - эйфория, дисфория, апатия [29].

Волевая сфера у этих детей также особенна. Умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. В их деятельности чаще наблюдается подражание и импульсивные поступки. Отличительные качества их волевых процессов - слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. Особенности психических процессов влияют на характер протекания их деятельности. Дефектологи Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский, А.Р. Лурия (1970) и другие, глубоко изучили психологию деятельности этих детей. Результаты их исследований показали, что у этих детей недоразвитие целенаправленной деятельности, несформированность навыков учебной деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, не критичность к своей работе, они плохо адаптируются к новым условиям [34].

Умственно отсталые приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием. Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности («лишь бы сделать»). Умственно отсталые не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была

перед ними поставлена, а поэтому не могут правильно оценить ее решение. Не критичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей [45].

Все отмеченные особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные) [29, 45].

При умственной отсталости основные нарушения интеллектуального уровня развития ребенка приходятся на недостаточность познавательных процессов. Также при умственной отсталости у детей выявляются нарушения всех сторон речевой деятельности: большинство детей страдают дефектами звукопроизношения; имеют ограниченный словарный запас; слабо владеют грамматическими обобщениями. Нарушение речи при умственной отсталости носят системный характер, так как отмечаются трудности в понимании лексических связей, развитии лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха и фонематического восприятия, в формировании связной речи. Эти своеобразия речи приводят к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. Проведенные исследования В.В. Воронковой и В.Г. Петровой показали, что при умственной отсталости недоразвитие речевой деятельности напрямую влияет на уровень интеллектуального развития [9].

Можно выделить три плана когнитивных предпосылок развития речи: уровень интеллектуального развития ребенка отражается на структуре семантического поля; уровень сформированности операций мыслительной деятельности сказывается на уровне языковой компетентности; речевая деятельность коррелирует с процессами познавательной деятельности.

По мнению А.В. Ястребова и Т.П. Бессоновой [60] работа логопеда по формированию связной монологической речи должна быть направлена на развитие навыков построения связного и последовательного

высказывания, на умение программировать смысловую структуру высказывания, отбирать языковые средства, необходимые для построения высказывания в тех или иных целях общения (доказательство, рассуждение, передача содержания текста, сюжетной картинки).

В.Г. Петрова, Н.Ю. Борякова [4] замечают, что становление связной речи у детей с умственной отсталостью осуществляется замедленными темпами и характеризуется определёнными качественными особенностями. Младшие школьники задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи. Переход же к самостоятельному связному высказыванию очень труден для этих детей и во многих случаях затягивается. В процессе актуализации связной речи дети с общим недоразвитием речи и умственной отсталостью нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке. Более лёгкой для усвоения является ситуативная речь, то есть речь с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию.

Исследования связной речи Н.Ю. Боряковой [6], Е.С. Слепович [48], Р.И. Лалаевой [26], показали, что у детей с умственной отсталостью наблюдаются нарушения, как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом семантическая структура текста, его внутреннее программирование, страдает в большей мере, чем языковое оформление.

Р.И. Лалаева [26] пишет, что особенности связных высказываний у детей с умственной отсталостью во многом определяются характером заданий, формой связных высказываний (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ на заданную тему и т. д.), степенью самостоятельности смыслового программирования при выполнении этих заданий.

Пересказ для детей с умственной отсталостью более доступен, чем рассказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета,

подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Но и пересказы детей интересующей нас категории имеют ряд особенностей. Эти дети пропускают многие важные части рассказа, передают его содержание упрощённо. В пересказах обнаруживается непонимание детьми причинно-следственных, временных, пространственных отношений, представленных в рассказе. Для пересказов характерны разнообразные добавления, что обусловлено случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний [27].

У детей, имеющих умственную отсталость, нарушается как внутренний (смысловой) уровень, так и языковой уровень связной речи. Смысловой уровень, то есть внутреннее программирование связной речи оказывается нарушенным в той или иной мере у всех детей с умственной отсталостью и общим недоразвитием речи. Чем более сложным по степени самостоятельности является задание, чем больше оно связано с необходимостью смыслового программирования высказывания, тем труднее оно выполняется. Так, составление рассказа по серии сюжетных картинок осуществляется легче, чем по сюжетной картинке. Это объясняется тем, что в задании рассказать по серии сюжетных картинок уже имеется определённая программа связных высказываний, которая обусловлена последовательностью событий, изображённых на картинках. При составлении же рассказа по сюжетной картинке такие опорные последовательные звенья отсутствуют [6].

Исследование Н.Ю. Боряковой [4] показало, что ни один из детей с умственной отсталостью в рассказах по серии сюжетных картинок не смог достичь самого высокого уровня, на котором были рассказы нормально развивающихся детей. Лишь у 25% детей интересующей нас категории наблюдались лексические и последовательные рассказы с небольшой помощью взрослого. Рассказы же большинства детей с умственной отсталостью и общим недоразвитием речи свидетельствовали о том, что

дети недостаточно понимали связи между отдельными картинками, не устанавливали причины и следствия поступков, изображённых персонажей, их мотивы. В процессе рассказа дети часто изменяли логическое направление рассказа, не соотносили последовательные части рассказа с предыдущим содержанием, теряли программу. Наблюдались нарушения в переходе от одной программы к другой. В рассказах таких детей лишь перечислялись некоторые объекты картинок.

Е.С. Слепович [48] объясняет, рассказы по сюжетной картинке трудны детям с умственной отсталостью, так как речевая деятельность при таком словесном описании теснейшим образом связана со специфической деятельностью восприятия. А так как у детей с умственной отсталостью наблюдаются значительные трудности при переводе зрительных впечатлений в словесную форму, то рассказы по сюжетной картинке характеризуются определёнными особенностями.

Активное развёртывание сюжета в рассказах, как замечает Р.И. Лалаева [27], 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.

Таким образом, исследования показали, что рассказы детей с умственной отсталостью по сюжетной картинке значительно ниже по своему уровню, чем рассказы нормально развивающихся детей. Для рассказов детей с умственной отсталостью характерно быстрое соскальзывание с заданной темы на другую, более знакомую и лёгкую для ребёнка, привнесение в рассказ побочных ассоциаций и инертных стереотипов, частое повторение одних и тех же фраз, слов, постоянное возвращение к высказанной мысли. Развёрнутые смысловые высказывания



детей с умственной отсталостью отличаются и отсутствием чёткости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально развивающихся сверстников.

По мнению Е.С. Слепович [48], особенности в построении высказывания, характерные для детей с умственной отсталостью, – результат трудностей в планировании и развёртывании речевого сообщения. Анализ высказываний интересующей нас категории детей свидетельствует о большом числе сбоев в грамматическом оформлении речевого сообщения. Чем больше его объём, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы. Исследования Е.С. Слепович также показали, что одной из причин нарушения формирования связной речи у детей с умственной отсталостью являются слабость и быстрая истощаемость их речевой деятельности, а также особенности мотивации. Потребность в общении с другими людьми, в познании окружающего мира определяет мотивы речевой деятельности ребёнка. Эта потребность у детей с общим недоразвитием речи и умственной отсталостью резко снижена: отсутствует интерес к расширению своего кругозора, усвоению новых знаний. Они не желают говорить, быстро прекращают разговор, играть предпочитают молча, общаются в процессе игры редко. Однако любое побуждение к дальнейшему общению (похвала, побуждение типа «вспомни, что ты ещё хотел сказать», «думай») приводят к резкому увеличению объёма высказывания. Ни у нормально развивающихся, ни у умственно отсталых ребят не наблюдается такого сильного влияния внешнего побуждения на объём речевой продукции.

Таким образом, анализ психологических исследований показал, что при нарушении умственного развития главными и ведущими

неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому. Для детей с нарушением интеллекта (умственно отсталых детей) характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании или не испытывают вообще, так как в период младшего школьного возраста у таких детей преобладает игровая деятельность. В результате эти дети получают неполные и, возможно, искаженные представления об окружающем.

Многие ученые, исследовавшие особенности психического развития детей с нарушениями интеллекта, в первую очередь отмечали у них патологическую инертность, стойкие нарушения в сфере познавательных процессов, от которых зависит качество усваиваемых знаний, отсутствие интереса к окружающему.

Монологическая речь у младших школьников с умственной отсталостью в основном носит ситуативный характер. Неполноценность речевой деятельности детей с умственной отсталостью связана с недостаточной сформированностью основных этапов порождения речевого высказывания. У детей с умственной отсталостью недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Понимание обращенной речи значительно лучше развивается. При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных. Формирование связной речи у детей с умственной отсталостью приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с умственной отсталостью предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

## **1.2. Современные подходы к коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью**

В современных психологических и методических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи при спонтанном их развитии не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения ребёнка в школе. Этим умениям и навыкам нужно обучать специально. Развитие связной речи у детей с умственной отсталостью является трудным процессом, требующим использования особых методических приемов. Дети должны научиться не только пользоваться определенными словами и выражениями, но они должны вооружиться средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения. Развитие связной речи детей опирается на формирование познавательных процессов, на умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни. Необходимо помнить также, что дети с умственной отсталостью быстро отвлекаются, утомляются, не удерживают в памяти задания, часто не могут довести начатую работу. Все эти и многие другие особенности психических процессов детей не могут не сказываться на состоянии и ходе развития их речи [57].

Важнейшей функцией речевой деятельности является коммуникативная, реализующая комплексную систему социальных связей, все виды социальных взаимодействий между людьми в человеческом обществе. В соответствии с этим ведущим методическим подходом к коррекционно-логопедической работе должен быть коммуникативный подход к формированию навыков связных высказываний. Формируемые навыки связных высказываний должны максимально обеспечивать потребности социальной коммуникации в сфере основных видов и форм жизни и деятельности ребенка, потребностей его познавательного развития.

Коммуникативный подход применительно к навыкам связной речи

предполагает целенаправленное формирование прежде всего тех видов связных высказываний, которые обеспечивают и делают возможными основные виды предметно-практической и игровой деятельности, а также социальной коммуникации детей младшего школьного возраста. Это во многом определяет процесс полноценного психического и интеллектуального развития ребенка. У детей целенаправленно формируются речевые умения и навыки, которые являются базовыми для учебной деятельности и обеспечивают познавательное развитие в ходе школьного обучения. Коммуникативный подход предполагает также широкое использование форм и приемов обучения (включая игровые), способствующих активизации разнообразных речевых проявлений ребенка.

Согласно современным взглядам на формирование речевой деятельности, в соответствии с доказавшими свою эффективность методическими подходами к формированию навыков связной речи у детей дошкольного и школьного возраста (Т.А. Ладыженская [25], М. Леушина [31], В.К. Воробьева [8], В.П. Глухов [11], Б.М. Гриншпун [13] и др.), основополагающим для общей методологии формирования навыков связных высказываний у детей с умственной отсталостью является психолингвистический подход к анализу закономерностей формирования речевой деятельности в онтогенезе.

Психолингвистический подход предполагает формирование связной речи как оптимального варианта речевой деятельности. Это в свою очередь определяет направленность коррекционно-педагогической работы на формирование речевых действий и операций, обеспечивающих осуществление речевой деятельности и реализующих процесс коммуникации через продуцирование (составление) и анализ речевых высказываний [11].

Основными речевыми действиями, согласно психолингвистической трактовке речевой деятельности (А.А. Леонтьев [30], А. Р. Лурия [34] и

др.), являются интеллектуальные по своей природе действия, направленные на построение (конструирование) речевых высказываний (для процессов говорения и письма), и действия по их восприятию и анализу (в процессах слушания и чтения). Интеллектуальный компонент речевых действий, состоящий, прежде всего, в адекватном отображении окружающей действительности, невозможен без задействования всех основных умственных действий и операций. Они обеспечивают адекватный анализ предмета речи (отображаемого в речевом высказывании фрагмента окружающей действительности), сенсорно-интеллектуальный анализ условий речевой коммуникации, правильный выбор способов ее осуществления, речемыслительные процессы планирования и программирования речевых высказываний, интеллектуальный контроль за их осуществлением и результатами.

Применительно к коррекционно-педагогическому процессу и потребностям коррекционного обучения именно психолингвистический подход должен «приоритетно» определять выбор и обоснование коррекционно-логопедических технологий для формирования навыков связных высказываний у детей с умственной отсталостью, а также конкретное предметное содержание коррекционно-педагогической работы [11].

Развитие связной речи у детей с умственной отсталостью является трудным процессом, требующим использования особых методических приемов. По мнению А.В. Ястребова и Т.П. Бессоновой [8], работа по формированию связной речи у младших школьников с умственной отсталостью должна быть направлена на развитие навыков построения связного и последовательного высказывания, на умение программировать смысловую структуру высказывания, отбирать языковые средства, необходимые для построения высказывания в тех или иных целях общения (доказательство, рассуждение, передача содержания текста, сюжетной картинки).

При формировании связной речи у младших школьников с умственной отсталостью необходимо планировать работу в соответствии с основными этапами работы [37, с. 119].

Первый этап представляет собой подготовительную предварительную работу по двум линиям:

- а) интеллектуальное развитие, и, прежде всего, развитие мышления;
- б) речевое развитие: развитие понимания речи, обогащение лексики, формирование грамматических категорий, исправление произношения.

Время, содержание и объём этого этапа зависит от уровня речевого развития детей. Завершение же подготовительного этапа всегда однозначно определяется сформированностью фразы, умением самостоятельно пользоваться фразовой речью в речевом общении.

Работа по развитию речи и мышления проводится параллельно индивидуально или небольшими подгруппами в форме игр и упражнений.

Особое место на данном этапе занимает развитие и совершенствование тонкой моторики кисти и пальцев рук, которая тренируется посредством следующих развивающих форм [36, с. 80]:

- Народные игры с пальчиками («Ладушки» «Сорока» и др.);
- Теневой театр;
- Упражнения по обводке контуров, трафаретов, штриховок (героев русских сказок, потешек);
- Работа с ножницами: разрезание бумаги по контуру и без;
- рисование несложных фигур в воздухе ведущей рукой, другой рукой и обеими руками вместе;
- Ежедневная пальчиковая гимнастика.

Речевая линия на данном этапе развивается по следующим направлениям [28, с. 77]:

1. Развитие восприятия и понимания речи (инструкций, бытовых и игровых ситуаций, грамматических конструкций, расширение пассивного словарного запаса)

2. Развитие экспрессивной речи след в след за импрессивной вне зависимости от состояния фонетической стороны и сформированности грамматического строя – пробудить у детей желание речевого общения.

3. Подготовка речевого аппарата к работе над звукопроизношением:

- развитие артикуляторной моторики;
- формирование фонематического восприятия и первоначальных навыков звукового анализа.

4. Формирование фразы, являющейся первым шагом к овладению связной речью, в определённой последовательности:

- договаривание предложений по предметным картинкам и без картинок; по образцу, данному педагогом, и без образца;
- составление предложений по демонстрации действия с помощью вопросов и без вопросов, по образцу и без;
- составление предложений сначала по 1 – фигурным, затем многофигурным сюжетным картинкам с помощью вопросов и без них; по опорным словам, по образцу и самостоятельно;
- заучивание и воспроизведение 2 – 3 предложений, связанных по смыслу.

Второй этап развития связной речи характеризуется как начальный. Только имея готовые предпосылки к формированию связной речи в виде сформированной фразы, можно сделать следующий шаг – приступить к работе над диалогической речью.

В работе над диалогической речью можно выделить три задачи [22, с. 19]:

1. научить детей отвечать на поставленные вопросы (краткие и полные)

2. научить постановке вопросов;

3. воспитывать способность свободно, непринуждённо вести беседу (эта задача, в значительной степени психологическая).

Третий этап подразумевает формирование монологической речи. Задача данного этапа – научить детей связно и последовательно, логически стройно и закончено, точно по употреблению лексики и по содержанию, правильно по грамматическому оформлению, самостоятельно и свободно излагать материал, строить высказывание.

Данный этап обучения связной речи строится на следующих методах [22, с. 30]:

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

1. Обучение пересказу считается наиболее лёгким видом монологической речи, так как он придерживается авторской композиции произведения, в нём используются готовые авторские сюжеты и готовые



речевые формы и приёмы. Обучение пересказу строится так же поэтапно [23, с. 65]:

1) Выбор текста. Критерии отбора произведений;

- сравнительно небольшой объём
- доступность содержания для детей
- чёткость композиции
- простота сюжета
- доступность языка
- высокая нравственность содержания
- высокая художественность текста

2) Подготовительная работа – это интеллектуальная, образовательная, психологическая и речевая подготовка детей к обучению пересказа.

Содержание подготовительной работы:

- знакомство с материалом;
- рассматривание картин по данной теме;
- наблюдение в природе и окружающей жизни;
- рисование, аппликация, лепка;
- лексико-грамматические упражнения на лексическом и грамматическом материале рассказа;
- заучивание наизусть потешек, пословиц, способствующих пониманию содержания рассказа.

3) Непосредственное обучение пересказу.

- а) первое чтение без установки на запоминание и пересказ;
- б) второе чтение с установкой на запоминание и пересказ;  
беседа по содержанию;
- в) Приёмы работы над текстом произведения:
  - рассматривание иллюстраций;

– выстраивание в логической последовательности серии сюжетных картинок;

– придумывание дополнительной или недостающей картинке;

– выделение из текста фраз к каждой картинке;

– выделение, проговаривание отдельных фрагментов;

– лексико – грамматические упражнения;

– выбор наилучших вариантов;

г) Третье чтение текста произведения проводится после беседы по содержанию и работы над текстом

Работа с планом:

– педагог предлагает готовый план

– план составляют на занятии коллективно

– используются серии сюжетных картин, символы, пиктограммы

– даётся установка на запоминание

– план воспроизводится детьми по цепочке

д) Пересказ по плану с опорой или без опоры.

1. Рассказывание по восприятию имеет большое влияние на развитие ребенка, в том числе и на сенсорное развитие. Только на основе ощущений и восприятий развиваются такие сложные, психические процессы, как мышление, воображение. При назывании вслух воспринимаемых предметов они различаются, осмысливаются быстрее, запоминаются более прочно.

2. Методика обучения описанию игрушек реализуется, как правило, через описание сказочных героев. Занятиям по описанию игрушек должны предшествовать занятия по их рассматриванию, на которых дети учатся выделять детали и качества игрушек, овладевают соответствующим словарем.

3. Методика обучения описанию натуральных предметов имеет большое образовательно-развивающее значение, поскольку натуральные

предметы знакомы детям из жизненной практики. Поскольку таким занятиям предшествовала работа с демонстрационными и раздаточными игрушками, эффективнее сразу использовать комплекты предметов по числу детей в группе для раздачи всем. Рассказывая, дети тут же объясняют назначение предмета и правила использования, демонстрирует действия с ним.

Умения описывать предметы закрепляются на занятиях по конструированию и изобразительной деятельности, прогулках.

4. Методика обучения рассказам по картинкам предлагает для составления описательных рассказов по картинкам предметные и сюжетные дидактические картины. Полезный наглядный материал для описания в старших группах — рисунки и аппликации детей, пейзажные картины, натюрморты, сюжетные картины и серии сюжетных картин, а также слайды, фотографии из их жизни, в том числе их портреты. Описание аппликаций, рисунков, фотографий, чаще всего проводится в игровой форме («Угадайте, о ком я расскажу по фотографии», «Экскурсия по выставке рисунков», «Урок аппликации по телефону»).

5. Дидактические игры на описание наглядного материала имеют, в основном, четкие правила, с которыми предварительно знакомят детей. Соблюдение правил является обязательным. Например, в играх типа загадки правило состоит в следующем: описать предмет, не называя его. Наиболее полезны игры с раздаточным материалом, так как в них каждый ребенок старается составить рассказ «в уме», чтобы выиграть.

6. Рассказы по памяти начинается с рассказов из коллективного опыта. Этот вид рассказа требует произвольной памяти. Для составления рассказа подбираются яркие, эмоциональные события, пережитые совместно детьми. Для успешного проведения занятия педагог формирует соответствующий эмоциональный настрой детей. С этой целью педагог может задать детям вопросы, предложить небольшой рассказ, а также наглядный материал: фотографии, картинки и т.д. Специфичным занятием,

где дошкольники встречаются с необходимостью достоверно, понятно и кратко рассказать о своем опыте, является составление письма. Переписка детей под руководством педагога — важное средство нравственного и умственного воспитания. Письменная речь, как высшая форма связной монологической речи, требует плановости и последовательности.

7. Методика обучения рассказыванию на темы из индивидуального опыта является для ребенка наиболее трудным, так как свои впечатления ему необходимо перевести в понятные, обстоятельные фразы, поскольку описываемый предмет или событие обычно слушателям не известны. Поэтому все предлагаемые темы должны быть конкретны, посвящены одному определенному вопросу. Отвлеченные темы не вызывают необходимых ассоциаций в памяти детей, ребенка затрудняет необходимость анализа своего жизненного опыта.

8. Дидактические игры на описание объекта по памяти широко используют игры-загадки «Угадай, что за зверь», «Угадай, кто (что) это». Аналогичны игры, в которых дети описывают отсутствующие предметы: «Угадай, что мы задумали», «Когда это бывает?». Основное правило в этих играх — не называя предмета, описать его по главным (существенным) признакам. Выделить эти признаки на первых занятиях помогает план рассказа-описания или образец рассказа.

9. Методика обучения рассказыванию по воображению строится на иной психологической основе — детском воображении. Функция воображения преобразование полученного опыта. В образах воображения в новых комбинациях синтезируются представления памяти, усвоенные ранее знания, что предполагает достаточное развитие аналитико-синтетической деятельности мозга. Руководя придумыванием рассказов, нужно следить, чтобы созидательное, творческое воображение не превращалось в пустое фантазирование. В процессе придумывания рассказов формируется критическое мышление детей (могло ли так быть?).

Важно создать условия для использования дошкольниками полученных на занятиях умений в повседневной жизни.

10. Методика обучения рассказыванию по воображению на предложенный сюжет формирует у младших школьников представление о композиции (как начать, как развить действие, чем закончить) и о выразительных средствах раскрытия образа героя [23, с. 71].

Важную роль в развитии детского словесного творчества играет позиция педагога, его интерес к этому виду деятельности, поощрение детей.

При методической работе над связной речью у дошкольников особую роль играет эмоциональная и художественная окрашенность речи и действий педагога.

В этом педагогу помогают определённые средства, служащие обогащению эмоциональной сферы ребёнка, развитию его творческих способностей [15, с. 35]:

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

Подводя итог сказанному, отметим, что формирование связной речи у детей младшего школьного возраста требует систематической и целенаправленной работы. При реализации данного обучения необходимым является дифференцированный и индивидуальный подход к детям в зависимости от состояния связной монологической речи и индивидуально-психологических особенностей каждого ребёнка.

В нашем исследовании мы делаем акцент на использовании детской художественной литературы в коррекции нарушений связной речи у младших школьников с умственной отсталостью.

Детская литература является одним из социально-педагогических средств формирования личности, умеет завладеть вниманием ребенка, возбудить его любознательность, обогатить жизнь, стимулировать его воображение, развивать интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции, обрести чувство удовлетворенности тем, что он делает [7].

Воспитательные и обучающие свойства детской литературы, как педагогического средства, известны с давних времён. Художественное произведение формирует и поддерживает у детей созидательную систему ценностей человека, воспитывает, решает проблемы, успокаивает, и, являясь языком ребёнка, помогает педагогам многому его научить.

Использование художественных произведений в системе коррекционно-логопедических занятий по развитию связной речи у детей с умственной отсталостью преследует такие цели [37]:

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

Дети с умственной отсталостью испытывают трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи с чем возникает необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображённое действие. У большинства детей при этом отмечаются ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужных слов, нарушение порядка слов. Вне специального внимания к речи дети малоактивны; в редких случаях являются инициаторами общения, не обращаются с вопросами к взрослым, не

оречевляют игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи. Одним из необходимых условий речевого развития ребёнка является создание мотивации общения, формирование стремления рассказать о себе, своих товарищах, о наблюдениях из жизни семьи и детского сада. Сказка является эффективным средством развития мотивации общения дошкольников и младших школьников с умственной отсталостью. В процессе логопедических занятий рекомендуется создавать такие ситуации, которые бы актуализировали потребность в речевых высказываниях, ставили ребёнка в такие условия, когда у него возникает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями об увиденном. При этом необходимо создавать благоприятное речевое окружение, хороший эмоциональный настрой. Другими словами, в основе высказываний ребёнка должен лежать непосредственный речевой мотив. При затруднениях в процессе составления рассказа (перерыв в повествовании, длительные паузы и т.д.) оказывается помощь в виде последовательного использования стимулирующих, наводящих и уточняющих вопросов [20].

Художественное произведение является эффективным средством развития мотивации общения младших школьников с умственной отсталостью.

Занятия по сказкам строятся по следующему алгоритму: слушаем, рассказываем, проживаем и сочиняем сказку. Перед прочтением сказок проводится пропедевтическая работа, цель которой – организовать внимания детей, подготовить их к восприятию. Это отгадывание загадок о персонажах произведения, уточнение отдельных слов или словосочетаний, содержащихся в тексте, демонстрация соответствующих картинок. Тексты сказок читаются детям дважды, в медленном темпе. При повторном чтении используется прием завершения детьми отдельных предложений.

Разбор содержания сказок проводится в вопросно-ответной форме,

вопросы направлены на выделение основных моментов сюжетного действия, их последовательности, на определение действующих лиц и наиболее значимые детали повествования.

В качестве вспомогательного средства, при обучении детей младшего школьного возраста навыкам связной речи с использованием сказки, можно назвать использование моделирования плана высказывания. Каждая организованная образовательная деятельность сопровождается различного рода наглядным и игровым материалом. Наглядное моделирование помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для младших школьников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального [24].

Обобщение позиций ряда исследователей (Н.В. Нищева [39], Н.М. Путкова [43] и др.) можно выделить следующие этапы использования сказки в процессе развития речи младших школьников с умственной отсталостью:

I этап – познавательная-эффективная ориентировка, направленная на осмысление сюжета сказки, выразительное интонирование и исполнение сказочного образа. Цели: интонировать голоса героев сказки; использовать звукоподражательные слова, голоса животных для развития артикуляционного аппарата; знакомить детей с образными выражениями и смысловыми оттенками слов; обращать внимание детей на содержательную сторону слова; использовать игры, в которых младшие школьники продолжают высказывания взрослого.

II этап – словесное комментирование эмоционально-аффективных ситуаций. Дети учатся управлять своими поведенческими реакциями с помощью словесных описаний тембра, динамики, выразительных движений и ритмического рисунка. Цели: раскрыть замысел сказки, побуждать детей к высказываниям по содержанию; воспроизвести



основные эпизоды и факты, выразить словом свое отношение, составлять совместно словесные описания; активизировать в речи детей образные выражения, сказочные повторы.

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

Совместная творческая деятельность вовлекает в процесс постановки даже недостаточно активных детей, помогая им преодолеть трудности в общении. Очень важно включать в занятия на этом этапе специальные игры и упражнения на развитие воображения, направленные на формирование дыхания, четкой дикции, интонации, артикуляции.

При развитии связной речи у детей с умственной отсталостью предлагается поэтапная организация такой работы. В основу организации каждого этапа положен принцип перехода от максимально развёрнутой речи к речи свёрнутой, краткой, что способствует формированию внутренней речи. Это подражание готовым образцам, рассказывание по заранее заданному плану в виде инструкции, объясняющей, в какой последовательности излагать материал [14].

Проживая сказку, дети учатся преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. Сказка служит наилучшим материалом для игры-инсценировки. Самостоятельное сочинение сказок, историй приближает ребенка к тому уровню монологической речи, который потребуется ему для перехода к новой ведущей (учебной) деятельности.

Используются такие основные виды рассказывания как: придумывание и завершение сказки, составление сказки на предложенную тему с опорой на иллюстрированный материал, коллективное сочинение сказки. Возможности сказки при условии творческого подхода к ней

настолько велики, что, позволяют предлагать «сказочные» занятия по развитию связной речи детям самых различных возрастов с различным уровнем речевого и интеллектуального развития.

Говоря о развитии связной речи, особое внимание следует уделить предметно-развивающей среде как важному условию развития связной речи.

С. Новоселова определяет «предметную развивающую среду детства «как систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание его духовного и физического развития [27, с. 135].

М. Полякова, определяя развивающую среду как естественную комфортабельную, уютную обстановку, рационально организованную, насыщенную разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами, выделяет такие характеристики развивающей среды, как комфортность и безопасность обстановки, обеспечение богатства сенсорных впечатлений, обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности, обеспечение возможности для исследования [32, с. 97].

Развивающая среда строится с целью предоставления детям как можно больше возможностей для активной целенаправленной и разнообразной деятельности.

Исходя из данных концепций, при создании предметно - развивающей среды педагогам необходимо учитывать принципы построения развивающей среды в образовательных учреждениях, изложенных в «Концепции по школьному воспитанию»:

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии;
2. Принцип активности, самостоятельности, творчества;
3. Принцип стабильности - динамичности развивающей среды;
4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования;
5. Принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;

6. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды;

7. Принцип открытости – закрытости;

8. Принцип учета половых и возрастных различий детей.

Однако создание предметно-развивающей среды, направленной на развитие связной речи необходимо соблюдение и иных особенностей и условий.

Одним из важнейших условий является свободное место, достаточное для смены положения ребенка, выполнения занятий сидя на полу или на ковре, движений в различных направлениях в ходе сюжетных подвижных игр, занятий за столами и т.п.

Поэтому основное пространство речевой предметно-развивающей игровой среды занимает мягкое покрытие, на котором размещаются мебель и модули, из которых конструируются игровые уголки для создания соответствующей игровой и коммуникативной ситуации, в процессе которых происходит развитие связной и образной речи [32, с. 103].

С этими же целями содержание пространства соответствует ситуациям различных сюжетно-дидактических игр, которые организует взрослый. Так, взрослый разворачивает сюжетно-ролевую игру - на этом же материале проводится обучение сюжетно-дидактической игре. Сюжетно-дидактическая игра предлагается после того, как ребенок освоит сюжетно-ролевую, а игровые действия станут для него понятными и доступными [36, с. 52].

Оборудование для сюжетно-дидактических игр может храниться в доступных для ребенка местах: на специальных стеллажах, в ящиках, коробках с характерными символическими изображениями. Это могут быть игры «Магазин игрушек», «Овощной магазин», «Веселый зоосад», «Аптека», «Почта», «Магазин школьных принадлежностей», «День рождения куклы» и др.

Кроме того, при работе с детьми младшего школьного возраста рекомендуется обращать большее внимание на дидактические материалы и пособия, связанные с развитием лексической стороны речи, формированием словаря и слоговой структуры речи.

Для этого используются комплекты [36, с. 58]:

- игрушек (дидактические, образные, наборы игрушек);
- предметных картинок и открыток по основным лексическим темам («Грибы», «Лекарственные растения» «Друзья детей», «Кто это?», «Домашние птицы», «Дикие животные», «Зверюшки-музыканты», «Звери наших лесов», «Зима на носу», «В мире животных», «Животные Севера», «Птицы вокруг нас», «Птичьи следы» и др.);
- различного типа лото («Домашние животные и птицы», «Дикие животные», «Ботаническое лото», «Зоологическое лото», «Веселое лото», «Лото на 4-х языках», «Звуковое лото» и др.);
- альбом О.С. Соловьёвой («Говори правильно»), картины для упражнения детей в правильном звукопроизношении и т.д.

В дополнение к ним необходимо предусмотреть при работе с детьми младшего школьного возраста дидактические игры и пособия, направленные на формирование умений составлять рассказ [23, с. 45]:

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

Для этого можно организовать «Центр Книги», в котором будут храниться не только детские книги и хрестоматии произведений детской литературы, но и серии картинок для пересказов и составления рассказов.

При работе с детьми младшего школьного возраста особое внимание обращается, кроме того, на наличие пособий и демонстрационных материалов по подготовке детей к обучению грамоте. Это могут быть:

- Классная подвижная азбука.
- Азбука в картинках.
- Дидактическая игра «Буква за буквой»,
- Дидактическая игра «33 богатыря»,
- Дидактическая игра «Умный телефон»,
- Таблицы по обучению грамоте с рисунками.
- Звуковые линейки.
- Комплект наглядных пособий «Обучение грамоте» (автор Н.В. Дурова) [16].
- Дидактический материал «Ступеньки грамоты» (авторы Н.В. Дурова, Л.Н. Невская) [16].

В последнее время стало популярным использование с этими целями дидактических материалов М. Монтессори, Н. Зайцева (кубики по обучению русскому и английскому языку), Г.Л. Выгодской («Град Златоустия»), компьютерных программ по развитию речи и обучению грамоте детей («Видимая речь», «Мир за твоим окном» и др.) и др. [17, 8].

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что формирование навыков связных высказываний у детей с умственной отсталостью в ходе коррекционного обучения и в процессе всей жизнедеятельности в образовательных учреждениях должно быть ориентировано на решение задачи полноценной подготовки к школьному обучению. Это, в свою очередь, предполагает: общую направленность коррекционной работы на формирование у детей с умственной отсталостью речекommunikативных навыков, навыков социально ориентированного общения; практическую реализацию принципа коммуникативного подхода к формированию связной речи; освоение детьми основных видов связных высказываний (как диалогических, так и монологических). Самостоятельное сочинение сказок, историй приближает ребенка к тому уровню монологической речи, который потребуется ему

для перехода к новой ведущей (учебной) деятельности. Дети придумывают и завершают сказку, составляют сказку на предложенную тему с опорой на иллюстрированный материал и коллективно сочиняют сказку.

## Выводы по I главе

Связная речь – совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое. Связная речь включает в себя две формы речи: монологическую и диалогическую. Монолог – более сложная форма речи. Это – связная речь одного лица, служащая для целенаправленной передачи информации.

Монологическая речь у младших школьников с умственной отсталостью в основном носит ситуативный характер. Неполноценность речевой деятельности детей с умственной отсталостью связана с недостаточной сформированностью основных этапов порождения речевого высказывания. У детей с умственной отсталостью недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Понимание обращенной речи значительно развивается. При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных.

Формирование связной речи у детей с умственной отсталостью приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с умственной отсталостью предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

## **ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

### **2.1. Содержание и результаты комплексной психолого- логопедической диагностики**

Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе Коммунального государственного учреждения (КГУ) «Костанайская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями» (г. Костанай, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и заключительного.

На констатирующем этапе эксперимента проводилось обследование речи младших школьников с умственной отсталостью, с целью выявления уровня ее развития. Особое внимание уделялось исследованию связного высказывания младших школьников для определения основных направлений коррекционной работы по его развитию.

В ходе формирующего этапа экспериментального исследования на основе полученных в ходе обследования данных, были определены основные направления работы по развитию связного высказывания у младших школьников с умственной отсталостью и проводилась апробация коррекционной работы.

Заключительный этап эксперимента предполагал анализ результатов коррекционной работы и эффективности реализации психолого-педагогических условий коррекции связной речи младших школьников с умственной отсталостью.

Целью констатирующего эксперимента является исследование уровня развития связной речи младших школьников с умственной отсталостью.



Для комплексного исследования уровня развития связной монологической речи была применена серия заданий из методики бальной оценки В.П. Глухова, представленные в таблицах 1 - 3.

Таблица 1 - Примерная схема оценки уровня выполнения заданий на составление фразовых высказываний

Уровень выполнения задания	Составление фраз по картинкам с изображением простых действий	Составление фраз-высказываний по 3-м предметным картинкам	Оценка в баллах
«удовлетворительный»	Ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание. Все варианты задания (5 или 6 фраз) выполнены на уровне, соответствующем указанным характеристикам.	Фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание. Также оценивается вариант отображения вероятной предметной ситуации в виде короткого текста.	5 баллов
«Средний»	Адекватная по смыслу фраза имеет один из перечисленных недостатков: а) недостаточно информативна; б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении; в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях; г) длительные паузы с поиском нужного слова	Имеются отдельные недостатки (см. в графе слева) в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации	4 балла
«Недостаточный»	Сочетание указанных недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания	Фраза составлена на основе предметного содержания только 2-х картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание	3 балла

«Низкий»	Адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие. Не все варианты задания выполнены	Ребенок не смог составить фразу-высказывание с использованием всех 3 картинок, несмотря на оказываемую помощь. Отмечаются ошибки в языковом оформлении высказывания	2 балла
Задание выполнено неадекватно	Отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинке	Предложенное задание не выполнено. Ребенок правильно называет изображенные на картинках предметы, но составить фразу-высказывание с их использованием не может	1 балл

Таблица 2 - Схема оценки уровня выполнения пересказа, рассказа по сюжетным картинкам и рассказа из личного опыта

Уровень выполнения задания	Пересказ	Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ из личного опыта
«хороший» (4 балла)	Пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.	Самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей).	Рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы. Все его фрагменты представляют связные развернутые высказывания. Применение лексико-грамматических средств соответствует возрасту.
«удовлетворительный» (3 балла)	Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); полностью передается содержание	Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку); достаточно полно отражено	Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет

	<p>текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.</p>	<p>содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом ненарушающие смыслового соответствия рассказа). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построение фраз.</p>	<p>связные высказывания. Отмечаются отдельные морфолого-синтаксические нарушения (ошибки в построение фраз, в употреблении глагольных форм и т.д.)</p>
<p>«недостаточный» ( 2 балла)</p>	<p>Используются повторные наводящие вопросы).Связность значительна нарушена.Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушена последовательность изложения .Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств</p>	<p>Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов .Резко нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.</p>	<p>Отсутствуют один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет собой простое перечисление предметов и информативность рассказа недостаточна. В большей части фрагментов нарушена связность высказывания. Отмечаются нарушения структуры фраз и другие аграмматизмы.</p>
<p>«низкий» (1 балл)</p>	<p>Пересказ составлен по наводящим вопросам. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связного воспроизведения текста, единичные смысловые несоответствия.</p>	<p>Рассказ составлен с припобнением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку/конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.</p>	<p>В рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий ( без детализации);отмечается крайняя бедность содержания;</p>

			нарушение связности речи; грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.
--	--	--	---

Таблица 3 - Схема оценки уровня выполнения рассказа-описания и рассказа на тему или продолжение по данному началу

Уровень выполнения задания	Рассказ-описание	Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу.
«хороший» ( 4 балла)	В рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначения. Соблюдается логическая последовательность в описании признаков предметов, смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа. Используются различные средства словесной характеристики предмета.	Рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию предложенной теме (данному началу), доведен до логического завершения, дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность изложения, творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов. Языковое оформление, в основном, соответствует грамматическим нормам.
«удовлетворительный» ( 3 балла)	Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечается единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков предметов, смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом	Рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие

	оформлении высказывания.	общей логики повествования. Существуют некоторые языковые трудности в реализации замысла.
«недостаточный» ( 2 балла)	Рассказ составлен по наводящим вопросам, недостаточно информативен – в нем не отражены некоторые (2-3) существенные признаки предмета. Отмечается: незавершенность ряда микротем, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.	Рассказ составлен при использовании повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Отмечаются лексические и синтаксические затруднения. Связность изложения нарушена.
«низкий» ( 1 балл)	Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств, признаков. Не отмечается логически обусловленной последовательности: простое перечисление отдельных признаков и детали предмета носит неупорядоченный характер. Выявляются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.	Рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию, схематичен; продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования, допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушена последовательность изложения. Выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.

Мы остановимся на исследовании связной речи с помощью серии заданий, опираясь на методику В.П. Глухова. При этом использовался

наглядный материал из соответствующих пособий Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой и А.В. Соболевой, О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой, О.Н. Усановой и др.

В целях комплексного исследования связной речи детей использовались серии заданий, которые включали:

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

С учетом индивидуального уровня речевого развития младших школьников с умственной отсталостью программа обследования была дополнена доступными заданиями с элементами творчества:

- окончание рассказа по заданному началу;
- придумывание рассказа на заданную тему.

Определялась способность младших школьников с умственной отсталостью к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своих жизненных впечатлений и собственного замысла.

Для выявления степени сформированности у детей навыков употребления отдельных (фразовых) высказываний могут быть также использованы задания на составление предложений по демонстрируемым действиям, по опорным словам (данным в «нейтральной» грамматической форме). Включение в комплексное исследование заданий на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности младших школьников с умственной отсталостью. Построение таких фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развернутых речевых

сообщений (целого текста) – рассказов-описаний по картинкам, по их сериям, рассказов из опыта и др. Результаты выполнения заданий на составление отдельных высказываний по картинкам фиксируются в протоколы на основании схем оценки уровня выполнения заданий.

Первое задание заключалось в составлении младших школьников с умственной отсталостью предложений (на вопрос: «Скажите, что здесь нарисовано?») по отдельным картинкам. Задание предназначалось для выявления у детей умений построить фразу, связно рассказывать об увиденном, выявить понимание основного содержания, т.е. состояло в решении определённой семантико-синтаксической задачи.

Второе задание – составление предложения по картинкам, было направлено на выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы – высказывания. Младшим школьникам предлагалось назвать картинки, а затем составить предложение, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Младший школьник, опираясь на семантическое значение каждой картинки, пытался установить возможное действие передать его в форме законченной фразы (Мальчик несет лестницу, чтобы помочь малышу снять с дерева шар.). Если ребенок составлял предложение с учетом только двух картинок, то инструкция повторялась с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов учитывалось: наличие фразы, адекватной предложенному заданию, характер оказываемой помощи ребенку.

Для выявления степени сформированности у младших школьников навыков отдельных высказываний, использовались задания на составление предложений по демонстрируемым действиям, по опорным словам данных в «нейтральной» грамматической форме (Доктор, лечить, дети; Сидеть, синичка, на, ветка). Построение таких фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развернутых сообщений – рассказов, описаний по картинкам, рассказов по сериям

картин и др. Последующие задания предназначались для изучения уровня сформированности и особенностей связной монологической речи детей в доступных для данного возраста видах (пересказ, рассказы по картинкам и из личного опыта). При оценке выполнения заданий по составлению различных видов рассказов учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. Определялись: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи детей. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Третье задание имело целью выявить возможности младших школьников с умственной отсталостью в воспроизведении текста.

«Утята».

Одной хозяйке захотелось развести утят, но утки у нее не было, а была только курица. Хозяйка купила утиных яиц, положила их в корзинку и усадила на них курицу. Курица высидела утят. Она радовалась, учила детей червячков выкапывать. Однажды курица повела детей на берег пруда. Утята завидели воду и бросились в нее. Бедная курица разволновалась, она бегала по берегу и кричала, а утята и не думали выходить на берег. Они весело плавали в воде.

Текст произведения прочитывается детям дважды; перед повторным чтением делалась установка на составление пересказа. По окончании пересказа задаются вопросы, позволяющие судить о том, насколько ребенок понял смысл ситуации:

Про кого мы читали?

Хозяйка купила куриных яиц?

Зачем хозяйка купила утиных яиц?



Кто высидел утят?

Курица знала, что она высидела не цыплят, а утят?

Курица радовалась, что ее дети плавают?

Почему?

Утятам нравилось плавать?

При анализе пересказов особое внимание обращалось на соблюдение логической последовательности сообщения, а так же наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями.

Выполнение четвертого задания – по серии картинок – было направлено на определение возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов – эпизодов. Использовались серии из трех-четырёх картинок. Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребенком, и давалось время, чтобы их внимательно рассмотреть.

При затруднениях, помимо наводящих вопросов, использовалось жестовое указание на соответствующую картинку или отдельную деталь. Кроме общих критериев оценки, принимались во внимание показатели определяемые спецификой данного вида рассказа: смысловое соответствие содержания рассказа, изображенного на картинках, соблюдение логической связи между картинками – эпизодами.

Пятое задание – составление рассказа из личного опыта – имело своей целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения ребенком связанной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенку предлагалось составить рассказ на тему «Вот какой случай со мной произошел».

При анализе выполнения задания обращалось внимание на особенности фразовой речи, используемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Учитывалась степень сформированности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме.

Шестое задание – игра «Стоп – кадр» – продолжение рассказа по данному началу, имело целью выявить возможности младших школьников с умственной отсталостью, в решении поставленной речевой и творческой задачи, умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ребенку предъявлялась картинка, изображающая кульминационный момент действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершенного рассказа, и предлагалось придумать его продолжение.

При составлении окончания рассказа отмечалось: смысловое соответствие содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения.

Седьмое задание. Младшему школьнику с умственной отсталостью предлагалось составить рассказ о какой-нибудь интересной истории, написанной в книге. Обращалось внимание на структуру и содержание рассказов, особенности монологической речи, наличие элементов свободного творчества.

Результаты выполнения заданий на констатирующем эксперименте занесены в таблицу 4.

Таблица 4 - Результаты констатирующего эксперимента (оценка в баллах)

Ф.И ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7
Серик К.	4	3	2	2	2	3	2
Егор Г.	5	4	3	3	3	4	3
Никита С.	3	2	1	1	2	1	1
Филипп Т.	2	2	1	1	1	1	1
Рада С.	3	3	1	1	1	1	1
Алексей Ц.	4	3	2	1	2	2	2
Михаил А.	3	3	1	1	2	2	2
Асель Н.	2	2	1	1	1	1	1
Данил К.	2	2	1	1	1	1	1
Талгат Г.	2	1	1	1	1	1	1

При выполнении первого задания (составление предложений по отдельным ситуационным картинкам) младшие школьники с умственной

отсталостью интерес проявляли только к картинкам, а не к заданию. Полученные результаты показали, что многие младшие школьники с умственной отсталостью испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи, с чем возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие. Их речь была монотонна, эмоционально не выразительна. Отмечались пропуски слов, чаще всего предлогов и др. В течение выполнения задания детям оказывалась помощь в виде вопросов. В речи дети использовали простые предложения. Содержание картинок не раскрывалось. Отмечалось большое наличие пауз, что свидетельствовало о вязкости мышления.

При выполнении второго задания (составление предложения по трем картинкам) младшие школьники с умственной отсталостью встретили большие трудности при самостоятельном составлении предложения. Несмотря на задаваемый всем детям вопрос: «Что делает девочка?», только 1 испытуемый смог составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех трех картинок. Остальным испытуемым задание объяснялось повторно (с указанием на пропущенную картинку), но и после повторения инструкции девяти младшим школьникам не удалось составить фразу с учетом всех трех смысловых звеньев, испытуемых которые не справились с заданием, не отмечалось. Младшие школьники с умственной отсталостью правильно называли предметы, изображенные на картинках, а предложения составляли резко аграмматичные. В ходе выполнения задания была оказана помощь в виде вспомогательных вопросов.

Третье задание имело целью выявить возможности младшие школьники с умственной отсталостью в воспроизведении (пересказе) рассказа. Один детей не смог выполнить задание, остальные составили пересказ с той или иной помощью экспериментатора. Было установлено, что затруднения у детей чаще всего возникали в начале пересказа, при

воспроизведении последовательности появления новых персонажей и особенно ритмизированного повтора, представляющего собой предложно-падежную конструкцию. В пересказах почти всех детей наблюдались нарушения связности изложения (неоднократные повторы фраз или их частей, искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных частей, «обхождение» трудных слов, и т.д.), хорошо прослеживалась ограниченность словарного запаса.

Выполнение четвертого задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях связного монологического высказывания у младших школьников с умственной отсталостью. Несмотря на предварительный разбор содержания каждой из 3 картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки («чаща», «поляна» и др.), составление связного самостоятельного рассказа оказалось недоступным для всех испытуемых. Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь; предлагалось детям вначале, как бы отталкиваясь от названия картинки, сказать, о ком? они, когда? происходит действие, что делают герои? Для всех испытуемых были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа), не учитывались детали в картинках. Картинки пытались переложить. Помимо отсутствия сформированных навыков в данном виде рассказывания, это, по-видимому, можно объяснить недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью.

У многих младших школьников с умственной отсталостью в рассказах отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля

восприятия картинок, что свидетельствует с недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Часто нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. У семи младших школьников с умственной отсталостью рассказы сводились к простому называнию действий персонажей.

Пятое задание – составление рассказа на близкую тему – ставило целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения детьми фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. В целях облегчения поставленной задачи испытуемому предварительно давался план рассказа, состоящий из пяти вопросов-заданий. Результаты исследования оценивались по показателям как содержательной, так и собственно речевой сторон составленных рассказов. Большое значение придавалось анализу фразовой речи, используемой дошкольниками с задержкой психического развития в условиях составления сообщения без наглядной или текстовой опоры.

Анализ рассказов показал, что только у одного младшего школьника фразовые ответы содержались во всех фрагментах рассказа, у большинства же (несмотря на установку на составление рассказа) фразовые ответы отсутствовали в одном или нескольких фрагментах и заменялись простым перечислением (названием) предметов и действий. При составлении рассказов младшие школьники с умственной отсталостью использовали преимущественно короткие фразы – в 2-4 слова. Сложные предложения, в большинстве случаев неправильно были неправильно оформлены. Это свидетельствует о низком уровне использования фразовой речи, что затрудняет младшим школьникам с умственной отсталостью составление связного развернутого сообщения.

Анализируя выполнения заданий с элементами творчества (окончание рассказа по данному началу и придумывание рассказа на заданную тему), выяснилось, что значительная часть младших школьников с умственной отсталостью не справились с заданиями или выполняли их

неадекватно поставленной задаче. Основные трудности проявлялись как в решении творческой задачи, так и в реализации замысла в форме связного последовательного повествования. Все десять детей не смогли выполнить данное задание и либо повторяли конец предложенного текста, либо называли изображенные на картинке предметы и действия. Шести детям при составлении окончания рассказа требовалась помощь в виде стимулирующих и наводящих вопросов.

Более наглядно результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунках 1-3.

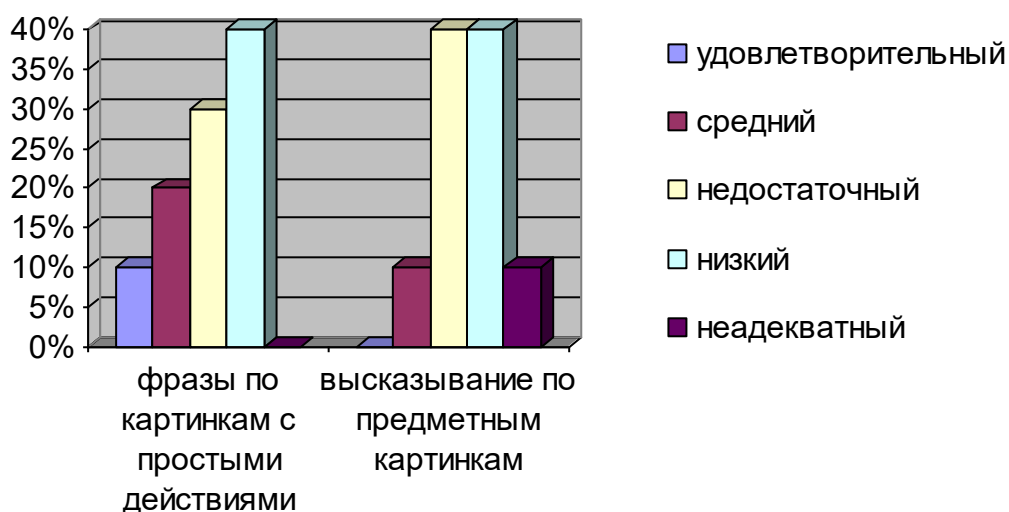


Рис. 1. Уровень сформированности фразовых высказываний

Мы видим, что уровень сформированности фразовых высказываний у младших школьников с умственной отсталостью в основном на недостаточном и низком уровне. В первом задании 10% детей показали удовлетворительный уровень, 20% – средний уровень, 30% – недостаточный уровень, 40% – низкий уровень. Во втором задании 10% детей показали средний уровень, 40% – недостаточный уровень, 40% – низкий уровень, 10% неадекватный уровень.

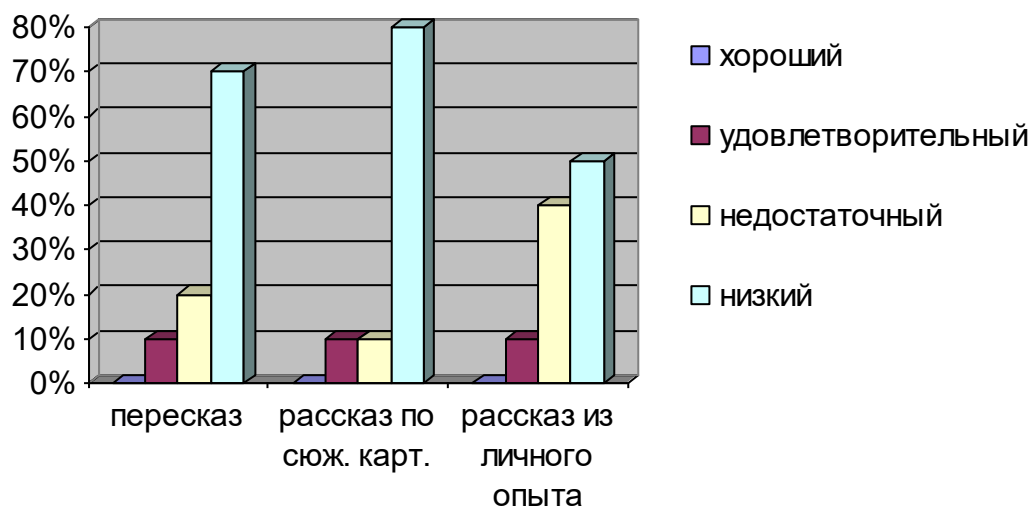


Рис. 2. Уровень сформированности пересказа, рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа из личного опыта

Констатирующий эксперимент выявил преобладание низкого уровня фразовой речи, используемой младшими школьниками с умственной отсталостью. Хороший уровень сформированности пересказа, рассказа по серии сюжетных картинок и рассказа из личного опыта не показал ни один учащийся, удовлетворительный уровень показали 10% детей в каждом задании, недостаточный уровень показали – 20%, 10%, 40% соответственно, низкий уровень показали – 70%, 80%, 50% соответственно.

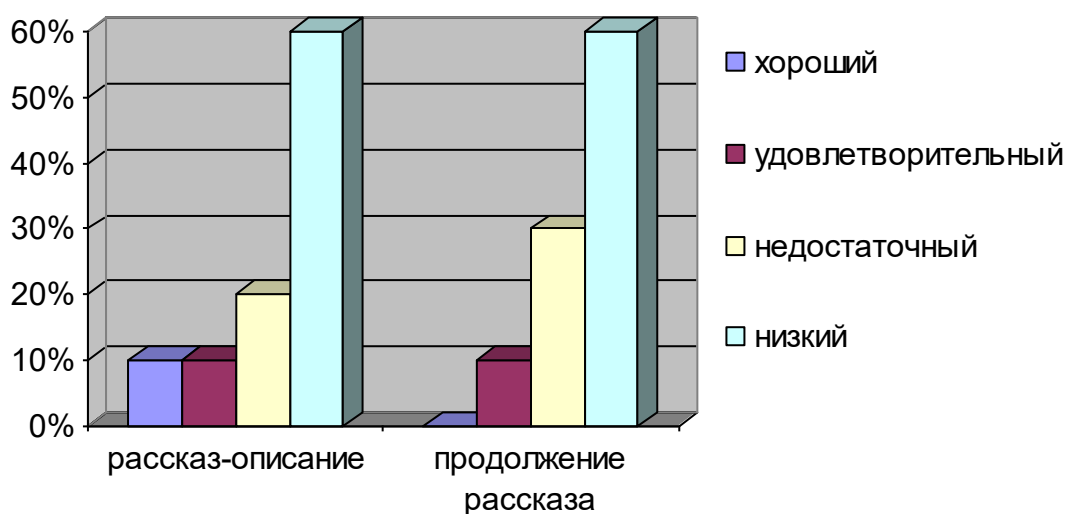


Рис. 3. Уровень сформированности рассказа-описания и продолжения

рассказа по заданному началу

Уровень владения средствами фразовой речи существенно ограничивает возможности младших школьников с умственной отсталостью в составлении информативно полноценного сообщения. Хороший уровень сформированности рассказа-описания показали 10 % детей, удовлетворительный уровень сформированности рассказа-описания и продолжения рассказа по заданному началу показали 10 % в каждом задании, недостаточный уровень показали – 20 %, 30 % соответственно, низкий уровень показали по 60 % младших школьников.

Проведенный констатирующий эксперимент позволяет сказать, что младшие школьники с умственной отсталостью испытывают трудности, овладевая связной речью, и в результате появляется большое количество ошибок при усвоении данных знаний, что заставляет задуматься о поисках более новых актуальных методов коррекционной работы с младшими школьниками с умственной отсталостью. Комплексное обследование, проведенное с младшими школьниками с умственной отсталостью, позволило целостно оценить речевую способность детей в различных формах речевых высказываний – от элементарных до наиболее сложных. В дальнейшем это позволило, наиболее плодотворно построить коррекционно-развивающую работу по развитию связной речи у младших школьников с умственной отсталостью.

## **2.2. Коррекционно-логопедическая работа по реализации психолого-педагогических условий коррекции связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью**

Результаты комплексной психолого-логопедической диагностики позволили нам определить направления коррекционной работы по развитию связной речи младших школьников с умственной отсталостью и провести формирующий эксперимент по коррекции нарушений речи.

В основе проведения формирующего эксперимента была реализация следующих психолого-педагогических условий коррекции нарушений



связной речи младших школьников с умственной отсталостью:

1. коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно;
2. будет реализован комплексный подход в организации психолого-логопедической диагностики;
3. в процессе экспериментальной работы будет учитываться индивидуальный уровень речевого развития детей;
4. в коррекционной работе будет использоваться моделирование детских художественных произведений.

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

На важность приобщения детей к красоте родного слова, развития культуры речи указывали педагоги, психологи, лингвисты. В значительной части педагогических источников звучит мысль о значимости произведений художественной литературы с точки зрения их воздействия на эмоциональную сферу личности и, посредством этого, о возможности воспитательного воздействия на ребенка. В работах авторов отмечается, что сопереживание – верное средство воспитания лучших качеств детей. В своем исследовании мы также исходим из того, что детская художественная литература целым рядом исследований рассматривается как средство передачи нравственного содержания, которое передается с

помощью языковых средств и несет социально-ценностный воспитательный смысл.

Значительную роль в решении вопросов развития связной речи детей с проблемами речевого развития сыграли педагогические системы развития речи К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, направленные на обучение детей родному языку. В них отводилась значимая роль художественной литературе в словесной деятельности детей. В работах были указания на влияние сказок на развитие детского воображения. Значимой в контексте данной проблемы является мысль К.Д. Ушинского о том, что детская художественная литература имеет положительное воздействие не только на развитие умственных способностей, но и способствует формированию чувства к образности родной речи. Характерными чертами составленных Л.Н. Толстым книг для чтения были высокая художественность, выразительность, сжатость и простота, полная доступность детскому пониманию, занимательность, превосходный русский язык. В практике образования младших школьников и в настоящее время используется много рассказов Л.Н. Толстого на нравственные темы, занимающих три-четыре строки.

Проанализировав методическую литературу по развитию связной речи детей с умственной отсталостью, мы остановили свой выбор на сказках, облегчающих и направляющих процесс становления развернутого смыслового высказывания, и на моделировании плана высказывания. Подлинный интерес детей к сказкам, силу воздействия сказки на ум и душу растущего человека, положительные результаты в развитии личности и связной речи – определяют цель коррекционно-логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью: использовать сказки в непосредственно образовательную деятельность для коррекции связной речи у детей с умственной отсталостью.

Коррекционные задачи работы по развитию связной речи:

– проведение фронтальной образовательной деятельности по

развитию речи с использованием сказки;

– пополнение, уточнение и активизация словарного запаса в процессе коррекционной работы;

– контроль за поставленными звуками и грамматической правильностью речи детей от лица героев сказки;

– совершенствование словесно-логического мышления ребенка, диалогической и монологической речи на образных сказочных примерах, сравнениях и эпитетах.

Планирование работы исходит из следующих положений: организация, форма занятия и привлекаемый материал должен соответствовать возрастным особенностям детей, возможностям их речевого и общего психического развития.

При проведении занятий по формированию связной речи учитываются следующие методические принципы:

1. постепенное усложнение в ходе образовательной деятельности речевого материала;

2. постоянная активация в ходе образовательной деятельности детей;

3. исключение отрицательной оценки деятельности школьников;

4. перенесение отработки связного рассказывания с детьми на индивидуальные занятия и игры.

5. обязательное использование наглядности, атрибутов, сказочных героев.

Подбор вспомогательных средств для проведения занятий основывается на факторах, облегчающих и направляющих процесс становления связной речи. Одним из таких факторов, по мнению Л.В. Элькониной, А.М. Мушиной является наглядность, другим – моделирование плана высказывания, на значимость которого указывал Л.А. Венгер. Практические рекомендации по моделированию сказок даны Т.В. Большевой и О.А. Новиковской. На начальном этапе мы подобрали и определили сказки в соответствии с лексическими темами по мере

усложнения.

Планирование коррекционной работы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью представлено в таблице 5.

Таблица 5 - Планирование коррекционной работы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Сказка	Задачи	План образовательной деятельности	Материал
Сказка «Репка»	Формировать грамматический строй речи, умение составлять разные словосочетания, использовать местоимения в речи, подбирать определения к предмету, явлениям; согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже. Активизировать словарь. Развивать мелкую моторику. Активизировать творческое воображение и мышление. Упражнять в решении творческих задач. Воспитывать умение слушать друг друга, не перебивать	1 часть. Разобрать уже известную детям сказку (по вопросам). 2 часть. Рассказать детям сказку, распределяя фигурки персонажей на первом фланелеграфе и их заместителей на втором фланелеграфе. 3 часть. Еще раз рассказать сказку - дети самостоятельно составляют наглядную пространственную модель.	Фланелеграф (2 шт). Фигурки персонажей, изображения дома, огорода, заместителя персонажей сказки (полоски разной длины).
Сказка «Три медведя»	Продолжать формировать умения подбирать антонимы, прилагательные согласовывать с существительными в роде, числе, падеже; составлять словосочетания, подбирать слова-	1 часть. Рассказать детям сказку. 2 часть. Организовать этюд «Как ходят медведи». 3 часть. Организовать игру «Какой медведь идет по лесу» с выкладыванием заместителей. Затем	Фланелеграф (2 шт.); фигурки персонажей и изображения домика, деревьев; заместители персонажей сказки

	<p>названия качеств, действий, частей предметов. Активизировать словарь. Продолжать развивать умение составлять связное высказывание. Активизировать творческое воображение, мышление. Упражнять в решении творческих задач.</p>	<p>дети самостоятельно выкладывают модели по сказке.</p>	<p>(полоски или кружочки разной величины)</p>
<p>Сказка «Рукавичка» (или «Теремок»)</p>	<p>Продолжать развивать умение использовать заместители персонажей сказки; умение понимать сказку на основе построения наглядной модели. Формировать грамматический строй речи, умение составлять разные словосочетания, использовать местоимения в речи, подбирать определения к предмету, явлениям; согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже. Активизировать словарь. Развивать мелкую моторику. Активизировать творческое воображение и мышление. Упражнять в решении творческих задач. Воспитывать умение слушать друг друга, не перебивать</p>	<p>1 часть. Разобрать уже известную детям сказку (по вопросам). 2 часть. Рассказать детям сказку, распределяя фигурки персонажей на первом фланелеграфе и их заместителей на втором фланелеграфе. 3 часть. Еще раз рассказать сказку - дети самостоятельно составляют наглядную пространственную модель.</p>	<p>Фланелеграф (2 шт). Фигурки персонажей, изображения рукавички, заместителя персонажей сказки (полоски разной длины).</p>
<p>Рассказы</p>	<p>Формировать</p>	<p>Детям раздают конверты</p>	<p>Кружки и</p>

<p>сказку (по мотивам знакомых сказок).</p>	<p>грамматический строй речи, умения подбирать слово к заданному, объяснять смысловую связь между словами, обогащать словарь за счет слов, относящихся к разным частям речи; умения составлять связное высказывание с опорой на иллюстрацию; умение аргументировать. Активизировать и развивать мышление и память.</p>	<p>с заместителями персонажей разных сказок. Отвечая на вопросы воспитателя «Кто может быть коричневым кружком? А желтым? и др.», дети «рассказывают» сказку.</p>	<p>полоски разной величины и разного цвета. Изображения леса или огорода.</p>
<p>Сказка «Колобок».</p>	<p>Активизировать знания и представления. Формировать умение подбирать нужное слово, уточнять значение слов. Развивать творческое воображение и мышление. Продолжать формирование умения составлять связное высказывание.</p>	<p>Воспитатель вместе с детьми обговаривает цвет кружка-заместителя персонажа. Воспитатель рассказывает сказку - дети выкладывают кружки. А затем - самостоятельно рассказывают сказку.</p>	<p>Кружки одинаковой величины, но разного цвета : колобок - желтый, бабка - розовый, дед - зеленый, заяц - светло-серый, медведь - коричневый, лиса - оранжевый, волк - темно-серый (на каждого ребенка).</p>
<p>Сказка «Лиса, заяц и петух».</p>	<p>Формирование умений отбирать условные заместители для обозначения персонажей сказки; умения выделять части предметов, качества, действия; умения сравнивать, подбирать антонимы, синонимы. Развивать умение использовать заместителей при</p>	<p>Сегодня мы будем играть в сказку, хорошо вам знакомую, но сначала обозначим кружком определенного цвета каждый персонаж. Воспитатель рассказывает сказку, а затем дети, с помощью кружком, пересказывают ее по частям.</p>	<p>Кружки одинаковой величины, но разного цвета на каждого ребенка.</p>

	<p>пересказе конкретного эпизода сказки. Активизировать словарь, творческое воображение и мышление. Развивать умение строить связное высказывание. Упражнять в решении творческих задач.</p>		
<p>Сказка «Зимовье зверей».</p>	<p>Учить подбирать заместители по заданному признаку (цвету и величине), продолжать учить передавать свое отношение к поступкам героев. Формировать умение подбирать нужное слово, уточнять значение слов. Развивать творческое воображение и мышление. Продолжать формирование умения составлять связное высказывание.</p>	<p>Дети по иллюстрациям узнают сказку, вспоминают ее героев; подбирают для каждого персонажа заместитель (самостоятельно). Воспитатель рассказывает сказку, дети «разыгрывают» описываемые в ней действия с кружками. В конце занятия организуется игра «Ступеньки доброты».</p>	<p>Иллюстрации к сказке; заместители (кружки разной величины и разного цвета), «Ступеньки доброты».</p>
<p>Сказка «Гуси-лебеди».</p>	<p>Формировать умения заканчивать высказывание, начатое взрослым, подбирать подходящее слово, согласовывать его с другими словами в предложении; умение подбирать прилагательные и согласовывать их с существительными в роде, числе, падеже. Развивать творческое воображение, мышление, мелкую моторику. Продолжать формирование умения самостоятельно</p>	<p>Воспитатель показывает иллюстрации. Дети узнают, к какой они сказке, вместе с воспитателем решают, какой кружок какого персонажа будет замещать. Воспитатель рассказывает сказку, а дети разыгрывают действия с помощью заместителей. В конце занятия дети распределяют персонажей сказки на «ступеньках доброты».</p>	<p>Иллюстрации к сказке; заместители (кружки разного цвета).</p>

	составлять связное высказывание.		
--	----------------------------------	--	--

Нами были выбраны сказки, которые содержат новый познавательный факт, все предложения в сказках простые, распространенные. Все предложения в сказках соединяются прямым лексическим повтором, т.е. использую сказки цепной структуры. Это значит, что мысль последующего предложения, вытекает из мысли предыдущего предложения. Поэтому мысль движется по цепочке.

В общую структуру образовательной деятельности планируется организационная часть, в которую входят вводные, подготовительные упражнения, чтение произведения, разбор текста («языковой» и «содержательный»), пересказ текста, упражнения на усвоение и закрепление соответствующего языкового материала и анализ детских рассказов.

Подготовительные упражнения проводят с целью организовать внимание детей, подготовить их к восприятию сказки (отгадывание загадок о персонажах произведения; уточнение значение отдельных слов или словосочетаний, содержащихся в тексте, демонстрация соответствующих картинок).

Текст прочитывают дважды в медленном темпе. При повторном чтении используют прием завершения детьми отдельных, не законченных предложений. Для этого выбирают предложения, содержащие обозначение вводимых в сюжетное действие рассказа новых персонажей, существенных предметов отображаемой обстановки, тех или иных действий, событий. С помощью этого же приема обращают внимание детей и на возможные варианты изменения грамматической формы слова, нормативные правила оформления связи слов в словосочетаниях. Это способствует лучшему восприятию текста, направляет внимание детей на важные смысловые моменты и некоторые языковые особенности произведения. Разбор



содержания произведения проводят в вопросно-ответной форме. Продумывают вопросы так, чтобы они выделяли основные моменты сюжетного действия, их последовательность, определяли действующих лиц и наиболее значимые детали повествования. В процессе разбора применяют и иллюстративный материал, изображающий персонажей рассказа в статике и динамике, место действия.

Также в коррекционной работе используется еще один из приемов способствующий развитию у младших школьников с умственной отсталостью внимания вербального восприятия, лучшему осмыслению и запоминанию текста, а также формированию навыков моделирования развернутых высказываний – это прием использования детского рисунка. После разбора и пересказывания сказки по вопросам на отдельном занятии (или дома) детям предлагают выполнить рисунок на любой сюжетный фрагмент рассказа, после чего они самостоятельно составляют пересказ фрагмента произведения на основе своего рисунка.

В процессе работы над обучением детей с умственной отсталостью составлять рассказ по сказке мы использовали модели, включающие опорные стилизованные картинки соответствующие основным частям сказки. Название предлагаемых наглядных опор напоминает детям о так называемых «ключевых» словах сказки и способствует правильному определению последовательности высказывания. На начальном этапе по составлению сюжетного рассказа используются следующие приемы помощи, детям: предоставление образца, рассказа, использование вопросов различного типа, совместное составление рассказа, стимулирование детей к самостоятельному придумыванию продолжения (конца, начала) сказки с опорой на наглядные модели.

Далее на последующем этапе, дети, приобретая навыки речевого высказывания, составляют развернутый рассказ с опорой на модели, состоящие из 8-10 наглядных опор, самостоятельно осуществляют выбор моделей или необходимых для рассказывания наглядных опор.

Представленные приемы работы позволяют повысить эффективность развития связной речи младших школьников с умственной отсталостью. Постепенно овладевая всеми видами связного высказывания с помощью моделирования, дети учатся планировать свою речь.

### **2.3. Эффективность коррекции нарушений связной речи у младших школьников с умственной отсталостью**

Цель контрольного этапа эксперимента – проследить динамику развития связной речи у младших школьников с умственной отсталостью по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, а также сделать выводы об эффективности представленной коррекционно- логопедической работы.

На контрольном этапе младшим школьникам с умственной отсталостью была предложена та же система диагностики с аналогичными сериями заданий. Результаты обследования мы занесли в таблицу 6.

Таблица 6 - Результаты контрольного эксперимента (оценка в баллах)

Ф.И ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7
Серик К.	5	5	4	4	4	4	4
Егор Г.	5	5	4	4	4	4	4
Никита С.	5	4	3	3	4	3	3
Филипп Т.	4	4	3	3	3	3	3
Рада С.	4	5	3	3	3	3	3
Алексей Ц.	5	5	4	3	4	4	4
Михаил А.	5	5	3	3	4	4	4
Асель Н.	4	4	3	3	3	4	4
Данил К.	3	4	3	3	3	3	3
Талгат Г.	4	3	3	3	3	3	3

При выполнении первого задания у всех младших школьников с умственной отсталостью наблюдался интерес к заданию. Все дети были активны при выполнении задания, старались выполнять задание самостоятельно, без помощи логопеда. У девяти детей из десяти отсутствовала монотонность речи, речь была эмоционально выразительна.

Пропуска слов в предложениях не было. Один ребенок имел трудности с начинанием предложения и выполнили задание с помощью наводящего вопроса.

При выполнении второго задания (составление предложения по трем картинкам) все младшие школьники с умственной отсталостью справились с заданием. Пять детей с данным заданием полностью, предложение было составлено грамотно, в составленном предложении наблюдалось последовательность. Четверо детей справились с заданием с помощью наводящего вопроса. Последовательность в предложении не была нарушена. Один ребенок выполнил задание с помощью наводящего вопроса логопеда. В составленном предложении наблюдались незначительные аграмматизмы. В целом все испытуемые дети с интересом выполнили задание. У всех детей наблюдалась активность и инициативность во время выполнения задания. Дети выполняли задание увереннее, чем в начале года.

При пересказе знакомого текста трое младших школьников с умственной отсталостью выполнили задание самостоятельно. Речь была эмоционально выразительной, нарушение последовательности текста не наблюдалось. Остальные дети имели трудности только с начинанием сказки. При этом последовательность рассказа не нарушалась. Речь была эмоционально выразительной. Дети активно проявили себя при выполнении задания. Наблюдалась уверенность в себе при пересказе.

При выполнении четвертого задания (составление рассказа по серии сюжетных картинок) наблюдалась динамика в правильности выполнения задания по сравнению с началом учебного года. Двое младших школьников с умственной отсталостью выполнили задание без помощи логопеда. Наблюдалась логическая связь между предложениями. Также не было пауз при рассказывании. Словарный запас детей был значительно обогащен. Остальные дети выполнили задание с помощью наводящего вопроса. Не было нарушений логической связи между предложениями. По

сравнению с началом учебного года у всех детей наблюдалась активность при выполнении задания. Был интерес к заданию.

При прохождении пятого задания пять младших школьников с умственной отсталостью самостоятельно составили связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдали последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Все фрагменты рассказа представляли связные развернутые высказывания. Остальным пятерым детям потребовалась помощь логопеда в стимулирующих вопросах.

При выполнении заданий с элементами творчества также наблюдались значительные улучшения по сравнению с началом учебного года. Пять младших школьников с умственной отсталостью рассказ составили самостоятельно, который соответствовал по содержанию предложенной теме (данному началу), был доведен до логического завершения, детьми давалось объяснение происходящих событий. Соблюдались связность и последовательность изложения, творческая задача решалась в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов.

Еще у пятерых младших школьников с умственной отсталостью рассказ-описание отличался логической завершенностью, в нем отражалась большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечались единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков предметов, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказывания. Рассказ был составлен с небольшой помощью, который в целом соответствовал поставленной творческой задаче. Отмечались нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования. Отмечались некоторые языковые трудности в реализации замысла.

Более наглядно сравнительный анализ результатов констатирующего

и контрольных этапов эксперимента мы представим на рисунках 4-6.

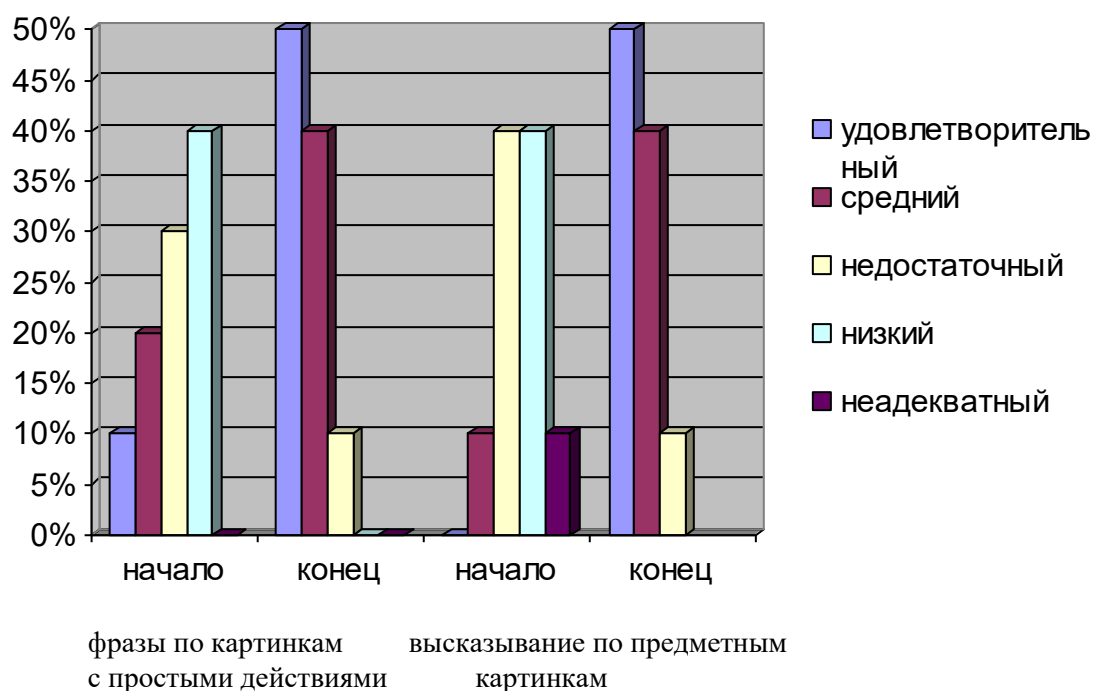


Рис. 4. Сравнительный анализ уровня сформированности фразовых высказываний

Мы видим, что уровень сформированности фразовых высказываний у младших школьников с умственной отсталостью значительно повысился. На контрольном эксперименте у детей отсутствует неадекватный и низкий уровень сформированности фразовых высказываний. У 10% младших школьников с умственной отсталостью диагностирован низкий уровень сформированности фразовых высказываний, у 40% – средний уровень, у 50% – удовлетворительный.

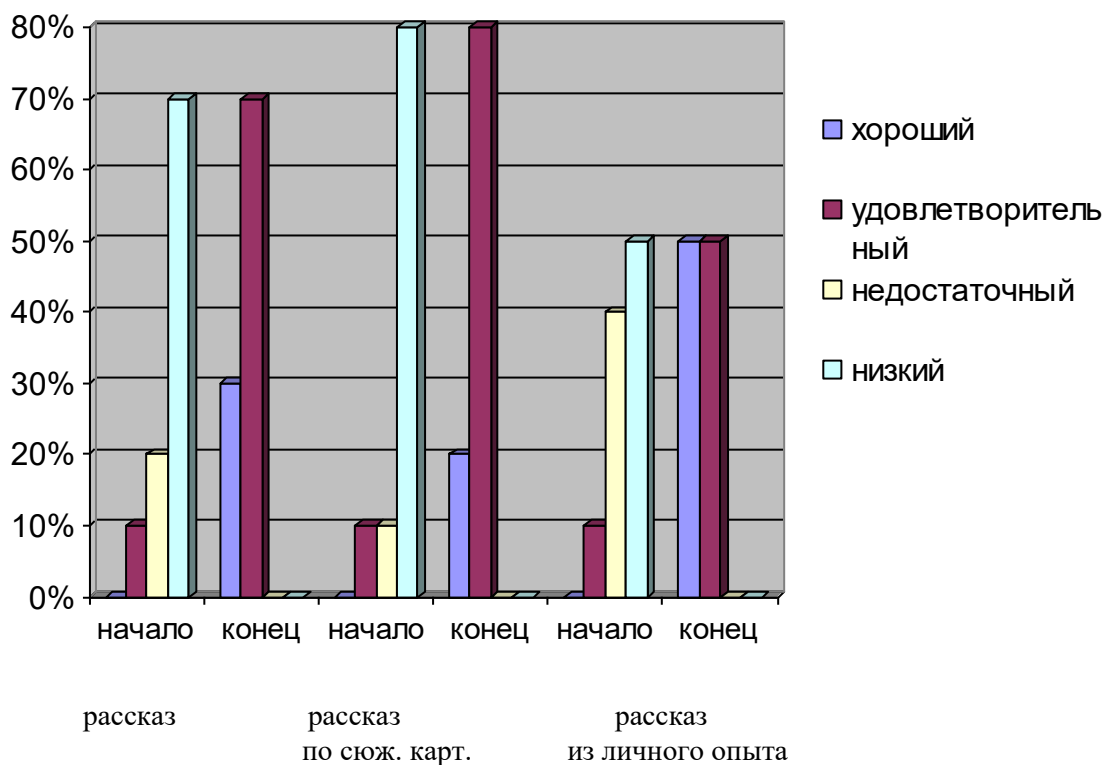


Рис. 5. Сравнительный анализ уровня сформированности пересказа, рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа из личного опыта

Хороший уровень сформированности пересказа рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа из личного опыта показали 30%, 20%, 50% соответственно, удовлетворительный уровень сформированности пересказа рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа из личного опыта показали 70%, 80%, 50% соответственно, что также в положительную сторону отличается от результатов констатирующего эксперимента.

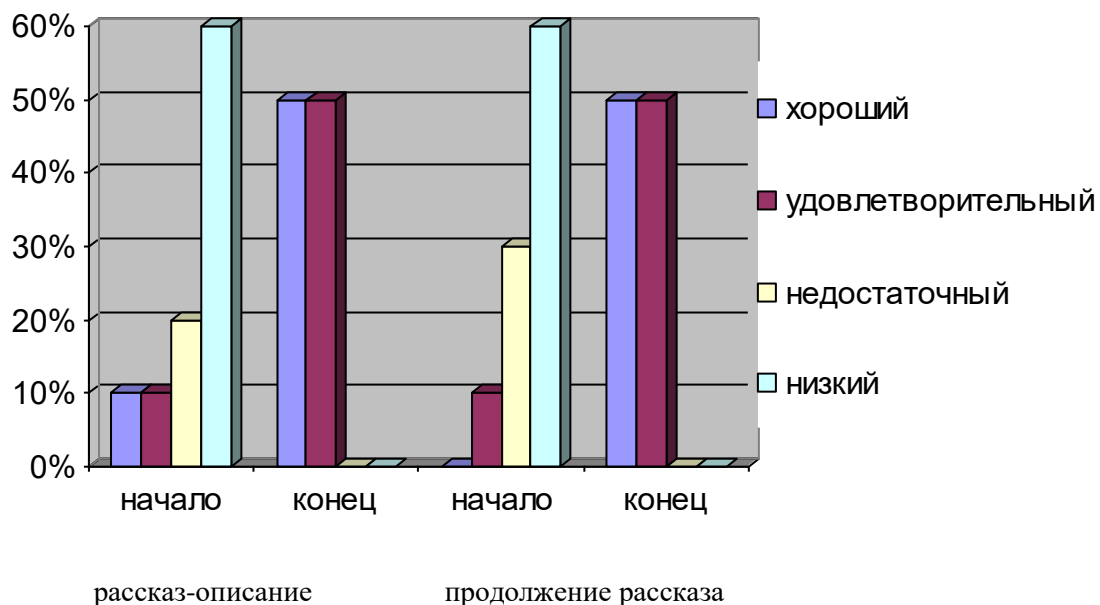


Рис. 6. Сравнительный анализ уровня сформированности рассказа-описания и продолжения рассказа по заданному началу

Сравнительный анализ уровня сформированности рассказа-описания и продолжения рассказа по заданному началу также нам дает положительную динамику, 50% младших школьников с умственной отсталостью показали хороший уровень, 50% - удовлетворительный.

Таким образом, после проведения коррекционно-логопедической работы, дети стали активнее отвечать, не боятся высказывать свою точку зрения (даже ошибочную); речь стала более лаконичной, понятной, а самое главное – эмоциональной при ответе на вопросы педагога, пытаются на вопрос педагога отвечать полным предложением, лучше стали работать с синонимичными рядами, с удовольствием участвуют в театрализованной деятельности, с интересом играют в развивающие речь игры.

Таким образом, одним из наиболее эффективных способов развития связной речи младших школьников с умственной отсталостью является сказка. Сказки обеспечивают высокую эффективность в работе по развитию связной речи детей с умственной отсталостью, поскольку раскрывают перед ними меткость и выразительность языка, показывают,

как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями. Присущая необычайная простота, яркость, образность, особенность повторно воспроизводить одни и те же речевые формы и образы заставляют выдвигать сказки как фактор развития связной речи детей первенствующего значения. Сказка помогает детям излагать свое отношение к прослушанному, используя сравнения, метафоры, эпитеты и другие средства образной выразительности.

Анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показывает положительную динамику в развитии связной речи младших школьников с умственной отсталостью, доказывая тем самым эффективность разработанной коррекционно-логопедической работы. В процессе работы была доказана гипотеза исследования о том, что процесс формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью будет протекать более эффективно при реализации следующих психолого-педагогических условий: коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно; будет реализован комплексный подход в организации психолого-логопедической диагностики; в процессе экспериментальной работы будет учитываться индивидуальный уровень речевого развития детей; в коррекционной работе будет использоваться моделирование детских художественных произведений.





## Выводы по II главе

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам сделать вывод о том, что дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью значительно отстают в овладении навыками связной монологической речи. У младших школьников с умственной отсталостью отмечались недостаточный объем составляемых рассказов, трудности использования языковых средств при оформлении высказываний, смысловое несоответствие высказываний поставленной задаче, низкий уровень самостоятельности при выполнении заданий, а также нарушение связности, логики построения и последовательности изложения высказываний.

Нами был сделан вывод о том, что для успешного целенаправленного воздействия на детей с умственной отсталостью при формировании связной речи необходимо работу проводить планомерно и системно; учитывать степень нарушения речевого и психического развития; учитывать возрастные особенности физического и психического развития, интеллектуальные способности и возможности детей; развивать и обогащать словарь детей, его лексико-грамматическое оформление; уметь устанавливать причинно-следственные отношения в предложении, в тексте; осуществлять при составлении рассказов опору на наглядно-графический план, что повышает качество речи детей с умственной отсталостью, активизирует речемыслительную деятельность.

В ходе проведения контрольного эксперимента мы заметили, что связные высказывания у младших школьников с умственной отсталостью стали более развернутые, сложные, текст последователен, не состоит из отдельных фрагментов, логически связан между собой, уровень информативности высказывания высокий. Это доказывает эффективность проведенной коррекционной работы.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в ходе исследования нами были решены задачи исследования и сделаны следующие выводы.

В ходе проведения теоретического анализа проблемы развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, мы выяснили, что нарушение связной речи – одно из сложных явлений в развитии ребенка. Несформированность речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает коммуникативные потребности, препятствует овладению знаниями. Поэтому основной задачей для дальнейшего успешного обучения детей в школе является обучение умениям и навыкам связной речи. Особое внимание при этом нужно уделять детям с умственной отсталостью. У детей с умственной отсталостью недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Понимание обращенной речи значительно развивается. При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных.

В результате обоснования использования сказки в коррекционной работе по формированию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью были получены выводы о том, что данный процесс приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий и сказка должна занимать одно из центральных мест. Яркие образы эмоционально воспринимаются детьми, будят их фантазию, воображение, развивают наблюдательность и интерес ко всему окружающему, являются неисчерпаемым источником развития детской речи. Использование моделей для составления сказки позволяет детям лучше усвоить последовательность действий персонажей сказки и ход сказочных событий; развивает абстрактно-логическое мышление,

умение оперировать символами и знаками; обогащает словарь, активизирует речь; воздействует на все органы чувств.

Проанализировав методическую литературу по развитию связной речи детей с умственной отсталостью, мы остановили свой выбор на сказке, облегчающей и направляющей процесс становления развернутого смыслового высказывания, и на моделировании плана высказывания. Для коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью нами были выбраны сказки, которые содержат новый познавательный факт, все предложения в сказках простые, распространенные: «Репка», «Три медведя», «Рукавичка», «Колобок», «Лиса, заяц и петух», «Зимовье зверей», «Гуси-лебеди». Все предложения в сказках соединяются прямым лексическим повтором, т.е. использую сказки цепной структуры. Моделирование плана высказывания мы включили в работу над всеми видами связного высказывания: пересказ сказки; составление сказки по серии картинок; сочинение сказки. В общую структуру занятий планировали организационную часть, в которую входили вводные, подготовительные упражнения, чтение сказок, разбор текста сказки, пересказ сказки, упражнения на усвоение и закрепление соответствующего языкового материала и анализ сказок.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Костанайская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями» г. Костанай, РК. В исследовании принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени. Цель констатирующего эксперимента – изучение уровня развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. По результатам констатирующего эксперимента можно отметить следующие недостатки: связные высказывания короткие; отличаются непоследовательностью, даже если ребенок передает содержание знакомого текста; состоят из отдельных фрагментов,

логически не связанных между собой; уровень информативности высказывания очень низкий.

Нами был проведен формирующий эксперимент по реализации психолого-педагогических условий коррекции нарушений связной речи младших школьников с умственной отсталостью. Мы выявили и реализовали следующие психолого-педагогические условия:

1. коррекционная работа будет проводиться поэтапно, последовательно;
2. будет реализован комплексный подход в организации психолого-логопедической диагностики;
3. в процессе экспериментальной работы будет учитываться индивидуальный уровень речевого развития детей;
4. в коррекционной работе будет использоваться моделирование детских художественных произведений.

После проведения формирующего эксперимента нами было проведено контрольное обследование связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Сравнивая результаты контрольного эксперимента, нами было установлено, что при выполнении всех заданий наблюдались значительные улучшения по сравнению с констатирующим экспериментом. В ходе проведения контрольного эксперимента мы заметили, что связные высказывания у младших школьников стали более развернутые, сложные, текст последователен, не состоит из отдельных фрагментов, логически связан между собой, уровень информативности высказывания высокий.

Анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показывает положительную динамику в развитии связной речи младших школьников с умственной отсталостью, доказывая тем самым эффективность разработанной коррекционно-логопедической работы. В процессе работы была доказана гипотеза исследования.

Таким образом, мы можем констатировать, что цель исследования - выявить психолого-педагогические условия и основные направления коррекционной помощи, обеспечивающие эффективность коррекции нарушений связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью - достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е.Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии / Е.Ф. Архипова // Специальная психология. – 2015. – №1 (3). – С. 60-68.
2. Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников / И.В. Белякова, В.Г. Петрова. – М.: Академия, 2002.
3. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция умственной отсталости у детей. / Н. Ю. Борякова. – М. : Гном-Пресс, 2010.
4. Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова. – М., 2013. – 130 с.
5. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М., 2003. – 240 с.
6. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с умственной отсталостью / Т. Н. Волковская. – М., 2012.
7. Волковская Т.Н. Генезис проблемы изучения умственной отсталости у детей / Т.Н. Волковская // Коррекционная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 14–20.
8. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель, 2006.
9. Воронкова В.В. К вопросу о дифференциации учащихся вспомогательной школы при обучении русскому языку / В. В. Воронкова, В. Г. Петрова. – М., 2006. – 232 с.
10. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М., 1990. – 347 с.
11. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и



- познавательного развития / В. П. Глухов. – Изд. 2-е, переаб. и доп. – М.: В. Секачев, 2014.
12. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие для студентов пед. и гуманитарных вузов и практикующих логопедов. / В. П. Глухов. – Изд. 2-е, переаб. и доп. – М.: В. Секачев, 2014.
13. Гриншпун Б.Н. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б.Н. Гриншпун, В.И. Селиверстов // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 66 -70.
14. Данилова Л.А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития / Л.А. Данилова. – СПб: Детство-Пресс, 2011. – 144 с.
15. Дмитриев А.А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями / А. А. Дмитриев // Дефектология. – 2013. – № 4.- С.4-8.
16. Дробинская, А.О. Ребенок с умственной отсталостью / А.О. Дробинская. – М., Школьная пресса, 2005. – 187 с.
17. Дудьев В.П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Дудьев // Логопедия. – 2010. – № 2. – С. 22-27.
18. Екжанова Е.А. Умственная отсталость у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 20-25.
19. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2011. – 210 с.
20. Иванова Е.А. Особенности работы учителя-логопеда в детском саду

- компенсирующего вида для детей с ЗПР / Е.А. Иванова // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 50-52.
21. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М., 1993. – 120 с.
22. Коноваленко В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста с ОНР / В.В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М.: Изд. «Гном и Д», 2011. – 160 с.
23. Корчуганова Е.Ю. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи младших школьников / Е.Ю. Корчуганова // Логопед. – 2012. – № 1. – С. 33-38.
24. Кузина Н.И. Формирование объяснительной речи младших школьников / Н. И. Кузина // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 5. – С. 20-23.
25. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т. А. Ладыженская. – М., 2000. – 254 с.
26. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2004. – 304 с.
27. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ЗПР / Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – М., 2011. – 260 с.
28. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития у детей / К.С. Лебединская. – М., 2002. – 145 с.
29. Лебединская К.С. Клиническая систематика ЗПР / К. С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова / К.С. Лебединская. – 2010. – № 3. – С. 24-29.
30. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процесс грамматического порождения высказывания / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М., 1997. – 154 с.
31. Леушина А.М. О своеобразии образов в речи маленьких детей / А.М. Леушина // Психология дошкольника: хрестоматия для студентов

- средних педагогических заведений / Сост. Г.А. Урунтаева. – Москва: Академия, 2007. – 175 с.
32. Лубовский В.И. Актуальные проблемы психодиагностики развития. Проблемы диагностики в системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Сб. научных статей. Под ред. Е.С. Романовой, С.М.Валявко. – М.: «Спутник +», 2010. – С. 5 - 10.
33. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 15-19.
34. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 250 с.
35. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с умственной отсталостью / Е.В. Мальцева // Дефектология. – 2010. – №6. – С.10-18.
36. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
37. Методика развития речи детей дошкольного возраста. / Под. ред. Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарева, А.П. Николаичева. – М., 2004. – 175 с.
38. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О. А. Нечаева; под ред. Л. М. Орлова. - Улан-Удэ: Бурят, кн. изд-во, 2004. – 261 с.
39. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
40. Патопсихология. Теория и практика / Под ред. И. Ю. Левченко. – Изд. 3-е. – М. : Академия, 2013.
41. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с умственной

- отсталостью / М. С. Певзнер // Дефектология. – 2010. – № 3. – С. 34-39.
42. Психиатрия: Учебник / Коркина М. В., Лакосина Н. Д., Личко А. Е., Сергеев И. И. – 2-е изд., доп., перераб. - М.: МЕДпресс-информ, 2002. – 374 с.
43. Путкова Н.М. Проблема овладения инициативными высказываниями детьми младшего школьного возраста в норме и при общем недоразвитии речи / Н.М. Путкова // Дефектология. – 2014. – № 5. – С. 49-56.
44. Родионова Г.С. Обучение младших школьников с недоразвитием речи созданию сложных сказочных образов // Вестник ДВГСГА: Гуманитарные науки. – 2011. – № 1/2(8). – С. 63-69.
45. Розенгарт-Пупко Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г. Л. Розенгарт-Пупко. – Москва, Просвещение, 2003. - 96 с.
46. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 2009. – С. 468.
47. Серпенина Н.В. Использование многофункциональных игр в преодолении общего недоразвития речи младших школьников / Н. В. Серпенина, С. В. Миронова // Логопед. – 2013. – № 6. – С. 59-65.
48. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – Минск: Изд-во Народная Асвета, 1999. – 64с.
49. Соломенникова Л.К. Об использовании наглядности для формирования лексико-грамматического строя речи / Л.К. Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 4. – С. 17-22.
50. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) / Г. Е. Сухарева. – М.: Медицина, 2005. – 337с.
51. Ткаченко Т.А. Комплексная система коррекции общего недоразвития речи у дошкольников (5 лет) / Т.А. Ткаченко. – М.: Книголюб, 2008. – 127 с.
52. Токарь И.Е. Логопедическое исследование устной речи детей старшего

- дошкольного и школьного возраста / И. Е. Токарь // Логопедия. – 2011. – № 2. – С.5-27.
53. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2009. – 223 с.
54. Фуреева Е.П. Проблема речевой готовности к школьному обучению детей с умственной отсталостью / Е.П. Фуреева // Школьный логопед. – 2012. – № 5 (20). – С. 45–48.
55. Худенко Е.Д. Развитие речемыслительных способностей детей / Е.Д. Худенко, О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская. – М.: Просвещение, 2012. – 136 с.
56. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
57. Шишканова Н.А. Формирование лексико-грамматических категорий у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Изд. дом «Первое сент.». – 2014. – № 11. – С. 2-5.
58. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин// Избранные психологические труды. – М., 2009. – 187 с.
59. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л.П. Якубинский. – М., 2006. – 220 с.
60. Ястребова А.В. Обучаем читать и писать без ошибок / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: Аркти, 2014. – 360 с.

