

по Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Формирование монологической речи у обучающихся с умственной  
отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные  
приёмы**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите  
Заведующий кафедрой  
специальной педагогики  
и специальной психологии  
Кубасов Александр Васильевич,  
д-р. филол. наук, профессор

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Исполнитель:  
Вязникова Ольга Юрьевна,  
обучающийся ОЛИГ-1801z группы

\_\_\_\_\_

подпись

Научный руководитель:  
Зак Галина Георгиевна,  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
специальной педагогики и  
специальной психологии

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	6
1.1. Понятие «монологическая речь» как научный феномен .....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью .....	9
1.3. Особенности развития монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью.....	12
ГЛАВА 2. ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОПОРОЙ НА ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ПРИЁМЫ .....	17
2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования.....	17
2.2. Методы и методики, направленные на изучение уровня сформированности монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы.....	22
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение сформированности монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на	25

вспомогательные приёмы.....	
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОПОРОЙ НА ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ПРИЁМЫ.....	32
3.1. Коррекционно-развивающая программа по формированию монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы...	32
3.2. Анализ результатов апробации программы направленной на формирование монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы.....	36
3.3 Методические рекомендации педагогам и родителям по формированию монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью .....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	50
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	52

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы** обусловлена тем, что речь – это деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для планирования своих действий и поведения в целом. Без умения чётко формулировать свои мысли, образно и логично рассказывать о своих переживаниях, планах невозможно полноценное общение, творчество, самопознание и саморазвитие личности. Развитие связной речи влияет на освоение школьником знаний, умений и навыков. У детей с нарушениями интеллекта отмечается низкий уровень сформированности связной речи. Это оказывает негативное влияние на развитие, обучение и социальную адаптацию ребёнка.

Такие исследователи, как Н. С. Жукова Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, В. А. Ястребова внесли большой вклад в анализ речи детей с умственной отсталостью [33, 61, 64].

В своих работах Н.А. Головань, Л. А. Долгова, А. Г. Зикеев, А. Р. Лурия, О. А. Нечаева затронули тему развития монологической речи обучающихся с умственной отсталостью [11, 15, 21, 36, 40].

В настоящее время вопросы развития монологической речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости мало изучены. В научно-педагогической литературе недостаточно методологических и теоретических работ, посвященных этой проблеме, поэтому значимым вопросом становится разработка практических рекомендаций по развитию монологической речи обучающихся с умственной отсталостью.

**Объект исследования** — монологическая речь у обучающихся с умственной отсталостью.

**Предмет исследования** — процесс формирования монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы.

**Цель исследования** — составить и экспериментально апробировать

программу по формированию монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы.

Цель исследования, определила следующие **задачи** исследования:

1. Провести теоретический обзор научно-методической литературы по проблеме развития монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью.

2. Составить программу изучения сформированности монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы.

3. Составить коррекционно-развивающую программу по формированию монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы.

**Методы исследования:**

1) критический анализ литературных источников, поднимающих проблему обучения монологической речи в процессе обучения на уроках технологии;

2) изучение и анализ педагогического опыта работы по обучению монологической речи;

3) составление программы изучения сформированности монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы.

4) составление коррекционно-развивающей программы по формированию монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью.

**Структура работы.** Работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## 1.1 Понятие «монологическая речь» как научный феномен

Изучению проблемы формирования монологической речи посвящали исследования такие учёные как Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. П. Якубинский и др. [7, 19, 35, 52, 65].

Монологическая речь является предметом изучения различных наук — философии, психологии, лингвистики, социологии, общей и специальной педагогики, логопедии.

В психологической и психолингвистической литературе монологическая речь рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложную структуру, чем предложение или диалогическая речь.

Л. П. Якубинский впервые определил монолог, как долговременную форму воздействия на слушателя. Отличительными чертами этой формы общения автор называет связность, обусловленную продолжительностью говорения, "структуру речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику партнера; наличие заданного, предварительного рассмотрения" [62, с. 97].

Л. С. Выготский характеризует монологическую речь как высшую форму речи, исторически сформировавшуюся позже диалога, и видит специфику монолога в его особой структурной организации, композиционной сложности, наличием максимального количества слов. Ученый обращает внимание на то, что монологической форме речи свойственны сознательность, преднамеренность [7].

В. И. Селиверстов приводит следующее определение монологической речи: «... одна из форм речи...характеризуется более сложным синтаксическим построением и стремлением охватить обширное тематическое содержание по сравнению с тем, которое характеризует обмен репликами в диалоге» [48, с. 400].

С. Л. Рубинштейн предпочитает использовать вместо термина «монологическая речь» термин «связная речь» и называет ее контекстной, обладающей мыслительным и речевым планом, являющейся особым видом речемыслительной деятельности. Рассматривая генезис связной речи, он отмечает, что она спонтанно не возникает в процессе "живого общения", ребенок постепенно переходит от "доминирования" ситуативной диалогической речи к контекстной, и подчеркивает необходимость организации специального обучения основным видам связной речи [52].

Н. И. Жинкин в своих исследованиях утверждает, что формирование содержания речевого сообщения происходит во внутренней речи и обеспечивается не словами и словосочетаниями, а единицами универсального предметно-изобразительного кода [19]. Понимание этого факта является необходимым условием для разработки специальной коррекционной методики.

А. А. Леонтьев характеризует монологическую речь как развернутую, произвольную и организованную, имеющую сложную организацию. Объединив два понятия "монолог" и "текст", он вводит новое понятие — "текст монологической речи", выделив целостность и связность в качестве его основных характеристик. [35].

Показателями целостности текстового сообщения на внешнем, лингвистическом уровне являются смысловые указатели начала, продолжения, конца речи, единство конкретных глагольных форм, особая система коммуникативных сигналов и даже уровень громкости и т.д.

В отличие от категории цельности, относящейся к смысловому плану сообщения, категория связности характеризует внешний план и проявляется

семантической и грамматической зависимостью предложений, порядком слов в предложениях, интонационным оформлением, особой системой паузирования, соотносённостью предложений по длительности звучания.

А. А. Леонтьев формулирует мысль о специальном обучении детей устной монологической речи, он говорит о так называемом «речевом воспитании», направленном на формирование специальных речевых умений. В процессе обучения связной речи, по мнению А. А. Леонтьева, первостепенной задачей является нахождение средств внутреннего, смыслового плана сообщения.[35]

Монологическая речь, по мнению И. А. Зимней, является «связной речью одного лица, коммуникативная цель которой заключается в сообщении о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи. Он служит источником целенаправленной передачи информации» [24].

В. К. Воробьева в своих исследованиях подчеркивает, что разработанная в психологии и психолингвистике трактовка связной речи является фундаментом для разработки специальных методик обучения монологической контекстной речи. В процессе обучения связной речи основное внимание должно уделяться содержательной стороне [6].

В. П. Глухов отмечает, что в психолингвистике монологическую речь считают наиболее сложной формой, которая характеризуется такими свойствами, как произвольность, развернутость, ограниченность в использовании неязыковых средств, односторонность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя. Учёный говорит о том, что в монологе прежде всего должна быть логическая последовательность изложения. Произносящий монолог должен удерживать в памяти составленную программу в течение всего периода речевого сообщения. В монологе используются текущий, последующий, упреждающий контроль [12].

Таким образом, мы рассмотрели понятие «монологическая речь» как



научный феномен на примере исследований ученых, занимавшихся изучением проблем формирования монологической речи у обучающихся.

## **1.2 Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью**

Изучением психолого-педагогических особенностей обучающихся с умственной отсталостью занимались такие ученые как, Л. С. Выготский, Х. С. Замский, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, Ж. Эскироль и др. [7, 20, 38, 44, 57].

Умственная отсталость — состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллекта, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей.

Умственная отсталость возникает вследствие органического поражения головного мозга от внутриутробного развития до 3 лет. У всех обучающихся с умственной отсталостью общим признаком является недоразвитие психики, в котором преобладает интеллектуальная недостаточность, приводящая к трудностям в усвоении учебного материала и социальной адаптации.

В соответствии с международной классификацией болезней (МКБ-10) выделяют четыре степени умственной отсталости: легкую, умеренную, тяжелую, глубокую.

Особенности высшей нервной деятельности, выражаемые в разбалансированности процессов торможения и возбуждения, нарушений взаимодействия первой и второй сигнальных систем, являются своеобразием развития данной категории детей.

При умственной отсталости страдают не только высшие психические функции, но и эмоции, воля, поведение, в некоторых случаях физическое развитие, хотя наиболее нарушенным является процесс мышления, и прежде

всего, способность к отвлечению и обобщению. Поэтому знания детей с об окружающем мире являются неполными и искаженными, а их жизненный опыт крайне беден. В свою очередь, это оказывает негативное влияние на овладение чтением, письмом и счетом в процессе школьного обучения.

Развитие всех психических процессов у детей с легкой умственной отсталостью отличается качественным своеобразием, при этом нарушенной оказывается уже первая ступень познания — ощущения и восприятие. К затруднению ориентировки детей в окружающей среде приводит неточность и слабость дифференцировки зрительных, кинестетических, слуховых, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений. В процессе освоения отдельных учебных предметов это проявляется в замедленном темпе узнавания и понимания учебного материала, в частности смешении графически сходных букв, цифр, отдельных звуков или слов.

У данной категории обучающихся из всех видов мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое) в большей степени нарушено логическое мышление, это выражено в слабости обобщения, трудностях понимания смысла явления или факта. Особые сложности возникают у обучающихся при понимании переносного смысла отдельных фраз или целых текстов. В целом мышление ребенка с умственной отсталостью характеризуется конкретностью, не критичностью, ригидностью (плохой переключаемостью с одного вида деятельности на другой).

Обучающимся с легкой умственной отсталостью присуща сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления: как правило, они начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, не имея внутреннего плана действия.

Особенности нервной системы школьников с умственной отсталостью проявляются и в особенностях их внимания, которое отличается сужением объема, малой устойчивостью, трудностями его распределения, замедленностью переключения.

В большей степени нарушено произвольное внимание, связанное с

волевым напряжением, которое направлено на преодоление трудностей. Это выражено нестойкостью и быстрой истощаемостью. Однако, если ребёнок заинтересован в задании, то он может поддерживать внимание на должном уровне определённое количество времени. В процессе обучения и воспитания объём внимания, и его устойчивость незначительно улучшаются, но не достигают возрастной нормы.

Для успешного обучения необходимы достаточно развитые представления и воображение. Представлениям детей с умственной отсталостью свойственна недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов, что сказывается на узнавании и понимании учебного материала. Воображение выражается в его примитивности, неточности и схематичности.

У детей с умственной отсталостью имеются недостатки в развитии речи, физиологической основой которых является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами, проявляющееся в недоразвитии всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи обуславливают различные виды нарушений письменной речи. Снижение потребности в речевом общении приводит к тому, что слово не используется в полной мере как средство общения; активный словарь не только ограничен, но и наполнен штампами; фразы однотипны по структуре и бедны по содержанию.

Психологические особенности умственно отсталых школьников проявляются и в нарушении эмоциональной сферы. Эмоции при лёгкой умственной отсталости в целом сохранены, но не имеют оттенков переживания, неустойчивы и поверхностны. Также с большими затруднениями осуществляется воспитание высших психических чувств: нравственных и эстетических.

Волевая сфера обучающихся с умственной отсталостью характеризуется слабостью собственных намерений и побуждений, большой

внушаемостью. Такие школьники предпочитают выбирать путь, не требующий волевых усилий, а вследствие непосильности предъявляемых требований у некоторых из них развиваются такие отрицательные черты личности, как негативизм и упрямство.

При проведении длительной, систематической и специально организованной работы, направленной на обучение этой группы школьников целеполаганию, планированию и контролю, им оказываются доступны разные виды деятельности.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов и эмоционально-волевой сферы обуславливают проявление некоторых специфических особенностей личности обучающихся с умственной отсталостью, проявляющиеся в примитивности интересов, потребностей и мотивов, что затрудняет формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, в параграфе 1.2 мы рассмотрели понятие умственной отсталости и его классификацию, а также психологические и педагогические особенности обучающихся с умственной отсталостью.

### **1.3 Особенности развития монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью**

В исследованиях многих авторов отмечается, что развитие монологической речи у умственно отсталых детей выполняется замедленными темпами и определяется характерными качественными особенностями (М. Ф. Гнездилов, Л. Н. Ефименкова, В. Г. Петрова и др.) [14, 18, 46]. Умственно отсталые школьники сравнительно долгий период останавливаются на стадии вопросно-ответной формы речи, на стадии ситуативной речи. Переход к независимому изречению мыслей, даже при логопедическом воздействии, проходит у данных детей весьма затруднительно и зачастую увеличивается, затрагивая старшие классы

вспомогательной школы. Умственно отсталым школьникам требуется систематическая помощь учителя в период становления монологической речи, выражаемая в виде подсказок или вопросов.

В несформированности монолога немалую роль играет неполная сформированность диалогической речи. Выработка монологической речи определяет, выступающая впереди неё, диалогическая речь. Зачастую умственно отсталые дети не осознают необходимости внятного и чёткого описания содержания какого-либо действия так, чтобы собеседником был понят его смысл.

Другой причиной является то, что активность речи данного типа детей небольшая и в скором времени иссякнет. Во время монологической речи нет активизации снаружи, повествование и конкретизация рассказа выполняются непосредственно ребенком. В то время, когда у детей проявляется интерес к изложению информации, изменяется и особенность логических изречений, они становятся более взаимосвязанными и полноценными, количество слов, из которых построено предложение становится большим. Из этого следует, что на особенность монологической речи оказывает влияние и мотивированность.

Речь оказывается в малоразвитом состоянии к тому моменту, когда она обязана выступать средством мыслительной операции и предметом общения.

Слабая величина их интеллектуального созревания, односторонность суждений и познаний об окружающей действительности, неполноценность кругозора, снижение надобности в речи и общественных взаимоотношениях, а также слабый уровень памяти, являются существенными основаниями скудности словарного запаса у данных детей.

Смысл употребляемых слов, в большей степени не соответствует истинному смыслу слова, в связи с этим, постигнутый обучающимися лексический запас, надолго останется неоконченным. Данный факт имеет отражение и у любого здорового ребёнка. Например, нормотипичный малыш способен обозначить словом «киска» и близкую кошечку, и плюшевого

медведя, и меховую мамину шубу. Сначала «дядя» – это любой мужчина, но не папа; постепенно ребёнок постигает правильное определение слову «дядя», формулирующего обусловленный уровень родственных отношений.

Отмечается неправильное применение слов. Преобладающими являются замены слов по семантике сходства. Наблюдается смешивание слов общего рода, вида. К примеру, словом «туфли», дети обозначают ботинки, сандалии, кеды. Словом «кофта» — рубашку, пуловер, свитер. Трудности в разграничении, отличии предметов и их признаков, являются основаниями нарушений использования слов обучающимися с умственной отсталостью.

Дети с умственной отсталостью легче отграничивают общее среди предметов, чем их отличие, поэтому они, в первую очередь, постигают общие и наиболее абстрактные признаки похожих предметов. Таким совместным и абстрактным признаком может выступать предназначение предметов. Отличия предметов не определяются, а выявления не разграничивают.

Пассивный словарный запас детей с умственной отсталостью значительно активнее, но он с трудностями выступает на первый план, часто для отражения слова необходим дополнительный вопрос. Эти трудности проявляются в стремлении детей с умственной отсталостью к захватническому уменьшению в коре головного мозга и особенностями развития семантики.

У обучающихся с умственной отсталостью расстроена и диалогическая, и монологическая речь. Дети с трудом вступают в диалог со взрослыми, в большинстве случаев неадекватно реагируют на высказывания, обращённые к ним, также они испытывают трудности в перестроении с роли слушающего в роль говорящего, и наоборот: не имеют заинтересованности к собственным высказываниям, что приводит к затруднениям в формировании речевой деятельности.

Из-за трудностей способа изложения мыслей, способности руководствоваться определённым планом, а также отказ осознавать, что

слушающий должен отобразить картину случившегося, делая упор на то, что воспринял от сообщаемого, постижение связной речи кажется чрезвычайно трудным для данной категории детей.

Для изложения и даже для повествования выслушанного текста, большей доли младших школьников, необходимо употребление демонстративного материала: сюжетная картина, серия изображений, реальные предметы. Так их речь имеет последовательность и становится наиболее полноценной. В более старших классах применяются план, таблица и иные способы, формирующие речь обучающихся. Когда отсутствуют демонстрационные опорные схемы, речевые высказывания обучающихся становятся скудными, нелогичными, отрывистыми.

В исследованиях М. Ф. Гнездилова и Л. В. Занкова отмечается, что у обучающихся с умственной отсталостью количество слов в высказываниях по серии сюжетных картинок вдвое больше, чем в повествованиях на определенную тематику. Исследователи объясняют это тем, что серия сюжетных картинок устанавливает порядок представленных событий, их развитие [14, 21].

Детям с умственной отсталостью проще выполнить пересказ, чем независимый рассказ, т. к. пересказ не имеет самостоятельной организации сюжетной линии, детального обнаружения определённой тематики, установления порядка событий. Большое значение, при пересказывании, отводится запоминанию смысла текста. Но и в пересказе школьники часто присоединяют события, факты, не присутствовавшие в тексте, это объясняется частичностью соображений и познаний, а также дополнительными фантазиями.

Стоит отметить, что формирование монологической речи является трудным и продолжительным процессом, который требует умелого педагогического воздействия и руководства. Без специальной работы, проводящейся систематически, данная категория обучающихся имеет малые шансы овладения навыком связного высказывания.

Таким образом в параграфе 1.3 были рассмотрены особенности развития монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью.

### **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

1. В данной главе были рассмотрены лингвистические и психолого-педагогические основы монологической речи у обучающихся с нарушениями интеллекта. На основе анализа литературных данных было выяснено, что монологическая речь является наиболее сложной формой речевой деятельности.

2. Речевые нарушения у детей с умственной отсталостью разнообразны по уровню, механизмам, проявлениям, носят системный характер, так как нарушенными оказываются все компоненты речи, такие как лексико-грамматический строй, фонематический слух, звукопроизношение и связная речь.



## **ГЛАВА 2. ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОПОРОЙ НА ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ПРИЁМЫ**

### **2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования**

Базой исследования, задействованной в констатирующем этапе экспериментального исследования явилось Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми на ул. Бушмакина, д. 26. Характеристика базы исследования составлена на основе изучения сайта образовательной организации: <http://shint4.ru/> [39].

#### **Полное наименование Учреждения:**

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г.Перми.

#### **Сокращенное наименование Учреждения:**

МАОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми.

**Учредителем** Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми является муниципальное образование «Город Пермь».

Полномочия и функции учредителя по его поручению осуществляет департамент образования администрации города Перми на основании правовых актов администрации города Перми.

Начальник департамента образования — Деменова Анна Анатольевна. Адрес: 614000, ул. Сибирская, 17 Телефон: 212-70-50 E-mail: [do@gorodperm.ru](mailto:do@gorodperm.ru)

**Собственник имущества Учреждения** — муниципальное образование «Город Пермь» в лице департамента имущественных отношений администрации города Перми.

**Юридический адрес Учреждения:**

614047, Россия, Пермский край, г. Пермь, ул. Бушмакина, 26

**Дата основания** 1967 год (корпус ул. Вильямса, 40 (Школа-интернат №4) с 1963г корпус ул. Бушмакина, 26 (Школа-интернат №1) и 1995 г. корпус ул. Бушмакина, 18 (Школа №152)

**Режим и график работы образовательной организации:**

Учебные занятия организованы в одну смену.

Начало занятий — 8.30. Продолжительность урока 40 минут.

Занятия организованы по пятидневной рабочей неделе.

**Условия приёма для обучающихся** — на основании заключения ПМПК и заявления родителей (законных представителей).

**Условия проживания в школе-интернате:** проживающие дети обеспечены 6 разовым питанием и имеют койко-место, приходящим детям предоставлено 2-х разовое горячее питание.

**Форма обучения** очная.

**Язык обучения** русский.

**Реализуемые программы**

Уровень начального общего образования:

АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи,

АООП НОО для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата,

АООП НОО для обучающихся с легкой умственной отсталостью,

АООП НОО для обучающихся с задержкой психического развития;

Уровень основного общего образования:

АООП ООО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (5–8 класс),

АООП ООО для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (5–7 класс),

АООП ООО для обучающихся с задержкой психического развития (5–8 класс),

Основная образовательная программа для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (9–9 пролонгированный класс),

Основная образовательная программа для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (9 класс),

Основная образовательная программа для обучающихся с задержкой психического развития; (9 класс),

### **Основное направление работы школы-интерната:**

Развитие личностного потенциала участников образовательного процесса в условиях реализации ФГОС НОО и подготовки к введению ФГОС ООО.

### **Цель:**

создание условий для реализации педагогического потенциала и повышения уровня профессионализма педагогов для успешной реализации ФГОС второго поколения, воспитания личности подготовленной к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире.

### **Задачи школы-интерната:**

- Продолжить реализацию ФГОС начального образования (1–4 классы).
- Осуществить введение ФГОС основного общего образования в 5–9 классах.
- Создать условия (организационно-управленческие, методические, материально-технические) для внедрения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.

- Совершенствовать специальные условия обучения и воспитания детей с целью реализации их образовательных потребностей на основе осуществления индивидуального и дифференцированного подходов, что обеспечит возможность детям с ОВЗ в полной мере освоить основную образовательную программу.
- Осуществлять коррекционное сопровождение образовательного процесса: логопедическое, психологическое, медицинское в сочетании с консультативной помощью родителям, имеющим детей с ограниченными возможностями развития.
- Развивать ключевые компетенции обучающихся на основе использования современных педагогических технологий и методов активного обучения.
- Совершенствовать методический уровень педагогов в овладении новыми педагогическими технологиями.
- Совершенствовать организационно-управленческие формы и механизмы развития воспитательной компоненты в общеобразовательном учреждении.

### **Характеристика контингента**

В эксперименте принимали участие четверо детей. Возрастная категория: 8-10 лет. У всех детей экспериментальной группы наблюдалась умственная отсталость легкой степени.

Была изучена различная документация: личные дела обучающихся, дневники наблюдений, также были посещены занятия, при помощи которых была получена информация об испытуемых, в том числе: их индивидуальные возможности, способности и интересы, а также особенности личностно-волевой сферы и поведения.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся экспериментальной группы составлена с учетом конфиденциальности данных, имена обучающихся изменены.

I. Во 2 классе обучается 4 ученика: 4 мальчика. По состоянию

физического развития принадлежат к 3 и 4 группе здоровья, имеет инвалидность 1 обучающийся (Кирилл У.).

II. Социально-психологические параметры семьи и особенности семейного воспитания:

Количество детей в семьях: в семьях Кости С. и Кирилла У. по одному ребёнку. Данил К. и Матвей Х. из многодетных семей. Между детьми и родителями прослеживаются демократические отношения.

III. По возможности усвоения учебного материала:

Костя С. успешно овладевает программой обучения. Предложенные задания Костя выполняет в большей степени самостоятельно. На практике он успешнее всех применяет полученные знания и умения.

Кирилл У. и Данил К., также успешно обучаются в классе. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, запоминают пройденный материал, но испытывают трудности при формулировании выводов и обобщений. Им необходима незначительная помощь педагога. Они менее самостоятельны при выполнении всех видов работ.

Матвей Х. не всегда понимает фронтального объяснения учителя, очень тяжело ему даётся изучаемый материал, он не умеет делать простые выводы и обобщения. Необходима постоянная помощь педагога при выполнении заданий.

VI. Особенности внутриколлективных взаимоотношений учеников:

Между учениками частично сформированы признаки взаимопомощи, сплоченности; обучающиеся имеют разные ценностные ориентиры. Отношения с педагогами и воспитателями доброжелательные.

VI. Творческий потенциал: 2 класс принимает активное участие в общешкольных и классных мероприятиях.

Таким образом, в параграфе 2.1 представлена информация о базе исследования и контингенте обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования.

## **2.2. Методы и методики, направленные на изучение уровня сформированности монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы**

Одной из основных функций речи является коммуникация. В процессе общения усваивается опыт, накопленный в различных сферах деятельности. Речь становится основным средством и формой мышления ребенка. С его помощью дети учатся делать обобщения — необходимый этап умственной деятельности.

Формирование речи состоит из следующих пунктов: словарная работа, опрос, беседа, словесный анализ наглядных пособий.

**Словарная работа** начинается с самых первых уроков.

На каждом уроке новые слова должны фиксироваться путем опроса обучающихся.

Установлению прочных смысловых связей между предметом и словом способствует проведение дидактических игр на уроках, такая работа позволяет привлечь внимание всей группы обучающихся.

Постоянное использование «словарных» слов, знание того, к какой теме они относятся, помогает обучающимся сориентироваться при ответе на тот или иной вопрос. Следует постоянно наблюдать за правильным употреблением терминов, обращать внимание детей на словарную доску.

**Опрос обучающихся.** Педагог может выяснить качество усвоения материала путём проведения опроса обучающихся и направить свои усилия на устранение пробелов в знаниях и умениях детей.

Отмечается, что чётко спланированный, с учётом индивидуальных возможностей, опрос, должен быть систематическим и присутствовать на каждом уроке. Формированию речи способствует опрос, углубляющий и расширяющий знания обучающихся. Опрос может занимать любое место в структуре урока, это зависит от темы и цели урока, поставленных педагогом.

Опрос подразумевает тренировку логической памяти, мышления и способности строить связное высказывание.

Вопросы, активизирующие логическую память, т.е. требующие воспроизведения выученного, как правило, содержат просьбу назвать, повторить, перечислить что-либо. Вопросы, которые активизируют мышление обучающихся, требуют сравнения объектов и явлений. Полезно основывать объяснение нового материала на знаниях обучающихся, приобретённых ранее, путем сравнения различных предметов и их признаков.

Находя сходства и различия между предметами, обучающиеся учатся обобщать, выделять главное. В ходе опроса необходимо добиться от обучающихся полных ответов, так как часто за пропущенными словами скрывается непонимание задания.

Постепенно сложность вопросов возрастает по мере накопления обучающимися определённого уровня знаний. Их речь становится чётче, адекватнее, поскольку они ориентируются в задаче и чувствуют себя увереннее. При опросе следует использовать формулировки, активизирующие мышление, ставя ученика перед необходимостью ответить на предложенный вопрос («Расскажи...», «Объясни...»).

### **Использование средств наглядности как стимула развития речи.**

Принцип наглядности основывается на организации обучения, которое основано на восприятии предметов и явлений. В процессе восприятия должны участвовать различные органы чувств.

Наглядные пособия представлены также дидактической игрой, имеющей определённое содержание и организацию. При помощи наглядных материалов создается игровая ситуация, обновляются знания детей, объясняются правила, организуется дополнительная стимуляция игровой и речевой деятельности, создаются условия для возникновения и укрепления познавательных мотивов, развития интересов, формируется положительное отношение к обучению. Сам процесс обучения становится эмоциональным,

эффективным, что позволяет ребенку усваивать собственный опыт, активизируя познавательную деятельность.

Наглядно-игровые средства позволяют младшим школьникам, у которых не развито словесно-логическое мышление, визуализировать конкретную ситуацию, необходимую для генерации определенного речевого высказывания.

**Беседа.** Отдельное место в работе по формированию речи занимает беседа с обучающимися. Это метод обучения, при котором учитель с помощью вопросов выясняет, насколько твердо ученики усвоили учебный материал, и, опираясь на свои знания, умения, опыт, подготавливает их к усвоению новых знаний.

Разговор будет более успешным, если учитель найдет для него естественную причину. Кроме спокойного тона важен также умелый переход от разговора к объяснению.

Очень часто беседа превращается в обычный опрос, становится неинтересной, однообразной. Там, где это возможно, нужно обходиться без вопросов, прибегая во время беседы к другим средствам, например к демонстрации предмета, сопоставлению фактов, напоминанию, тому или иному стимулу, побуждающему к высказыванию.

#### **Организация констатирующего эксперимента.**

После того, как изучили теоретический материал по вопросу формирования монологической речи у детей с умственной отсталостью, был организован констатирующий эксперимент, целью которого было выявить уровень сформированности монологической речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Для выявления и исследования уровня сформированности монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью была использована и адаптирована методика В. П. Глухова., включающая в себя 7 заданий (ПРИЛОЖЕНИЕ 1) [10].

Педагогом проговаривались задания несколько раз, наглядность для



обследования была подобрана в соответствии с возрастом испытуемых, их индивидуальными возможностями и способностями.

Таким образом, в параграфе 2.2 представлена информация о методах и методиках используемых при изучении уровня сформированности монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью.

### **2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на изучение сформированности монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы**

В процессе проведенного нами констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью были получены следующие результаты.

#### ***Задание 1. Составление высказывания по картине:***

При составлении высказываний Данил К., Кирилл У. и Костя С. использовали дополнительные вопросы. В их ответах отмечались нарушения связности, пропуски некоторых моментов действия, частичные несоответствия смысла.

Матвей Х. составлял высказывания по наводящим вопросам. Были нарушены последовательность и связность. Имелись смысловые ошибки, скудность и однотипность языковых средств.

#### ***2. Составление предложений по картинкам:***

Кирилл У. и Костя С. при составлении предложений пользовались незначительной помощью. Содержание картинок отражено в большей степени полно и верно. Были некоторые ошибки в построении фраз.

Данил К. составил предложения с частью наводящих вопросов, также были указания на картинку или её конкретную часть. Были пропущены

некоторые элементы моментов действия. Связность повествования нарушена.

Матвеем Х. предложения составлялись при помощи наводящих вопросов. Связность данных предложений очень сильно нарушена. Было нарушено смысловое соответствие предложения изображенному сюжету. Предложения заменяются обычным перечислением действий.

### ***3. Пересказ без наглядной опоры.***

В пересказах Кирилла У. и Кости С. содержание текста было передано полностью. Были некоторые нарушения связности текста и структуры предложений.

Данил К. использовал дополнительные наводящие вопросы. Были пропущены некоторые моменты действий, либо целиком фрагмента. Также были повторяющиеся нарушения связности изложения и некоторые несоответствия смысла.

В ответе Матвея Х. в большом количестве нарушена связность изложенного. Языковые средства бедны и однотипны. Были пропущены части текста. Нарушения последовательности изложения и смысловые ошибки.

### ***4. Составление рассказа на основе наглядностей.***

При составлении рассказа Кирилл У. и Костя С. пользовались небольшой помощью. Рассказ полностью соответствует изображенному. Были незначительные нарушения структуры рассказа.

В рассказе Данила К. были пропущены отдельные моменты действия, несколько раз была нарушена связность рассказа. Использовались дополнительные наводящие вопросы. Также были некоторые смысловые нарушения.

Ещё в одном рассказе, Матвея Х., были смысловые ошибки и нарушена последовательность рассказа. Использовались наводящие вопросы. Употребляемые языковые средства скудны и однообразны.

### ***5. Рассказ на основе личного опыта.***

Кирилл У. и Костя С. составляли рассказы в соответствии плану

вопросов задания. Основная часть рассказа представлена связными информативными высказываниями. Были некоторые морфолого-синтаксические нарушения.

Данилом К. в составленном рассказе были отображены все вопросы по заданию. Некоторые его части представлены обычным перечислением предметов или действий. Рассказ недостаточно информативен. Была нарушена структура фраз и прочие аграмматизмы.

У Матвея Х. не было некоторых частей рассказа. Большинство частей рассказа были представлены простым перечислением действий, либо предметов. Имелись грубые лексические и грамматические несоответствия, которые затрудняют восприятие рассказа.

#### ***6. Рассказ-описание.***

У Кости С. рассказ-описание довольно информативен, логически завершён, имеет отражение большей части свойств и качеств предмета. Были некоторые нарушения логической последовательности при описании признаков, не завершены по смыслу одна-две подтемы, отмечались часть недостатков в лексико-грамматическом оформлении.

У Кирилла У. отмечались: незавершённость некоторых подтем, возвраты к сказанному ранее, малая информативность, использование вспомогательных вопросов, лексические затруднения. Несоответствия в грамматическом оформлении.

Данил К. и Матвей Х. составляли рассказы при помощи указаний на детали предмета и повторных вопросов. Рассказы не имели логической последовательности, заменяясь обычным перечислением конкретных признаков и свойств предмета.

#### ***7. Закончи рассказ.***

Кирилл У. и Костя С. самостоятельно составляли окончание рассказа, либо с некоторой помощью. Ответы детей информативные и завершённые. Были некоторые нарушения связности и пропуски, которые не нарушали логики.

У Данила К. и Матвея Х. концы рассказов были составлены полностью по вспомогательным вопросам. Во многом нарушена связность повествования, допущены серьёзные смысловые недостатки. Наблюдается бедность и схематичность содержания. Имелись выраженные аграмматизмы, которые затрудняли восприятие рассказа.

Таблица 1

**Качественные показатели констатирующего этапа  
экспериментального исследования на каждого ребёнка**

<b>Данил К.</b>							
Уровни выполнения	№ задания						
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
Высокий (5б.)							
Средний (4б.)							
Недостаточный (3б.)	√	√	√	√	√		
Низкий (2б.)						√	√
Задание не выполнено (1б.)							
<b>Костя С.</b>							
Уровни выполнения	№ задания						
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
Высокий (5б.)							
Средний (4б.)	√	√	√	√	√	√	
Недостаточный (3б.)							√
Низкий (2б.)							
Задание не выполнено (1б.)							
<b>Матвей Х.</b>							
Уровни выполнения	№ задания						
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
Высокий (5б.)							
Средний (4б.)							
Недостаточный (3б.)							
Низкий (2б.)	√	√	√	√	√	√	√
Задание не выполнено (1б.)							

<b>Кирилл У.</b>							
Уровни выполнения	№ задания						
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
Высокий (5б.)							
Средний (4б.)	√	√	√	√	√		
Недостаточный (3б.)						√	√
Низкий (2б.)							
Задание не выполнено (1б.)							

**Вывод:** При выполнении заданий 1, 2, 3, 4, 5 Данил К. имеет недостаточный уровень сформированности монологической речи; низкий уровень отмечается при выполнении 6 и 7 заданий.

Костя С. выполнил 1, 2, 3, 4, 5, 6 задания на среднем уровне и 7 задание на недостаточном уровне.

Матвей Х. все задания выполнил на низком уровне.

Кирилл У. выполнил 1, 2, 3, 4 и 5 задания на среднем уровне; 6 и 7 задания на недостаточном уровне.

Исходя из полученных данных можно отметить, что половина исследуемых детей имеют средний уровень сформированности связной речи.

*Таблица 2*

**Количественные показатели констатирующего этапа  
экспериментального исследования**

№ задания	Данил К.	Кирилл У.	Костя С.	Матвей Х.	Средний балл
Задание 1	3	4	4	2	3,25
Задание 2	3	4	4	2	3,25
Задание 3	3	4	4	2	3,25
Задание 4	3	4	4	2	3,25
Задание 5	3	4	4	2	3,25
Задание 6	2	3	4	2	2,75
Задание 7	2	3	3	2	2,5
Средний балл	2,7	3,7	3,8	2	

**Вывод:** показатели, представленные в таблице 2 (индивидуальная оценка), дают возможность установить, что при обучении ребенка конкретному виду работы по формированию монологической речи следует обратить внимание на следующие моменты: бедность и однообразие языковых средств речи, нарушения структуры предложений, имеются нарушения связного воспроизведения текста, также имеются пропуски частей текста, лексико-грамматические нарушения и смысловые ошибки.

Из этого следует, что по количественным показателям сформированности монологической речи, обучающихся экспериментальной группы можно распределить на следующие уровни:

- высокий уровень — не сформирован, т. к. содержание ответов обучающихся неполное или неточное, высказывания недостаточно информативны, при пересказе содержание текста передано неполностью, связный рассказ составлен с некоторой помощью.

- средний уровень сформирован у двоих обучающихся, это Костя С. и Кирилл У., т. к. у них имеются отдельные недостатки в построении фраз и предложений, использовались стимулирующие вопросы и побуждения, большую часть ответов представляют связные, достаточно информативные высказывания.

- недостаточный уровень показал один обучающийся Данил К., т. к. в его ответах имелись недостатки информативности и лексико-грамматического структурирования фраз и предложений, отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, использовались наводящие вопросы.

- низкий уровень показал один обучающийся Матвей Х., т. к. адекватные высказывания составлялись с помощью повторных дополнительных вопросов, в отдельных моментах ребёнок не мог составить высказывание, несмотря на оказываемую ему помощь. Пересказ был составлен полностью по наводящим вопросам, связность изложения нарушена. При составлении рассказа-описания описание предмета не

отображало многих его существенных свойств и признаков.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2**

1. При проведении констатирующего этапа исследования использовалась методика, которая была направлена на выявление уровня сформированности монологической речи обучающихся с умственной отсталостью. По результатам проведенного эксперимента были получены достоверные данные о том, что у всех испытуемых детей отмечается недостаточная сформированность монологической речи, проявляющаяся в лексико-грамматических и синтаксических нарушениях.

2. Данные результаты свидетельствуют о том, что необходимо проводить коррекционную работу по развитию монологической речи у детей экспериментальной группы.

### **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОПОРОЙ НА ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ПРИЁМЫ**

#### **3.1. Коррекционно-развивающая программа по формированию монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы**

Основополагающим законодательным актом, регулирующим процесс образования детей с задержкой умственного развития в РФ, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», регламентирующий право детей этой категории на образование и, обязывающий создавать без дискриминации необходимые условия для получения качественного образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации. В связи с этим разработан Федеральный Государственный Образовательный Стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью [60].

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью подразумевает два уровня усвоения программного содержания: минимальный и достаточный. В данном Федеральном Государственном Образовательном Стандарте, в частности, сказано: «Минимальный уровень является обязательным для большинства обучающихся с умственной отсталостью. Вместе с тем, отсутствие достижения этого уровня отдельными обучающимися по отдельным предметам не является препятствием к продолжению образования по варианту программы». Соответственно, для обучающихся с умственной отсталостью, осваивающих первый вариант адаптированной программы, предусмотрена возможность освоения некоторых дисциплин (перечень и количество которых оговорено в соответствующем локальном акте



образовательного учреждения) по индивидуальному плану.

В основу разработки адаптированной программы для обучающихся с легкой умственной отсталостью заложены дифференцированный и деятельностный подходы. Дифференцированный подход к построению адаптированной программы для обучающихся с легкой умственной отсталостью предполагает учет особых образовательных потребностей таких детей, которые проявляются в неоднородности возможностей к освоению содержания образования. Деятельностный подход основывается на теоретических положениях отечественной психологии, которые раскрывают основные закономерности и структуру образования детей с учетом специфики развития личности каждого обучающегося с нарушением интеллекта.

Целью реализации адаптированной образовательной программы обучающихся с нарушением интеллекта является формирование у них общей культуры, которая обеспечивает разностороннее развитие их личности (интеллектуальное, социально-личностное, эстетическое, нравственное, физическое) в соответствии с принятыми в обществе и семье социокультурными и нравственными ценностями, а также овладение учебной деятельностью.

Адаптированная основная общеобразовательная программа образования самостоятельно разрабатывается и утверждается организацией в соответствии со Стандартом и с учетом примерной АООП (Части 5 и 7 ст. 12 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Адаптированная основная общеобразовательная программа образования реализуется с учетом особых образовательных потребностей групп или отдельных обучающихся с умственной отсталостью на основе специально разработанных учебных планов, в том числе индивидуальных, которые обеспечивают освоение Адаптированной основной образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом

особенностей и образовательных потребностей обучающегося (Часть 23 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

На основе Стандарта организация может разработать в соответствии со спецификой своей образовательной деятельности один или несколько вариантов адаптированной основной общеобразовательной программы образования с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью.

Для обучающихся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития, на основе требований Стандарта и Адаптированной основной общеобразовательной программы образования, организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающихся.

Учебные программы определяют содержание образования детей с нарушением интеллекта по отдельным предметам и последовательность его прохождения по годам их обучения. Данные программы учитывают особенности познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта, уровень их речевого развития, и направлены на всестороннее развитие личности каждого ребенка, способствуют умственному развитию детей, обеспечивают их трудовое, нравственное, гражданское, физическое и эстетическое воспитание.

Программы включают в себя материал, оказывающий помощь обучающимся в достижении уровня общеобразовательных знаний, умений и навыков, необходимого для социальной адаптации.

Таким образом, внедрение Федерального Государственного Образовательного Стандарта образования детей с умственной отсталостью имеет свои особенности в связи с требованием к индивидуализации образования, учитывающего специфические образовательные потребности данной категории обучающихся.

Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования позволили сформулировать цель, задачи и содержание коррекционной программы, направленной на формирование монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью.

### **Пояснительная записка**

Программа является коррекционно-развивающей программой и подготовлена для учителей-дефектологов, олигофренопедагогов, работающих с детьми с умственной отсталостью. Программа направлена на формирование монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью. Повышение количества детей с умственной отсталостью определяет актуальность оказания им своевременной коррекционно-развивающей помощи.

**Цель программы:** формирование монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью.

#### **Задачи:**

- развивать связную речь у детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;
- обеспечить развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, с другими детьми, взрослыми и миром;
- способствовать объединению обучения и воспитания в целостный образовательный процесс.

Успешность реализации коррекционной программы возможна при соблюдении следующих условий:

- учёт психофизиологических особенностей;
- учёт индивидуальных возможностей обучающихся;
- применение игровых технологий.

#### **Принципы проведения занятий:**

1. Системность подачи материала.
2. Наглядность обучения.

3. Цикличность построения занятий.
4. Доступность.
5. Проблемность.
6. Развивающий и воспитательный характер учебного материала.

Программа рассчитана на 34 занятия продолжительностью 20 минут. Учитывались индивидуальные и возрастные особенности детей.

Программа по формированию монологической речи разработана на основе Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью, Закона «Об образовании» Российской Федерации, адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Устава школы, Положения об организации образовательного процесса на начальной ступени образования, Образовательной программы школы и сформирована как программа поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей с умственной отсталостью.

Содержание программы представлено в ПРИЛОЖЕНИИ 3.

### **3.2. Анализ результатов апробации программы, направленной на формирование монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью в урочной деятельности с опорой на вспомогательные приёмы**

После проведения контрольного этапа экспериментального исследования по выявлению степени развития монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью были получены следующие результаты.

#### ***1. Составление высказывания по картине.***

**Все обучающиеся** использовали дополнительные вопросы. В их

ответах отмечались нарушения связности, пропуски некоторых моментов действия, частичные несоответствия смысла.

## ***2. Составление предложений по картинкам***

**Кирилл У.**, **Костя С.** и **Данил К.** составили предложения, которые почти полно и адекватно отображали сюжет. Отмечались последовательность в передаче событий и связь между фрагментами. Предложения строились опираясь на грамматические нормы русского языка.

**Матвей Х.** составлял предложения с незначительной помощью. Содержание картинок отображено почти полностью. Имеются некоторые ошибки в построении фраз.

## ***3. Пересказ без наглядной опоры***

**Кирилл У.** и **Костя С.** составили пересказ не прибегая к дополнительной помощи. Содержание текста передано полностью, связно и последовательно. Использовались разные языковые средства и соблюдались нормы родного языка.

**У Данила К.** и **Матвея Х.** **пересказы были составлены с некоторой помощью.** Содержание текста было передано полностью. Были некоторые нарушения связности текста и структуры предложений. **Полностью** передается содержание текста. Наблюдается отсутствие художественно-стилистических элементов.

## ***4. Рассказ на основе наглядностей***

**Кириллом У.** рассказ был составлен самостоятельно. Были соблюдены связность и последовательность изложения. Полностью было передано содержание картинок. Были использованы разные языковые средства. В основном были соблюдены грамматические нормы языка.

**Косте С.** и **Данилу К.** для составления рассказа потребовалась небольшая помощь. Рассказ полностью соответствует картине. Наблюдались некоторые нарушения связности текста и структуры рассказа.

**В рассказе Матвея Х.** были использованы дополнительные вопросы. Присутствовали пропуски некоторых моментов действия. Также были

повторяющиеся нарушения связности рассказа, единичные смысловые ошибки.

### ***5. Рассказ на основе личного опыта.***

Кирилл У. и Костя С. составляли рассказы в соответствии плану вопросов задания. Основная часть рассказа представлена связными информативными высказываниями. Были некоторые морфолого-синтаксические нарушения.

Данилом К. и Матвеем Х. в составленном рассказе были отображены все вопросы по заданию. Некоторые его части представлены обычным перечислением предметов или действий. Рассказ недостаточно информативен. Была нарушена структура фраз и прочие аграмматизмы.

### ***6. Рассказ-описание***

**Костей С.** в рассказе-описании были отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Была соблюдена конкретная логическая последовательность. Также соблюдены смысловые и синтаксические связи между частями рассказа.

У Кирилла У. рассказ-описание довольно информативен, логически завершён, имеет отражение большей части свойств и качеств предмета. Были некоторые нарушения логической последовательности при описании признаков, не завершены по смыслу одна-две подтемы, отмечались часть недостатков в лексико-грамматическом оформлении.

У Данила К. и Матвея Х. отмечались: незавершённость некоторых подтем, возвраты к сказанному ранее, малая информативность, использование вспомогательных вопросов, лексические затруднения. Несоответствия в грамматическом оформлении.

### ***7. Закончи рассказ.***

Данил К., Кирилл У. и Костя С. самостоятельно составляли окончание рассказа, либо с некоторой помощью. Ответы детей информативные и завершённые. Были некоторые нарушения связности и пропуски, которые не нарушали логики.

У Матвея Х. концы рассказов были составлены полностью по вспомогательным вопросам. Во многом нарушена связность повествования, допущены серьёзные смысловые недостатки. Наблюдается бедность и схематичность содержания. Имелись выраженные аграмматизмы, которые затрудняли восприятие рассказа.

Таблица 3

**Качественные показатели контрольного этапа  
экспериментального исследования на каждого ребёнка**

<b>Данил К.</b>							
Уровни выполнения	№ задания						
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
Высокий (5б.)							
Средний (4б.)	√	√	√	√			
Недостаточный (3б.)					√		√
Низкий (2б.)						√	
Задание не выполнено (1б.)							
<b>Костя С.</b>							
Уровни выполнения	№ задания						
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
Высокий (5б.)			√				
Средний (4б.)	√	√		√	√	√	
Недостаточный (3б.)							√
Низкий (2б.)							
Задание не выполнено (1б.)							
<b>Матвей Х.</b>							
Уровни выполнения	№ задания						
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
Высокий (5б.)							
Средний (4б.)	√		√				
Недостаточный (3б.)		√			√		
Низкий (2б.)				√		√	√
Задание не выполнено (1б.)							

Кирилл У.							
Уровни выполнения	№ задания						
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
Высокий (5б.)			√	√			
Средний (4б.)	√	√			√		
Недостаточный (3б.)						√	√
Низкий (2б.)							
Задание не выполнено (1б.)							

**Вывод:** При выполнении заданий 1, 2, 3, 4 Данил К. имеет средний уровень сформированности речи; недостаточный уровень при выполнении 5 и 7 заданий; низкий уровень отмечается при выполнении 6 задания.

Костя С. Выполнил 3 задание на высоком уровне; 1, 2, 4, 5, 6 задания на среднем уровне и 7 задание на недостаточном уровне.

Матвей Х. имеет средний уровень выполнения заданий 1 и 3; недостаточный уровень при выполнении 2 и 5 заданий; низкий уровень при выполнении заданий 4, 6 7.

Кирилл У. выполнил 3 и 4 задания на высоком уровне; 1, 2 и 5 задания на среднем уровне; 6 и 7 задания на недостаточном уровне.

Исходя из полученных данных можно отметить, что больше половины исследуемых детей имеют средний уровень сформированности связной речи.

Таблица 4

**Количественные показатели контрольного этапа экспериментального исследования**

№ задания	Данил К.	Кирилл У.	Костя С.	Матвей Х.	Средний балл
Задание 1	4	4	4	4	4
Задание 2	4	4	4	3	3,75
Задание 3	4	5	5	4	4,5
Задание 4	4	5	4	2	3,75
Задание 5	3	4	4	3	3,5
Задание 6	2	3	4	2	2,75
Задание 7	3	3	3	2	2,75
Средний балл	2,8	4	4	2,8	



**Вывод:** как видно из материалов таблицы 4 некоторые показатели выполненных заданий улучшились. Из этого следует, что по количественным показателям сформированности монологической речи, обучающихся экспериментальной группы можно распределить на следующие уровни:

– высокий уровень — не сформирован, т.к. содержание ответов обучающихся неполное или неточное, высказывания недостаточно информативны, при пересказе содержание текста передано неполностью, связный рассказ составлен с некоторой помощью.

– средний уровень сформирован у двоих обучающихся, это Костя С. и Кирилл У., т.к. у них имеются отдельные недостатки в построении фраз и предложений, использовались стимулирующие вопросы и побуждения, большую часть ответов представляют связные, достаточно информативные высказывания.

– недостаточный уровень показали два обучающихся Данил К. и Матвей Х., т. к. в их ответах имелись недостатки информативности и лексико-грамматического структурирования фраз и предложений, отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, использовались наводящие вопросы.

Таким образом, исходя из данных результатов проведённого эксперимента, можно сказать о том, что некоторые показатели обучающихся улучшились, но в целом уровень сформированности монологической речи у данных обучающихся остался таким же, что свидетельствует об успешности результатов апробации данной программы.

### **3.3 Методические рекомендации педагогам и родителям по формированию монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью**

Развитие работы по формированию монологической речи у данной

категории детей вызывает необходимость изучения связной речи с психолингвистических позиций.

Текст, как иерархическое структурное образование, имеющее смысловой характер компонентов всех уровней, отличающихся только степенью значимости в общей структуре, рассматривается психолингвистическим подходом. Компоненты имеют общие тему, идею или предмет высказывания, т. е. общую мысль, реализующую замысел говорящего. По мнению А. А. Леонтьева, текст представляет собой, прежде всего смысловое единство.

На этапе внутреннего программирования, имеющего конкретные семантические характеристики, закладывается смысловая структура текста. Её последовательность протекания не зависит от конкретного языка и является универсальной. Этапом внутреннего программирования считают этап доязыкового построения речи. Т. В. Ахутина считает, что данный этап тесно связан с мышлением. [4].

Порождение связного текста является сложной речевой деятельностью. Большое значение при этом имеет планирование. В устной речи данное планирование не допускает длительной подготовки, потому как это разрушает связность текста, следовательно, оно должно осуществляться быстро. Далее в процессе порождения связных высказываний осуществляются такие операции, как внутреннее программирование отдельных предложений, моторная реализация, лексико-грамматическое структурирование. С учётом психологической структуры связного текста, педагог должен проводить работу над связной речью в двух направлениях:

1. Развитие внутреннего (смыслового) программирования.
2. Формирование языковых средств оформления связного текста.

Нужно помнить, что развитие семантической стороны опережает формально-языковую сторону речи. Работа над смысловой, семантической стороной связного текста является ключевым моментом развития.

**Обучение рассказыванию как метод формирования связной речи.**

Обучение рассказыванию играет очень важную роль в формировании монологической формы речи. К основным методам обучения детей связной монологической речи относится обучение рассказыванию (о реальных событиях, предметах, по картинам и т. д.).

Каждый вид обучения рассказыванию имеет свои особенности, конкретную структуру учебных занятий и методические приемы.

**Пересказ.** Особая роль пересказа в формировании связной монологической речи детей подчеркивается многими исследователями: В. П. Глуховым, Н. С. Жуковой, Э. П. Коротковой, Ф. А. Сохиным, Т. Б. Филичевой и др., как в общей дошкольной, так и специальной педагогике [12, 29, 51, 61]. Обучение пересказу способствует обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти и внимания. Работа по воспитанию «чувства языка», то есть внимания к лексической, грамматической и синтаксической сторонам речи, происходит при использовании высокохудожественных текстов детской литературы.

При обучении детей пересказу применяются вспомогательные методические приемы, которые облегчают составление связного текста, что является важным на начальных этапах работы. Изначально, дети овладевают навыками воспроизведения текста с опорой на иллюстрации и помощь педагога.

Далее дети учатся рассказывать по одному фрагменту текста; в последующем постепенно переходят к индивидуальному пересказу нескольких фрагментов и текста в целом. Затем они учатся составлять пересказ по плану-схеме. Опорные вопросы к тексту даются в виде развернутого словесного плана перед началом пересказа.

В процессе занятий по пересказу отдельное внимание уделяется коррекционной работе по формированию у ребенка грамматически правильной речи, усвоению различных языковых средств построения связных высказываний.

Таким образом, у детей формируются навыки практических действий с

языковым материалом пересказываемых произведений.

**Рассказывание по картинам.** Обучение рассказыванию по картинам занимает важное место в общей коррекционной работе по развитию связной, грамматически правильной речи. При построении методики обучения учитываются речевые нарушения и особенности развития психики и познания. Это касается проведения специальной подготовительной работы, отбора и последовательности использования картинного материала, структуры занятий и приемов коррекционной работы. Также немалое внимание уделяется приёмам, которые направлены на развитие внимания, слухового и зрительного восприятия.

Для формирования связной монологической речи рекомендованы для проведения следующие виды занятий с картинным материалом:

- составление рассказов по сюжетным многофигурным картинам, на которых изображены несколько действующих лиц в пределах общего, хорошо знакомого сюжета;
- составление небольших рассказов-описаний по сюжетным картинам, в которых на первый план выступает изображение места действия, предметов, события, определяющих тематику картин;
- рассказывание по сериям сюжетных картинок, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия;
- обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картине с придумыванием детьми предшествующих и последующих событий (по опорным вопросам);
- описание пейзажной картины.

Коррекционная работа по формированию разных сторон речи детей по картинам включает формирование грамматически правильной речи, развитие фразовой речи, обогащение словаря и проводится с учетом особенностей конкретного картинного материала в соответствии с задачами обучения.

**Описание предметов.** Описание - особый вид связной монологической речи. Коммуникативная задача высказывания-описания состоит в создании

словесного образа объекта, признаки которого раскрываются в определенной последовательности.

Занятия по обучению описанию оказывают разностороннее воздействие на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, способствуют активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти, внимания, наблюдательности. В процессе описания они учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение.

При работе по формированию связной речи учитывается последовательность перехода от ситуативной речи к контекстной. Из этого следует, что отработка операций порождения связного текста происходит сначала на ситуативной речи, и только потом на контекстной.

Для начала предлагается *пересказ по серии сюжетных картинок*, затем *по сюжетной картинке*, а в дальнейшем — *пересказ текста без наглядности*.

Структура работы по развитию связной речи должна строиться с учетом самостоятельности при планировании серий развернутых высказываний. В связи с этим **формирование связной речи проводится в следующей последовательности:**

1. пересказ с опорой на серию сюжетных картинок,
2. пересказ по сюжетной картинке,
3. пересказ без опоры на наглядность,
4. пересказ на основе деформированного текста,
5. рассказ по серии сюжетных картинок,
6. рассказ по сюжетной картинке,
7. самостоятельный рассказ.

При данном виде работы учитывается переход от диалога к монологу и переход от отдельных высказываний к связному тексту.

В процессе формирования внутреннего программирования необходимо

использовать следующие виды работы:

1. Работа с двумя похожими сюжетными картинками, на одной из которых отсутствует ряд предметов. Данный вид направлен на привлечение внимания к содержанию картинки, выделению элементов ситуации на картинке, формирование операции сравнения.

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

— подобрать к сюжетной картинке серию предметных изображений;  
— найти лишние картинки с предметными изображениями, которые не соответствуют данной сюжетной картинке;

— на основе анализа сюжетной картинки определить, какие предметы отсутствуют на предметных картинках;

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

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

— восстановить последовательность картинок по памяти,  
— отобрать среди других те картинки, которые имеют отношение к рассказу на определенную тему;

— определить место выпавшей картинки среди других картинок;

— расположить картинки в определенной последовательности;

— найти лишнюю картинку;

— определить ошибку в последовательности картинок после прочтения рассказа учителем.

4. Работа с текстом. Используются следующие задания:

— сравнить текст и совокупность изолированных предложений;

— сравнить два текста (правильный и с пропущенными смысловыми звеньями),

≡. добавить одно или два предложения к незаконченному тексту, пользуясь серией сюжетных картинок,

Ⅳ. вставить пропущенные предложения в текст, пользуясь серией картинок;

Ⅴ. придумать рассказ с опорой на сюжетные картинки, а затем на слова;

Ⅵ. работа с деформированным текстом.

Одновременно с развитием внутреннего программирования в этих заданиях проводится и развитие умения правильного языкового оформления текста.

С целью развития языкового оформления текста используются следующие специальные задания:

1. Определить какими словами обозначается единый предмет высказывания;

2. Заменить в тексте слово, обозначающее главное действующее лицо другими словами (синонимами или местоимением);

3. Определить какие слова в тексте помогают связывать предложения;

4. Добавить предложение к слову, связывающему два соседних предложения (а, поэтому, вот так и т.д.);

5. Добавить слова, соединяющие два соседних предложения.

Сначала проводится работа над повествованием, а затем над описанием, отрабатываются более сложные по семантической структуре тексты.

После изучения методической литературы, нами были отобраны различные дидактические игры и упражнения, из описаний уроков развития устной речи, которые проводит Э. В. Якубовская. Эти упражнения направлены на формирование монологической речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, так наиболее полезными являются следующие упражнения [2]:

1. *Называние предметов и их частей.* К примеру, работа с таблицей

«Чего не хватает?» по теме «Мебель», когда обучающиеся называют отдельные предметы мебели и указывают, какого элемента недостает каждому из них (стул без ножки, шкаф без дверцы, т.п.). При назывании предметов и их частей, дети производят различные группировки, сортировку объектов, выделяют лишний предмет и т. д..

2. *Называние действия или состояния изучаемых предметов.* К примеру, игра в лото, задачей которой является подбор не менее 2-3 действий, относящихся к предмету. После этого необходимо закрыть его изображение на карточке фишкой.

3. *Называние признаков.* Например, по теме «Фрукты, ягоды, овощи» можно уточнить и расширить значение слова «сочный». Ученикам предлагается из ряда предметов – плодов и корнеплодов – выбрать сочные (предметный ряд: яблоко, картофель, виноград, дыня). Далее необходимо распределить выбранные предметы от самого сочного к наименее сочному.

4. *Работа с загадками.* Данные задания направлены на повторное закрепление слов, обозначающих названия предметов, признаков и действий.

5. *Сравнение предметов на основе определенных признаков (цвет, форма, размер и др.) или характерных действий.* Для того, чтобы данный вид заданий не был скучным и однообразным, мы можем в качестве игрового момента использовать соревновательные элементы, например, какая группа наберёт больше общих, либо различных черт при сравнении двух предметов или явлений.

6. *Анализ и синтез.* Разделение предмета на фрагменты и узнавание целого по его частям. Для этого можно использовать разрезные картинки, на фрагментах которых изображены части различных предметов. Педагог называет либо показывает предмет по определенной теме, а обучающиеся находят на своих карточках части этого предмета, называют их и закрывают фишкой изображённую часть.

7. *Классификация предметов по основному признаку* (местоположение,



материал, форма, принадлежность к тому или иному родовому понятию).

Работа по формированию связной монологической речи очень сложный и длительный процесс, поэтому её следует начинать уже с 1 класса. Опыт показывает, что обучающиеся с проблемами в речевом развитии, после специального обучения, к старшим классам, часто уже в процессе прослушивания, делают добавления, находят ошибки, выражают желание рассказать ещё раз. Следовательно, в результате правильно организованной работы, учитель добьется не только коррекции мышления и речи обучающегося, но и коррекции личности в целом: будет снята ущемленность, скованность, разовьется речевая и общая инициатива ребенка.

Таким образом, в параграфе 3.3 нами были представлены методические рекомендации педагогам и родителям по формированию монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью.

### **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3**

1. В третьей главе проанализировали требования Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью по формированию монологической речи.

2. По результатам констатирующего эксперимента сформулировали цель, задачи и содержание коррекционной программы, направленной на формирование монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью.

3. Составили список рекомендаций для педагогов и родителей, направленный на формирование монологической речи у обучающихся с умственной отсталостью.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование и развитие связной речи у младших школьников с умственной отсталостью, происходит в процессе коррекционно-педагогического воздействия, путём комплексной и систематической работы. Разработкой преимущественно действенных методов и приемов работы, сориентированных на формирование монологической речи у детей с нарушенным интеллектом, в свое время занимались, Л. С. Выготский, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. В. Лалаева, С. Л. Рубинштейн, Ф. Соболевич.

Проанализировав литературные источники, был сделан вывод, что нарушения речи у детей с умственной отсталостью, являются сложным дефектом, и охватывают все уровни речевой деятельности.

У умственно отсталых детей нарушается не только языковой уровень речи, но и смысловой и сенсомоторный уровни. Нарушения смыслового и языкового уровней являются самыми стойкими.

Работа по коррекции нарушений монологической речи у умственно отсталых детей должна быть ориентирована на коррекцию и развитие всех операций порождения речевых высказываний, на формирование всех уровней речи. Развитие связной речи должно быть теснейшим образом связано с развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования.

В ходе подготовки к эксперименту нами была проанализирована методика формирования монологической речи на занятиях, предложенная В. П. Глуховым, целью которой является выявление уровня сформированности монологической речи у младших школьников с умственной отсталостью.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о стойкости, имеющихся у детей нарушений речевой деятельности, в первую очередь монологической речи.

В ходе анализа методической литературы нами были предложены игры и упражнения, направленные на развитие смыслового программирования высказывания, овладения языковыми средствами оформления связного текста, а также формирование навыка строить связные рассказы и пересказы.

Мы считаем, что использование данных видов работы педагогами и родителями, поможет существенно преодолеть нарушения в формировании монологической речи у детей с умственной отсталостью, что положительно будет воздействовать на развитие их познавательной деятельности. Целенаправленная коррекционная работа по формированию монологической речи школьников с умственной отсталостью с учётом структуры дефекта и психического состояния ребёнка, влияет на развитие речевой и познавательной деятельности, а также повышает уровень общего развития.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. М., 2004. 316 с.
2. Аксёнова А. К., Якубовская Э. В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках. М., 1987. №6.
3. Алмазова О. В. Проблемы интеграции и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в трудах Владимира Васильевича Коркунова Екатеринбург, 2014. 38с.
4. Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989. 216 с.
5. Блюмина М. Г. О некоторых принципах диагностики олигофрении у детей // Пятая конференция по дефектологии. М., 1967. 23-47 с.
6. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. М., 2012. 158 с.
7. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997. 224 с.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1934.
9. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 170 с.
10. Глухов В. П. Методика формирования связной речи детей с системным речевым недоразвитием. М., 2017. 310 с.
11. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М., 2005. 351с.
12. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2002. 144 с.
13. Головань Н. А. Особенности монологической речи учащихся 1-3 классов: автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Киев, 1972. 40 с.
14. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной

школе. М., 1965. 79 с.

15. Дефектологический словарь. М., 1970. 503 с.

16. Добраев Л. П. Логико-психологический анализ текста. Саратов. 1986. 327 с.

17. Долгова Л. А. Психологические основы развития навыков речевой коммуникации у учащихся общеобразовательной школы. М., 2016.– 326 с.

18. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов. М., 1970. 58 с.

19. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1985. 290 с.

20. Замский Х. С. История олигофренопедагогики: учебное пособие для студентов. М., 1974. 392 с.

21. Занков Л. В. Психология умственно-отсталого ребенка. М., 1939. 102 с.

22. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. М., 2014. 157 с.

23. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. М., 2000. 198 с.

24. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.; Воронеж, 2001. 320 с.

25. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Спб., 2003. 400 с.

26. Калабух Т. В., Клейменова Е. В. Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками в специальных (коррекционных) классах: учебно-методическое пособие для учителей специальных (коррекционных) классов VII вида. Новокузнецк, 2008. 109 с.

27. Коркунов В. В. Функциональные системы психической деятельности и возникновение речи / В. В. Коркунов // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи :

материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых; аспирантов и магистрантов. / науч. ред. И. А. Филатова, А. П. Маршалкин. Екатеринбург, 2013.

28. Коробкова О. Ф. Урок речевой практики в школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Екатеринбург. 2019. № 2.

29. Короткова Э. П. Беседа как средство развития речи у детей дошкольного возраста. М., 1977. 62 с.

30. Кошелева Е. Н., Мартемьянова А.Н. Особенности речевого развития школьников с умственной отсталостью // Успехи современного естествознания. 2014. № 1. С. 19-22. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33195> (дата обращения: 11.01.2023).

31. Клиническая психология / под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 2002. 960 с.

32. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебно-методическое пособие. СПб., 2006. 102 с.

33. Лалаева Р. И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников // Принципы и методы логопедической работы. Ленинград. 1984. 16-33с.

34. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2014. 234 с.

35. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Красанд, 2010. 216 с.

36. Лосева Л. М. Как строится текст: пособие для учителей / под ред. Г. Я. Солганика. М., 1980. 96 с.

37. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М., 2002. 352с.

38. Лурия А. Р. Язык и сознание / под редакцией Е. Д. Хомской. М., 1979. 320 с.
39. Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г.Перми. <http://shint4.ru/>
40. Мышление как опосредованное и обобщенное познание окружающего мира. Электрон. журн. Психология. URL:<https://psixologiya.org/obshhaya/pp/1573-myshlenie-kak-oposredovannoe-i-obobshhennoe-poznanie-okruzhayushhego-mira.html>(дата обращения: 12.02.2021).
41. Немов Р. С. Психология. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. 4-е изд. М., 2001. Т.1. 688 с.
42. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи: (Описание, повествование, рассуждение): автореферат дис. на соискание ученой степени доктора филологических наук. М., 1975. 45 с.
43. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. М., 1985. 208 с.
44. Певзнер М. С. Дети-олигофрены: (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения). М., 1959. 146 с.
45. Педагогика и методика начального образования / Е. В. Григорьева. М., 2014. 253 с.
46. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977. 112 с.
47. 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)». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 12.02.2021).
48. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И.

- Селиверстова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.
49. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. - метод. пособие / сост. Е. А. Калмыкова. Курск, 2007. 121 с.
  50. Развитие мышления и речи у аномальных детей / отв. ред. М. Е. Хватцев. Ленинград, 1963. 354 с.
  51. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада / под ред. Ф. А. Сохина. 2-е изд. М., 1979. 223 с.
  52. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 2013. 192 с.
  53. Русский язык и культура речи: учебник для СПО / Т. И. Сурикова, Н. И. Клушина, И. В. Анненкова / под ред. Г. Я. Солганика. М., 2016. 239 с.
  54. Сеген Э. Теория и практика образования детей-сирот и идиотов. М., 1842.
  55. Симптомы умственной отсталости. Лекция. URL:<https://lektsia.com/2x5799.html> (дата обращения: 12.02.2021).
  56. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). М., 2003. 160 с.
  57. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М., 1955. Т. 1.
  58. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний: Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М., 1995. 18 с.
  59. Ушакова Т. Н Речь: истоки и принципы развития. М., 2004. 256 с.
  60. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL:<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362/>(дата обращения: 12.02.2021).
  61. Филичева Т. Б., Мастюкова Е. Н., Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1990. 89 с.
  62. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений



школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М., 2002. 136 с.

63. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. М., 1937. 135 с.

64. Хватцев М. Е. Недостатки речи у детей и их устранение: пособие для учителей. М., 1939. 87 с.

65. Якубинский Л. Л. О диалогической речи // Русская речь / под ред. Л.В. Щербы. Т. 1. Пг., 1923. 96-195 с.