

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Роль школьного театра в развитии речи детей младшего школьного  
возраста с нарушением интеллектуального развития**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
д.ф.н., профессор А.В. Кубасов

\_\_\_\_\_  
дата

\_\_\_\_\_  
подпись

Исполнитель:  
Злобина Дарья Андреевна,  
Обучающийся БО-51z группы  
заочного отделения

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Сабуров Владимир Викторович,  
кандидат педагогических наук, доцент/  
доцент кафедры теории и методики  
обучения лиц с ОВЗ

\_\_\_\_\_  
подпись

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....                                                                                                                               | 3  |
| ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.....                                                             | 7  |
| 1.1. Формирование речи у обучающихся.....                                                                                                   | 7  |
| 1.2. Особенности формирования речи обучающихся с нарушением интеллектуального развития.....                                                 | 17 |
| 1.3. Значение внеклассной работы в формировании речи обучающихся с нарушением интеллектуального развития.....                               | 25 |
| ГЛАВА 2. УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ....                                      | 41 |
| 2.1. Психолого-педагогическая характеристика участников эксперимента.....                                                                   | 41 |
| 2.2. Анализ констатирующего эксперимента.....                                                                                               | 43 |
| ГЛАВА 3. ЗНАЧЕНИЕ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ                                    | 53 |
| 3.1. Анализ формирующего эксперимента.....                                                                                                  | 53 |
| 3.2. Контрольный эксперимент.....                                                                                                           | 60 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....                                                                                                                             | 67 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....                                                                                                         | 70 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ.....                                                                                                         | 76 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ.....                                                                                                   | 86 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3. ПОСОБИЕ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПО МЕТОДИКЕ О. А. БЕЗРУКОВОЙ |    |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы** обусловлена ростом требований со стороны общества и системы образования к адаптации и интеграции детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характерна неполноценность речевой практики. При этом речевые нарушения у данной категории обучающихся выражаются не в запаздывании речи, а в дефектном характере ее формирования. У детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями стихийного усвоения синтаксических обобщений и грамматических форм слов не происходит. Обучающихся с нарушением интеллектуального развития усваивают по подражанию обиходные слова, но при этом они с трудом могут овладеть произносительной стороной речи. Дальнейшее развитие речи происходит у данной группы школьников замедленно и с большим своеобразием, поэтому, приступая к школьному обучению, все обучающиеся коррекционной школы нуждаются в сопровождении речевого развития.

Речь является не только средством общения, она выполняет роль взаимодействия между людьми и служит необходимым средством мышления, поэтому речевое развитие у детей младшего школьного возраста следует рассматривать, как одну из приоритетных коррекционных задач.

В психических процессах речь имеет важное значение так, например, она влияет на организацию восприятия предметов и явлений окружающей среды, участвует в процессах памяти придавая ей логический и осмысленный характер, а также принимает участие в волевых процессах.

Выявление уровня речевого развития и специфики речевых нарушений у детей школьного возраста с умственной отсталостью, необходимо для коррекционно-педагогического воздействия, которое в целом влияет на

развитие данных обучающихся и повышение их адаптационных возможностей.

Одним из эффективных средств развития речи младших школьников с нарушением интеллектуального развития, на наш взгляд, выступает театрализованная деятельность, поэтому в качестве **темы для выпускной квалификационной работы** нами была выбрана следующая: «Роль школьного театра в развитии речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития».

**Объект исследования:** речь детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Предмет исследования:** школьный театр как средство развития речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность школьного театра в развития речи у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

**Гипотеза исследования:** потенциал школьного театра как средства речевого развития детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития будет реализован при соблюдении следующих условий:

- ориентации содержания игр-инсценировок на зону ближайшего речевого развития и индивидуальных особенностей детей с нарушением интеллектуального развития;
- активного развивающего взаимодействия педагога с ребенком, помогающего ему преодолеть трудности использования социально закрепленного звучания слова в предлагаемой театрализованной деятельности;
- динамичности театрально-игровой среды и постепенного нарастания самостоятельности детей в творческой деятельности.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили необходимость решения следующего комплекса **задач**:

1. Изучить особенности онтогенетического формирования речи в детском возрасте.
2. Проанализировать особенности формирования речи детей с нарушением интеллектуального развития.
3. Выявить значение внеклассной работы в формировании речи детей с нарушением интеллектуального развития.
4. Дать психолого-педагогическую характеристику участникам эксперимента.
5. Определить уровень развития речи обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития.
6. Определить результативность развития речи у младших школьников с нарушением интеллектуального развития посредством театрализованной деятельности.

**Методы исследования:**

- теоретические методы: анализ психолингвистической и педагогической литературы по данной проблеме;
- эмпирические методы: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);
- методы обработки данных (качественная и количественная обработка данных).

В своей работе мы опирались на труды следующих исследователей: И. М. Бгажнокова, Е. Л. Инденбаум, Е. А. Стребелева, У. В. Ульяновка.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, структурированных на параграфы и снабженных выводами, заключения, списка использованной литературы и приложения.

Введение содержит актуальность, объект, предмет, цель, гипотезу, задачи исследования, методы и методики исследования.

Первая глава раскрывает теоретические аспекты формирования речи детей, особенности формирования речи детей с нарушением интеллектуального развития, значение внеклассной работы в формировании речи детей с нарушением интеллектуального развития.

Вторая глава содержит такие аспекты как: психолого-педагогическая характеристика участников эксперимента и констатирующий эксперимент.

Третья глава описывает содержание формирующего эксперимента и контрольного эксперимента с двумя группами.

В заключении приведены выводы по проведенному исследованию, уточнены перспективы дальнейшей разработки проблематики.

Список литературы представлен библиографическим описанием 53 источников.

# **ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1. Формирование речи детей**

Речевая деятельность является фундаментальной человеческой деятельностью. Будучи особым самостоятельным видом деятельности, она является необходимой принадлежностью любой деятельности, совершаемой вместе с другими людьми. Речевая компетенция проявляется в речевой деятельности как основе человеческой деятельности. В речевой деятельности человек проявляет себя как личность: владея (или не владея) речевыми умениями, он строит взаимоотношения с окружающими и с самими собой.

Проблема речевой компетенции в науке изучается с различных позиций.

Согласно первому подходу речевая компетенция выступает закономерным результатом освоения личностью речевой деятельности.

Согласно второму подходу речевая компетенция рассматривается как равноценная составная часть коммуникативно-речевой компетенции. При этом под коммуникативно-речевой компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения [5].

Третий подход трактует речевую компетенцию как один из уровней развития коммуникативной компетенцией. При этом под коммуникативной компетенцией понимаются это знания и умения, которые необходимы для понимания чужих и создания собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения, а под речевой компетенцией – знания о способах формирования и формулирования мыслей посредством

языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи.

В данном исследовании под речевой компетенцией мы будем понимать знания, умения, навыки, необходимые для порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения.

Речевая компетенция обладает следующими базовыми составляющими:

- собственно речевые умения – ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, выносить суждения, анализировать высказывания;

- умения восприятия – слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию, в том числе и невербальную – мимику, позы, жесты и др.), понимать чувства и настроение другого человека (способность к эмпатии, тактичность);

- умения взаимодействия в процессе общения (интерактивные) – проводить беседу, переговоры и обсуждения, задавать вопросы, формулировать требования, решать конфликты, управлять своим поведением в общении [40].

В литературе подчеркивается неотделимость изучения речевых процессов от общения – решающего фактора общего психического развития ребенка (Н. И. Жинкин [16], М. И. Лисина [27], Л. С. Выготский [9], А. А. Леонтьев [25] и др.).

В раннем возрасте развитие импрессивной стороны речи, т.е. ее понимания, происходит следующим образом (по Н. Х. Швачкину [51, с. 113-143]):

1. Дофонемный период – начинается с восьми месяцев у ребенка. В этот период дети овладевают элементарным пониманием речи, которое основано на умении различать только ее ритмико-интонационный состав.

2. Следующий период – фонемной речи, который начинается в 10-11 месяцев у детей и может длиться, согласно Н. Х. Швачкину до двух лет [51, с. 113-143]. Происходит дальнейшее развитие понимания речи



окружающих, основанное на восприятии и различении звукового состава слов. Этот процесс происходит постепенно. Н. Х. Швачкин установил следующую последовательность: в первую очередь ребенок начинает различать в потоке воспринимаемой речи гласные звуки, а далее – сонорных, шумных и т. д. [51, с. 113-143].

Н. С. Жукова выделила ряд уровней в развитии понимания речи детей раннего возраста [18]. Рассмотрим их.

Первый уровень - начинается в 3-6 месяцев. Для него характерно: определение ребёнком знакомых голосов, прислушивание к голосу взрослого, реагирование на интонацию.

Второй уровень – 6-10 месяцев. Для данного уровня характерно следующее: понимание ребенком отдельных инструкции и подчинение некоторым словесным.

Третий уровень – 15-18 месяцев. Для данного уровня характерно то, что ребенок уже понимает название некоторых предметов, может узнать их изображение, а позже также узнает эти предметы на сюжетных картинках.

Четвертый уровень – 2 года 6 месяцев. На данном этапе для ребенка характерно понимание обозначения действий в различных ситуациях и двухступенчатой инструкции, установление значения предлогов в привычной конкретной ситуации и причинно-следственных связей.

Дальнейшее развитие понимания речи у ребенка происходит уже в дошкольном возрасте. В связи с этим Н. С. Жукова выделяет еще два уровня в овладении пониманием речи у детей [18]:

Пятый уровень – 2 года 6 месяцев – 3 года. В этом возрасте у ребенка формируется понимание прочитанных небольших рассказов и сказок с использованием зрительной опоры и без неё.

Шестой уровень – к 4 годам. На шестом уровне для ребёнка характерно понимание сложноподчиненных предложений, а также значение предлога вне конкретной и привычной ситуации. [18].

Из этого следует следующие, развитие речевой компетенции у детей начинается еще в раннем возрасте и продолжается в дошкольном. Экспрессивная и импрессивная речь развиваются по схожему сценарию: от отдельных слов, через словосочетания к предложениям.

Речь – это ядро развития личности человека, поэтому процессу речевого развития уделяется особое внимание в научной литературе.

В исследованиях Н. И. Лепской [24], А. Н. Гвоздева [10], А. М. Шахнарович [50], С. Н. Цейтлин [48] изучена стержневая последовательность формирования детской речи: от стадии лепета до семи-девяти лет.

Определим ряд последовательных периодов в процессе формирования речевой деятельности в онтогенезе, которые выделяет А. А. Леонтьев в своей концепции «речевого онтогенеза» [25]:

- первый – подготовительный (от 0 до – 1 года);
- второй – ранний (от 1 – 3 лет);
- третий – дошкольный (от 3 – 7 лет);
- четвертый – школьный (от 7 – 17 лет).

В ряде исследований (С. Л. Рубинштейна [36], Ф. А. Сохина [41] и др.) отмечается, что онтогенезом языковой способности является взаимодействие двух составляющих:

- процесса общения взрослых с детьми;
- процесса развития познавательной, а так же предметной деятельности детей [36; 41].

Речевое развитие в детском возрасте обусловлено другими сферами, а также зависит от окружающей ребенка речевой среды. Импрессивная сторона речи (понимание речи) развивается более оперативно по сравнению с экспрессивной речью (произнесением слов). Однако в возрасте от года и далее число слов, самостоятельно произносимых ребенком, начинает расти [32].

В речевом онтогенезе закономерно выделить следующие нормативы:

- для периода развития от рождения до года нормотивным речевым развитием считается возникновение гуления в 2-4 месяца и вокализации в 4-6 месяцев (эти речевые проявления принято называть предречевыми вокализациями); следующим этапом развития речи в данном возрастном периоде выступает вокализация, основанная на имитации звуков родной речи; первые слова при нормативном речевом развитии возникают у ребенка в период от 8-9 месяцев до 1 года 2 месяцев; в отношении импрессивной стороны речи развития происходит несколько иначе: так, уже к 5-6 месяцам ребенок должен ориентироваться при обращении к нему речи близких взрослых, к году формируется соотнесение слов с предметами и действиями, навык поиска названных изображений по простым картинкам [23];

- для периода от года до двух лет экспрессивная сторона речи претерпевает изменения; так, словарь ребенка расширяется от 50 до 200-250 слов, а в самой речи возникают зачатки фразовости; импрессивная речь также переживает развитие за счет осознания тех слов, что обозначают действия и качества, предлоги и пр.

- для периода от двух до трех лет характерно последующее планомерное развитие словаря ребенка; так, словарь достигает в своем объеме 800-1000 слов, в речи находят свое представление все основные части речи; детская речь становится более богатой в грамматическом отношении; импрессивная сторона речи также продолжает развиваться, позволяя ребенку понимать небольшие сказки, основываясь на зрительной опоре или устном предъявлении [5].

Для речи детей раннего возраста характерно хорошее понимание обращенной речи окружающих и отстаивание собственной. Для того чтобы избежать речевого дисбаланса, дети данного возраста используют неречевые средства общения (приоритетно жесты), которые являются временным замещающим навыком. Необходимо чтобы жесты были простые и понятные для окружающих.

В практике часто используются общепринятые социальные жесты, такие как: «привет», «иди сюда», «дай». Используются описательные жесты и движения, например, это может быть зайчик, при этом макет обозначаться показом действий, как он прыгает, или жестом, изображающим его уши. С развитием деятельности детей появляется группа жестов, обозначающих имитацию предметных действий. Д. Б. Эльконин определил, что процесс развития предметных действий завершается их превращением в своеобразные жесты, используемые в общении [53].

В методическом отношении проблема развития детской речи представлена такими специалистами как В. В. Гербова [11], И. М. Кононова [20], Г. М. Лямина [28], А.И. Максакова [11], Е. И. Радина [35] и пр.

Вышеуказанными авторами были разработаны следующие вопросы методического оснащения проблемы развития детской речи:

- В. В. Гербовой и А. И. Максаковой [11] разрабатывались проблемы последовательности и содержания занятий по речевому развитию первой младшей группы в детском саду, а также аспекты расширения словарного запаса в детском возрасте;

- И. М. Кононовой [20, с. 119-128] была предложена методика по стимулированию предречевого развития;

- Г. М. Ляминой [28] был разработан комплекс занятий по развитию речи в ходе ознакомления с окружающим миром;

- Е. И. Радиной [35] разрабатывалась методика использования картин для развития речи второго и третьего года жизни.

Появление и развитие речи – чрезвычайно важный аспект развития ребенка. Однако природой отводится очень короткий период для того, чтобы обеспечить становление речи. По сути, в период раннего и дошкольного возраста речь у ребенка должна получить все основные признаки речи взрослого. Поэтому ранний и дошкольный возраст выступают сензитивными

для развития речи, обеспечивая фундамент для последующего формирования письменной речи в младшем школьном возрасте.

Д. Н. Узнадзе в своей работе «Внутренняя форма языка» рассматривал проблему развития речи. На основе трудов Гумбольта и Гуссерля он рассмотрел и проанализировал проблемы объяснения языковых явлений. В работе Д. Н. Узнадзе рассматривается проблема языка и речи в свете теории установки и вопрос об усвоении языкового материала. Так, по словам Д. Н. Узнадзе: "Процесс преобразования самого субъекта как целого свою реализацию находит в развитии и уточнении языковой установки субъекта [43, с. 437].

Речевое развитие, выступая важным само по себе, также обеспечивает основу для развития и остальных сфер человеческой жизни – процессов восприятия, мышления, памяти, всех видов продуктивной деятельности.

Профессором Р. Е. Левиной [24] в ходе изучения закономерностей развития речи у детей в раннем возрасте было выделено пять основных этапов овладения речью:

- первый этап – дофонематический этап – предполагает отсутствие различения звуков, понимания чужой речи и отсутствия собственной речи;
- второй этап отличается появлением различения наиболее контрастных фонем и развитием искаженного произношения;
- третий этап характеризуется появлением способности дифференцировать звуки в отличие от их фонематических признаков; также ребенок начинает отличать верное и ошибочное произношение знакомых слов;
- четвертый этап отличается тем фактом, что речь становится практически верной;
- пятый этап завершает процесс речевого развития ребенка в дошкольном возрасте, его окончанием служит развитие верной речи и безошибочной звуковой дифференциации [24].

При нормативном речевом развитии, в период от полутора до двух лет у ребенка возникает фразовая речь. Первые детские фразы нельзя назвать настоящими, грамматически и синтаксически выверенными фразами, потому что они не строятся ребенком по всем правилам. Первые детские фразы скорее можно назвать набором слов, объединенных признаком действия. Дети запоминают эти фразы как некие неизменные смысловые конструкции, и первое время упоминают их строго в определенных ситуациях. Например: «Идти гулять» (в случае желания пойти на прогулку), «Давай играть» (в случае желания привлечь внимание взрослого к совместной игре) и пр. [7, с. 20-25].

К двум годам дети предпринимают первые попытки создания предложений, эти попытки выражаются в соединении двух, реже трех слов. Эти предложения называются императивными, обычно не отличаются грамматической правильностью, а носят скорее смысловое значение. Например, «Мама на», «Баба надо», «Киса бегать» и пр. В ходе построения своих первых предложений дети ориентируются на те речевые модели, которые предлагают им взрослые, поэтому грамотная, внятная речь окружающих ребенка взрослых имеет неоценимое значение в речевом развитии.

Развитие фразовой речи обусловлено активизацией заднелобных структур головного мозга, поскольку требует навыков программирования высказывания, вычленения из окружающей речи синтаксических моделей с целью их последующего использования в процессе оречевления собственных мыслей.

Возраст трех лет становится во многом поворотным в процессе развития речи. Речевой механизм ребенка активизируется, что позволяет обеспечить качественный рывок в развитии фразовой речи. Ребенок приступает к реальному построению предложений, в ходе которого еще неосознанно, интуитивно распределяет роли между членами предложения. Реализация этих речевых актов требует от ребенка интенсивного

мыслительного процесса. Часть детей к трем годам оказываются способны к запоминанию значительного объема новых слов, небольших стихов, конструированию сложноподчиненных предложений.

Учеными этот период речевого онтогенеза принято называть «речевым взрывом». Нередко даже дети, которые отличались молчаливостью, тяжело входили в речевой контакт, в возрасте трех лет начинают демонстрировать резкий скачок в своем речевом развитии [49, с. 4-16].

К четырем-пяти годам от речи ребенка ожидается развернутость, как в диалогическом, так и в монологическом отношении, что означает способность ребенка не только участвовать в разговоре, но и строить длительные, связные высказывания (например, описания своего времяпрепровождения или досуга). Грамотная речь формируется у ребенка только в случае учета действующих в конкретном языке правил синтаксиса. Синтаксические правила сложны, поскольку предполагают учет окончаний слов, времен, склонений и пр. Верное использование всех форм слов формируется у ребенка тогда, когда он овладевает словами как частями речи, становится способен дифференцировать конфигурации слов и учитывать их смысловую роль. Можно сказать, что для грамотного построения фразовой речи необходимо не только знать и уметь называть (произносить) сами слова, но и устанавливать взаимоотношения между словами, как между действующими лицами. Поэтому в процессе освоения фразовой речи ведущим зрительным материалом начинают выступать действующие предметы, а также орудия действия. В связи с этим интерес детей к просмотру мультипликационных фильмов неверно считать только рекреативным и развлекательным. Мультфильмы, благодаря своей сложной, динамичной картинке, сочетающей не только образно-художественный, но и схематичный компонент, способствуют развитию символического мышления у детей, позволяют расширять ролевой репертуар и словарный запас [29, с. 4-9].

Современная наука убедительно доказала, что вид патогенного фактора, оказывающего влияние на внутриутробное развитие ребенка, а также время и длительность его воздействия, приводят к различным аномалиям развития.

Так, в период раннего эмбриогенеза интоксикация организма матери, возникающая под влиянием инфекций, употребления сильнодействующих лекарственных веществ, алкоголя, наркотиков и пр. может привести к тяжелому поражению центральной нервной системы.

Учеными было доказано, что наибольший вред структуре головного мозга приносит негативное влияние на организм матери в конце первого – начале второго триместра (т.е. когда происходит активный процесс дифференцировки нервных клеток). В зависимости от того, в период формирования какого именно отдела нервной системы ребенка, произошло воздействие патогенного фактора, недоразвитие может коснуться той или иной сферы развития. В связи со сказанным необходимо отметить, что речевой дефект, речевое недоразвитие у ребенка может быть последствием влияния патогенного фактора на организм матери в период беременности.

Таковыми учеными как Л. С. Выготский [10], Н. С. Жукова [18], М. И. Лисина [27], Т. Б. Филичева [46], А. М. Шахнорович [50, с. 159-179], Ж. Пиаже [32] и пр., убедительно доказано, что нарушения речевого развития у детей приводит к нарушениям поведения, а также когнитивного развития. Вместе с тем, нарушения речевого развития в раннем возрасте, обусловленные задержкой речевого развития или общего процесса психического развития носят обратимый характер, обусловленный высоким потенциалом компенсаторности детского развития. В связи с этим своевременно оказанная в полном объеме помощь в развитии ребенка способна предупредить тяжелые формы нарушения как развития речи, в частности, так и развития ребенка, в общем. Поэтому проблема ранней и полноценной диагностики речевого развития ребенка в раннем возрасте приобретает особое значение [40].



К старшему дошкольному возрасту словарь детей возрастает до трех-четырёх тысяч слов, развивается навык использования новых грамматических форм родного языка, а также способность к изменению строения речи в стороны более сложных и развитых конструкций. Способствует речевому развитию ребенка участие в совместных со сверстниками играх, выполнение трудовых поручений, открытие новых видов продуктивной деятельности и пр.

Последующее развитие речи детей происходит уже в рамках обучения в начальном звене школы.

## **1.2. Особенности формирования речи обучающихся с нарушением интеллектуального развития**

Недоразвитие слухового и речедвигательного анализаторов у обучающихся с нарушением интеллектуального развития, обуславливает затруднения в овладении ими речью. При этом особенности речевого развития проявляются не только в запаздывании речи, но и в характере ее формирования [11, с. 76].

Среди всех обучающихся с интеллектуальными нарушениями младшего школьного возраста больший процент составляют дети у которых нарушена фонетическая сторона речи. Произношение у данной категории школьников характеризуется стойкостью дефекта, а также затруднением овладения звуковым составом слова.

Дефекты звукопроизношения проявляются:

- через отсутствие в детской речи тех или иных звуков;
- через искажение или замену звуков в пределах одной или разных групп;
- через смешение звонких и глухих, мягких и твердых согласных;

- через нарушение слоговой структуры слов [52, с. 59].

Недоразвитие фонетической стороны речи по степени и качеству у обучающихся с интеллектуальными нарушениями младшего школьного возраста можно разделить на несколько групп. Первая группа включает в себя детей с неточным произношением отдельных звуков (фонетическая дислалия). Таким обучающимся с интеллектуальными нарушениями присущи такие недостатки, как боковой, межзубный сигматизм, горловой или одноударный звук [р], боковой [л]. Обучающиеся данной категории с относительной сохранностью фонематического слуха не затрудняются в овладении грамотой, так как такие звуковые замены не имеют сходства с фонемами русского языка и не смешиваются с ними.

Во вторую группу входят обучающиеся с фонетико-фонематическими дефектами мономорфного или полиморфного характера (функциональная и механическая дислалия, дизартрия и др.). Причиной этих нарушений, являются дефекты восприятия звуков речи, затруднения со звуковой дифференциацией, нарушения координации движений артикуляционного аппарата. Обучающиеся младшего школьного возраста с подобными речевыми нарушениями со значительными трудностями приобретают навыки чтения и допуская при этом специфические ошибки в письме. Если у обучающихся с интеллектуальными нарушениями есть дефекты периферической части анализаторов, то у них будут наблюдаться нарушения чтения и письма на протяжении всего периода обучения. Данная категория обучающихся и является большей частью с нарушением произношения.

Третью группу составляют обучающиеся с заиканием. В коррекционных школах реализующих АООП для детей с умственной отсталостью таких обучающихся немного. Если кроме заикания у таких детей младшего школьного возраста, других речевых расстройств не выявлено, то как правило, такие обучающиеся успешно приобретают учебные навыки.

Четвертая группа включает в себя обучающихся младшего школьного возраста с нарушением аналитического характера речи. У данной категории обучающихся речевое развитие находится на уровне лепета, в нем отсутствуют морфологические средства, которые способствуют выражению лексических и грамматических значений. Причиной таких сложных речевых нарушений на фоне общего недоразвития коры головного мозга может быть поражение зон Брока и Вернике. Дети этой группы не справляются с учебным материалом и занимаются или по индивидуальным программам, или в специальных классах школы для учащихся с тяжелыми нарушениями речи [2, с. 52].

У обучающихся с нарушением интеллектуального развития наблюдаются недостатки и в лексической стороне речи. Речь детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями характеризуется ограниченностью и бедностью словарного запаса. Речь у данной категории обучающихся не имеет слов грамматических категорий, понимающих под собой абстрактные понятия, также они не используют названия видовых и родовых понятий, обозначающих конкретные предметы. Их речь неконкретная и недостаточно обобщённая из-за не владения большим кругом слов разной степени обобщённости. Обучающимися с умственной отсталостью младшего школьного возраста часто не употребляются в речи отдельные грамматические категории такие как: деепричастия, причастия, наречия, подчинительные союзы, сложные предлоги, и др.

Частые нарушения лексической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования составляют непонимание слов и их неточное использование. Наиболее распространенными ошибками такого рода выступают:

- чрезмерное расширение значения слова (использование для предметов, имеющих сходство одного и того же слова; например, словом «курица» обозначают и гусей, и индюков, и уток);

- чрезмерное сужение значения слова (использование слова только применительно к ситуации, без возможности провести аналогию; например, слово «клумба» используется только для обозначения цветочной клумбы, находящейся около школы, остальные аналогичные клумбы этим словом не обозначаются);

- смешение слов на основе сходства их фонетического звучания (например «кот» / «кит»; «ромашка» / «промашка») [55].

Одной из особенностей лексической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста является патологическое различие объёмов пассивного и активного словаря. Выявлена разница между словами, которые понимает ребёнок младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями и которые использует сознательно в речи. Причиной значительной разницы между объёмом пассивного и активного словаря является нарушение познавательных процессов, составляющих основу дефекта при умственной неполноценности. Активный словарь обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста мал по объёму, он выражает примитивность их желаний и отсутствие знаний для точного описания увиденных признаков, действий, отношений между людьми, предметами, явлениями. Еще сложнее протекает процесс овладения детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью синтаксической стороной речи.

У детей младшего школьного возраста овладение синтаксической стороной речи вызывает наибольшие трудности. Частые недостатки которые встречаются в речи у данной категории обучающихся: - малая распространенность предложений;

- пропуск слов, словосочетаний, необходимых для построения фразы;
- редкое использование сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, неправильное их построение;
- нарушение связи слов в предложении;

- признаки импрессивного аграмматизма (полное или частичное нарушение понимания значения грамматических конструкций воспринимаемой речи);

- нарушение порядка слов в виде неоправданных инверсий, разрывов словосочетаний [16, с. 62].

Необходимо отметить, что особенность речи у обучающихся с умственной отсталостью характеризуется не только крайней бедностью впечатлений (следовательно, и недостаточным запасом слов, расплывчатостью их значений), но и значительными трудностями в определении связи между предметами и явлениями, а также речь лишена подлинных мотивов. Именно поэтому в основе должна лежать идея мотивации обучающегося с умственной отсталостью к общению через коррекционно-развивающее воздействие.

Изучение особенностей устной и письменной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, дало основание для определения группы детей не имеющих на первый взгляд значительных речевых дефектов, их речь достаточно богата и содержит арсенал речевых средств, предложения имеют сложную и распространенную форму. Но при этом у обучающихся с достаточным уровнем речевого развития отсутствует смысловое понимание сказанного. Часто дети с подобными речевыми дефектами просто повторяют услышанную речь и воспроизводят данные речевые конструкции за окружающими. К порождению самостоятельной речи эти дети не способны, поэтому необходимо научиться различать детей повторяющих за окружающими речевые конструкции и детей младшего школьного не имеющих значительных нарушений речи.

Характеризуя состояние связной речи детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, необходимо сразу же отметить, что в отличие от детей с нормальным развитием, у которых эта форма речи развития появляется еще в дошкольном возрасте, учащиеся коррекционных

школ без специального обучения не в состоянии овладеть навыками связного высказывания [38, с. 22].

В процессе формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью недостатки проявляются в содержании речи, ее структуре и грамматическом оформлении. Назовем характерные нарушения:

- отсутствует полнота и развернутость высказываний (рассказ строится по типу ситуативной речи, изложение носит фрагментарный характер, части рассказа пропускаются, действующие лица, места действия сокращаются);

- нарушена правильная последовательность при воспроизведении событий (излагаемая информация носит хаотический характер, используется неоднократный возврат к ранее сказанному);

- логическая зависимость явлений искажена (связи между лицами установлены ошибочно, контекстные связи поняты поверхностно, прошлый опыт привлечен ни к месту, явно выражена стереотипность высказываний);

- языковые средства либо отсутствуют, либо использованы неправильно, что приводит к разрушению общей связности в изложении мыслей;

- речь заметно обеднена на фоне недостаточной выразительности, выражающейся в редком использовании образных средств языка, слов, которые обозначают качества предметов или действий, однообразия и примитивности синтаксических структур [39].

У обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования наблюдаются частые нарушения при использовании речи, как регулятора поведения. Ребенок с нормативным развитием в возрасте 1,5 – 2 лет уже может подчинять собственные действия простейшим инструкциям окружающих. С развитием ребёнка деятельность постепенно усложняется, он может делать уже первые обобщения, служащие ему, как руководство к действию. Со временем планирование действий у детей с нормативным развитием происходит мысленно, что обозначает новый этап развития –

формирование внутренней речи. У обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста даже выполнение действий по обращённой словесной инструкции взрослого вызывает значительные трудности, особенно если инструкция содержит несколько заданий (трехчленная инструкция), хотя каждое из них хорошо знакомо школьнику и выполнялось им многократно. Чаще всего данная категория обучающихся могут неправильно понять заданную инструкцию, забыть последовательность или компоненты инструкции. В результате они либо вообще не приступают к действию, либо, начав его выполнение, сбиваются на неправильный путь выполнения [22, с. 33].

Для обучающихся с нарушением интеллектуального развития на уровне начального образования сложным является деятельность контроль которой осуществляется собственными словесными обобщениями. Поэтому обучающиеся данной категории часто затрудняются без посторонней помощи сформулировать общее правило, которое явилось бы для него руководством к действию. Если при помощи взрослого данное правило удаётся высказать, то оно является недостаточным для регулирования деятельности младшего школьника. Данную особенность познавательного и речевого развития у обучающихся с интеллектуальными нарушениями необходимо учитывать при обучении.

Поэтому анализ ошибок, допускаемых обучающимися младшего школьного возраста с умственной отсталостью, показывает, что чаще всего они связаны с недостаточностью речевых действий, а именно с трудностью удержания совокупности даже усвоенных операций, осуществляемых речевыми механизмами в процессе понимания и порождения речи, особенно ее грамматической стороны.

В результате этого некоторые даже достаточно автоматизированные операции выпадают, и грамматического оформления речи не происходит, или происходит неверно. Обучающиеся не могут осознать смысл предложений, даже при понимании каждого входящего в него слова.

Говоря о лексико-грамматической стороне речи, нужно остановиться на характеристике системы словообразования. Усвоение системы словообразования является, с одной стороны, более сложным, а с другой – более творческим процессом, чем усвоение грамматической системы словоизменения. Наиболее простым типом словообразования является образование существительных с помощью суффиксов, имеющих уменьшительно-ласкательное значение [38, с. 23].

Исследование Е. Ф. Соботович показало, что дети младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом недостаточно дифференцируют значения ряда словообразующих приставок и суффиксов. Поэтому школьники испытывают затруднения смысловой дифференциации суффиксов, имеющих уменьшительно-ласкательное значение, значение невзрослости и единичности. Не всегда осознается значение производных существительных, обозначающих вместилище. Большую часть ошибок происходит при распознавании слов с приставками в-вы, на-вы и т.д. У значительной части всех обследованных детей до 7-8 лет зафиксирована недостаточная направленность внимания на словообразующие элементы слова (даже при понимании их значения) и ориентация лишь на его предметное значение, выраженное основой [39].

Указанные особенности понимания значения словообразующих аффиксов отражаются на их использовании в собственной речи: отмечаются их неправильное смысловое употребление, замены.

Обращают на себя внимание и другие ошибки, явно связанные со снижением умственной деятельности. Эти ошибки проявляются в том, что в процессе словообразования по аналогии дети не улавливают того смыслового и грамматического критерия сопоставления основного и производного слова, который делается в образце уподобления, предлагаемом педагогом [51, с. 63].

Указанные ранее факторы, а именно: непонимание обучающимся с умственной отсталостью стоящих перед ним умственных задач, неспособность понять аналогию в образце, данном педагогом и



предъявленном ему задании. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями младшего школьного возраста спонтанно могли употреблять существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, но при предъявлении этого задания на произвольном уровне его не выполняли, т.е. не называли производных существительных. Все указанные нарушения показывают низкий уровень словообразовательных процессов у данной категории обучающихся.

У школьников с умственной отсталостью на уровне начального образования значительно позже, чем у сверстников с нормативным развитием, формируется у них произвольность этого процесса. Данная категория обучающихся не проявляет творчество в речевых процессах, ими недостаточно полно осознается значимость словообразующих элементов.

В дальнейшем обучении это приводит к тому, что, усвоив такие орфографические правила, как написание безударных гласных, звонких и глухих согласных в конце слов, произносимых согласных, дети использовать эти правила не могут и делают в письме стойкие ошибки [19, с. 5].

Таким образом, основной причиной нарушения развития речи у умственно отсталых младших школьников является их психическое недоразвитие, составляющее основу дефекта. Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер и наблюдаются более чем у половины учащихся вспомогательных школ. Для речи младших школьников с умственной отсталостью характерны: нарушения лексико-грамматической стороны речи, замедленный темп формирования навыков связной речи, нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия). Сказанное обуславливает потребность коррекции недостатков развития речи у умственно отсталых младших школьников.

### **1.3. Значение внеклассной работы в формировании речи детей с нарушением интеллектуального развития**

Система образования сегодня претерпевает большие изменения, что, прежде всего, связано с модернизацией школьного образования.

Одним из компонентов реализации приоритетного национального проекта «Образование» выступает переход учреждений образования на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения [34].

Отличием федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения выступают требования к построению внеклассной деятельности учащихся, как к обязательной части всего образовательного процесса учебного заведения. Поэтому в государственных образовательных стандартах второго поколения отмечается, что в любой образовательной программе существует две равнозначные части: обязательная, и та, которая формируется школой.

В комплекс внеклассной деятельности учащихся входит весь перечень видов их деятельности, за исключением учебной, с помощью которой можно рационально решать задачи воспитания, развития и социализации учащихся.

Новый ФГОС конкретизирует соотношение воспитания и образования, под первым в нем понимается ценностно-ориентированный процесс, миссия образования. Воспитательный процесс должен распространяться и включаться во все виды образовательной деятельности, т.е. он должен затрагивать как учебную, в рамках различных учебных дисциплин, так и внеклассную деятельность [34].

Д. В. Григорьев и П. В. Степанов под внеклассной деятельностью школьников понимают организацию деятельности на базе вариативной составляющей образовательного (учебного) плана, которая выстраивается

участниками процесса образования и различается с урочной системой обучения [14].

Основными целевыми ориентирами внеклассной деятельности выступают:

- содействие личностному развитию учащихся (интеллектуальному, нравственному, духовному и физическому);
- формирование и проявление индивидуальности у учащихся;
- накопление личностного опыта принятия участия в организации и проведении совместной и индивидуальной деятельности, направленной на преобразование и познания окружающей действительности и самих себя [14].

С целью достижения главной цели внеклассной деятельности учащихся, в процессе ее построения следует основываться на следующих методологических подходах:

- гуманистическом, т.е. ориентации на свободный выбор, принятие во внимание индивидуальных и личностных возможностей и интересов участников педагогического процесса в ходе их образования, воспитания и обучения;
- системном;
- синергетическом, т.е. ориентации на сотрудничество и совместные действия
- деятельностном;
- квалитетическом, т.е. ориентации на комплексную и количественную оценку качеств объектов любой природы [37].

Основополагающим законодательным актом, регулирующим процесс образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Этот закон регламентирует право детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на образование. Он обязывает федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного

самоуправления создавать необходимые условия для получения лицами названных категорий качественного образования без какой-либо дискриминации, для коррекции их нарушений развития и помощи в социальной адаптации.

Содержание внеклассной работы детей с нарушением интеллектуального развития (как одной из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья) определяет приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [34].

Целью внеклассной работы детей с нарушением интеллектуального развития является:

- создать условия для достижения обучающимся необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей;
- создать условия для всестороннего развития и социализации каждого обучающегося с нарушением интеллектуального развития;
- создать образовательную среду, обеспечивающую развитие социальных интересов обучающихся с нарушением интеллектуального развития в свободное время.

Внеклассная деятельность, как и деятельность обучающихся с нарушением интеллектуального развития на уроке, направлена на достижение планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы. Но в первую очередь – достижение личностных результатов. Это определяет и специфику внеклассной деятельности, в ходе которой обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др.

Если предметные результаты достигаются в процессе освоения предметных дисциплин, то достижение личностных результатов отражают

успешность овладения нормами поведения детей с нарушением интеллектуального развития в основных социальных областях:

- области коммуникации (включающей в себя устную и письменную речь);
- области самообслуживания (включающей в себя гигиенические навыки, навыки опрятности и этики поведения);
- области социального взаимодействия (включающей в себя умение поддерживать беседу, адекватно реагировать, регулировать свое поведение);
- области самонаправленности личности (включающей в себя навыки планирования, поиска помощи, решения бытовых проблем);
- области здоровья и безопасности (включающей в себя понимание своего самочувствия, умение оказать помощь);
- области, связанной с обучением (включающей в себя умение читать, считать, знать математику, естественные и общественные науки);
- области досуговых умений (включающей в себя умение проводить досуг дома и в обществе);
- области специфических рабочих навыков (включающей в себя умение работать в микросообществе и адекватно общаться с коллегами по трудовому взаимодействию).

В качестве основных задач внеклассной деятельности в работе с обучающимися с нарушением интеллектуального развития можно определить следующие:

- развивать мотивацию обучающихся к познанию и творчеству;
- обогащать общий кругозор, формировать у обучающихся целостную, научно обоснованную картину мира;
- создавать условия для сознательного применения обучающимися базовых знаний и умений в ситуациях, отличных от учебных;
- создавать условия для закрепления и практического применения умений, приобретенных обучающимися на уроках трудового обучения по различным трудовым профилям;

- создавать условия для овладения обучающимися с нарушением интеллектуального развития в областях, смежных с профилями трудового обучения, которые осваивают учащиеся;

- создавать условия для профессионального самоопределения обучающихся с нарушением интеллектуального развития;

- формировать у обучающихся с нарушением интеллектуального развития умения планирования, контроля, коррекции и оценивания при выполнении действий в соответствии с поставленной задачей и условиями ее выполнения;

- формировать у обучающихся с нарушением интеллектуального развития логических действий анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей и других;

- формировать у обучающихся с нарушением интеллектуального развития умений сотрудничества со сверстниками, а также в разновозрастных группах учащихся в различных социальных ситуациях;

- формировать у обучающихся с нарушением интеллектуального развития умений организовывать здоровье сберегающую жизнедеятельность на основе установки на здоровый, безопасный образ жизни;

- приобщать учащихся с нарушением интеллектуального развития к базовым национальным ценностям и интеграция их на этой основе в современное общество;

- обеспечивать социальное, культурное и профессиональное самоопределение, творческая самореализация обучающихся с нарушением интеллектуального развития;

- формировать у обучающихся с нарушением интеллектуального развития навыков адаптации в социальной среде.

В целом внеклассная деятельность детей с нарушением интеллектуального развития должна способствовать в рамках инклюзивного подхода социальной интеграции обучающихся с нарушением

интеллектуального развития путем организации и проведения совместных мероприятий детей с нарушениями развития и интеллектуально сохранных обучающихся (так называемая социокультурная интеграция).

Виды совместной внеклассной деятельности детей с нарушением интеллектуального развития необходимо подбирать с учетом возможностей и интересов как обучающихся с нарушениями развития, так и обычно развивающихся сверстников.

Для результативного процесса интеграции в ходе внеклассных мероприятий важно обеспечить условия, благоприятствующие самореализации и успешной совместной деятельности для всех ее участников.

Внеклассная деятельность не является дополнительным образованием обучающихся, и может происходить не только во второй половине учебного дня, но и в другое время, включая каникулярные, выходные и праздничные дни.

Внеклассная деятельность в школе в сумме составляет 10 часов в неделю на каждый класс и включает часы, предназначенные для реализации направлений внеклассной деятельности (не более 5 часов в неделю), и часы на коррекционно-развивающую область (не менее 5 часов в неделю). Реабилитационно-коррекционные мероприятия могут реализовываться как во время внеклассной, так и во время урочной деятельности.

При организации внеклассной деятельности обучающихся с нарушениями интеллектуального развития используются возможности сетевого взаимодействия (например, с участием организаций дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта).

В период каникул для продолжения внеклассной деятельности используются возможности организации отдыха детей и их оздоровления, тематических лагерных смен, летних школ, создаваемых на базе общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования детей.

Задачи и мероприятия, реализуемые во внеклассной деятельности, при необходимости включаются в специальную индивидуальную программу развития.

Методологической основой внеклассной деятельности является культурно-историческая школа, учение Л. С. Выготского и его последователей о роли специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии на различных возрастных этапах, о компенсации нарушенных функций, о принципе развивающего обучения, предполагающем учет зон актуального и ближайшего развития, а также деятельностная концепция учения и личностно ориентированный подход к ребенку.

Основные принципы организации внеклассной деятельности детей с нарушением интеллектуального развития:

- учет возрастных особенностей;
- сочетание индивидуальных и коллективных форм работы;
- связь теории с практикой;
- доступность и наглядность;
- включение в активную жизненную позицию.

Кроме того, если в рамках внеклассной деятельности мы говорим о системе воспитания, то опираемся на следующие специфичные принципы этой деятельности.

1. Коррекционно-развивающее сопровождение, которое предполагает коррекцию каких-либо отклонений, недостатков личности ребенка на основе развития его потенциальных возможностей и состоит во взаимосвязи обучения и воспитания посредством использования специальных методических приемов.

2. Доступность воспитания как организация воспитательного процесса на уровне реальных возможностей.

3. Воспитание в труде, что означает совершенствование трудовых умений в процессе выполнения совместных трудовых поручений, которые формируют любовь к труду, аккуратность, взаимоуважение к товарищам.



4. Индивидуальный и дифференцированный подход в воспитании как изучение личности воспитанника и применение воспитательного воздействия с учетом выявленных индивидуальных и типологических особенностей.

5. Решающая роль педагога в формировании личности, что предполагает опору на сохранные возможности, а также на интересы конкретного воспитанника.

В образовательной организации должны учитываться следующие условия организации внеклассной деятельности:

- научно-методическое обеспечение (Методический совет, ШМО, ПДС и т.д.);
- материально-техническое обеспечение (оснащенность учебных кабинетов, спортзала, досугового центра и т.д.);
- информационное обеспечение (наличие современного мультимедийного оборудования и выхода в сеть Интернет);
- внешние связи и партнерство (сотрудничество с УДО, учреждениями культуры и спорта, родителями).

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения предполагает построение внеклассной деятельности по следующим основным направлениям формирования личности учащихся:

- общеинтеллектуальное;
- общекультурное;
- духовно-нравственное;
- социальное;
- спортивно-оздоровительное [34].

По мнению Д. В. Григорьева и П. В. Степанова [14], общеобразовательным учебным заведениям необходимо активизировать деятельность учащихся по следующим ее видам:

- познавательная деятельность;
- трудовая (производственная) деятельность;
- проблемно-ценностное общение;

- социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность);
- досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
- художественное творчество;
- спортивно-оздоровительная деятельность;
- игровая деятельность;
- туристско-краеведческая деятельность [14].

Базисный учебный план выделяет следующие ведущие направления внеклассной деятельности:

- научно-познавательное,
- военно-патриотическое,
- спортивно-оздоровительное,
- художественно-эстетическое,
- общественно полезное;
- проектное [14].

Все направления и виды внеклассной деятельности учащихся находятся в тесной взаимосвязи между собой. Так, в частности, отдельные ее направления тождественны с ее видами деятельности, например, познавательная и спортивно-оздоровительная деятельность или художественное творчество.

Таким образом, все направления внеклассной деятельности могут выступать в качестве содержательных ориентиров в ходе создания соответствующих программ образования, а выработка и осуществление на практике определенных форм внеклассной деятельности учащихся базируется на видах деятельности.

В ходе планирования внеклассной деятельности учащихся следует определиться, в чем заключается отличие эффекта деятельности от ее результатов.

Под результатом следует понимать то, что является прямым итогом вовлечения учащегося во внеклассную деятельность. Так, если ученик, смог

решить несколько нестандартных задач, получив верные ответы, то он добился некоего фактического результата. При этом он так же получил некие знания об окружающих и себе, прочувствовал и пережил что-то, как ценность, научился самостоятельно действовать, тем самым, был достигнут воспитательный результат.

Под эффектом в свою очередь следует понимать последствия результата. Ими могут являться:

- приобретенные знания;
- пережитые отношения и чувства;
- развитие личности учащегося;
- развитие компетентности;
- формирование идентичности [42].

Таким образом, под воспитательным результатом внеклассной деятельности нами понимается то, что приобрел учащийся в нравственном и духовном плане в результате участия в различных видах деятельности. А под воспитательным эффектом внеклассной деятельности понимается то последствие (влияние) различных нравственных и духовных приобретений, которое они оказывают на личностное развитие учащегося.

В процессе внеклассной деятельности учащихся планируется достижение следующих уровней результатов:

- первый уровень результатов – учащиеся получают социальные знания об устройстве общества, общественных нормах, как об одобряемом, так и о неодобряемом социумом поведении, они достигают понимания повседневной жизни, а также социальной реальности;

- второй уровень результатов – у учащихся развивается позитивное восприятие основных общественных ценностей: Родины, семьи, человека, мира, природы, культуры, труда и знаний; формируется ценностное отношение ко всей социальной реальности в целом;

- третий уровень результатов – учащийся приобретает опыт самостоятельного общественного действия. Лишь действуя в рамках

общества самостоятельно (действуя в открытом социуме, за границами дружественного окружения образовательного учреждения, взаимодействуя с другими, как правило, незнакомыми людьми, не обязательно относящимися к нему положительно) учащийся на практике становится (а не познает этот процесс теоретически) свободным человеком, гражданином и социальным деятелем. Именно опыт самостоятельного поведения внутри общества позволяет учащемуся приобрести готовность к поступку и мужество, позволяющее ему быть гражданином, членом и участником гражданского общества [5].

Каждый уровень результатов внеклассной деятельности имеет свою, присущую ему, форму образования.

Первый уровень результатов достигим при взаимодействии в форме «учитель – учащийся».

Второй уровень достигим при взаимодействии «учитель – учащийся – коллектив».

Третий уровень достигим при взаимодействии в форме «учитель – учащийся – коллектив – социальная среда (т.е. социальные субъекты)» [46, с. 56-58].

Второй и третий уровень нельзя достичь, используя формы, отвечающие первому уровню результатов. Одновременно с этим формы, ориентированные на более высокий уровень результатов, позволяют достичь и предыдущего уровня. Тем не менее, при этом необходимо помнить, что неподкрепленный ускоренный переход к новым уровням результата и формам его достижения не гарантирует рост качества и результативности деятельности.

Понимание педагогом взаимной связи между формами и результатами внеклассной деятельности развивает у него такие способности, как:

- способность создавать образовательные программы внеклассной деятельности, предполагающие ясные и четкие результаты этой деятельности;

- способность выбирать те формы внеклассной деятельности, которые гарантированно позволяют достичь результата конкретного уровня;
- способность реализовывать на практике логический переход от одного уровня результатов к другому;
- способность диагностировать эффект и результат внеклассной деятельности;
- способность давать оценку качества программы внеклассной деятельности [47].

Итак, внеклассная работа выступает средством мотивации личности ребенка с нарушением интеллектуального развития к творчеству и познанию с помощью широкого разнообразия видов деятельности в различных образовательных областях. Развитие ребенка с нарушением интеллектуального развития во внеклассной работе поддерживается возможностью создания ситуации успеха и свободной смены вида деятельности. Область самореализации личности ребенка с нарушением интеллектуального развития во внеклассной работе способна расширяться за счет дифференцированного, вариативного или индивидуального образования.

Изучив теоретические основы развития речи обучающихся с нарушением интеллектуального развития можно сделать следующие выводы:

Речевая деятельность является фундаментальной человеческой деятельностью. Будучи особым самостоятельным видом деятельности, она является необходимой принадлежностью любой деятельности, совершаемой вместе с другими людьми.

Основной причиной нарушения развития речи у умственно отсталых младших школьников является их психическое недоразвитие, составляющее основу дефекта. Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер и наблюдаются более чем у половины учащихся вспомогательных школ. Для речи младших школьников с умственной отсталостью характерны: нарушения лексико-грамматической стороны речи,

замедленный темп формирования навыков связной речи, нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия). Сказанное обуславливает потребность коррекции недостатков развития речи у умственно отсталых младших школьников.

Внеклассная работа выступает средством мотивации личности ребенка с нарушением интеллектуального развития к творчеству и познанию с помощью широкого разнообразия видов деятельности в различных образовательных областях. Развитие ребенка с нарушением интеллектуального развития во внеклассной работе поддерживается возможностью создания ситуации успеха и свободной смены вида деятельности. Область самореализации личности ребенка с нарушением интеллектуального развития во внеклассной работе способна расшириться за счет дифференцированного, вариативного или индивидуального образования.

Речевая деятельность является фундаментальной человеческой деятельностью. Будучи особым самостоятельным видом деятельности, она является необходимой принадлежностью любой деятельности, совершаемой вместе с другими людьми. Речевая компетенция проявляется в речевой деятельности как основе человеческой деятельности. В речевой деятельности человек проявляет себя как личность: владея (или не владея) речевыми умениями, он строит взаимоотношения с окружающими и с самими собой.

Проблема речевой компетенции в науке изучается с различных позиций.

Согласно первому подходу речевая компетенция выступает закономерным результатом освоения личностью речевой деятельности.

Согласно второму подходу речевая компетенция рассматривается как равноценная составная часть коммуникативно-речевой компетенции. При этом под коммуникативно-речевой компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств для

адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения [5].

Третий подход трактует речевую компетенцию как один из уровней развития коммуникативной компетенцией. При этом под коммуникативной компетенцией понимаются это знания и умения, которые необходимы для понимания чужих и создания собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения, а под речевой компетенцией – знания о способах формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи.

В данном исследовании под речевой компетенцией мы будем понимать знания, умения, навыки, необходимые для порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения.

Речевая компетенция обладает следующими базовыми составляющими:

- собственно речевые умения – ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, выносить суждения, анализировать высказывания;

- умения восприятия – слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию, в том числе и невербальную – мимику, позы, жесты и др.), понимать чувства и настроение другого человека (способность к эмпатии, тактичность);

- умения взаимодействия в процессе общения (интерактивные) – проводить беседу, переговоры и обсуждения, задавать вопросы, формулировать требования, решать конфликты, управлять своим поведением в общении [40].

В литературе подчеркивается неотделимость изучения речевых процессов от общения – решающего фактора общего психического развития ребенка (Н. И. Жинкин [16], М. И. Лисина [27], Л. С. Выготский [9], А. А. Леонтьев [25] и др.).

В раннем возрасте развитие импрессивной стороны речи, т.е. ее понимания, происходит следующим образом (по Н. Х. Швачкину [51, с. 113-143]):

1. Дофонемный период – начинается с восьми месяцев у ребенка. В этот период дети овладевают элементарным пониманием речи, которое основано на умении различать только ее ритмико-интонационный состав.

2. Следующий период – фонемной речи, который начинается в 10-11 месяцев у детей и может длиться, согласно Н. Х. Швачкину до двух лет [51, с. 113-143]. Происходит дальнейшее развитие понимания речи окружающих, основанное на восприятии и различении звукового состава слов. Этот процесс происходит постепенно. Н. Х. Швачкин установил следующую последовательность: в первую очередь ребенок начинает различать в потоке воспринимаемой речи гласные звуки, а далее – сонорных, шумных и т. д. [51, с. 113-143].

Н. С. Жукова выделила ряд уровней в развитии понимания речи детей раннего возраста [18]. Рассмотрим их.

Первый уровень - начинается в 3-6 месяцев. Для него характерно: определение ребёнком знакомых голосов, прислушивание к голосу взрослого, реагирование на интонацию.

Второй уровень – 6-10 месяцев. Для данного уровня характерно следующее: понимание ребенком отдельных инструкции и подчинение некоторым словесным.

Третий уровень – 15-18 месяцев. Для данного уровня характерно то, что ребенок уже понимает название некоторых предметов, может узнать их изображение, а позже также узнает эти предметы на сюжетных картинках.

Четвертый уровень – 2 года 6 месяцев. На данном этапе для ребенка характерно понимание обозначения действий в различных ситуациях и двухступенчатой инструкции, установление значения предлогов в привычной конкретной ситуации и причинно-следственных связей.



Дальнейшее развитие понимания речи у ребенка происходит уже в дошкольном возрасте. В связи с этим Н. С. Жукова выделяет еще два уровня в овладении пониманием речи у детей [18]:

Пятый уровень – 2 года 6 месяцев – 3 года. В этом возрасте у ребенка формируется понимание прочитанных небольших рассказов и сказок с использованием зрительной опоры и без неё.

Шестой уровень – к 4 годам. На шестом уровне для ребёнка характерно понимание сложноподчиненных предложений, а также значение предлога вне конкретной и привычной ситуации. [18].

Из этого следует следующие, развитие речевой компетенции у детей начинается еще в раннем возрасте и продолжается в дошкольном. Экспрессивная и импрессивная речь развиваются по схожему сценарию: от отдельных слов, через словосочетания к предложениям.

Речь – это ядро развития личности человека, поэтому процессу речевого развития уделяется особое внимание в научной литературе.

В исследованиях Н. И. Лепской [24], А. Н. Гвоздева [10], А. М. Шахнарович [50], С. Н. Цейтлин [48] изучена стержневая последовательность формирования детской речи: от стадии лепета до семи-девяти лет.

Определим ряд последовательных периодов в процессе формирования речевой деятельности в онтогенезе, которые выделяет А. А. Леонтьев в своей концепции «речевого онтогенеза» [25]:

- первый – подготовительный (от 0 до – 1 года);
- второй – ранний (от 1 – 3 лет);
- третий – дошкольный (от 3 – 7 лет);
- четвертый – школьный (от 7 – 17 лет).

В ряде исследований (С. Л. Рубинштейна [36], Ф. А. Сохина [41] и др.) отмечается, что онтогенезом языковой способности является взаимодействие двух составляющих:

- процесса общения взрослых с детьми;

- процесса развития познавательной, а так же предметной деятельности детей [36; 41].

Речевое развитие в детском возрасте обусловлено другими сферами, а также зависит от окружающей ребенка речевой среды. Импрессивная сторона речи (понимание речи) развивается более оперативно по сравнению с экспрессивной речью (произнесением слов). Однако в возрасте от года и далее число слов, самостоятельно произносимых ребенком, начинает расти [32].

В речевом онтогенезе закономерно выделить следующие нормативы:

- для периода развития от рождения до года нормативным речевым развитием считается возникновение гуления в 2-4 месяца и вокализации в 4-6 месяцев (эти речевые проявления принято называть предречевыми вокализациями); следующим этапом развития речи в данном возрастном периоде выступает вокализация, основанная на имитации звуков родной речи; первые слова при нормативном речевом развитии возникают у ребенка в период от 8-9 месяцев до 1 года 2 месяцев; в отношении импрессивной стороны речи развития происходит несколько иначе: так, уже к 5-6 месяцам ребенок должен ориентироваться при обращении к нему речи близких взрослых, к году формируется соотнесение слов с предметами и действиями, навык поиска названных изображений по простым картинкам [23];

- для периода от года до двух лет экспрессивная сторона речи претерпевает изменения; так, словарь ребенка расширяется от 50 до 200-250 слов, а в самой речи возникают зачатки фразовости; импрессивная речь также переживает развитие за счет осознания тех слов, что обозначают действия и качества, предлоги и пр.

- для периода от двух до трех лет характерно последующее планомерное развитие словаря ребенка; так, словарь достигает в своем объеме 800-1000 слов, в речи находят свое представление все основные части речи; детская речь становится более богатой в грамматическом отношении; импрессивная сторона речи также продолжает развиваться, позволяя ребенку

понимать небольшие сказки, основываясь на зрительное опоре или устном предъявлении [5].

Для речи детей раннего возраста характерно хорошее понимание обращённой речи окружающих и отставание собственной. Для того чтобы избежать речевого дисбаланса, дети данного возраста используют неречевые средства общения (приоритетно жесты), которые являются временным замещающим навыком. Необходимо чтобы жесты были простые и понятные для окружающих.

В практике часто используются общепринятые социальные жесты, такие как: «привет», «иди сюда», «дай». Используются описательные жесты и движения, например, это может быть зайчик, при этом макет обозначаться показом действий, как он прыгает, или жестом, изображающим его уши. С развитием деятельности детей появляется группа жестов, обозначающих имитацию предметных действий. Д. Б. Эльконин определил, что процесс развития предметных действий завершается их превращением в своеобразные жесты, используемые в общении [53].

В методическом отношении проблема развития детской речи представлена такими специалистами как В. В. Гербова [11], И. М. Кононова [20], Г. М. Лямина [28], А.И. Максакова [11], Е. И. Радина [35] и пр.

Вышеуказанными авторами были разработаны следующие вопросы методического оснащения проблемы развития детской речи:

- В. В. Гербовой и А. И. Максаковой [11] разрабатывались проблемы последовательности и содержания занятий по речевому развитию первой младшей группы в детском саду, а также аспекты расширения словарного запаса в детском возрасте;

- И. М. Кононовой [20, с. 119-128] была предложена методика по стимулированию предречевого развития;

- Г. М. Ляминой [28] был разработан комплекс занятий по развитию речи в ходе ознакомления с окружающим миром;

- Е. И. Радиной [35] разрабатывалась методика использования картин для развития речи второго и третьего года жизни.

Появление и развитие речи – чрезвычайно важный аспект развития ребенка. Однако природой отводится очень короткий период для того, чтобы обеспечить становление речи. По сути, в период раннего и дошкольного возраста речь у ребенка должна получить все основные признаки речи взрослого. Поэтому ранний и дошкольный возраст выступают сензитивными для развития речи, обеспечивая фундамент для последующего формирования письменной речи в младшем школьном возрасте.

Д. Н. Узнадзе в своей работе «Внутренняя форма языка» рассматривал проблему развития речи. На основе трудов Гумбольта и Гуссерля он рассмотрел и проанализировал проблемы объяснения языковых явлений. В работе Д. Н. Узнадзе рассматривается проблема языка и речи в свете теории установки и вопрос об усвоении языкового материала. Так, по словам Д. Н. Узнадзе: "Процесс преобразования самого субъекта как целого свою реализацию находит в развитии и уточнении языковой установки субъекта [43, с. 437].

Речевое развитие, выступая важным само по себе, также обеспечивает основу для развития и остальных сфер человеческой жизни – процессов восприятия, мышления, памяти, всех видов продуктивной деятельности.

Профессором Р. Е. Левиной [24] в ходе изучения закономерностей развития речи у детей в раннем возрасте было выделено пять основных этапов овладения речью:

- первый этап – дофонематический этап – предполагает отсутствие различения звуков, понимания чужой речи и отсутствия собственной речи;
- второй этап отличается появлением различения наиболее контрастных фонем и развитием искаженного произношения;
- третий этап характеризуется появлением способности дифференцировать звуки в отличие от их фонематических признаков; также

ребенок начинает отличать верное и ошибочное произношение знакомых слов;

- четвертый этап отличается тем фактом, что речь становится практически верной;

- пятый этап завершает процесс речевого развития ребенка в дошкольном возрасте, его окончанием служит развитие верной речи и безошибочной звуковой дифференциации [24].

При нормативном речевом развитии, в период от полутора до двух лет у ребенка возникает фразовая речь. Первые детские фразы нельзя назвать настоящими, грамматически и синтаксически выверенными фразами, потому что они не строятся ребенком по всем правилам. Первые детские фразы скорее можно назвать набором слов, объединенных признаком действия. Дети запоминают эти фразы как некие неизменные смысловые конструкции, и первое время упоминают их строго в определенных ситуациях. Например: «Идти гулять» (в случае желания пойти на прогулку), «Давай играть» (в случае желания привлечь внимание взрослого к совместной игре) и пр. [7, с. 20-25].

К двум годам дети предпринимают первые попытки создания предложений, эти попытки выражаются в соединении двух, реже трех слов. Эти предложения называются императивными, обычно не отличаются грамматической правильностью, а носят скорее смысловое значение. Например, «Мама на», «Баба надо», «Киса бегать» и пр. В ходе построения своих первых предложений дети ориентируются на те речевые модели, которые предлагают им взрослые, поэтому грамотная, внятная речь окружающих ребенка взрослых имеет неоценимое значение в речевом развитии.

Развитие фразовой речи обусловлено активизацией заднелобных структур головного мозга, поскольку требует навыков программирования высказывания, вычленения из окружающей речи синтаксических моделей с

целью их последующего использования в процессе оречевления собственных мыслей.

Возраст трех лет становится во многом поворотным в процессе развития речи. Речевой механизм ребенка активизируется, что позволяет обеспечить качественный рывок в развитии фразовой речи. Ребенок приступает к реальному построению предложений, в ходе которого еще неосознанно, интуитивно распределяет роли между членами предложения. Реализация этих речевых актов требует от ребенка интенсивного мыслительного процесса. Часть детей к трем годам оказываются способны к запоминанию значительного объема новых слов, небольших стихов, конструированию сложноподчиненных предложений.

Учеными этот период речевого онтогенеза принято называть «речевым взрывом». Нередко даже дети, которые отличались молчаливостью, тяжело входили в речевой контакт, в возрасте трех лет начинают демонстрировать резкий скачок в своем речевом развитии [49, с. 4-16].

К четырем-пяти годам от речи ребенка ожидается развернутость, как в диалогическом, так и в монологическом отношении, что означает способность ребенка не только участвовать в разговоре, но и строить длительные, связные высказывания (например, описания своего времяпрепровождения или досуга). Грамотная речь формируется у ребенка только в случае учета действующих в конкретном языке правил синтаксиса. Синтаксические правила сложны, поскольку предполагают учет окончаний слов, времен, склонений и пр. Верное использование всех форм слов формируется у ребенка тогда, когда он овладевает словами как частями речи, становится способен дифференцировать конфигурации слов и учитывать их смысловую роль. Можно сказать, что для грамотного построения фразовой речи необходимо не только знать и уметь называть (произносить) сами слова, но и устанавливать взаимоотношения между словами, как между действующими лицами. Поэтому в процессе освоения фразовой речи ведущим зрительным материалом начинают выступать действующие

предметы, а также орудия действия. В связи с этим интерес детей к просмотру мультипликационных фильмов неверно считать только рекреативным и развлекательным. Мультфильмы, благодаря своей сложной, динамичной картинке, сочетающей не только образно-художественный, но и схематичный компонент, способствуют развитию символического мышления у детей, позволяют расширять ролевой репертуар и словарный запас [29, с. 4-9].

Современная наука убедительно доказала, что вид патогенного фактора, оказывающего влияние на внутриутробное развитие ребенка, а также время и длительность его воздействия, приводят к различным аномалиям развития.

Так, в период раннего эмбриогенеза интоксикация организма матери, возникающая под влиянием инфекций, употребления сильнодействующих лекарственных веществ, алкоголя, наркотиков и пр. может привести к тяжелому поражению центральной нервной системы.

Учеными было доказано, что наибольший вред структуре головного мозга приносит негативное влияние на организм матери в конце первого – начале второго триместра (т.е. когда происходит активный процесс дифференцировки нервных клеток). В зависимости от того, в период формирования какого именно отдела нервной системы ребенка, произошло воздействие патогенного фактора, недоразвитие может коснуться той или иной сферы развития. В связи со сказанным необходимо отметить, что речевой дефект, речевое недоразвитие у ребенка может быть последствием влияния патогенного фактора на организм матери в период беременности.

Таковыми учеными как Л. С. Выготский [10], Н. С. Жукова [18], М. И. Лисина [27], Т. Б. Филичева [46], А. М. Шахнорович [50, с. 159-179], Ж. Пиаже [32] и пр., убедительно доказано, что нарушения речевого развития у детей приводит к нарушениям поведения, а также когнитивного развития. Вместе с тем, нарушения речевого развития в раннем возрасте, обусловленные задержкой речевого развития или общего процесса

психического развития носят обратимый характер, обусловленный высоким потенциалом компенсаторности детского развития. В связи с этим своевременно оказанная в полном объеме помощь в развитии ребенка способна предупредить тяжелые формы нарушения как развития речи, в частности, так и развития ребенка, в общем. Поэтому проблема ранней и полноценной диагностики речевого развития ребенка в раннем возрасте приобретает особое значение [40].

К старшему дошкольному возрасту словарь детей возрастает до трех-четырёх тысяч слов, развивается навык использования новых грамматических форм родного языка, а также способность к изменению строения речи в стороны более сложных и развитых конструкций. Способствует речевому развитию ребенка участие в совместных со сверстниками играх, выполнение трудовых поручений, открытие новых видов продуктивной деятельности и пр.

Последующее развитие речи детей происходит уже в рамках обучения в начальном звене школы.

## **1.2. Особенности формирования речи обучающихся с нарушением интеллектуального развития**

Недоразвитие слухового и речедвигательного анализаторов у обучающихся с нарушением интеллектуального развития, обуславливает затруднения в овладении ими речью. При этом особенности речевого развития проявляются не только в запаздывании речи, но и в характере ее формирования [11, с. 76].

Среди всех обучающихся с интеллектуальными нарушениями младшего школьного возраста больший процент составляют дети у которых нарушена фонетическая сторона речи. Произношение у данной категории



школьников характеризуется стойкостью дефекта, а также затруднением овладения звуковым составом слова.

Дефекты звукопроизношения проявляются:

- через отсутствие в детской речи тех или иных звуков;
- через искажение или замену звуков в пределах одной или разных групп;
- через смешение звонких и глухих, мягких и твердых согласных;
- через нарушение слоговой структуры слов [52, с. 59].

Недоразвитие фонетической стороны речи по степени и качеству у обучающихся с интеллектуальными нарушениями младшего школьного возраста можно разделить на несколько групп. Первая группа включает в себя детей с неточным произношением отдельных звуков (фонетическая дислалия). Таким обучающимся с интеллектуальными нарушениями присущи такие недостатки, как боковой, межзубный сигматизм, горловой или одноударный звук [р], боковой [л]. Обучающиеся данной категории с относительной сохранностью фонематического слуха не затрудняются в овладении грамотой, так как такие звуковые замены не имеют сходства с фонемами русского языка и не смешиваются с ними.

Во вторую группу входят обучающиеся с фонетико-фонематическими дефектами мономорфного или полиморфного характера (функциональная и механическая дислалия, дизартрия и др.). Причиной этих нарушений, являются дефекты восприятия звуков речи, затруднения со звуковой дифференциацией, нарушения координации движений артикуляционного аппарата. Обучающиеся младшего школьного возраста с подобными речевыми нарушениями со значительными трудностями приобретают навыки чтения и допуская при этом специфические ошибки в письме. Если у обучающихся с интеллектуальными нарушениями есть дефекты периферической части анализаторов, то у них будут наблюдаться нарушения чтения и письма на протяжении всего периода обучения. Данная категория обучающихся и является большей частью с нарушением произношения.

Третью группу составляют обучающиеся с заиканием. В коррекционных школах реализующих АООП для детей с умственной отсталостью таких обучающихся немного. Если кроме заикания у таких детей младшего школьного возраста, других речевых расстройств не выявлено, то как правило, такие обучающиеся успешно приобретают учебные навыки.

Четвертая группа включает в себя обучающихся младшего школьного возраста с нарушением аналитического характера речи. У данной категории обучающихся речевое развитие находится на уровне лепета, в нем отсутствуют морфологические средства, которые способствуют выражению лексических и грамматических значений. Причиной таких сложных речевых нарушений на фоне общего недоразвития коры головного мозга может быть поражение зон Брока и Вернике. Дети этой группы не справляются с учебным материалом и занимаются или по индивидуальным программам, или в специальных классах школы для учащихся с тяжелыми нарушениями речи [2, с. 52].

У обучающихся с нарушением интеллектуального развития наблюдаются недостатки и в лексической стороне речи. Речь детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями характеризуется ограниченностью и бедностью словарного запаса. Речь у данной категории обучающихся не имеет слов грамматических категорий, понимающих под собой абстрактные понятия, также они не используют названия видовых и родовых понятий, обозначающих конкретные предметы. Их речь неконкретная и недостаточно обобщённая из-за не владения большим кругом слов разной степени обобщённости. Обучающимися с умственной отсталостью младшего школьного возраста часто не употребляются в речи отдельные грамматические категории такие как: деепричастия, причастия, наречия, подчинительные союзы, сложные предлоги, и др.

Частые нарушения лексической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования составляют

непонимание слов и их неточное использование. Наиболее распространенными ошибками такого рода выступают:

- чрезмерное расширение значения слова (использование для предметов, имеющих сходство одного и того же слова; например, словом «курица» обозначают и гусей, и индюков, и уток);

- чрезмерное сужение значения слова (использование слова только применительно к ситуации, без возможности провести аналогию; например, слово «клумба» используется только для обозначения цветочной клумбы, находящейся около школы, остальные аналогичные клумбы этим словом не обозначаются);

- смешение слов на основе сходства их фонетического звучания (например «кот» / «кит»; «ромашка» / «промашка») [55].

Одной из особенностей лексической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста является патологическое различие объёмов пассивного и активного словаря. Выявлена разница между словами, которые понимает ребёнок младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями и которые использует сознательно в речи. Причиной значительной разницы между объёмом пассивного и активного словаря является нарушение познавательных процессов, составляющих основу дефекта при умственной неполноценности. Активный словарь обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста мал по объёму, он выражает примитивность их желаний и отсутствие знаний для точного описания увиденных признаков, действий, отношений между людьми, предметами, явлениями. Еще сложнее протекает процесс овладения детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью синтаксической стороной речи.

У детей младшего школьного возраста овладение синтаксической стороной речи вызывает наибольшие трудности. Частые недостатки которые

встречаются в речи у данной категории обучающихся: - малая распространенность предложений;

- пропуск слов, словосочетаний, необходимых для построения фразы;
- редкое использование сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, неправильное их построение;
- нарушение связи слов в предложении;
- признаки импрессивного аграмматизма (полное или частичное нарушение понимания значения грамматических конструкций воспринимаемой речи);
- нарушение порядка слов в виде неоправданных инверсий, разрывов словосочетаний [16, с. 62].

Необходимо отметить, что особенность речи у обучающихся с умственной отсталостью характеризуется не только крайней бедностью впечатлений (следовательно, и недостаточным запасом слов, расплывчатостью их значений), но и значительными трудностями в определении связи между предметами и явлениями, а также речь лишена подлинных мотивов. Именно поэтому в основе должна лежать идея мотивации обучающегося с умственной отсталостью к общению через коррекционно-развивающее воздействие.

Изучение особенностей устной и письменной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, дало основание для определения группы детей не имеющих на первый взгляд значительных речевых дефектов, их речь достаточно богата и содержит арсенал речевых средств, предложения имеют сложную и распространенную форму. Но при этом у обучающихся с достаточным уровнем речевого развития отсутствует смысловое понимание сказанного. Часто дети с подобными речевыми дефектами просто повторяют услышанную речь и воспроизводят данные речевые конструкции за окружающими. К порождению самостоятельной речи эти дети не способны, поэтому необходимо научиться различать детей

повторяющих за окружающими речевые конструкции и детей младшего школьного не имеющих значительных нарушений речи.

Характеризуя состояние связной речи детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, необходимо сразу же отметить, что в отличие от детей с нормальным развитием, у которых эта форма речи развития появляется еще в дошкольном возрасте, учащиеся коррекционных школ без специального обучения не в состоянии овладеть навыками связного высказывания [38, с. 22].

В процессе формирования связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью недостатки проявляются в содержании речи, ее структуре и грамматическом оформлении. Назовем характерные нарушения:

- отсутствует полнота и развернутость высказываний (рассказ строится по типу ситуативной речи, изложение носит фрагментарный характер, части рассказа пропускаются, действующие лица, места действия сокращаются);

- нарушена правильная последовательность при воспроизведении событий (излагаемая информация носит хаотический характер, используется неоднократный возврат к ранее сказанному);

- логическая зависимость явлений искажена (связи между лицами установлены ошибочно, контекстные связи поняты поверхностно, прошлый опыт привлечен ни к месту, явно выражена стереотипность высказываний);

- языковые средства либо отсутствуют, либо использованы неправильно, что приводит к разрушению общей связности в изложении мыслей;

- речь заметно обеднена на фоне недостаточной выразительности, выражающейся в редком использовании образных средств языка, слов, которые обозначают качества предметов или действий, однообразия и примитивности синтаксических структур [39].

У обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования наблюдаются частые нарушения при использовании речи, как

регулятора поведения. Ребенок с нормативным развитием в возрасте 1,5 – 2 лет уже может подчинять собственные действия простейшим инструкциям окружающих. С развитием ребёнка деятельность постепенно усложняется, он может делать уже первые обобщения, служащие ему, как руководство к действию. Со временем планирование действий у детей с нормативным развитием происходит мысленно, что обозначает новый этап развития – формирование внутренней речи. У обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста даже выполнение действий по обращённой словесной инструкции взрослого вызывает значительные трудности, особенно если инструкция содержит несколько заданий (трехчленная инструкция), хотя каждое из них хорошо знакомо школьнику и выполнялось им многократно. Чаще всего данная категория обучающихся могут неправильно понять заданную инструкцию, забыть последовательность или компоненты инструкции. В результате они либо вообще не приступают к действию, либо, начав его выполнение, сбиваются на неправильный путь выполнения [22, с. 33].

Для обучающихся с нарушением интеллектуального развития на уровне начального образования сложным является деятельность контроль которой осуществляется собственными словесными обобщениями. Поэтому обучающиеся данной категории часто затрудняются без посторонней помощи сформулировать общее правило, которое явилось бы для него руководством к действию. Если при помощи взрослого данное правило удаётся высказать, то оно является недостаточным для регулирования деятельности младшего школьника. Данную особенность познавательного и речевого развития у обучающихся с интеллектуальными нарушениями необходимо учитывать при обучении.

Поэтому анализ ошибок, допускаемых обучающимися младшего школьного возраста с умственной отсталостью, показывает, что чаще всего они связаны с недостаточностью речевых действий, а именно с трудностью удержания совокупности даже усвоенных операций, осуществляемых

речевыми механизмами в процессе понимания и порождения речи, особенно ее грамматической стороны.

В результате этого некоторые даже достаточно автоматизированные операции выпадают, и грамматического оформления речи не происходит, или происходит неверно. Обучающиеся не могут осознать смысл предложений, даже при понимании каждого входящего в него слова.

Говоря о лексико-грамматической стороне речи, нужно остановиться на характеристике системы словообразования. Усвоение системы словообразования является, с одной стороны, более сложным, а с другой – более творческим процессом, чем усвоение грамматической системы словоизменения. Наиболее простым типом словообразования является образование существительных с помощью суффиксов, имеющих уменьшительно-ласкательное значение [38, с. 23].

Исследование Е. Ф. Собонович показало, что дети младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом недостаточно дифференцируют значения ряда словообразующих приставок и суффиксов. Поэтому школьники испытывают затруднения смысловой дифференциации суффиксов, имеющих уменьшительно-ласкательное значение, значение незрелости и единичности. Не всегда осознается значение производных существительных, обозначающих вместилище. Большую часть ошибок происходит при распознавании слов с приставками в-вы, на-вы и т.д. У значительной части всех обследованных детей до 7-8 лет зафиксирована недостаточная направленность внимания на словообразующие элементы слова (даже при понимании их значения) и ориентация лишь на его предметное значение, выраженное основой [39].

Указанные особенности понимания значения словообразующих аффиксов отражаются на их использовании в собственной речи: отмечаются их неправильное смысловое употребление, замены.

Обращают на себя внимание и другие ошибки, явно связанные со снижением умственной деятельности. Эти ошибки проявляются в том, что в

процессе словообразования по аналогии дети не улавливают того смыслового и грамматического критерия сопоставления основного и производного слова, который делается в образце уподобления, предлагаемом педагогом [51, с. 63].

Указанные ранее факторы, а именно: непонимание обучающимся с умственной отсталостью стоящих перед ним умственных задач, неспособность понять аналогию в образце, данном педагогом и предъявленном ему задании. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями младшего школьного возраста спонтанно могли употреблять существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, но при предъявлении этого задания на произвольном уровне его не выполняли, т.е. не называли производных существительных. Все указанные нарушения показывают низкий уровень словообразовательных процессов у данной категории обучающихся.

У школьников с умственной отсталостью на уровне начального образования значительно позже, чем у сверстников с нормативным развитием, формируется у них произвольность этого процесса. Данная категория обучающихся не проявляет творчество в речевых процессах, ими недостаточно полно осознается значимость словообразующих элементов.

В дальнейшем обучении это приводит к тому, что, усвоив такие орфографические правила, как написание безударных гласных, звонких и глухих согласных в конце слов, произносимых согласных, дети использовать эти правила не могут и делают в письме стойкие ошибки [19, с. 5].

Таким образом, основной причиной нарушения развития речи у умственно отсталых младших школьников является их психическое недоразвитие, составляющее основу дефекта. Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер и наблюдаются более чем у половины учащихся вспомогательных школ. Для речи младших школьников с умственной отсталостью характерны: нарушения лексико-грамматической стороны речи, замедленный темп формирования навыков связной речи,



нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия). Сказанное обуславливает потребность коррекции недостатков развития речи у умственно отсталых младших школьников.

### **1.3. Значение внеклассной работы в формировании речи детей с нарушением интеллектуального развития**

Система образования сегодня претерпевает большие изменения, что, прежде всего, связано с модернизацией школьного образования.

Одним из компонентов реализации приоритетного национального проекта «Образование» выступает переход учреждений образования на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения [34].

Отличием федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения выступают требования к построению внеклассной деятельности учащихся, как к обязательной части всего образовательного процесса учебного заведения. Поэтому в государственных образовательных стандартах второго поколения отмечается, что в любой образовательной программе существует две равнозначные части: обязательная, и та, которая формируется школой.

В комплекс внеклассной деятельности учащихся входит весь перечень видов их деятельности, за исключением учебной, с помощью которой можно рационально решать задачи воспитания, развития и социализации учащихся.

Новый ФГОС конкретизирует соотношение воспитания и образования, под первым в нем понимается ценностно-ориентированный процесс, миссия образования. Воспитательный процесс должен распространяться и включаться во все виды образовательной деятельности, т.е. он должен

затрагивать как учебную, в рамках различных учебных дисциплин, так и внеклассную деятельность [34].

Д. В. Григорьев и П. В. Степанов под внеклассной деятельностью школьников понимают организацию деятельности на базе вариативной составляющей образовательного (учебного) плана, которая выстраивается участниками процесса образования и различается с урочной системой обучения [14].

Основными целевыми ориентирами внеклассной деятельности выступают:

- содействие личностному развитию учащихся (интеллектуальному, нравственному, духовному и физическому);
- формирование и проявление индивидуальности у учащихся;
- накопление личностного опыта принятия участия в организации и проведении совместной и индивидуальной деятельности, направленной на преобразование и познания окружающей действительности и самих себя [14].

С целью достижения главной цели внеклассной деятельности учащихся, в процессе ее построения следует основываться на следующих методологических подходах:

- гуманистическом, т.е. ориентации на свободный выбор, принятие во внимание индивидуальных и личностных возможностей и интересов участников педагогического процесса в ходе их образования, воспитания и обучения;
- системном;
- синергетическом, т.е. ориентации на сотрудничество и совместные действия
- деятельностном;
- квалитетическом, т.е. ориентации на комплексную и количественную оценку качеств объектов любой природы [37].

Основополагающим законодательным актом, регулирующим процесс образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской

Федерации, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Этот закон регламентирует право детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на образование. Он обязывает федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления создавать необходимые условия для получения лицами названных категорий качественного образования без какой-либо дискриминации, для коррекции их нарушений развития и помощи в социальной адаптации.

Содержание внеклассной работы детей с нарушением интеллектуального развития (как одной из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья) определяет приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [34].

Целью внеклассной работы детей с нарушением интеллектуального развития является:

- создать условия для достижения обучающимся необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей;
- создать условия для всестороннего развития и социализации каждого обучающегося с нарушением интеллектуального развития;
- создать образовательную среду, обеспечивающую развитие социальных интересов обучающихся с нарушением интеллектуального развития в свободное время.

Внеклассная деятельность, как и деятельность обучающихся с нарушением интеллектуального развития на уроке, направлена на достижение планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы. Но в первую очередь – достижение личностных результатов. Это определяет и специфику внеклассной деятельности, в ходе

которой обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др.

Если предметные результаты достигаются в процессе освоения предметных дисциплин, то достижение личностных результатов отражают успешность овладения нормами поведения детей с нарушением интеллектуального развития в основных социальных областях:

- области коммуникации (включающей в себя устную и письменную речь);
- области самообслуживания (включающей в себя гигиенические навыки, навыки опрятности и этики поведения);
- области социального взаимодействия (включающей в себя умение поддерживать беседу, адекватно реагировать, регулировать свое поведение);
- области самонаправленности личности (включающей в себя навыки планирования, поиска помощи, решения бытовых проблем);
- области здоровья и безопасности (включающей в себя понимание своего самочувствия, умение оказать помощь);
- области, связанной с обучением (включающей в себя умение читать, считать, знать математику, естественные и общественные науки);
- области досуговых умений (включающей в себя умение проводить досуг дома и в обществе);
- области специфических рабочих навыков (включающей в себя умение работать в микросообществе и адекватно общаться с коллегами по трудовому взаимодействию).

В качестве основных задач внеклассной деятельности в работе с обучающимися с нарушением интеллектуального развития можно определить следующие:

- развивать мотивацию обучающихся к познанию и творчеству;
- обогащать общий кругозор, формировать у обучающихся целостную, научно обоснованную картину мира;

- создавать условия для сознательного применения обучающимися базовых знаний и умений в ситуациях, отличных от учебных;
- создавать условия для закрепления и практического применения умений, приобретенных обучающимися на уроках трудового обучения по различным трудовым профилям;
- создавать условия для овладения обучающимися с нарушением интеллектуального развития в областях, смежных с профилями трудового обучения, которые осваивают учащиеся;
- создавать условия для профессионального самоопределения обучающихся с нарушением интеллектуального развития;
- формировать у обучающихся с нарушением интеллектуального развития умения планирования, контроля, коррекции и оценивания при выполнении действий в соответствии с поставленной задачей и условиями ее выполнения;
- формировать у обучающихся с нарушением интеллектуального развития логических действий анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей и других;
- формировать у обучающихся с нарушением интеллектуального развития умения сотрудничества со сверстниками, а также в разновозрастных группах учащихся в различных социальных ситуациях;
- формировать у обучающихся с нарушением интеллектуального развития умения организовывать здоровье сберегающую жизнедеятельность на основе установки на здоровый, безопасный образ жизни;
- приобщать учащихся с нарушением интеллектуального развития к базовым национальным ценностям и интеграция их на этой основе в современное общество;
- обеспечивать социальное, культурное и профессиональное самоопределение, творческая самореализация обучающихся с нарушением интеллектуального развития;

- формировать у обучающихся с нарушением интеллектуального развития навыки адаптации в социальной среде.

В целом внеклассная деятельность детей с нарушением интеллектуального развития должна способствовать в рамках инклюзивного подхода социальной интеграции обучающихся с нарушением интеллектуального развития путем организации и проведения совместных мероприятий детей с нарушениями развития и интеллектуально сохранных обучающихся (так называемая социокультурная интеграция).

Виды совместной внеклассной деятельности детей с нарушением интеллектуального развития необходимо подбирать с учетом возможностей и интересов как обучающихся с нарушениями развития, так и обычно развивающихся сверстников.

Для результативного процесса интеграции в ходе внеклассных мероприятий важно обеспечить условия, благоприятствующие самореализации и успешной совместной деятельности для всех ее участников.

Внеклассная деятельность не является дополнительным образованием обучающихся, и может происходить не только во второй половине учебного дня, но и в другое время, включая каникулярные, выходные и праздничные дни.

Внеклассная деятельность в школе в сумме составляет 10 часов в неделю на каждый класс и включает часы, предназначенные для реализации направлений внеклассной деятельности (не более 5 часов в неделю), и часы на коррекционно-развивающую область (не менее 5 часов в неделю). Реабилитационно-коррекционные мероприятия могут реализовываться как во время внеклассной, так и во время урочной деятельности.

При организации внеклассной деятельности обучающихся с нарушением интеллектуального развития используются возможности сетевого взаимодействия (например, с участием организаций дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта).

В период каникул для продолжения внеклассной деятельности используются возможности организации отдыха детей и их оздоровления, тематических лагерных смен, летних школ, создаваемых на базе общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования детей.

Задачи и мероприятия, реализуемые во внеклассной деятельности, при необходимости включаются в специальную индивидуальную программу развития.

Методологической основой внеклассной деятельности является культурно-историческая школа, учение Л. С. Выготского и его последователей о роли специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии на различных возрастных этапах, о компенсации нарушенных функций, о принципе развивающего обучения, предполагающем учет зон актуального и ближайшего развития, а также деятельностная концепция учения и личностно ориентированный подход к ребенку.

Основные принципы организации внеклассной деятельности детей с нарушением интеллектуального развития:

- учет возрастных особенностей;
- сочетание индивидуальных и коллективных форм работы;
- связь теории с практикой;
- доступность и наглядность;
- включение в активную жизненную позицию.

Кроме того, если в рамках внеклассной деятельности мы говорим о системе воспитания, то опираемся на следующие специфичные принципы этой деятельности.

1. Коррекционно-развивающее сопровождение, которое предполагает коррекцию каких-либо отклонений, недостатков личности ребенка на основе развития его потенциальных возможностей и состоит во взаимосвязи обучения и воспитания посредством использования специальных методических приемов.

2. Доступность воспитания как организация воспитательного процесса на уровне реальных возможностей.

3. Воспитание в труде, что означает совершенствование трудовых умений в процессе выполнения совместных трудовых поручений, которые формируют любовь к труду, аккуратность, взаимоуважение к товарищам.

4. Индивидуальный и дифференцированный подход в воспитании как изучение личности воспитанника и применение воспитательного воздействия с учетом выявленных индивидуальных и типологических особенностей.

5. Решающая роль педагога в формировании личности, что предполагает опору на сохранные возможности, а также на интересы конкретного воспитанника.

В образовательной организации должны учитываться следующие условия организации внеклассной деятельности:

- научно-методическое обеспечение (Методический совет, ШМО, ПДС и т.д.);
- материально-техническое обеспечение (оснащенность учебных кабинетов, спортзала, досугового центра и т.д.);
- информационное обеспечение (наличие современного мультимедийного оборудования и выхода в сеть Интернет);
- внешние связи и партнерство (сотрудничество с УДО, учреждениями культуры и спорта, родителями).

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения предполагает построение внеклассной деятельности по следующим основным направлениям формирования личности учащихся:

- общеинтеллектуальное;
- общекультурное;
- духовно-нравственное;
- социальное;
- спортивно-оздоровительное [34].



По мнению Д. В. Григорьева и П. В. Степанова [14], общеобразовательным учебным заведениям необходимо активизировать деятельность учащихся по следующим ее видам:

- познавательная деятельность;
- трудовая (производственная) деятельность;
- проблемно-ценностное общение;
- социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность);
- досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
- художественное творчество;
- спортивно-оздоровительная деятельность;
- игровая деятельность;
- туристско-краеведческая деятельность [14].

Базисный учебный план выделяет следующие ведущие направления внеклассной деятельности:

- научно-познавательное,
- военно-патриотическое,
- спортивно-оздоровительное,
- художественно-эстетическое,
- общественно полезное;
- проектное [14].

Все направления и виды внеклассной деятельности учащихся находятся в тесной взаимосвязи между собой. Так, в частности, отдельные ее направления тождественны с ее видами деятельности, например, познавательная и спортивно-оздоровительная деятельность или художественное творчество.

Таким образом, все направления внеклассной деятельности могут выступать в качестве содержательных ориентиров в ходе создания соответствующих программ образования, а выработка и осуществление на

практике определенных форм внеклассной деятельности учащихся базируется на видах деятельности.

В ходе планирования внеклассной деятельности учащихся следует определиться, в чем заключается отличие эффекта деятельности от ее результатов.

Под результатом следует понимать то, что является прямым итогом вовлечения учащегося во внеклассную деятельность. Так, если ученик, смог решить несколько нестандартных задач, получив верные ответы, то он добился некоего фактического результата. При этом он так же получил некие знания об окружающих и себе, прочувствовал и пережил что-то, как ценность, научился самостоятельно действовать, тем самым, был достигнут воспитательный результат.

Под эффектом в свою очередь следует понимать последствия результата. Ими могут являться:

- приобретенные знания;
- пережитые отношения и чувства;
- развитие личности учащегося;
- развитие компетентности;
- формирование идентичности [42].

Таким образом, под воспитательным результатом внеклассной деятельности нами понимается то, что приобрел учащийся в нравственном и духовном плане в результате участия в различных видах деятельности. А под воспитательным эффектом внеклассной деятельности понимается то последствие (влияние) различных нравственных и духовных приобретений, которое они оказывают на личностное развитие учащегося.

В процессе внеклассной деятельности учащихся планируется достижение следующих уровней результатов:

- первый уровень результатов – учащиеся получают социальные знания об устройстве общества, общественных нормах, как об одобряемом, так и о

неодобряемом социумом поведении, они достигают понимания повседневной жизни, а также социальной реальности;

- второй уровень результатов – у учащихся развивается позитивное восприятие основных общественных ценностей: Родины, семьи, человека, мира, природы, культуры, труда и знаний; формируется ценностное отношение ко всей социальной реальности в целом;

- третий уровень результатов – учащийся приобретает опыт самостоятельного общественного действия. Лишь действуя в рамках общества самостоятельно (действуя в открытом социуме, за пределами дружественного окружения образовательного учреждения, взаимодействуя с другими, как правило, незнакомыми людьми, не обязательно относящимися к нему положительно) учащийся на практике становится (а не познает этот процесс теоретически) свободным человеком, гражданином и социальным деятелем. Именно опыт самостоятельного поведения внутри общества позволяет учащемуся приобрести готовность к поступку и мужество, позволяющее ему быть гражданином, членом и участником гражданского общества [5].

Каждый уровень результатов внеклассной деятельности имеет свою, присущую ему, форму образования.

Первый уровень результатов достигим при взаимодействии в форме «учитель – учащийся».

Второй уровень достигим при взаимодействии «учитель – учащийся – коллектив».

Третий уровень достигим при взаимодействии в форме «учитель – учащийся – коллектив – социальная среда (т.е. социальные субъекты)» [46, с. 56-58].

Второй и третий уровень нельзя достичь, используя формы, отвечающие первому уровню результатов. Одновременно с этим формы, ориентированные на более высокий уровень результатов, позволяют достичь и предыдущего уровня. Тем не менее, при этом необходимо помнить, что

неподкрепленный ускоренный переход к новым уровням результата и формам его достижения не гарантирует рост качества и результативности деятельности.

Понимание педагогом взаимной связи между формами и результатами внеклассной деятельности развивает у него такие способности, как:

- способность создавать образовательные программы внеклассной деятельности, предполагающие ясные и четкие результаты этой деятельности;
- способность выбирать те формы внеклассной деятельности, которые гарантированно позволяют достичь результата конкретного уровня;
- способность реализовывать на практике логический переход от одного уровня результатов к другому;
- способность диагностировать эффект и результат внеклассной деятельности;
- способность давать оценку качества программы внеклассной деятельности [47].

Итак, внеклассная работа выступает средством мотивации личности ребенка с нарушением интеллектуального развития к творчеству и познанию с помощью широкого разнообразия видов деятельности в различных образовательных областях. Развитие ребенка с нарушением интеллектуального развития во внеклассной работе поддерживается возможностью создания ситуации успеха и свободной смены вида деятельности. Область самореализации личности ребенка с нарушением интеллектуального развития во внеклассной работе способна расшириться за счет дифференцированного, вариативного или индивидуального образования.

Изучив теоретические основы развития речи обучающихся с нарушением интеллектуального развития можно сделать следующие выводы:

Речевая деятельность является фундаментальной человеческой деятельностью. Будучи особым самостоятельным видом деятельности, она

является необходимой принадлежностью любой деятельности, совершаемой вместе с другими людьми.

Основной причиной нарушения развития речи у умственно отсталых младших школьников является их психическое недоразвитие, составляющее основу дефекта. Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер и наблюдаются более чем у половины учащихся вспомогательных школ. Для речи младших школьников с умственной отсталостью характерны: нарушения лексико-грамматической стороны речи, замедленный темп формирования навыков связной речи, нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия). Сказанное обуславливает потребность коррекции недостатков развития речи у умственно отсталых младших школьников.

Внеклассная работа выступает средством мотивации личности ребенка с нарушением интеллектуального развития к творчеству и познанию с помощью широкого разнообразия видов деятельности в различных образовательных областях. Развитие ребенка с нарушением интеллектуального развития во внеклассной работе поддерживается возможностью создания ситуации успеха и свободной смены вида деятельности. Область самореализации личности ребенка с нарушением интеллектуального развития во внеклассной работе способна расшириться за счет дифференцированного, вариативного или индивидуального образования.

## ГЛАВА 2. УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

### 2.1. Психолого-педагогическая характеристика участников эксперимента

В экспериментальном исследовании приняли участие 16 младших школьников с легкой степенью умственной отсталости (9 мальчиков и 7 девочек 10-11 лет). Исследование проводилось на базе Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» реализующая АООП в Челябинской области в городе Озёрске.

Характеристика детей, составивших выборку для участия в опытно-экспериментальной работе, приведем в таблице 1.

*Таблица 1*

#### *Характеристика детей, составивших выборку для участия в опытно-экспериментальной работе*

| №                        | Имя      | Возраст | Заключение ПМПК                      | Наличие сопутствующих нарушений       |
|--------------------------|----------|---------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| Экспериментальная группа |          |         |                                      |                                       |
| 1                        | Рома К.  | 10 лет  | F70.0 (легкая умственная отсталость) | гипертензионно-гидроцефальный синдром |
| 2                        | Карим К. | 11 лет  | F70.0 (легкая умственная отсталость) | гидроцефалия                          |
| 3                        | Саша К.  | 11 лет  | F70.0 (легкая умственная отсталость) | синдром Дауна                         |
| 4                        | Саша К.  | 10 лет  | F70.0 (легкая умственная отсталость) | амблиопия                             |

*Продолжение таблицы 1*

|                    |           |        |                                      |                                       |
|--------------------|-----------|--------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 5                  | Надя К.   | 11 лет | F70.0 (легкая умственная отсталость) | порок сердца                          |
| 6                  | Арина Г.  | 11 лет | F70.0 (легкая умственная отсталость) | гипертензионно-гидроцефальный синдром |
| 7                  | Витя С.   | 10 лет | F70.0 (легкая умственная отсталость) | аплазия правой почки                  |
| 8                  | Рита М    | 11 лет | F70.0 (легкая умственная отсталость) | Порок сердца                          |
| Контрольная группа |           |        |                                      |                                       |
| 1                  | Ваня Л    | 9 лет  | F70.0 (легкая умственная отсталость) | Сходящиеся косоглазие                 |
| 2                  | Федя Ш.   | 10 лет | F70.0 (легкая умственная отсталость) | нарушения аутистического спектра      |
| 3                  | Лиза В.   | 9 лет  | F70.0 (легкая умственная отсталость) | ДЦП                                   |
| 4                  | Карина Ш. | 9 лет  | F70.0 (легкая умственная отсталость) | Тетропарез                            |
| 5                  | Миша К.   | 9 лет  | F70.0 (легкая умственная отсталость) | гетеротропия                          |
| 6                  | Настя Х.  | 10 лет | F70.0 (легкая умственная отсталость) | бронхиальная астма                    |
| 7                  | Гоша П.   | 9 лет  | F70.0 (легкая умственная отсталость) | Порок сердца                          |
| 8                  | Полина Ш. | 9 лет  | F70.0 (легкая умственная отсталость) | энурез                                |

Всех детей мы разделили на две равных по численности и однородных по половозрастному составу группы: экспериментальную группу и контрольную группу. Отличия в группах будут состоять в том, что с детьми из экспериментальной группы будет проводиться театрализованная деятельность, в то время как в педагогический процесс детей контрольной группы никаких изменений вноситься не будет.

Характеристика обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития:

Экспериментальная группа

1. Рома К.

Учебный материал усваивает хорошо. Достаточно внимателен на уроках, внимательно слушает учителя. Может пересказать не большие рассказы, составить рассказ по картинке, с небольшой помощью педагога. Стеснительный, на контакт идёт с трудом.

2. Карим К.

Учебный материал усваивает хорошо. Читает бегло но с большим количеством ошибок. Прочитанное понимает с повторного раза. Умеет ответить правильно на поставленные вопросы. Карим очень раскрепощён, может организовать какую – либо деятельность.

3. Саша К.

С трудом включается в учебный процесс. Часто отвлекается, словарь ограничен. Читает с запинками, прочитанное не понимает. Нет контактов со сверстниками. Чтобы привлечь к себе внимание одноклассников, может ущипнуть, обозвать, стукнуть. На переменах проводит время одна. Читает медленно, с большим количеством ошибок.

4. Надя К.

Учебный материал усваивает удовлетворительно. Внимательна на уроках, при ответе допускает ошибки. Эмоционально не устойчива, может заплакать на уроке если не правильно ответила, или поставили оценку ниже чем он ожидала. Читает медленно, прочитанный текст не всегда понимает. Пересказывает произведения с помощью учителя. Читает стихи наизусть заучивает стихи медленно.

5. Арина Г.

Учебная мотивация не сформирована. Не усидчива на уроках, на замечания реагирует кратковременно. Эмоциональна не стабильна. Читает медленно, прочитанный текст понимает со второго раза. Присутствует



сбивчивая речь. Читает наизусть небольшие стихотворения, только те которые не давно были выучены. При письме, допускает ошибки слова пишет слитно

6. Витя С.

Сконцентрирован на уроках. Устные задания выполняет с трудом. Затруднён контакт со взрослыми, замкнут. С одноклассниками контакт налажен. Читает медленно текст не всегда понимает, проявляет интерес к рассказыванию сказок. Преобладает эмоционально устойчивый фон.

7. Вадим Н.

Учебный материал усваивает удовлетворительно. В устной речи нет чёткости, слова «сжёваны». Не всегда есть понимание речи, использует при общении разговорно-обиходный стиль речи. Преобладает эмоционально устойчивый фон. Читает очень плохо, прочитанный текст не понимает. Может пересказать не большой рассказ с опорой на картинку или с помощью педагога. Вадим раскрепощён легко вступает в контакт.

8. Рита М.

Учебный материал усваивает удовлетворительно. Чтение беглое, но не выразительное, не соблюдает знаки препинания. Что прочитала не может пересказать. Пересказывает не большие рассказы с помощью наводящих вопросов. Наизусть стихи с трудом запоминает, 4 строчки может учить в течении месяца. На уроках заинтересована, может отвечать на вопросы во время урока. Ответы не всегда правильны. Эмоционально не устойчива. Легко вступает в контакт со взрослыми.

Контрольная группа:

1. Ваня Л.

Учебный материал 4 класса усваивает. На уроках включается в учебную деятельность, но часто отвлекается. Не всегда может ответить на полным ответом поставленный вопрос учителя. Чтение беглое, понимает о чем шла речь в тексте. Может пересказать текст. Эмоционально Ваня

неустойчив, плаксив, хитрый, склонен ко лжи. Легко вступает в контакт со взрослыми.

## 2. Федя Ш.

Учебная мотивация сформирована. Достаточно внимателен на уроках, внимательно слушает учителя. Читает монотонно. Может пересказать не большие рассказы, составить рассказ по картинке, с небольшой помощью педагога. Стеснительный, на контакт идёт с трудом в силу своего диагноза.

## 3. Лиза В.

Учебная деятельность не сформированна. На уроках не собрана. На поставленные вопросы отвечает если вопрос задан повторно, отвечает правильно. Читает медленно, допуская ошибки, пересказать текст прочитанного не всегда может. Активный словарь хорошо развит. Девочка очень активна. Эмоционально устойчива. Легко вступает в контакт со взрослыми.

## 4. Карина Ш.

Учебная деятельность сформирована. Читает медленно, текст понимает, может пересказать. Читает наизусть стихотворения, те которые были недавно выучены. Эмоционально возбудима, со стороны учителя, на учебную деятельность. Может заплакать, или неадекватно повести себя. Легко вступает в контакт со взрослыми. Стеснительна, на контакт со взрослыми вступает легко.

## 5. Миша П.

Учебная деятельность в стадии формирования. На уроке мало активен, на поставленные вопросы учителя отвечать затрудняется. Активный словарь очень беден использует разговорно-бытовой стиль речи. Чтение медленное не осознанное. Пересказывая текст использует фразы из 2 – 3 слов, используя наводящие вопросы учителя. Малоактивен, на контакт со взрослым вступает.

## 6. Настя Х.

Учебный материал усваивает удовлетворительно. В устной речи нет чёткости, слова «сжёваны». Речь понимает. Не всегда правильно отвечает на вопросы. Преобладает эмоционально устойчивый фон. Читает очень плохо, прочитанный текст не понимает. Может пересказать не большой рассказ с наводящими вопросами. Настя раскрепощена легко вступает в контакт.

#### 7. Гоша П.

Внимателен на уроках. Устные задания выполняет с трудом. Затруднён контакт со взрослыми, замкнут. С одноклассниками контакт налажен. Читает медленно текст не всегда понимает, Преобладает эмоционально устойчивый фон.

#### 8. Полина Ш.

Учебный материал усваивает хорошо. Читает бегло но ошибки допускает редко. Прочитанное понимает с повторного раза. Умеет ответить правильно на поставленные вопросы. Полина очень раскрепощена, может организовать какую – либо деятельность.

Всех детей мы разделили на две равных по численности и однородных по половозрастному составу группы: экспериментальную группу и контрольную группу. Группы будут отличаться тем, что с детьми из экспериментальной группы будет проводиться театрализованная деятельность, в то время как в педагогический процесс детей контрольной группы никаких изменений вноситься не будет.

Важно отметить, что родители (законные представители) всех детей дали свое письменное согласие на участие детей, как в диагностической, так и коррекционно-развивающей работе. Также все экспериментальные планы были предварительно согласованы с администрацией образовательного учреждения и педагогами, непосредственно занятыми в педагогическом процессе с детьми.

## 2.2. Анализ констатирующего эксперимента

**Цель констатирующего этапа исследования:** определить уровень речевого развития у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

**Задачи констатирующего этапа исследования:**

1. Сформировать экспериментальную и контрольную группы.
2. Исследовать устную речь детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью экспериментальной и контрольной групп по методике О.А. Безруковой [3].
3. Выявить и систематизировать преобладающие нарушения в устной речи детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью экспериментальной и контрольной групп.
4. Проанализировать и оформить результаты произведенного исследования. Сделать соответствующие выводы.

Для диагностики устной речи у младших школьников с умственной отсталостью была использована методика обследования речи О. А. Безруковой [3].

Цель методики: определить уровень развития устной речи детей по таким параметрам как:

- объем словаря и связи между лексическими единицами;
- сформированность словообразовательного умения;
- уровень развития фонематических процессов;
- понимание и самостоятельное продуцирование текста.

Целью блока 1 считается установления уровня сформированности лексической системности, расцениваемой согласно двум характеристикам, таких как размеру словаря и разнообразию взаимосвязей (смысловых и внешних) среди лексическими единицами

В блок 1 входят такие упражнения:

- упражнение № 1 – «Назови , что изображено на картинках»;
- упражнение № 2 – «Посмотри на картинки, и расскажи для чего нужны эти предметы»;
- упражнение № 3 – «Посмотри на картинки и расскажи, зачем их разместили рядом»;
- упражнение № 4 – «Посмотри на картинки и расскажи, чем различаются предметы, изображенные на них»;
- упражнение № 5 – «Посмотри на картинки и расскажи, кто чем занимается»;
- упражнение № 6 – «Послушай слова и выбери как слово было ненужным. Почему ты так решил?»;
- упражнение № 7 – «Объясни фразу»;
- упражнение № 8 – «Чем занимается человек, который...»;
- упражнение № 9 – «Подумай и скажи, какое слово нужно подобрать после».

Целью блока 2 считается методика установления уровня грамматической компетенции посредством диагностики сформированности словоизменительных и словообразовательных способностей и умений.

В блок II входят такие упражнения:

- упражнение № 10 – «Дай ответ на вопросы»;
- упражнение № 11 – «Как поменяется слово, если количество этих предметов изменится?»;
- упражнение № 12 – «посмотри на картинки и расскажи, что на них изображено и какое количество»;
- упражнение № 13 – «Дай название по другому»;
- упражнение № 14 – «Заверши предложение до конца»;
- упражнение № 15 – «Подумай и скажи, какое слово станет следующим»;
- упражнение № 16 – «Посмотри на картинки и расскажи, в каком месте и что делают звери»;

- упражнение № 17 – «Внимательно послушай, а затем повтори предложение, не изменяя слов»;

- упражнение № 18 – «Послушай предложение и ответь на следующие задания».

Целью блока 3 представляется анализ фонологических способностей и умений, складывающаяся из итогов диагностики фонематических процессов, навыков звукового анализа и синтеза, фонетического оформления речи.

В блок 3 входят такие упражнения:

- упражнение № 19 – «Послушай и повтори слова»;
- упражнение № 20 – «Послушай и повтори слоги»;
- упражнение № 21 – «Внимательно послушай слова и скажи, в каких словах есть звук [с] / [з]»;

- упражнение № 22 – «Послушай слова и скажи, какой звук услышал первым»;

- упражнение № 23 – «Повтори слоги с различным ударением»;
- упражнение № 24 – «Повтори предложения с разной интонацией»;
- упражнение № 25 – «Дай положительный ответ на вопрос».

Целью блока 4 состоит в оценке уровня сформированного связного речевого высказывания (текстовый работы), складывающегося в следствии общего анализа понимания и самостоятельного воспроизведения текста повествовательного характера в согласовании с предложенным сюжетом.

В блок 4 входят такие упражнения:

- упражнение № 26 – «Послушай рассказ и дай ответы на вопросы»
- упражнение № 27 – «Разложи картинки в той последовательности, в которой получится рассказ»

- упражнение № 28 – «Расскажи рассказ по собранным картинкам»
- упражнение № 29 – «Внимательно послушай рассказ и повтори его».

Более подробно содержание тестовых упражнений для проведения методики О. А. Безруковой и система их оценки приведены в Приложении 1 к работе [3].

Далее представим распределение показателей, уровней и балльных значений по методике О. А. Безруковой (таблица 2).

*Таблица 2*

***Распределение показателей, уровней и балльных значений по методике  
О. А. Безруковой (в баллах)***

| <b>Параметр<br/>/ Уровень<br/>развития</b> | <b>Объем<br/>словаря и<br/>связи между<br/>лексическим<br/>и единицами</b> | <b>Сформированность<br/>словообразовательно<br/>го умения</b> | <b>Уровень<br/>развития<br/>фонематическ<br/>их процессов</b> | <b>Понимание и<br/>самостоятельное<br/>продуцирование<br/>текста</b> |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Высокий<br>уровень                         | 50-74 баллов                                                               | 28-40 баллов                                                  | 18-27 баллов                                                  | 14-21 баллов                                                         |
| Средний<br>уровень                         | 25-49 баллов                                                               | 14-27 баллов                                                  | 9-17 баллов                                                   | 7-13 баллов                                                          |
| Низкий<br>уровень                          | 0-24 баллов                                                                | 0-13 баллов                                                   | 0-8 баллов                                                    | 0-6 баллов                                                           |

Результаты диагностики речевых функций испытуемых младших школьников с нарушением интеллектуального развития на констатирующем этапе исследования по методике О. А. Безруковой представлены в приложении 2.

Опишем, как дети из экспериментальной и контрольной группы выполняли упражнения, предполагаемые в рамках методики О. А. Безруковой.

При выполнении заданий блока I:

Дети из экспериментальной и контрольной группы называли предметы (задание 1) выборочно. Чаще всего назывались: портфель, одуванчик, ромашка, бегемот, вишня, свекла, туфли. Нередко школьниками одним

словом назывались различные предметы. Например, словом «шапка» называлась кепка, панама.

При выполнении упражнения 2 дети, как правило, могли объяснить, для чего нужен холодильник. С объяснением назначения остальных предметов возникали проблемы.

С упражнением 3 на констатирующем этапе исследования дети не смогли справиться: либо отказывались отвечать, либо говорили «потому», либо находили неверные объяснения «они рядом были потому что» и т.д.

С упражнением 4, предполагающим объяснения различий предметов, дети также не смогли справиться.

При объяснении содержания действий, изображенных на рисунке, дети смогли справиться только с двумя («Мальчик раскрашивает картинку» и «Девочка выливает воду»).

Со следующим упражнением (упражнение 6) дети справиться не смогли: не удалось объяснить тот момент, что необходимо найти не только лишнее слово, но и объяснение для этого выделения. Дети либо отказывались от выполнения задания, либо называли любое слово, не приводя логических аргументов.

При выполнении упражнения 7 дети не смогли справиться с объяснением значения слов.

Выполняя упражнение 8, некоторые испытуемые ребята смогли назвать такие профессии как тракторист, фокусник и дворник. Некоторые дети попытались выполнить упражнения, но неверно (например, тот, кто играет на гитаре – «гитарник», охраняет лес – «охраняльщик»).

Справиться с упражнением 9 ребята ни из экспериментальной группы, ни из контрольной группы не смогли.

При выполнении упражнений блока II:

С упражнением 10 детям из экспериментальной и контрольной групп справиться не удалось. Чаще всего они просто повторяли за экспериментатором: «футбольный», «дубовый» и пр.



Выполнение упражнения 11 прошло более успешно. Большинство детей предпринимало попытки образования множественного числа предложенных слов, однако, процесс выполнения задания сопровождался ошибками. Например, «колесо» - «колесья», «перо» - «перы», «ухо» - «ухи».

Выполнение упражнения 12 происходило аналогичным образом. Большинство испытуемых детей пытались подсчитывать число предметов на картинках, но ошибки детьми допускались часто. При этом ошибки носили как фактический характер (т.е. отражали нарушения в подсчетах), так и речевой характер (т.е. выражались в ошибках при образовании новой формы слова).

Смысл упражнения 13 большинство детей не смогли понять. Некоторым удалось путем перебора слов верно ответить на некоторые вопросы, однако, в целом, ответы были либо неверными, либо ответов не было вовсе.

К упражнению 14 донести смысл упражнения до детей удалось, однако, выполняя его, ими совершались многочисленные ошибки. Например, шерсть овцы – «овцовая», варенье из смородины – «смородинное», хвост лисы – «лисий».

С упражнением 15 дети с умственной отсталостью из экспериментальной и контрольной группы справиться не смогли.

При выполнении упражнения 16 дети чаще просто называли те предметы, которые знали, но не сообщали действия, изображенного на рисунке. Например, на все картинки, изображающие кошку, говорили просто «кошка» (и указывали пальцем, прибавляли «здесь», «вот» и т.д.).

Повторы предложений (из упражнения 17) удавались далеко не всем детям. Не все смогли повторить предложенные предложения, но зачастую с потерей отдельных слов, либо исключительно путем подражания (без понимания сказанного).

Ответить на упражнение 18 из экспериментальной и контрольной группы не смогли.

При выполнении заданий блока III:

При выполнении упражнения 19 обучающимися часто совершались ошибки в виде пропусков отдельных букв, искажений и перестановок слогов и пр. Например, экскаватор – «эсвакатор», эскалатор – «искататр», кораблекрушение – «кораблерушение» и пр.

Повтор слогов (упражнение 20) обучающимися выполнялся с ошибками, многие отказывались повторять слоги после первых ошибок.

Упражнение 21 выполнено не было, как и упражнение 22.

Повтор слогов из экспериментальной и контрольной группы (упражнение 23) происходил более активно, но соблюдение ударения удавалось не всегда. Чаще всего они просто повторяли предложенные слоги без указанного ударения.

Выполнение упражнения 24 оказалось недоступно.

Выполняя упражнение 25 обучающиеся могли дать лишь сам утвердительный ответ («да»), необходимое по условиям упражнения уточнение ими не производилось.

При выполнении упражнений блока IV:

При выполнении упражнения 26 школьниками удалось дать ответ только на несколько первых вопросов, при этом нередко ответы содержали фактические ошибки. При выполнении упражнения 27 верную последовательность картинок выстроить не удалось ни одному школьнику, лишь некоторые из них смогли выстроить частичную последовательность из нескольких картинок. Как правило, обучающиеся просто раскладывали картинки в хаотичной последовательности, никак не объясняя логически свой выбор. 28 для обучающихся оказалось не доступным для выполнения заданий. При выполнении упражнения 29 обучающиеся, как правило, сообщали отрывочные сведения. Например, «лев и медведь поймали мясо... спать легли... мясо унесла лиса, а этим не досталось ничего». Полноценного пересказа предложенного текста не получилось ни у кого из испытуемых детей.

Результаты диагностики уровня развития речевых функций испытуемых младших школьников с умственной отсталостью на констатирующем этапе исследования представлены в таблице 3.

*Таблица 3*

***Результаты диагностики уровня развития речевых функций испытуемых младших школьников с умственной отсталостью на констатирующем этапе исследования по методике О.А. Безруковой (в чел. / в %)***

| Параметр / Уровень развития | Группа        | Объем словаря и связи между лексическим и единицами | Сформированность словообразовательного умения | Уровень развития фонематических процессов | Понимание и самостоятельное продуцирование текста |
|-----------------------------|---------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Высокий уровень             | Эксп. Группа  | 0                                                   | 0                                             | 0                                         | 0                                                 |
|                             | Контр. Группа | 0                                                   | 0                                             | 0                                         | 0                                                 |
| Средний уровень             | Эксп. Группа  | 2 чел. (25%)                                        | 1 чел. (12,5%)                                | 1 чел. (12,5%)                            | 2 чел. (25%)                                      |
|                             | Контр. Группа | 3 чел. (37,5%)                                      | 2 чел. (25%)                                  | 1 чел. (12,5%)                            | 1 чел. (12,5%)                                    |
| Низкий уровень              | Эксп. Группа  | 6 чел. (75%)                                        | 7 чел. (87,5%)                                | 7 чел. (87,5%)                            | 6 чел. (75%)                                      |
|                             | Контр. Группа | 5 чел. (62,5%)                                      | 6 чел. (75%)                                  | 7 чел. (87,5%)                            | 7 чел. (87,5%)                                    |

Как видно из таблицы 3, ни один из испытуемых младших школьников с умственной отсталостью не продемонстрировал высокий уровень развития речевых функций по изучаемым параметрам.

Данный результат диагностики вполне ожидаем, поскольку нашу выборку испытуемых составили дети с нарушением развития интеллекта, а потому они заведомо не могут показать высокого уровня развития речевых функций, т.к. имеющиеся нарушения интеллекта не позволяют детям иметь большой объем словаря, безошибочно строить связи между лексическими

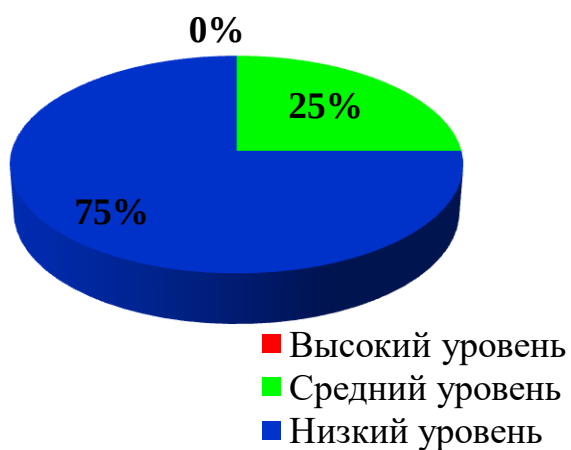
единицами, формировать словообразовательные умения, иметь развитые фонематические процессы, хорошо понимать и воспроизводить текст.

Вместе с тем уровень развития речи испытуемых в группе не вполне однороден. Так, можно выделить небольшую группу обучающихся (около 25% в экспериментальной и контрольной группе), обладающих в достаточной степени развитыми фонематическими процессами, достаточным объемом словаря, средним уровнем развития лексических связей, словообразовательных умений и способности продуцирования и репродуцирования текстов.

Но при этом подавляющее число испытуемых младших школьников из экспериментальной и контрольной группы (около 75% в каждой группе соответственно) обладают низким уровнем развития всех изучаемых параметров речевого развития.

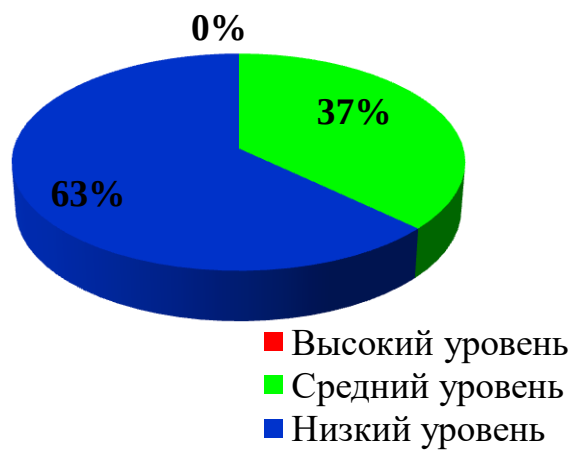
Результаты диагностики уровня развития речевых функций у испытуемых младших школьников экспериментальной группы и контрольной группы с умственной отсталостью на констатирующем этапе исследования по методике О. А. Безруковой (в чел. / в %) представлены графически на рисунках 1-8

**Экспериментальная группа**



*Рис. 1. Объём словаря*

**Контрольная группа**



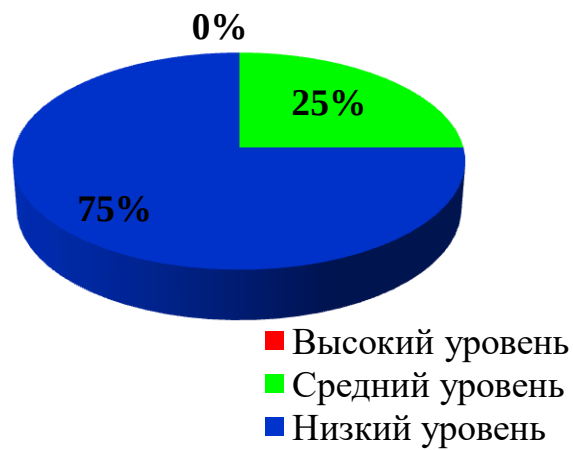
*Рис. 2. Объём словаря*

**Экспериментальная группа**



*Рис. 3. Сформированность  
словообразовательного умения*

**Контрольная группа**



*Рис. 4. Сформированность  
словообразовательного умения*

**Экспериментальная группа**



*Рис. 5. Уровень развития фонематических процессов*

**Контрольная группа**



*Рис. 6. Уровень развития фонематических процессов*

**Экспериментальная группа**



*Рис. 7. Понимание и самостоятельное продуцирование текста*

**Контрольная группа**



*Рис. 8. Понимание и самостоятельное продуцирование текста*

Итак, в результате проведенного на констатирующем этапе анализа показателей речевого развития у младших школьников с умственной отсталостью на констатирующем этапе исследования нам удалось установить, что у испытуемых детей уровень речевого развития недостаточен, что актуализирует разработку и проведение формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Изучив характеристику обучающихся младших школьников с лёгкой умственной отсталостью и проведя диагностику устной речи по методики О.А. Безруковой, можно отметить что у испытуемых детей уровень речевого развития недостаточен.

Полученный результат диагностики не дал высоких результатов по изучаемым параметрам. Такой результат вполне ожидаем, поскольку нашу выборку испытуемых составили дети с нарушением развития интеллекта, а они заведомо не могут показать высокого уровня развития речевых функций, т.к. имеющиеся нарушения интеллекта не позволяют детям иметь большой объем словаря, безошибочно строить связи между лексическими единицами, формировать словообразовательные умения, иметь развитые фонематические процессы, хорошо понимать и воспроизводить текст.

На констатирующем этапе исследования нам удалось установить, что у испытуемых детей уровень речевого развития недостаточен, что актуализирует разработку и проведение формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

## **ГЛАВА 3. ЗНАЧЕНИЕ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

### **3.1. Анализ формирующего эксперимента**

**Цель формирующего этапа эксперимента:** развитие речи у обучающихся с нарушением интеллектуального развития посредством реализации потенциала школьного театра.

**Задачи формирующего этапа эксперимента:**

- обогащение словаря детей новыми и уже усвоенными словарными словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в лексиконе;
- закрепление и уточнение словаря;
- активизация словаря;
- устранение из словаря нелитературных слов (просторечий, жаргонизмов и пр.);
- развитие интереса к театрализованной деятельности;
- обогащать игровой опыт детей, развивая специальные игровые умения, связанные с освоением позиции «зритель», «артист».
- привлечение детей к совместной театрализованной деятельности;
- формирование представлений о различных видах театра;
- оказание помощи робким и застенчивым детям по включению в театрализованную игру.

**Ресурсное обеспечение:**

- настольные театры: «Репка», «Курочка Ряба»;
- пальчиковый театр: «Теремок», «Репка»;
- костюмы к потешке «Два веселых гуся», к сказке «Репка»;
- сюжетные картинки;



- дидактические игры: лото «Сказки», «Мои любимые сказки», раскраски по мотивам сказок «Теремок», «Колобок», «Репка», пазлы «Репка»;

Участники проекта:

- педагоги,  
- обучающиеся младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития,

Виды деятельности, и приёмы работы используемые в формирующем этапе экспериментального эксперимента в различных предметных областях, приведены в таблице 4, 5.

*Таблица 4*

***Виды деятельности, используемые в формирующем этапе  
экспериментального эксперимента в различных предметных областях***

| Разделы предметных областей    | Виды деятельности                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Язык и речевая практика</b> | <p>Чтение и рассказывание сказок «Репка», «Теремок», «Рукавичка», «Кот и лиса», «Лиса и дрозд», «Волк и семеро козлят», «Курочка Ряба», «Три медведя», «Маша и медведь»; «Три медведя» «Коза-дереза», «Кот, петух и лиса», «Сказка о глупом мышонке», «Сказка об умном мышонке» «Снегурочка и лиса», «Красная Шапочка»</p> <p>- чтение стихотворений, потешек;</p> <p>- пословицы, поговорки, скороговорки.</p> <p>- пение детских песенок «Два веселых гуся», «Песенка крокодила Гены», «Песенка Чебурашки», «Песенка мамонтенка»,</p> <p>- инсценировка сказок совместно с педагогом «Курочка Ряба», «Репка», «Теремок», «Три медведя», «Снегурочка и лиса», «Красная Шапочка»</p> <p>- прослушивание звукозаписей детских сказок – «Волк и семеро козлят», «Колобок», «Репка», «Теремок», «Курочка</p> |

|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                            | Ряба», «Кот, петух и лиса», «Три медведя», «Сказка об умном мышонке», «Кот и лиса», «Путаница», «Муха-цокотуха».                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Физическая культура</b> | <p>- Комплекс физ., минутки – «Хомка – хомка хомячок», «Буратино», «Курочки», «Цветок», «Ветерок»</p> <p>- Подвижные игры - «У медведя во бору», «Лошадки», «Мыши в кладовой», «Мыши водят хоровод», «Лиска-лиса», «Зайка серенький сидит», «Смелые мышки»</p> <p>- «Про продукты – полезные не полезные»</p>                                                                                           |
| <b>Искусство</b>           | <p>- Конструирование домиков для животных, теремка (сказки «Теремок», «Рукавичка»)</p> <p>- Лепка – колобок, волшебная палочка, снеговик, ежик, кит, заяц (сказки «Колобок», «Теремок», «Коза-дереза», «Путаница», «Сказка об умном мышонке»)</p> <p>- Рисование – деревья, елка, падал снег, следы на снегу (сказки «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Колобок»)</p>                                  |
| <b>Естествознание</b>      | <p>Оформление фотоальбомов с видовым разнообразием животного мира:</p> <p><u>Птицы:</u> попугай, снегирь, сова, дятел, щегол, дрозд, синица, петух, курица</p> <p><u>Звери:</u> кошка, лошадь, собака, тигр, олень, лиса, песец, медведь (бурый, белый), волк, куница, хорек, ежи, заяц, кролик, морские свинки, хомяки, мыши, лягушка, жаба, черепаха, крокодил, ящерица.</p>                          |
| <b>Искусство</b>           | <p>- Слушание музыкальных произведений</p> <p>- Пение детских песенок</p> <p>- Разучивание танцевальных движений</p> <p><u>Музыкальные произведения:</u></p> <p>«Колыбельная медведицы» Ю. Яковлев,</p> <p>«Песня Матроскина» Э. Успенский,</p> <p>«Песенка о лете» Ю. Энтин,</p> <p>«Песенка Бабки-Ежки»,</p> <p>«Песенка мамонтенка»,</p> <p>«Песня водяного» (из мультфильма «Летучий корабль»),</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                        |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>«Песенка паровозика «Ромашкино»,<br/> «Песенка про Чебурашку»,<br/> «Песня крокодила Гены»,<br/> «Два веселых гуся»,<br/> «Песня Бременских музыкантов», «Пластилиновая ворона»,<br/> «Антошка»</p> |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Таблица 5

**Приёмы работы, используемые в формирующем этапе  
экспериментального эксперимента**

| Разделы                     | Виды деятельности                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Социальное развитие</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Посещение кукольного театра</li> <li>- Посещение театрализованных постановок с родителями</li> <li>- Просмотр мультфильмов, диафильмов</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Игровая деятельность</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Игры-драматизации по произведениям «Репка», «Колобок», «Теремок», «Два веселых гуся»</li> <li>- Дидактические игры «Мои любимые сказки», Лото «Сказки», «Кто-кто в теремочке живет?»;</li> <li>- Сюжетно-ролевая игра «В театре»</li> <li>- Игра-имитация</li> <li>- Игра-импровизация под музыку</li> <li>Игровые ситуации: <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Помоги Красной Шапочке»</li> <li>- «Ситуация в магазине»</li> <li>- «Продолжи действие»</li> <li>- «Покажи мультфильм»</li> <li>- Игра «Превращение»</li> <li>- Игра «Волшебная палочка»</li> <li>- Строительная игра «Теремок»</li> <li>- Разыгрывание пантомим</li> <li>- Этюды-ситуации на вежливое поведение («Знакомство», «Просьба», «Благодарность»)</li> </ul> </li> </ul> |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Взаимодействие с родителями</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Изготовление фигурок пальчикового театра, плоскостного театра, би-ба-бо</li><li>- Пошив костюмов для театрализованной деятельности</li><li>- Консультации на темы: «Театрализованная деятельность в школе», «Театр как средство развития и воспитания детей с нарушением интеллектуального развития»</li><li>- Дизайн-проект «Превращения»</li><li>- Итоговое мероприятие по проектной деятельности «Поляна сказок»</li></ul> |
| <b>Беседы</b>                      | <ul style="list-style-type: none"><li>«Что такое театр?»</li><li>«Кто такие актеры?»</li><li>«Кто такой режиссер?»</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Реализация формирующего этапа эксперимента по использованию потенциала школьного театра как средства развития речи у обучающихся с нарушениями интеллектуального развития была основана на данных об уровне актуального речевого развития (нами этот этап работы был реализован в рамках констатирующего этапа экспериментальной работы).

Построение процесса развития речи обучающихся в рамках реализованного проекта было проведено, согласно общепедагогическому принципу – от простого к сложному. Так, нами в начале коррекционной работы была обеспечена благоприятная среда, стимулирующая речевую активность ребенка. Затем мы перешли к изучению новых слов. На этом этапе работы производилась коррекция речевых ошибок, развитие словаря ребенка, ознакомление ребенка с правилами родного языка. К построению предложений мы приступили только после успешного завершения первого и второго описанных этапов формирующей работы.

Обучающиеся с первых дней очень заинтересовались элементами драматизации и настольного театра, которые мы стали внедрять в педагогический процесс.

Наибольшее внимание вызвали инсценировка сказок совместно с педагогом «Курочка Ряба», «Репка», «Теремок», «Три медведя», «Снегурочка и лиса», «Два веселых гуся».

Также среди школьников были популярны игры-драматизации по произведениям «Репка», «Колобок», «Теремок», «Два веселых гуся». Они просили играть в них снова каждый день. Нередко даже окончив игру, хотели повторить ее сначала.

Также обучающимся очень понравилось рассказывание сказок с элементами драматизации: «Репка», «Теремок», «Рукавичка», «Кот и лиса», «Лиса и дрозд», «Волк и семеро козлят», «Курочка Ряба», «Три медведя», «Коза-дереза», «Кот, петух и лиса», «Сказка о глупом мышонке», «Сказка об умном мышонке» «Снегурочка и лиса».

Даже самые активные школьники внимательно слушали сказки от начала до конца, а со временем запомнили отдельные диалоги и повторяли их вслед за педагогом.

Для поддержания детского интереса к инсценировке сказок и драматизации мы также привлекли средства изобразительной деятельности.

Для этого вместе с детьми конструировали дома для зверей, теремок (сказки «Теремок», «Рукавичка»), лепили колобка, снеговика, ежика, кита и зайца (сказки «Колобок», «Теремок», «Коза-дереза», «Путаница», «Сказка об умном мышонке»).

Также рисовали деревья, елки, снегопад, следы на снегу (сказки «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Колобок»).

В ходе реализации проекта по использованию потенциала школьного театра как средства развития речи у обучающихся с нарушением интеллектуального развития также учитывался тот факт, что у данной категории детей недостаточно развито образное мышление. Поэтому работа по развитию речи строилась на предметной основе. Для каждого занятия подготавливался яркий, привлекательный для ребенка предметный материал – картинки, игрушки, плакаты, рисунки и пр. Привлекательный предметный

материал позволял активизировать внимание ребенка, стимулировать его познавательную активность и познавательную мотивацию.

В ходе реализации проекта также придерживалась учета индивидуальных особенностей участников, что рекомендую делать в обязательном порядке. Так, в группу для последующей работы важно подбирать школьников, находящихся примерно на сходном уровне речевого развития. В том случае, если видно, что кто-то из школьников не усваивает информацию на занятии – много отвлекается, не понимает сути, не может выполнить предложенные ему задания, в обязательном порядке необходимо этому обучающемуся уделить больше времени, а также (при необходимости) дополнительно проговорить с ним информацию индивидуально.

Для того чтобы подходить к развитию речи у умственно отсталых школьников системно, для каждого занятия была обозначена цель, к достижению которой стремилась в ходе всей деятельности, организуемой с детьми. При этом новая информация для детей строго дозировалась, чтобы они не переутомлялись и могли хорошо усваивать знания. А для того чтобы интерес детей в ходе занятий не ослабевал, в рамках проекта прибегала к использованию разнообразных в своих организационных формах и методических приемах заданий и видов работы.

Эффективность реализованному проекту обеспечило соблюдение специальных образовательных условий:

- систематичности проведения занятий;
- распределения их в порядке нарастающей сложности;
- подчиненности заданий выбранной цели;
- чередования вариативности упражнений;
- воспитания внимания к речи;
- разнообразия организационных форм и методических приемов работы с учетом психолого-педагогических особенностей детей;
- дозирования речевых, интеллектуальных и физических нагрузок;

- осуществления индивидуального подхода к детям, учета личностных и характерологических особенностей детей.

С той целью, чтобы развитию речи у детей с нарушением интеллектуального развития способствовали не только специально организованные в рамках образовательного учреждения занятия, но и окружающая ребенка речевая среда, мы привлекали к работе семьи учащихся. Поскольку взаимодействие школы и семьи по вопросам полноценного речевого развития ребенка – необходимое условие успешной работы, с родителями проводились следующие виды работы:

- консультации о том, что родительская роль в речевом развитии ребенка очень велика и все усилия педагогов без их помощи будут недостаточны, а может и безрезультатны;

- выдача простых рекомендаций, позволяющих способствовать обогащению словаря у детей с нарушением интеллектуального развития.

### **3.2 Контрольный эксперимент**

Для того чтобы определить оказала ли формирующая работа влияние на развитие устной речи у младших школьников с умственной отсталостью из экспериментальной группы, была проведена повторная диагностика по методике О. А. Безруковой.

Сразу отметим, что у детей контрольной группы диагностические результаты на контрольном этапе исследования не отличались от тех, что были получены на констатирующем этапе исследования (что объясняется отсутствием дополнительной работы с этой группой обучающихся).

Диагностика школьников из экспериментальной группы показала изменение результатов.

Прежде всего, следует отметить, что обучающиеся из экспериментальной группы стали доступны задания с 1 по 9 из блока I. Несмотря на то, что задания типа «Внимательно послушай слова и скажи какое слово лишнее. Объясни почему»; «Как ты понимаешь это слово»; «Как называется профессия человека, который...»; «Подумай и скажи, какое слово будет после» выполнялись детьми с ошибками, но все же положительная динамика явно выражается.

Диагностика грамматической компетенции через выявление сформированности словоизменительных и словообразовательных навыков и умений (задания из блока II) также были выполнены из экспериментальной группы более успешно.

Диагностика фонологических навыков и умений, которая складывалась из результатов диагностики фонематических процессов, навыков звукового анализа и синтеза, фонетического оформления речи (т.е. задания блока III) показала незначительные изменения ответов детей в лучшую сторону.

Наибольшие проблемы на контрольном этапе исследования (как, впрочем, и на констатирующем этапе) составили задания из блока IV, которые заключались в оценке уровня сформированного связного речевого высказывания (текстовой деятельности), складывающегося в результате совокупного анализа понимания и самостоятельного воспроизведения текста повествовательного характера в соответствии с предложенным сюжетом. Связная речь, по-прежнему, выступает одной из наиболее проблемных зон речевого развития у младших школьников, а потому требует к себе более пристального внимания.

Далее приведем результаты диагностики уровня развития речевых функций испытуемых младших школьников с умственной отсталостью на контрольном этапе исследования (см. табл. 5).



Таблица 5

**Результаты диагностики уровня развития речевых функций испытуемых младших школьников с умственной отсталостью на контрольном этапе исследования по методике О. А. Безруковой (в чел. / в %)**

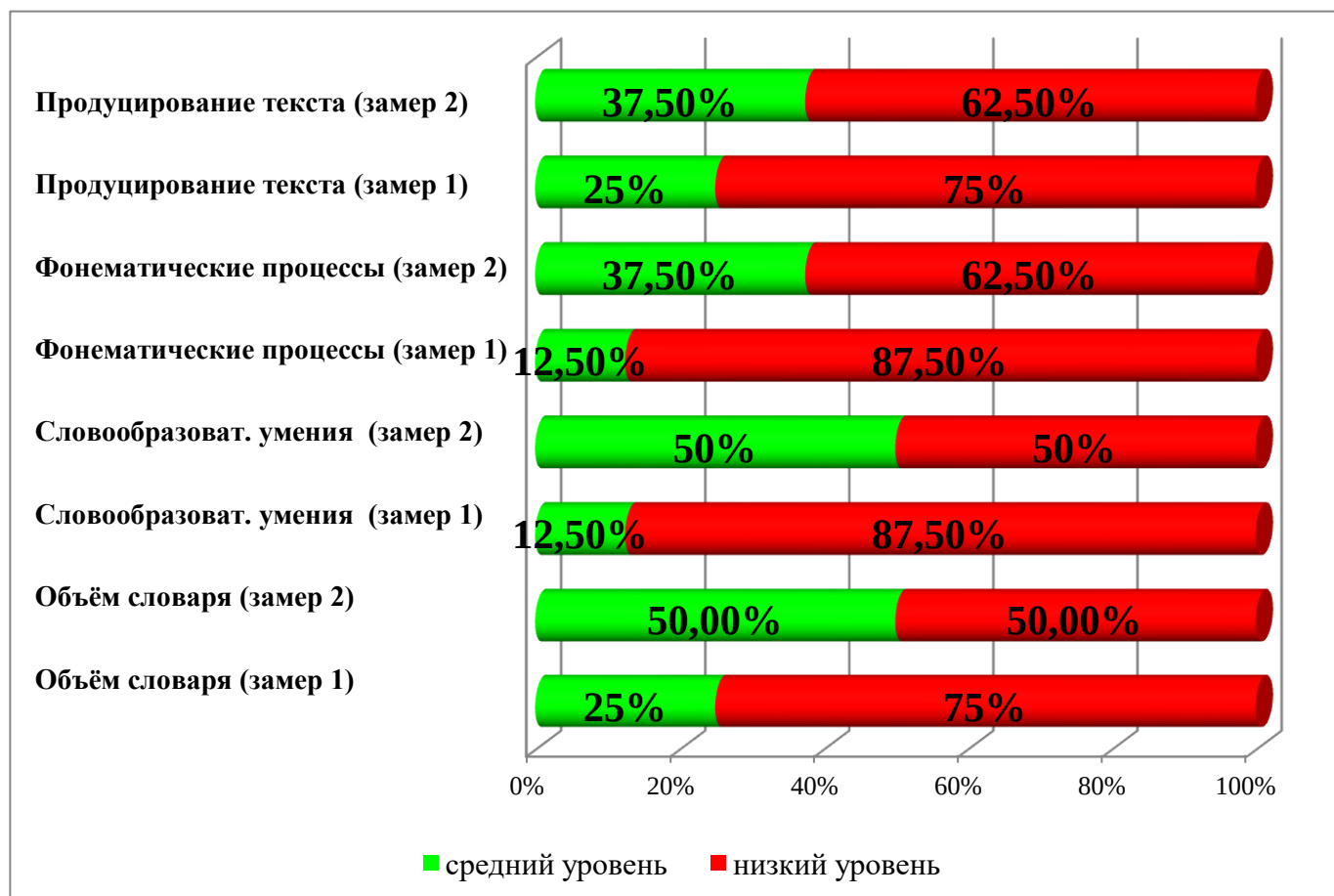
| Параметр /<br>Уровень<br>развития | Группа           | Объем<br>словаря и<br>связи между<br>лексическим<br>и единицами | Сформированность<br>словообразовательно<br>го умения | Уровень<br>развития<br>фонематически<br>х процессов | Понимание и<br>самостоятельное<br>производимо<br>е текста |
|-----------------------------------|------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Высокий<br>уровень                | Эксп.<br>Группа  | 0                                                               | 0                                                    | 0                                                   | 0                                                         |
|                                   | Контр.<br>Группа | 0                                                               | 0                                                    | 0                                                   | 0                                                         |
| Средний<br>уровень                | Эксп.<br>Группа  | 4 чел. (50%)                                                    | 4 чел. (50%)                                         | 3 чел. (37,5%)                                      | 3 чел. (37,5%)                                            |
|                                   | Контр.<br>Группа | 3 чел. (37,5%)                                                  | 2 чел. (25%)                                         | 1 чел. (12,5%)                                      | 1 чел. (12,5%)                                            |
| Низкий<br>уровень                 | Эксп.<br>Группа  | 4 чел. (50%)                                                    | 4 чел. (50%)                                         | 5 чел. (62,5%)                                      | 5 чел. (62,5%)                                            |
|                                   | Контр.<br>Группа | 5 чел. (62,5%)                                                  | 6 чел. (75%)                                         | 7 чел. (87,5%)                                      | 7 чел. (87,5%)                                            |

Как видно из таблицы 6, ни один из испытуемых младших школьников с умственной отсталостью не продемонстрировал высокий уровень развития речевых функций по изучаемым параметрам. Этот результат, в целом, ожидаем, поскольку нарушения интеллекта, имеющиеся у данного контингента воспитанников, препятствуют интенсивному развитию речевых функций даже при условии специально организованной коррекционно-развивающей деятельности.

При этом важно отметить, что обучающиеся из контрольной группы (не принимавшие участия в реализации формирующего этапа опытно-экспериментальной работы), не продемонстрировали динамики ни по одному из изученных показателей. Вместе с тем, младшие школьники с нарушением

интеллекта из экспериментальной группы смогли продемонстрировать рост речевых функций.

Динамику речевых функций, выявленную у младших школьников с умственной отсталостью из экспериментальной группы, мы привели в гистограмме на рисунке 9.



***Рис. 9. Результаты диагностики уровня развития речевых функций у испытуемых младших школьников экспериментальной группы с умственной отсталостью на констатирующем и контрольном этапе исследования по методике О. А. Безруковой (в чел. / в %)***

По итогам проведения повторной диагностики речевых функций (в рамках контрольного этапа исследования) мы определили следующую динамику:

1) по параметру «объем словаря и связи между лексическими единицами» процент детей с низким уровнем развития снизился на 25% (с 75% до 50%), а процент детей со средним уровнем развития возрос до 50% выборки;

2) по параметру «сформированность словообразовательного умения» процент детей с низким уровнем развития снизился на 37,5% (с 87,5% до 50%), а процент обучающихся со средним уровнем развития возрос до 50% выборки;

3) по параметру «уровень развития фонематических процессов» процент обучающихся с низким уровнем развития снизился на 25% (с 87,5% до 62,5%), а процент обучающихся со средним уровнем развития возрос до 37,5% выборки;

4) по параметру «понимание и самостоятельное продуцирование текста» процент обучающихся с низким уровнем развития снизился на 12,5% (с 75% до 62,5%), а процент обучающихся со средним уровнем развития возрос до 37,5% выборки.

Итак, выполненный анализ данных позволил доказать выдвинутую гипотезу исследования о том, что потенциал школьного театра как средства речевого развития детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития будет реализован при соблюдении следующих условий:

- ориентации содержания игр-инсценировок на зону ближайшего речевого развития и индивидуальных особенностей детей с нарушением интеллектуального развития;

- активного развивающего взаимодействия педагога с ребенком, помогающего ему преодолеть трудности использования социально закрепленного звучания слова в предлагаемой театрализованной деятельности;

- динамичности театрально-игровой среды и постепенного нарастания самостоятельности детей в творческой деятельности.

Реализация формирующего этапа эксперимента по использованию потенциала школьного театра как средства развития речи у обучающихся с нарушениями интеллектуального развития была основана на данных об уровне актуального речевого развития. Этот этап работы был реализован в рамках констатирующего этапа экспериментальной работы.

Построение процесса было проведено, согласно общепедагогическому принципу – от простого к сложному. Для коррекционной работы была обеспечена благоприятная среда, стимулирующая речевую активность ребенка. Затем мы перешли к изучению новых слов. На этом этапе работы производилась коррекция речевых ошибок, развитие словаря ребенка, ознакомление ребенка с правилами родного языка.

В ходе реализации проекта учитывался тот факт, что у данной категории детей недостаточно развито образное мышление. Поэтому работа по развитию речи строилась на предметной основе. Для каждого занятия подготавливался яркий, привлекательный для ребенка предметный материал. Для того чтобы определить оказала ли формирующая работа влияние на развитие устной речи у младших школьников с умственной отсталостью из экспериментальной группы, была проведена повторная диагностика по методике О. А. Безруковой.

Диагностика школьников из экспериментальной группы показала изменение результатов.

Целью формирующего этапа исследования было обеспечение условий для речевого развития младшим школьникам с умственной отсталостью. Для достижения указанной цели были реализованы задачи по обогащению словаря и активизация словаря.

По итогам проведения диагностики на контрольном этапе исследования была выявлена следующая динамика. По всем параметрам виден явный результат. Выявленная динамика данных позволила доказать выдвинутую гипотезу исследования, что потенциал школьного театра как средства речевого развития детей младшего школьного возраста с

нарушением интеллектуального развития будет реализован при соблюдении следующих условий:

- ориентации содержания игр-инсценировок на зону ближайшего речевого развития и индивидуальных особенностей детей с нарушением интеллектуального развития;
- активного развивающего взаимодействия педагога с ребенком, помогающего ему преодолеть трудности использования социально закрепленного звучания слова в предлагаемой театрализованной деятельности;
- динамичности театрально-игровой среды и постепенного нарастания самостоятельности детей в творческой деятельности.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

По итогам выполнения выпускной квалификационной работы удалось достичь поставленной во введении цели работы, что позволило теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы развития речи у младших школьников с нарушением интеллектуального развития посредством театрализованной деятельности.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

- были изучены особенности онтогенетического формирования речи в детском возрасте;
- были проанализированы особенности формирования речи обучающихся с нарушением интеллектуального развития;
- было выявлено значение внеклассной работы в формировании речи у младших школьников с нарушением интеллектуального развития;
- была дана психолого-педагогическая характеристика участникам эксперимента;
- был определен уровень развития речи обучающихся младших классов с нарушением интеллектуального развития;
- была определена результативность развития речи у младших школьников с нарушением интеллектуального развития посредством театрализованной деятельности.

По итогам проведения экспериментальной работы были получены следующие основные выводы:

1. В результате, проведенного на констатирующем этапе анализа показателей речевого развития у младших школьников с умственной отсталостью на констатирующем этапе исследования нам удалось установить, что у испытуемых детей уровень речевого развития недостаточен, что актуализирует проведение коррекционно-развивающей (формирующей) работы.

2. Целью формирующего этапа исследования было обеспечение условий для речевого развития младшим школьникам с умственной отсталостью. Для достижения указанной цели реализовывались следующие задачи: обогащение словаря новыми словами, усвоение школьниками ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в лексиконе; закрепление и уточнение словаря; активизация словаря; устранение из словаря нелитературных слов (просторечий, жаргонизмов и пр.); развитие интереса к театрализованной деятельности; привлечение их к совместной театрализованной деятельности; формирование представлений о различных видах театра; развитие речи, воображения и мышления; оказание помощи робким и застенчивым школьникам по включению в театрализованную игру.

3. По итогам проведения диагностики на контрольном этапе исследования была выявлена следующая динамика. По параметру «объем словаря и связи между лексическими единицами» процент детей с низким уровнем развития снизился на 25%; по параметру «сформированность словообразовательного умения» процент обучающихся с низким уровнем развития снизился на 37,5%; по параметру «уровень развития фонематических процессов» процент обучающихся с низким уровнем развития снизился на 25%; по параметру «понимание и самостоятельное продуцирование текста» процент обучающихся с низким уровнем развития снизился на 12,5%. Выявленная динамика данных позволила доказать выдвинутую гипотезу исследования.

Итак, качественный и количественный анализ эмпирических данных позволил доказать истинность выдвинутой гипотезы исследования о том, что потенциал школьного театра как средства речевого развития детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития будет реализован при соблюдении следующих условий:

- ориентации содержания игр-инсценировок на зону ближайшего речевого развития и индивидуальных особенностей младших школьников с нарушением интеллектуального развития;

- активного развивающего взаимодействия педагога с ребенком, помогающего ему преодолеть трудности использования социально закрепленного звучания слова в предлагаемой театрализованной деятельности;

- динамичности театрально-игровой среды и постепенного нарастания самостоятельности младших школьников в творческой деятельности.

В заключение отметим, что выполненная работа имеет как теоретическую, так и практическую значимость.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации и обобщении научно-методической литературы по проблеме развития речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития посредством школьного театра, а также в проведении самостоятельного тематического опытно-экспериментального исследования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования материалов работы следующими категориями лиц:

- педагогами и психологами, работающими с обучающимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, с целью оптимизации их деятельности по сопровождению их речевого развития;

- студентами, обучающимися по психолого-педагогическому и коррекционному направлению, с целью подготовки к тематическим практическим и семинарским работам;

- родителями, воспитывающими школьников младшего возраста с нарушением интеллектуального развития, в целях психолого-педагогического просвещения.

Таким образом, цель работы была достигнута, задачи реализованы, а гипотеза доказана в полном объеме.



