

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 связной устной речи у обучающихся с умственной
отсталостью на уроках русского языка в начальных классах школы**

Выпускная квалификационная работа

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

дата

подпись

Исполнитель:
Топоркова Ирина Владимировна
Обучающийся ОЛИГ-1801z гр.

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ	10
1.1. Понятие связной устной речи как научный феномен.....	10
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью.....	13
1.3. Особенности формирования связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка в начальных классах школы.....	20
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....	26
2.1. Характеристика базы исследования и контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования	26
2.2. Методы и методики проведения констатирующего этапа экспериментального исследования для изучения уровня сформированности связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью в начальных классах	31
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью в начальных классах.....	39
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С	

УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ.....	49
3.1. Программа коррекционной работы по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка.....	49
3.2. Анализ результатов апробации коррекционной программы по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка.....	55
3.3. Методические рекомендации по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка для специалистов начальных классов образовательных учреждений и родителей	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	70
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	73

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) испытывают больше трудностей в общении, чем их сверстники с сохранным интеллектом. Это связано с целым рядом причин. В первую очередь, это недостаточный уровень речевого развития обучающихся данной категории. У данной категории детей речь появляется не только значительно позже, но и характеризуется специфическим недоразвитием всех компонентов речи: от фонематического до семантического уровня. Характерны нарушения, влияющие на этапы и компоненты речевого высказывания. В связи с этим речь ребенка с умственной отсталостью не может обеспечить качественную коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию коммуникативных умений, что обедняет все виды его деятельности [2].

Проблема речевого развития привлекла большое внимание ученых. Об этом свидетельствуют научные исследования Б. Г. Ананьева, Л. А. Венгера, Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, в которых отображены научно обоснованные предпосылки, нацеленные на выявление условий индивидуализации деятельности и которые будут основой для последовательного развития связной устной речи у детей. Однако, как показывает практика, уровень языкового развития детей младшего школьного возраста недостаточен, несмотря на растущий интерес к этому вопросу [6].

Отсутствие субъективности речи и значительные недостатки семантических средств речи способствуют отрицанию речи, замкнутости, стереотипности и клише, когда обучающимися используются одни и те же речевые структуры.

Необходимостью усиления всестороннего теоретического и практического исследования характеристик обучения и развития обучающихся, а так же особенностей развития языка, выступает наличие

факторов, обусловленных проблемами интеллектуального и личностного развития детей. Одним из основных факторов, которые определяют формирование учебной деятельности в младших классах, является понимание природы речевых явлений и механизмов формирования, а так же их общих закономерностей. Важным вопросом в обучении и развитии детей младшего школьного возраста является развитие связной речи.

Связная речь выступает наиболее сложной формой речевой деятельности и представляет собой систематическое и связное произнесение. С точки зрения лингвистики, связная речь – это семантически развернутое высказывание (логически объединенная серия предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Проблеме исследования связанной речи обучающихся с умственной отсталостью уделяли большое внимание такие ученые, как: В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Т. А. Ткаченко, Т. В. Туманова [35].

Проблемой снижения общего уровня речевой активности у детей обеспокоены большое число ученых: лингвистов, философов, психологов. Поэтому необходимо проводить систематическую работу по формированию у обучающихся языковой компетенции. В связи с этим задача современной школы – реализовать наиболее эффективную социальную форму организации образовательной деятельности обучающихся. Дети изучают родной язык через речевую деятельность, через слушание и говорение. Именно это является основой создания условий для полноценной речевой деятельности детей, их общения и выражения своих мыслей [22].

Речь – это неотъемлемая часть всех форм деятельности человека и его поведения в целом. Научные исследования по изучению механизмов развития связной речи – важная задача системы образования, поэтому они и актуальны. Недостаток или отсутствие связной речи отмечается у всех обучающихся с умственной отсталостью, что негативно сказывается на их развитии, обучении и социализации. Активная работа по развитию связной устной речи у данной категории детей будет способствовать усвоению

школьной программы, развитию мышления, улучшению межличностных отношений, а значит и социальной адаптации.

Практика показала, что, интерес к проблеме является достаточно высоким, однако уровень речевого развития обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования остается низким. Исходя из этого, важно организовать своевременную и методически грамотную работу по развитию связной речи на уроках русского языка.

В содержании Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее АООП) обозначены следующие задачи, направленные на изучение всех предметов, входящих в структуру русского языка:

- уточнить и обогатить представления об окружающей действительности и оказать помощь в овладении на этой основе языковыми средствами (слово, словосочетание, предложение);
- оказать помощь в овладении различными доступными средствами устной и письменной коммуникации с целью решения практико-ориентированных задач;
- формировать первоначальные «дограмматические» понятия и развивать коммуникативно-речевые навыки;
- формировать основы для приобретения навыка полноценного чтения художественных текстов доступных для понимания по структуре и содержанию;
- развивать навыки устной коммуникации;
- корректировать недостатки речевой и мыслительной деятельности;
- формировать положительные нравственные качества и свойства личности [48].

Во время формирования связной устной речи вся деятельность осуществляется непосредственно на уроках по русскому языку. Но, самые

благоприятные для этого условия созданы на уроках развития речи, потому что на них изучаются как предметы, так и явления окружающего мира. Чтобы урок стал более продуктивным, необходимо до мелочей продумать всю его организацию и их результативность на осуществление следующей деятельности: выражение просьбы или своего желания используя для этого освоенные языковые средства, способность отвечать на поставленный вопрос как педагога, так и одноклассников. Организация наблюдений, прослушивание различных текстов, которые педагог готовит заранее, а обучающиеся должны их пересказать. Это можно сделать самостоятельно или с помощью педагога, для улучшенного запоминания и пересказа можно использовать наглядность [4].

Содержание и цель уроков русского языка определяют выбор методов, среди которых можно отметить наглядные и практические. Еще можно отметить, что зрительная практическая деятельность обучающихся с умственной отсталостью довольно-таки мала для того, чтобы они могли без труда воспринимать любую информацию, которую им дают. И это если не брать в расчет её переработку и усвоение. Но, чтобы они могли успешно усваивать предоставленную им информацию на уроках, педагог должен активно использовать слова, чтобы корректировать внимание обучающихся на рассмотрение и сравнение различных объектов или предметов. А также непосредственно на организацию самой деятельности.

Как наиболее эффективно организовать работу, направленную на формирование навыков связной речи, что поможет научить ребенка полно, правильно и точно выражать свои мысли, каковы направления и этапы работы по развитию связной речи, какие виды работы наиболее эффективны? Все эти вопросы стали основой для выбора темы представленной работы.

Объект исследования – связная устная речь у обучающихся с умственной отсталостью в начальных классах школы.

Предмет исследования – процесс формирования у обучающихся с умственной отсталостью в начальных классах школы.

Цель работы – создание и апробация коррекционной программы по формированию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка.

Поставленная цель реализуется в следующих **задачах**:

1. Изучить теоретические аспекты развития связной устной речи обучающихся с умственной отсталостью.
2. Определить уровень развития связной речи у обучающихся до и после апробации программы.
3. Составить и апробировать программу по развитию связной устной речи на уроках русского языка.
4. Сформулировать методические рекомендации по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью для специалистов начальных классов образовательных учреждений и родителей.

Психолого-педагогический эксперимент проводился на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Краснотурьинской школы-интерната, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы». В исследовании приняла участие группа, состоящая из 8 обучающихся третьего класса, возраст испытуемых – 9-10 лет.

Методика исследования:

1. Теоретические методы – анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, обобщение полученного материала во время беседы с обучающимися и педагогами.
2. Эмпирические методы – наблюдение, беседа, метод экспертной оценки, экспериментальное исследование, статистические методы обработки данных.

При написании практической части выпускной квалификационной работы были проанализированы такие методики, как: «Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников» Т. А. Фотековой и «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у

детей» Р. И. Лалаевой. В качестве методики для проведения констатирующего и формирующего эксперимента была применена «Методика исследования уровня сформированности связной устной речи у детей младшего школьного возраста» В. П. Глухова. Описанная методика адаптирована к обучающимся с умственной отсталостью [21].

Структура ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка используемых источников и литературы и приложения.

Содержание первой главы освещает теоретические аспекты формирования и развития связной речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, описаны особенности развития связной речи на уроках русского языка, а также, дана психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью в начальных классах школы.

Во второй главе представлена характеристика базы практики, описание проведения констатирующего эксперимента, а так же анализ результатов диагностики, направленной на выявление уровня сформированности связной устной речи обучающихся с умственной отсталостью.

В третьей главе представлена коррекционная программа, направленная на формирование связной речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках русского языка, анализ результатов апробации программы и формирующего эксперимента, а так же методические рекомендации по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках русского языка для специалистов начальных классов образовательных учреждений и родителей.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

1.1. Понятие связной устной речи как научный феномен

Определить сущность любого предмета или явления – значит раскрыть его «внутреннее содержание, которое находится во внешних формах его существования», то есть выделить самое главное. Чтобы понять сущность связной устной речи, необходимо рассмотреть, что такое связная речь, что такое связная речь среди других видов речи, что говорится и что подразумевается под связной устной речью.

По словам Сергея Леонидовича Рубинштейна, «речь – это язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания». Во-первых, это определение подразумевает, что речь и язык – это разные понятия, хотя они тесно связаны друг с другом. Во-вторых, чтобы речь была речью, необходимо, чтобы язык был в действии, чтобы он был значим для людей [50, с. 159].

Сергей Леонидович Рубинштейн под «связностью» понимал «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [50, с. 98].

Исходя из данного высказывания, можно выделить то, что связная речь должна быть разборчива и понятна для другого человека.

Понятие связной речи можно охарактеризовать как, речевую деятельность, благодаря которой можно определить уровень речевых возможностей у ребенка. Так же речь может быть бессвязной по двум причинам: во-первых, речь и высказывания ребенка не имеют между собой никакой речевой связи, во-вторых, эти связи логически не совпадают с его высказываниями [6].

Речь ребенка делится на внешнюю и внутреннюю. Внешняя речь в свою очередь имеет подгруппы, такие как: устная и письменная. Так же в речевой практике речь разделяют на монологическую, где высказывания идут в первую очередь от лица ребенка, и диалогическую, которая подразумевает под собой диалог между двумя обучающимися.

Внутренняя речь производится в голове и мыслях человека и не имеет четких границ грамматического строя и связности предложений. В школьном обучении детей в первую очередь учат строить и формулировать свои мысли и высказывания в уме, чтобы без труда правильно и грамотно донести информацию до собеседника. Благодаря этому, речь обучающегося становится ясной, полной и понятливой для других. В первую очередь школьника обучают мысленно сформулировать свою идею или высказывание и озвучить его, либо перенести на бумажный носитель, чтобы не забыть. Данная техника обучения внутренней речи улучшает правильность донесения мысли до другого человека, что формирует навык внешней речи обучающегося [30].

Главная отличительная черта диалогов – это чередование выступления первого оратора с прослушиванием и последующим выступлением второго. По мере того как разговор продолжается, необходимо чтобы собеседники всегда понимали о чем идет речь и не нуждались в разработке идей или высказываний.

По мнению специалистов, диалог является основной естественной конфигурацией речевого общения. В определенных ситуациях устная диалогическая речь воспроизводится при помощи жестов, мимики и интонации. С их помощью осуществляется также и языковое оформление диалога.

Для ведения диалога характерно:

- использование разговорной лексики и фразеологизмов;
- лаконичность, недосказанность, резкость;
- кратковременное опережающее мышление.

Диалог будет являться согласованным, если он будет происходить между двумя собеседниками. Так же, отмечается, что для диалогической речи характерна произвольность и реактивность. Следует особо подчеркнуть важность того, что диалог – это использование стандартов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, часто употребляемых и закрепленных за определенными бытовыми ситуациями и вопросами разговора. Лексические клише облегчают ведение диалога [3].

Монологическая речь – это связное, логически непротиворечивое высказывание, которое занимает относительно длительное время и не рассчитано на быструю реакцию аудитории.

Монолог – речь одного человека, рассказ, сообщение, пересказ, выступление на собрании и так далее. Монолог, в отличие от диалога, более произволен, требует волевых усилий, а иногда и значительной подготовительной работы [52].

У монолога более сложная структура, которая выражает мысль 1-го лица и совершенно неизвестна остальным слушателям. Поэтому высказывание содержит самую полную формулировку данных, он более детальный. Для диалога необходима внутренняя организация, наиболее длительное обдумывание высказывания и концентрация мысли на главном. Неречевые средства (жесты, мимика и интонации), которые помогают говорить чувственно, активно или вяло - они занимают подчиненное место.

Для монолога характерно:

- полнота выражения, логическая завершенность;
- синтаксическая формальность, то есть развернутая система соединительных компонентов;
- литературная лексика;
- последовательность поддерживается одним говорящим [11].

Методика начальной школы допускает следующие виды связной устной речи, которые принадлежат самим обучающимся:

1. подробные ответы на вопросы;
2. устный пересказ прочитанного;
3. устные рассказы на заданную тему;
4. импровизация сказок, зачатки литературного и художественного творчества;
5. повествование художественных текстов, заученных наизусть;
6. перестановка текстов, которую дает учитель;
7. диалоги – пересказы с сохранением диалогической формы, а также самостоятельные диалоги между обучающимися;
8. различные виды инсценировки, устное рисование воображаемой экранизации прочитанных произведений или собственных рассказов [11].

Психологи подчеркивают, что связная речь наглядно демонстрирует тесную взаимосвязь между речью ребенка и интеллектуальным развитием. Обучающийся учится думать, учась говорить, но он также улучшает речь, учась думать.

Анализируя первый параграф, можно говорить о необходимости формирования у обучающихся связной устной монологической и диалогической речи, так как речь – это неотъемлемая часть всех форм деятельности человека и его поведения в целом. На каждом уровне развития речи осуществляется работа над обогащением, точностью и выразительностью. Развитие вышеназванных качеств речи положительно влияет на коррекцию недостатков и усовершенствование мыслительной деятельности обучающихся.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с умственной отсталостью

Границы младшего школьного возраста, которые совпадают с периодом начальной школы, в настоящее время устанавливаются от 7-8 до 10-11 лет. В этот период происходит активное физическое и

психофизиологическое развитие ребенка, что обеспечивает возможность систематического обучения в школе [1].

Младший школьный возраст – это один из самых важных этапов школьного детства. Основные достижения данного возраста определяются ведущим характером учебной деятельности и в большей степени влияют на последующие годы обучения: к завершению обучения в младшей школе обучающийся должен проявлять желание учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Умственная отсталость как понятие объединяет множество и разнообразие форм патологий, которые проявляются в недоразвитии когнитивной сферы.

Так, умственная отсталость – стойкое необратимое нарушение преимущественно познавательной сферы, возникающее в результате поражения коры головного мозга, имеющего диффузный характер [13].

Груня Ефимовна Сухаревой под термином «олигофрения» понимала «группу различных по этиологии и патогенезу болезненных состояний, объединенных одним общим признаком – все они являются клиническими проявлениями церебрального дизонтогенеза». К группе олигофрении она относила только те формы психического недоразвития, для которых характерны два признака: преобладание интеллектуального дефекта и отсутствие прогредиентности [54].

В Международной классификации болезней (далее МКБ-10) умственная отсталость представлена как состояние замедленного или неполного развития психики, которое характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности: когнитивных, моторных, речевых и социальных способностей [41].

В соответствии с классификацией МКБ-10, основанной на подсчете интеллектуального коэффициента IQ, выделяют следующие показатели умственной отсталости:

- 100-70 – психическая норма;
- 69-50 – легкая степень;
- 49-35 – умеренная степень;
- 34-20 – тяжелая степень;
- 20 и ниже – глубокая степень умственной отсталости [41].

Неразвитость и нарушения психики возникают уже на ранних этапах развития: во внутриутробном периоде, при рождении, или же в первый год жизни. Речь развивается до периода развития речи.

Отмечают следующую характеристику особенностей формирования познавательных процессов обучающихся с умственной отсталостью:

Память. В исследованиях, проведенных Х. С. Замским, было отмечено, что обучающиеся с умственной отсталостью достаточно медленно усваивают все новое и только лишь после множества повторений, быстро забывают воспринятое и, самое главное, не способны использовать полученные знания и умения на практике [27].

Мышление. Низкий уровень развития логического мышления выражается в слабой способности к обобщению. Понимание того, как устроен мир у обучающихся с трудом складывается из-за отсутствия практики в общении. Понимание смысла фраз затруднено или же вовсе отсутствует. Реальное мышление ограничено, они сравнивают явления и предметы по внешним признакам. Мышление замедляется по темпу тугоподвижность, что связано с замедлением скорости мысли [32].

Зафиксирована нехватка наглядного и слухового опыта, крайне ограниченный игровой опыт (малое знакомство с предметами) и отсутствие речи лишает обучающегося той важной базы, на основе которой должно развиваться мышление [23].

Ощущение и восприятие. Чаще всего, замедленность темпа восприятия сочетается с существенным сужением объема материала для восприятия. А именно это следует из недостаточного обзора, что обусловлено особенностями движения взгляда. Отсутствие кругозора не позволяет

ориентироваться в незнакомой местности в непривычной ситуации. И. М. Соловьев отмечает: «то же, что дети с нормативным развитием видят одновременно, обучающиеся с умственной отсталостью видят поочередно» [43, с. 50].

Внимание. У обучающихся с умственной отсталостью уровень развития внимания довольно низкий. Они не видят важных элементов, которые им присущи. Однако они могут заметить их важные элементы и выделить их из общей массы. По причине низкого уровня развития внимания, они не могут уловить почти ничего из того, что им говорит педагог. При переходе с одной работы на другую, у человека возникает много трудностей. Слабая концентрация внимания, легко рассеивается [9].

Эмоционально-волевая сфера. Как указывает Л. С. Выготский «именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка» [16, с. 189].

У данной категории обучающихся отмечается недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Преобладает монотонность и недифференцированность эмоций, бедность или вовсе отсутствие оттенков переживаний. На самом деле, эмоциональные реакции проявляются на раздражители, которые непосредственно влияют на человека. В большинстве случаев инициатива и самостоятельность со стороны обучающихся одновременно отсутствуют, а также отмечается неготовность к подавлению эмоций.

Моторика. Отмечается слабое развитие моторики, движения зачастую бедные, монотонные, угловатые, бесцельные и медлительные. Имеется двигательное беспокойство, наличие содружественных движений (синкинезий).

Следовательно, можно сделать вывод, что исходя из современных научных представлений рассматриваемых особенности психофизического развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) всегда берутся в расчет общие и специфические потребности

каждого из них.

Все эти потребности содержат в себе следующее: определенное время для начала обучения, основное содержание образования, подборка и разработка специализированных методов и средств обучения, а также различные специальные методы преподавания для обучающихся. В зависимости от этого определяются участники образовательного процесса, которые будут принимать участие в процессе обучения. При этом самым лучшим способом для удовлетворения всех необходимых потребностей обучающихся этой категории будет корректировка самого содержания обучения и подбор наилучших методов для работы. Чтобы создать новые психологические возможности и нести корректировку в высших психических функциях сам процесс обучения учебным предметам, должен осуществляться во время коррекционных занятий.

Познакомившись со статьей В. В. Воронковой про классификацию обучающихся с умственной отсталостью по возможностям обучения, можно сделать вывод, что они имеют отличия. Например, они формируют положительные качества у обучающихся за счет различных педагогических методов, которые побуждают компенсаторные процессы развития. В результате этого обучающиеся получают багаж знаний, а также умений и навыков.

Исходя из классификации обучающиеся умственной отсталости разделяются на четыре группы:

К первой группе относятся обучающиеся, которые успешнее всех осваивают программный материал при фронтальной форме обучения.

Данную группу обучающихся можно охарактеризовать следующим образом: они могут самостоятельно выполнить все виды заданий и различные виды деятельности. Они полноценно пользуются полученными ранее навыками, умениями и знаниями. Им требуется минимальная помощь взрослого при выполнении нескольких заданий. При введении новых заданий в обучение данная группа обучающихся в основном не испытывают

затруднений и всегда пользуются полученным опытом, чтобы выполнить новую работу. Им свойственна способность анализировать полученную информацию. Они могут самостоятельно дать пояснение своим действиям, а это значит, что они вполне хорошо усваивают программный материал, который им дается.

Ко второй группе относятся обучающиеся, которые довольно-таки успешно справляются с обучением.

Охарактеризовать данную группу можно также как успешно осваивающих программное обучение, но они испытывают больше затруднений при выполнении заданий, чем из сверстники из первой группы. Фронтальная форма обучения им понятна и они хорошо могут запоминать предлагаемый им материал, но очень часто затрудняются самостоятельно сделать простейший вывод или обобщить материал, а поэтому им требуется помощь педагога. Они не могут четко и грамотно объяснить свои выполненные действия. Во время выполнения различных заданий им необходима помощь учителя, потому что самостоятельность данной группы обучающихся на низком уровне.

К третьей группе можно отнести обучающихся, которые не понимают необходимый программный материал, а также им необходима различная помощь педагога.

Данную группу обучающихся можно охарактеризовать следующим образом: они не совсем понимают предложенный им новый материал (различные правила и факты). При их обучении стоит исключить фронтальную форму обучения совсем, так как имеется сложность в усвоении материала, тем самым им необходимо всегда дополнительное пояснение и объяснение. Они не могут выделить главное в обучении, а также не могут устанавливать логические связи и отделить то, что может быть второстепенным. Чтобы добиться успешного усвоения знаний необходимо понимание обучающимся того, что им дается. Их главная особенность в том, что у них нет собственной воли, а это значит, что самостоятельно принимать

решения они не могут. В сравнении со второй группой эти обучающиеся имеют достаточно низкий уровень усвоения материала. При испытывании трудностей с усвоением полученного материала, эта группа обучающихся не теряет своих навыков. Они могут применить их к похожему заданию, а предложенный следующий вариант задания будет воспринят как новый.

К последней четвертой группе относятся обучающиеся, у которых освоение учебного материала находится на низком уровне.

Обучающиеся данной группы требуют введения в обучение дополнительных приемов, а также нужен постоянный контроль во время процесса работы, подсказки и поддержка учителем во время выполнения каких-либо заданий. Данной группе не достаточно фронтальной формы обучения. Во время выполнения различной работы им нужно провести большое количество упражнений. Они также затрудняются делать выводы, потому что использовать весь опыт при этом они не могут. Требуется повторное объяснение учителем задания, которое необходимо выполнить. К примеру, во время подсказки один обучающийся может её понять, а другие допустить ошибки. В данном случае эти обучающиеся просто не видят в своих работах допущенные ошибки, им необходимо показать и пояснить каждую допущенную ошибку. Следующее задание данная группа обучающихся воспринимает уже как новое. В данном случае, полученные знания ими осваиваются механически, а значит и быстро забываются. А некоторые обучающиеся из данной группы и вовсе могут усвоить наименьший объем знаний и умений, чем предполагается программой организации, реализующей АООП.

Образовательные организации, в которых реализуются адаптированные общеобразовательные программы и которые посещают обучающиеся, по мнению В. В. Воронковой в основном имеют необходимость в дифференцированном подходе во время фронтальной формы обучения. При успешном обучении первой и второй группы обучающихся, в дальнейшем возможен способ объединения их в одну группу для решения некоторых

задач. Фронтальное объяснение понятно некоторым обучающимся, которые имеют самостоятельность во время выполнения различных заданий. Они могут как сами, так и с небольшой помощью учителя осуществлять перенос знаний, умений и навыков.

Следовательно, можно сделать вывод, что у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеются нарушения всех психических функций. При разной степени умственной отсталости имеются свои общие или специфические нарушения как в общих, так и в отдельных сферах психических функций. А также, изучив педагогическую характеристику обучающихся, можно определить, что для их успешного обучения нужно знать особенности каждого обучающегося. Это даст возможность учителю заблаговременно подготовить его к успешному усвоению нового материала, правильно выбрать и пояснить данный материал. Оказать нужную помощь в усвоении этого материала, а также по возможности применять его самостоятельно на практике.

1.3. Особенности формирования связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка в начальных классах школы

В настоящее время современная концепция обучения языку становится все больше объемной, многомерной. Она содержит в себе все проблемы, сложности данного процесса. В свое понимание она включает большой спектр наук: философию, психологию, педагогику, психолингвистику и другие. Всесторонняя причастность многочисленных областей науки к обоснованию концепции преподавания языка возможно объяснить, поскольку в обществе понимается важность владения этим знанием. В школьной системе русский язык выполняет двойную функцию: представляет себя не просто объектом изучения, но также средством приобретения знаний по всей дисциплинам. Одной из ключевых задач в работе школы по русскому

языку является развитие речевой деятельности. Именно полноценная речевая деятельность – главная цель школьного языкового обучения, а языковой материал и языковая система являются средствами обучения речевой деятельности [44].

Один из форм взаимодействия человеческого общества – это общение. Все жизнь человека идет в контакте с людьми. Вся жизнь человека проходит в общении с другими людьми. Несомненно, что речь – один из важнейших и незаменимых компонентов в процессе общения. Как правило, недоразвитие связной речи наблюдается у всех обучающихся с нарушениями интеллекта. Специально организованные занятия по развитию связной речи будут способствовать усвоению школьной программы, внедрению межличностного общения и социальной адаптации обучающихся [52].

При понимании развития речи у детей подразумевают процесс освоения родного языка, умение использовать речь как средство познания окружающего мира. Усвоение накопленного в истории человека знаний с помощью языка – это способ узнавания самого себя и саморегуляции, также есть возможности взаимодействия людей при общении. Огромное влияние на обучающихся в данной ситуации оказывают деятельность детей, воспитательная деятельность детей и влияние речи педагога. Именно от педагога зависит успех в развитии речи обучающихся. На практике учитель постоянно решает двоякую задачу: он преподносит знания обучающимся таким образом, чтобы они лучше усваивались и повышает уровень развития детской речи [14].

Развитие речи контролируется в соответствии с тем, как обучающиеся формируют свой словарный запас. Педагог вводит новые слова как понятия на каждом уроке. Для этого им нужно использовать имеющийся словарный запас, чтобы не забывать уже выученные слова и лучше понимать и запоминать новые. Однако обучающихся необходимо привлекать к использованию этих слов, так как пассивная лексика поддерживает только пассивную речь с целью понимания в то время как активная лексика

помогает излагать мысль. На это нужно давать возможность обучающимся больше часто использовать активные форматы обучения, такие как дискуссии или дебаты. Поэтому, формирование языка у обучающихся является основной задачей работы учителя [26].

Специально структурированное обучение в учреждениях, реализующих АООП дает обучающимся возможность овладеть связной разговорной речью. Это значительно расширяет круг общения и возможность получения новых знаний. Речь является обязательным компонентом всех форм общей человеческой деятельности и поведения. Отсутствие связной речи у всех умственно отсталых детей и негативно влияет на формирование, обучение или социализацию ребенка. После обучения связной речи происходит формирование мыслительной деятельности, усвоение школьной программы и улучшение межличностных отношений ученика. [48].

Наиболее эффективными средствами для формирования связной речи у школьников являются:

- создание положительных эмоциональных ситуаций;
- проблемно-ориентированное обучение;
- дифференцированный подход;
- использование информационно-коммуникационных технологий;
- применение игр.

В учреждениях, где внедряется АООП, одной из задач развития речи обучающихся является формирование словарного запаса.

Работа над связной устной речью имеет место на всех уроках русского языка, но наиболее оптимальные условия для этого создаются на уроках развития речи в связи с изучением предметов и явлений окружающей действительности. Продуктивность работы во многом зависит от методической организации этих уроков и их направленности на решение следующих задач:

1. Расширить круг представлений об изучаемых предметах.
2. Повысить речевую мотивацию обучающихся.

3. Развивать одновременно все аспекты устной речи.
4. Организовать связное высказывание.

Отсутствие содержания в речи умственно отсталых детей значительно тормозит их речевое развитие. То есть, для того, чтобы выстроить речевую практику ученика, необходимо изучение им предметов окружающего мира и накопление информации о нём.

Содержание и целеполагание уроков русского языка, позволяют определить выбор методов. Среди них можно выделить наглядные и практические методы, цель которых – всестороннее ознакомление обучающихся с материалом. Они могут наблюдать, трогать, пробовать на вкус, нюхать, лепить, вырезать, экспериментировать и так далее [48].

Не смотря на это, зрительная практическая деятельность умственно отсталых детей не всегда эффективна для восприятия определенной информации и ее переработки. Чтобы помочь ученикам лучше усвоить информацию, учитель часто прибегает к слову. С целью обратить внимание учащихся на объекты и сравнить их, он активизирует высказывания школьников.

Используется максимальное количество анализаторов для знакомства с окружающим миром и сочетания действий, слов или речи в целях обогащения чувств обучающихся. Это создает основу для формирования и совершенствования словарного запаса, отработки структуры предложений и формирования связной речи.

В разных вариантах выражения речи: рассказ, чтение и объяснение (ответы на вопросы), ответы на задания – это важный метод обучения и должен быть правильным, точным и лаконичным.

В качестве предметных результатов освоения АООП образования относятся приобретенные обучающимися знания и умения, которые специфичны для каждой области знаний и навыков. А так же готовность применять их. В то же время, эти предметные результаты не являются первостепенными критериями при принятии решения о переводе ребенка в

следующий класс или оценке итоговых результатов [48].

В программе определены два уровня овладения предметными результатами: достаточный и минимальный.

Так, к минимальному и достаточному уровню усвоения предметных результатов на конец обучения в младших классах по учебному предмету «Русский язык» относятся:

Минимальный уровень:

- различие между гласными и согласными звуками и буквами; ударными и безударными согласными звуками;
- различие согласных по звонкости-глухости, твердости-мягкости;
- деление слов на слоги с целью дальнейшего переноса;
- целостное списывание слов, а так же списывание по слогам с рукописного и печатного текста с проговариванием;
- осуществление записи слов и коротких предложений из 2-4 слов с изученными орфограммами под диктовку;
- обозначение мягкости и твердости согласных звуков гласными буквами и буквой Ъ (после предварительной отработки) на письме;
- на основе опоры на серию сюжетных картинок составление предложений, а так же восстановление в них нарушенного порядка слов;
- осуществление выбора предложений на заданную тему из предложенного текста;
- активное участие в проговаривании и обсуждении темы текста и выбора заголовка к нему.

Достаточный уровень:

- определение различия между звуками и буквами;
- определение характеристик гласных и согласных звуков на основании образца и опорной схемы;
- умение правильно списывать рукописный и печатный текст целыми словами;
- запись слова в тетрадь с использованием изученных ранее

орфограмм (30-35 слов);

- решение дифференциации и подбора слова для различных категорий и грамматических значений (название, действий или признаков предметов);

- составление предложения, установить связь между словами и найти связи со словом с помощью учителя, поставить знаки препинания в конце каждого предложения (точка или вопросительный и восклицательный знак);

- выделение основной темы текста, то есть, о чём идет речь, выбор одного заголовка из нескольких предложенных, подходящего по смыслу;

- самостоятельная запись 3-4 предложений из текста, который был проанализирован.

Третий параграф позволяет сделать вывод о том, что формируя речь педагогу необходимо обогатить и усовершенствовать язык учащихся на каждом уровне – будь то слово или предложение. Развитие вышеназванных качеств речи положительно влияет на коррекцию недостатков и усовершенствование мыслительной деятельности обучающихся.

ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ

В первой главе, изучив психолого-педагогическую литературу, была определена сущность понятия «связная речь» и ее основные формы, раскрыта психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью на уровне начального образования, а так же рассмотрены особенности развития связной (диалогической и монологической) речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

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

Базой исследования является государственное образовательное учреждение Свердловской области «Краснотурьинская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

По Уставу школы целью обучения является коррекция отклонений в развитии учащихся средствами коррективной работы, а также социально-психологическая реабилитация детей после дальнейшей интеграции общества.

Организация обучения в школе-интернате строится с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Как правило, в таких школах максимальное количество учеников: для умственно отсталых 10-12 человек; глубоко умственно отсталых – 10 человек; для людей с сложными дефектами – 5 человек. Класс, в котором проводился констатирующий эксперимент, состоит из 8 обучающихся третьего класса; возраст – 9-10 лет. Описание на каждого ученика было составлено на основе документальных источников – данных ПМПК и психолого-педагогических характеристик педагога. Имена обучающихся были изменены, в рамках сохранения конфиденциальной информации.

Список класса:

Ольга В. – 2012 год рождения. Уровень знаний и осведомленности об окружающем мире значительно ниже нормы. Эмоции малодифференцированные. Волевые усилия довольно не продолжительные.

Восприятие учебного материала в основном фрагментарное. Внимание неустойчивое и истощённое. Отмечается наглядно-образное мышление и заменяется наглядно-действенным при возникновении трудностей.

Русский язык. В процессе воспроизведения письменного текста допускает ошибки, не старается. Каллиграфия находится на низком уровне, а так же не запоминает правильное написание букв.

Развитие речи. Фонематическое восприятие и звуковой анализ сформированы недостаточно. Имеет ограниченный словарный запас. Построение простой фразы выполняет самостоятельно. При ответе на вопрос педагога использует простые предложения.

Ярослав Б. – 2012 год рождения. Запас знаний и представлений значительно низок в отличие от нормы. Проявление волевых усилий находится на достаточно слабом уровне. Внимание рассеянное и неустойчивое. Преобладает наглядно-образное мышление. В физическом развитии отстает от нормы. Часто болеет простудными заболеваниями.

Русский язык. При написании текста допускает орфографические и пунктуационные ошибки. Пропускает знаки препинания. Иногда не пишет предложение с большой буквы. Каллиграфические навыки развиты слабо.

Развитие речи. Фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Звуковой анализ сформирован недостаточно. Звуки в слове называет. Словарный запас ограничен. Простую фразу строит самостоятельно. На вопросы педагога отвечает не полно, простыми предложениями.

Арсений П. – 2012 год рождения. Запас знаний и представлений об окружающем мире соответствует возрасту. Восприятие учебного материала в основном полное. Гностические процессы затрудняются при разных видах деятельности. Внимание и память не соответствуют возрастной норме. Мышление в основном наглядно-образное.

Русский язык. При списывании текста допускает орфографические и пунктуационные ошибки. Иногда не пишет предложение с большой буквы.

Каллиграфические навыки сформированы слабо.

Развитие речи. Фонематическое восприятие сформировано достаточно. Звуковой анализ производит на достаточном уровне. Звуки в слове называет. Словарный запас соответствует возрасту. Простую фразу строит самостоятельно. На вопросы учителя отвечает полно, но, чаще всего, с использованием простых предложений

Оксана Ф. – 2012 год рождения. Знания и представления об окружающем у девочки значительно ниже нормы. Воспринимает учебный материал на уроках в основном фрагментарно. Наглядно-образное мышление, не может сконцентрировать внимание на чём-то одном. Мотивация при обучении слабая. Девочка очень общительная и спокойная. Всегда оказывает помощь сверстникам и педагогам. Навыки самообслуживания полностью развиты. Очень трудолюбивая и старательная.

Русский язык. При написании текста допускает орфографические, пунктуационные ошибки. Пропускает знаки препинания. Каллиграфические навыки сформированы.

Развитие речи. Фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Звуковой анализ сформирован на низком уровне. Звуки в слове называет. Словарный запас ограничен. Простую фразу строит с небольшой помощью педагога. На вопросы педагога отвечает не полно. Простыми предложениями.

Алексей Г. – 2012 год рождения. Стойкая несформированность высших психических функций. Не до конца сформированы языковые и речевые средства. Свойственная отстраненность и замкнутость. Ребенок часто отвлекается и не слушает то, что говорит педагог. Часто соскакивает со своего места, непослушен.

Русский язык. Допускает орфографические, пунктуационные ошибки. Пропускает знаки препинания. Каллиграфические навыки сформированы.

Развитие речи. Фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Звуковой анализ сформирован недостаточно. Звуки в слове

называет. Словарный запас ограничен. Простую фразу строит с помощью педагога. На вопросы педагога отвечает не полным ответом, использует в речи простые предложения.

Александр К. – 2012 год рождения. Запас знаний и представлений значительно ниже возрастной нормы. Эмоции малодифференцированные. Восприятие фрагментарное. Достаточно низкая концентрация внимания. Мышление наглядно-образное.

Русский язык. При написании текста допускает орфографические и пунктуационные ошибки. Пропускает знаки препинания. Иногда новое предложение пишет с маленькой буквы. Каллиграфические навыки на низком уровне.

Развитие речи. Фонематическое восприятие сформировано достаточно. Звуковой анализ сформирован достаточно. Звуки в слове называет. Словарный запас соответствует возрасту. Простую фразу строит самостоятельно. На вопросы, поставленные педагогом, отвечает не полно. Предложения простые.

Роман Н. – 2012 год рождения. У ребенка отмечается недоразвитие высших психических функций. Восприятие учебного материала слабое. В основном фрагментарное. Также не до конца сформированы языковые и речевые средства. Навыки обучения сформированы не полностью. Мальчик старательный и усидчивый. Часто требуется контроль со стороны педагога. Со сверстниками общителен и дружелюбен.

Русский язык. Ребенок самостоятельно списывает текст, а дополнительные задания выполняет только с помощью взрослого.

Развитие речи. Фонематическое восприятие сформировано развито на достаточном уровне. Звуковой анализ сформирован на низком уровне. Звуки в слове называет. Словарный запас ограничен. Простую фразу строит самостоятельно. На вопросы отвечает не полно. Предложения простые.

Анна Б. – 2012 год рождения. Запас знаний и представлений соответствует возрастной норме. Достаточно устойчивая концентрация

внимания. Мышление наглядно-образное.

По русскому языку справляется самостоятельно, при списывании, чаще всего, текст воспроизводит правильно.

Развитие речи. Фонематическое восприятие сформировано недостаточно. Звуковой анализ сформирован недостаточно. Словарный запас ограничен. Простую фразу строит самостоятельно. На вопросы педагога отвечает простыми предложениями.

Говоря об условиях в школе-интернате то там, для обучающихся в данном образовательном учреждении действует следующий распорядок дня: с 8:30 начинаются уроки, после 4 урока у обучающихся обед, а далее ещё 2 урока. После всех уроков прогулка, дневной отдых (сон), полдник, самоподготовка, внеклассное занятие, затем кто-то отправляется домой, а кто-то остаётся на ночь.

Школа-интернат предназначена для обучения, воспитания, развития обучающихся с умственной отсталостью с целью реализации прав личности такого ребёнка на образование, трудовую подготовку, для решения целого ряда задач.

Обучение в данном образовательном учреждении строится на основе преемственности и взаимодействия всех субъектов образования, где ключевым является грамотный подход, так как он наиболее точно отражает сущность процессов модернизации в сфере образования. Приоритетными направлениями школы-интерната являются: поддержка физического и психического здоровья обучающихся, поддержка успешного общения со сверстниками и родителями, помощь в освоении учебных программ, помощь в планировании досуга и развитии потенциала индивидуального творчества учащихся, поддержка профессионального самоопределения.

При проведении констатирующего эксперимента учитывалась специфика обучающихся. Экспериментатор проговаривал все необходимые инструкции несколько раз. Материал для обследования был подобран в соответствии с возрастом испытуемых, их индивидуальными возможностями

и способностями. Обследование обучающихся проводилось индивидуально, в классе, наедине с экспериментатором.

Анализируя первый параграф, можно говорить о том, что контингент обучающихся, участвующих в эксперименте, проанализирован по вопросу характеристики сформированности у детей умений и навыков. Описанные обучающиеся будут задействованы в констатирующем этапе, а затем в формирующем этапе экспериментального исследования.

2.2. Методы и методики проведения констатирующего этапа экспериментального исследования для изучения уровня сформированности связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью в начальных классах

При определении уровня развития связной устной речи у детей младшего школьного возраста использовалась методика В. П. Глухова. Описанная методика адаптирована к обучающимся с умственной отсталостью [21].

Исследование по этой методике направлено на выявление возможностей детей в использовании различных видов связных высказываний: от единичных форм до создания рассказов собственного творчества.

Апробация данной диагностики позволила определить, насколько обучающиеся способны передавать содержание знакомого литературного текста, сюжетной ситуации, опираясь на зрительное восприятие, а так же своего личного замысла.

Комплексное исследование включало пять экспериментальных заданий, которые выполнялись в определенной последовательности и проводилось методом индивидуального эксперимента.

Общая цель данной методики: выявление уровня сформированности связной речи у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью.

Обучающимся предлагалось выполнить следующие задания:

Задание № 1. Составление предложений по отдельным ситуационным иллюстрациям.

Цель: определение способности ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (на основе действия, показанного на рисунке).

Обучающимся предлагалось несколько картинок следующего содержания:

1. «Девочка катается на санках»;
2. «Мальчик поливает цветы»;
3. «Мальчик ловит рыбу»;
4. «Девочка ловит бабочку».

Каждая картинка была показана только после того, как предыдущее задание было выполнено.

В конце каждого задания, был задан вопрос-инструкция: «Скажите, что здесь нарисовано?». Согласно исследованию, обучающийся может самостоятельно устанавливать семантические предикативные отношения и передавать их посредством соответствующей структуры фразы. Повторный вопрос с вспомогательным глаголом и прямым указанием на изображенное действие («Что делает девочка/мальчик?»).

При оценке полученных результатов внимание уделяется на особенности составленных фраз (семантическая правильность, грамматические правила и паузы), а также на характер наблюдаемого лексического нарушения.

Оценка уровня выполнения:

1 балл (низкий уровень) – с помощью дополнительного вопроса не удалось получить адекватного ответа. Вместо того чтобы составлять полную фразу ребенок перечисляет элементы, которые он видел на картинке.

2 балла (уровень ниже среднего) – адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на действие,

выполняемое субъектом.

3 балла (средний уровень) – словосочетание составлено корректно по смыслу, но имеет одну из следующих ошибок: в недостаточной степени информативно; имеются неточности в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении; нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях; длительные паузы с поиском нужного слова.

4 балла (оптимальный уровень) – ответы на вопросы даются в виде грамматически правильно построенной фразы, в достаточной мере осмысливающей содержание предлагаемого изображения, полностью и точно отражающей содержание предмета.

Задание № 2. Составление фраз на основе картинок, изображающих простые действия.

Цель: выявление способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы.

При проведении данного задания испытуемым предлагают называть картинки («девочка», «корзинка» и «лес»), а затем составить предложение, в котором будут представлены все три объекта. По этой причине в качестве дополнительного вопроса педагог задает вспомогательный вопрос: «Что она сделала?». Если обучающиеся составляют предложения лишь из двух картинок (например, «Девочка идёт в лес»), то повторяют задание с указанием недостающих картинок.

Чтобы оценить результаты, необходимо учитывать следующие факторы: наличие фразы с адекватной целью; особенности этой фразы (семантическая наполненность, синтаксическая структура и так далее); характер оказываемой помощи ребенку.

Оценка уровня выполнения:

1 балл (низкий уровень) – предложение состоит из одной картинки, не используется помощь экспериментатора в виде стимула, побуждающего вопросов; не установлены логические и смысловые связи между объектами.

2 балла (уровень ниже среднего) – предложение составлено с помощью

педагога (подсказывающие, стимулирующие вопросы); предложение составлено только с использованием двух картинок, но с сохранением правильно установленных логических и смысловых.

3 балла (средний уровень) – для составления предложения потребовалась помощь педагога (подсказка, стимулирующие вопросы), логика и смысл действий между объектами установлены правильно и переданы в виде законченной фразы-высказывания.

4 балла (оптимальный уровень) – ответ на вопрос-задание был сформулирован грамматически правильно и максимально точно отражал предметное содержание предложенной картины. Помощь педагога не требуется.

Задание № 3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Цель: выявление умения составлять рассказ на основе серии сюжетных картин, в определенной последовательности развития событий.

Исследование проводится с помощью серии сюжетных картин «Девочка и ёжик». Перед ребенком выкладываются картинки в нужном порядке. Для выполнения задания предложены инструкции: «Составляй рассказ, глядя на эти картинки».

Прежде чем составить рассказ, необходимо детально проанализировать предметное содержание каждой из картин. В случае если обучающийся испытывает затруднения, помимо наводящих вопросов, необходимо использовать жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Оценка уровня выполнения:

1 балл (низкий уровень) – не смотря на то, что рассказ состоит из нескольких наводящих вопросов, его связность абсолютно нарушена. В рассказе пропущены важные моменты изображения, а так же целые фрагменты. Этот факт нарушает смысловое соответствие изображенного сюжета. Есть некоторые грамматические ошибки. Посредством этих картинок рассказ превращается в список действий, которые были показаны

на картинках.

2 балла (уровень ниже среднего) – рассказ составлен при помощи вспомогательных и наводящих вопросов, а также жестовых указаний по конкретным деталям или картинкам. Из-за нарушения связности повествования нарушается целостность повествования. Также есть пропуски нескольких моментов действия и некоторые смысловые нестыковки.

3 балла (средний уровень) – для того чтобы сделать рассказ более интересным и познавательным, педагог использовал различные стимульные вопросы, которые указывают на картинку. Все содержание передано полностью, но возможны ошибки в отдельных частях рассказа, которые не нарушают общий смысл повествования. Допускаются неточности в построении фраз.

4 балла (оптимальный уровень) – обучающийся самостоятельно воспроизвел связный рассказ и полностью описал изображенную ситуацию. При этом соблюдена последовательность в передаче событий, и связь между ними. Рассказ построен по правилам грамматики, но при этом он не перегружен

Задание № 4. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа).

Цель: выявление умения строить связное высказывание по литературному образцу, пересказывать, сохраняя последовательность событий.

С целью выполнения данного диагностического задания предлагается использовать знакомую детям сказку «Репка». Детям предлагается рассказать текст сказки наизусть по памяти. В том случае, если обучающиеся испытывают затруднения, педагог оказывает помощь в рассказе.

При проведении анализа составленных пересказов особое внимание уделяется полноте переданного содержания текста, наличию или отсутствию смысловых пропусков, допуску повторов и соблюдению логики последовательности изложения.

Результаты обследования оцениваются через анализ следующих критериев:

1. Понимание содержания пересказываемого текста.
2. Целостность содержания текста.
3. Соблюдение логической последовательности.
4. Соблюдение синтаксической структуры предложений.
5. Объем пересказа.

Оценка уровня выполнения:

1 балл (низкий) – по сути, это пересказ с опорой на наводящие вопросы. Множество пропусков отдельных фрагмента действия или части целого, допущено много нарушений связности текста и единичных смысловых отклонений.

2 балла (ниже среднего уровня) – на протяжении всего процесса пересказа используется помощь педагога, есть необходимость в использовании постоянных наводящих вопросов. По тексту, связь между словами нарушена. С точки зрения лингвистики, в тексте есть грамматические ошибки. Нарушена последовательность изложения. Отмечается отсутствие разнообразия используемых языковых средств.

3 балла (средний уровень) – материал изложен с помощью педагога (подсказки, стимулирующие вопросы). Последовательность текста передана полностью, но есть некоторые нарушения связного воспроизведения текстового материала, а также отдельные нарушения структуры предложений.

4 балла (оптимальный уровень) – пересказ передан в полном объеме, без сокращений. Здесь соблюдена четкая последовательность изложения, а также соблюдены все условия связности и последовательности в изложении. Текст произведения содержит различные языковые средства. При пересказе в основном соблюдаются правила грамматики родного языка.

Задание № 5. Составление описательного рассказа.

Цель: выявление у обучающихся способности полно, точно и

последовательно отображать основные свойства предмета и представлять содержание в языковой форме.

Для выполнения данного диагностического задания обучающимся предлагается игрушка-кукла, которую им нужно рассмотреть в течение нескольких минут, а затем составить рассказ о ней в соответствии с представленным планом: «Расскажите об этой кукле: как ее зовут, каков ее размер; назовите основные части тела; расскажите, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.д. В том случае, когда обучающийся испытывает трудности в составлении даже краткой описательной истории, ему предлагается образец описания, составленный педагогом.

Анализируя рассказ, составленный обучающимся, следует обратить внимание на полноту и точность отображения в нем основных свойств предмета, логико-смысловую организацию сообщения, последовательность описания признаков и деталей предмета, использование языковых средств вербальной характеристики.

Оценка уровня выполнения:

1 балл (низкий уровень) – рассказ составлен с повторением наводящих вопросов, указывающих детали предмета. При этом описание элемента не дает возможности понять, какие именно свойства и атрибуты этого элемента являются существенными. Нет логики: просто перечисление отдельных признаков и деталей предмета беспорядочно.

2 балла (уровень ниже среднего) – недостаточно информации, то есть, рассказ составлен только с помощью наводящих вопросов. Он не отражает некоторые (2-3) существенные особенности предмета и его характеристик. Сохраняется недостаточная часть микротема, возвращение к ранее сказанному; признаки субъекта в большей части рассказа.

3 балла (средний уровень) – описательный рассказ содержит достаточно информации, логически завершен и все основные свойства личности отражены. Зафиксированы единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков объектов,

семантической неполноты одного или двух микротем и некоторых нарушений грамматики высказывания.

4 балла (оптимальный уровень) – изложение рассказа составлено самостоятельно, в нем отражаются все главные характеристики предмета и отображаются на его функциях или целях. В описании особенностей объектов, семантических и синтаксических связей между фрагментами рассказа есть логическая последовательность. Из средств вербальной характеристики используются различные способы выражения субъектом своих мыслей и чувств.

Для более наглядной оценки уровней сформированности связной речи у исследуемых детей используется суммарная балльная оценка:

- 4 балла – «оптимальный» уровень;
- 3 балла – «средний» уровень;
- 2 балла – «ниже среднего»;
- 1 балл – «низкий» уровень.

Таким образом, суммарная оценка по итогам выполнения всех заданий определяет следующие уровни сформированности связной речи обучающихся:

- 17-20 баллов – оптимальный;
- 13-16 баллов – средний;
- 9-12 баллов – ниже среднего;
- 5-8 баллов – низкий.

Анализируя второй параграф, можно сказать о том, что была подобрана и адаптирована методика по выявлению уровня сформированности связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в начальных классах образовательного учреждения, определена основная цель констатирующего этапа экспериментального исследования, а так же подобраны методы и методики, необходимые для его проведения. Методика В. П. Глухова используется в начале и конце учебного года.

2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью в начальных классах

Процедура эксперимента по выявлению уровня сформированности связной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в 3 «б» классе велась на индивидуальных занятиях. Работа начиналась с установления контакта с детьми. Далее подробно и грамотно разъяснялась инструкция, после чего каждый обучающийся испытуемой группы выполнял предложенное задание.

В процессе выполнения первого диагностического задания: *«Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам из серии»*, в котором требовалось в процессе рассматривания иллюстраций отвечать вопросы с целью определить способность ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию), были получены следующие результаты:

- 12% обучающихся испытывали затруднения в самостоятельном составлении высказываний на уровне полной простой фразы, из-за чего появилась необходимость в дополнительных вопросах, требующих назвать действие на картинке («Что делает мальчик, девочка?»), но итоговое составление фразы заменялось перечислением элементов, показанных на рисунке (1 балл).
- 50% обучающихся составили фразу только после того, как был задан наводящий вопрос, который указывал на действия, выполняемые субъектом, а так же были отмечены нарушения связи слов в предложении, что нарушало логику высказывания (2 балла).
- 38% детей составили высказывание корректно по смыслу, но было отмечено неправильное употребление словоформ, нарушающих связи слов в предложении, а так же длительные паузы при поиске нужного слова (3

балла).

- Ни один из испытуемых не смог самостоятельно составить ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, корректной по смыслу содержания предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание (4 балла).

Так же, результаты первого диагностического задания представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Показатели сформированности у обучающихся экспериментальной группы умения составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам из серии

Испытуемые (количество обучающихся)	Количество баллов
1 ребенок	1
4 ребенка	2
3 ребенка	3
-	4

В процессе выполнения второго диагностического задания: **«Составление фраз по картинкам с изображением простых действий»** Обучающимся необходимо было назвать объекты, изображенные на картинках («девочка», «корзинка» и «лес»), а далее самостоятельно составить предложение о всех трех предметах. Задание направлено на проверку умения обучающихся устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченных фраз.

Анализ выполненного задания показал следующее: наличие фразы, адекватной и подходящей для предложенного варианта; особенности этой фразе (синтаксическая структура, аграмматизмы и др.); характер оказываемой ребенку помощи.

Результаты диагностического задания были следующими:

- У 25 % обучающихся отмечались сильно выраженные синтаксические затруднения, предложение было составлено с учетом только одной картинки (1 балл).

- 38% испытуемых нуждались в повторном объяснении задания с жестовым указанием на пропущенную ими картинку, фраза-высказывание была составлена грамматически неверно (2 балла).
- 25% детей предложение составили практически без посторонней помощи и верно установили логико-смысловые отношения между предметами (3 балла).
- 12% испытуемых смогли без посторонней помощи составить грамматически правильно построенную фразу, адекватную по смыслу содержания предлагаемой картины (4 балла).

Так же, количественные данные второго диагностического задания представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Показатели сформированности у обучающихся экспериментальной группы по выявлению умения устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания

Испытуемые (количество обучающихся)	Количество баллов
2 ребенка	1
3 ребенка	2
2 ребенка	3
1 ребенок	4

При выполнении третьего диагностирующего задания **«Составление рассказа по серии сюжетных картинок»** использовалась серия сюжетных картинок «Девочка и еж». На столе перед каждым испытуемым в правильном порядке располагались картинки. Дети их внимательно рассматривали. Далее была дана словесная инструкция: «Составь рассказ из этих картинок». Перед составлением рассказов с помощью педагога было проанализировано предметное содержание каждой картинки, а так же объяснен смысл отдельных деталей изображенной ситуации. В том случае если обучающиеся испытывали затруднения, помимо наводящих вопросов, педагогом применялось жестовое указание на нужную картинку или конкретную деталь

на ней. Целью данного диагностического задания было выявление умения составлять рассказ по серии сюжетных картин, где события развиваются в определенной последовательности.

В дополнение к общим критериям оценки были рассмотрены показатели, характерные для данного вида рассказывания, такие как семантическое (смысловое) соответствие между содержанием рассказа и картинками, а так же проверка логической связи между картинками-эпизодами.

Результаты диагностического задания были следующими:

Не смотря на то, что выполнение задания предполагало предварительный анализ содержания каждой картинки и объяснение значения ключевых элементов изображенной ситуации, дети испытывали некоторые трудности. Помощь требовалась в виде наводящих вопросов, указания на соответствующие картинки и конкретные элементы. Все дети испытывали трудности при переходе от одной картинке к другой, вследствие чего наблюдалось прерывание рассказа, а так же трудности с самостоятельным продолжением рассказа.

Количественные результаты:

- 12% испытуемых показали множественные нарушения при составлении рассказа, повествование практически ограничивалось ответами на наводящие вопросы и теряло характер связного высказывания. Например: «Встретила ежа... Грибы у елки.... Собрала грибы...» (1 балл).

- У 50% детей во время воспроизведения рассказов были зафиксированы пропуски некоторых моментов ситуаций, представленных на картинках или подразумевающимися в изображенной ситуации. Так же, отмечалось довольно узкое поле восприятия картинок (например, дети указывали на действия только одного героя), что говорит о недостаточной концентрации внимания в процессе речевой деятельности (2 балла).

- 38% испытуемых в своих рассказах отразили достаточно полное содержание всех представленных картинок, но допускали единичные ошибки

в построении фраз (3 балла).

- Ни один из обучающихся не смог самостоятельно составить связный рассказ, достаточно полно отображающий изображенную ситуацию (4 балла).

Так же, количественные данные третьего диагностического задания представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Показатели сформированности у обучающихся экспериментальной группы по выявлению умения составлять рассказ по серии сюжетных картин

Испытуемые (количество обучающихся)	Количество баллов
1 ребенок	1
4 ребенка	2
3 ребенка	3
-	4

Четвертое диагностическое задание ***«Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)»*** было нацелено на выявление умения строить связное высказывание по литературному образцу, пересказывать, сохраняя последовательность событий.

В качестве предмета для пересказа была выбрана знакомая детям сказка «Репка», которую они ранее рассказывали по памяти. При возникновении трудностей у испытуемых педагог сам рассказывал сказку и предлагал рассказать ее самостоятельно. Важное значение имеет качество и целостность передачи текста, наличие или отсутствие смысловых пробелов в тексте. Наличие семантики между частями рассказа.

Были выявлены следующие результаты анализа проведенного диагностического задания:

- 12% испытуемых в процессе составления рассказов допускали длительные паузы и повторы, были отмечены скудность и однообразие языковых средств. В основном они использовали в своей речи простые предложения, распространенные одним второстепенным членом

предложения, реже встречались простые нераспространенные предложения и односоставные, практически не использовались детьми сложные предложения. Так же, им требовалась помощь педагога (1 балл).

- 50% обучающихся не смогли осуществить полный пересказ текста, передав только одну из его частей. Нуждались в помощи педагога, но отвечали односложными ответами после дополнительных вопросов, тем самым, так и не смогли продолжить пересказ (2 балла).

- У 38% испытуемых пересказ был составлен самостоятельно, но были выделены небольшие нарушения связного воспроизведения текста. Пересказ детям давался с частичными затруднениями (3 балла).

- Ни один из обучающихся не смог составить пересказ самостоятельно, полностью передавая содержание текста, соблюдая связность и последовательность изложения, употребляя разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения.

Анализ составленных обучающимися пересказов говорит о нарушениях лексико-грамматического строя речи, а так же очевидна недостаточность словарного запаса у испытуемых. Для связи слов в предложении дети использовали союзы, отмечалась замена существительных личными и указательными местоимениями.

Количественные данные четвертого диагностического задания представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Показатели сформированности у обучающихся экспериментальной группы по выявлению умения строить связное высказывание по литературному образцу

Испытуемые (количество обучающихся)	Количество баллов
1 ребенок	1
4 ребенка	2
3 ребенка	3
-	4

Пятое диагностическое задание ***«Составление описательного***

рассказа» было направлено на выявление умения у обучающихся полно, точно и последовательно отображать основные свойства предмета и представлять содержание в языковой форме.

Испытуемым предлагалась кукла-игрушка и, посмотрев на нее несколько минут, им нужно было составить описательный рассказ по предложенным вопросам. В процессе описания куклы им давались такие словесные инструкции, как: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п. В случае, если обучающийся испытывал трудности при составлении краткого описания, педагог предлагал пересказать образец описания.

В ходе проведения анализа составленных рассказов обращалось большое внимание на целостность и точность отражения основных характерных признаков объекта, последовательность в описании характеристик и деталей объекта, соблюдение логики и смысла в представленном рассказе, а так же использование языковых средств.

Результаты проведения диагностического задания:

- Самостоятельное составление рассказа вызвало большие трудности у 25% испытуемых. Они смогли указать на детали предмета только после того, как им были заданы дополнительные вопросы, а так же при воспроизведении не отмечалось логической последовательности (1 балл).
- 50% испытуемых составили рассказ только по наводящим вопросам. В содержании рассказов отражались 2-3 значимые характеристики, а так же, были отмечены недостатки в грамматическом оформлении предложений (2 балла).
- У 25% обучающихся описание рассказа было логически завершенным и отображало большинство основных особенностей предмета (3 балла).
- Никому не удалось самостоятельно составить рассказ о предмете, который был бы отображен во всех основных признаках предмета и указан в

его функциях или назначении. Ни один обучающийся не смог сам составить рассказ об этом предмете (4 балла).

Основная сложность эксперимента заключалась в низкой информативности рассказа, дети чаще всего не могли самостоятельно составить целостный рассказ, заменив его простым перечислением свойств игрушки. Так же, многие обучающиеся допускали множественные ошибки при грамматическом оформлении предложений.

Количественные данные пятого диагностического задания представлены в Таблице 5.

Таблица 5

Показатели сформированности у обучающихся экспериментальной группы по выявлению умения отображать основные свойства предмета и представлять содержание в языковой форме

Испытуемые (количество обучающихся)	Количество баллов
2 ребенка	1
4 ребенка	2
2 ребенка	3
-	4

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

- У 2 испытуемых выявлен «низкий» уровень сформированности связной устной речи, что составляет 25% от общего количества обучающихся (Ольга В., Алексей Г.);
- У 3 испытуемых выявлен уровень «ниже среднего», что составляет 38% от общего количества обучающихся (Ярослав Б., Оксана Ф., Роман Н.);
- У 3 испытуемых выявлен «средний» уровень, что составляет 38% от общего количества обучающихся (Арсений П., Александр К., Анна Б.).

Так же, итоговые результаты показателей сформированности связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на констатирующем этапе экспериментального исследования представлены в Таблице 6.

Итоговые показатели уровня сформированности связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью экспериментальной группы (констатирующий этап экспериментального исследования)

№	Имя ребенка	1-е задание (кол-во баллов)	2-е задание (кол-во баллов)	3-е задание (кол-во баллов)	4-е задание (кол-во баллов)	5-е задание (кол-во баллов)	Общее количество баллов	Уровень сформированности
1	Ольга В.	1	1	2	1	1	6	Низкий
2	Ярослав Б.	2	2	2	2	2	10	Ниже среднего
3	Арсений П.	3	3	3	2	2	13	Средний
4	Оксана Ф.	2	2	2	3	3	12	Ниже среднего
5	Алексей Г.	2	1	1	2	1	7	Низкий
6	Александр К.	3	3	2	2	3	13	Средний
7	Роман Н.	2	2	3	3	2	12	Ниже среднего
8	Анна Б.	3	4	3	3	2	15	Средний

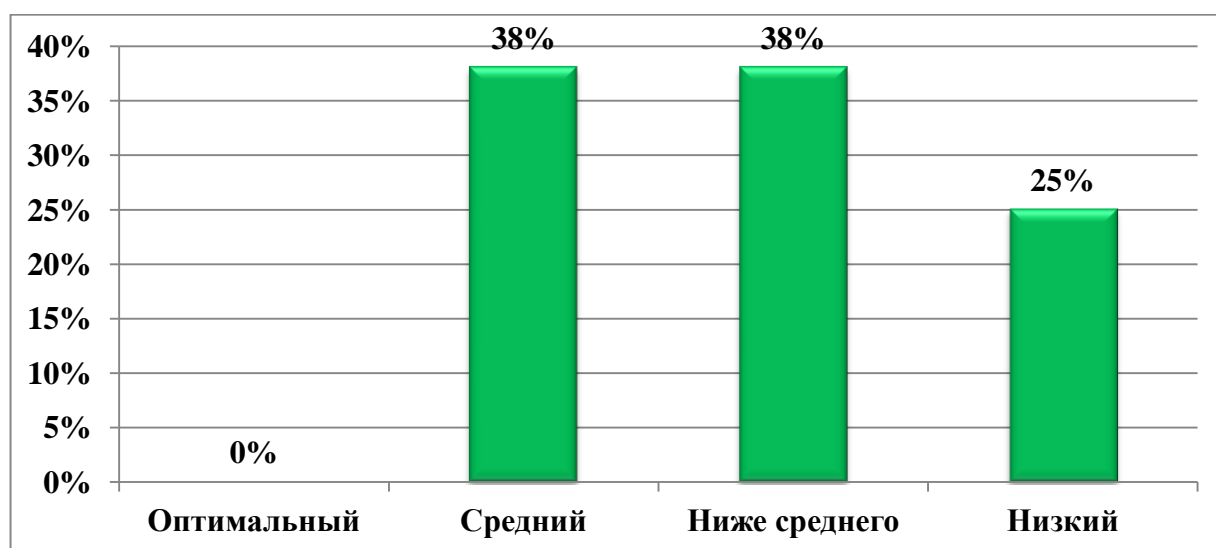


Рис. 1. Итоговые показатели уровня сформированности связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью экспериментальной группы (констатирующий этап экспериментального исследования)

Анализируя третий параграф, можно сделать вывод, что, исходя из результатов проведенного исследования, были определены следующие характеристики связных высказываний обучающихся с умственной отсталостью: дети не часто используют связную фразовую речь в процессе своей деятельности, испытывают затруднения в составлении развернутых синтаксических конструкций; для самостоятельных монологических высказываний детей свойственны употребление коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе правильной лексики и нарушения семантической структуры высказываний, а так же отсутствие связи между элементами сообщения.

ВЫВОД ПО 2 ГЛАВЕ

Во второй главе была определена методика для проведения констатирующего этапа экспериментального исследования. Был проведен констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности связной речи у обучающихся с умственной отсталостью на базе 3 класса ГКБОУ СО «Краснотурьинская школа-интернат».

В ходе констатирующего этапа экспериментального исследования было выявлено, что у обучающихся с умственной отсталостью преобладает «ниже среднего» и «низкий» уровень сформированности развития связной речи, что подтверждается представленными результатами во второй главе.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

3.1. Программа коррекционной работы по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка

Исходя из целей и результатов диагностики уровня развития связной устной речи у обучающихся 3 класса, на основе программы по русскому языку ГКБОУ СО «Краснотурьинская школа-интернат» была составлена программа коррекционной работы по развитию связной устной речи детей младшего школьного возраста на уроках русского языка. Программа представлена в Приложении 1.

Пояснительная записка

Русский язык является ключевым предметом, так как от владения русским языком во многом зависит успех школьного образования в целом. Практическая и коррекционная направленность преподавания языка определяет его специфику. Все полученные знания, в основном через упражнения, практически полезны для социальной адаптации и реабилитации. Необходимость коррекции познавательной и речевой деятельности умственно отсталых детей обусловлена их трудностями в овладении русской фонетикой, письмом и орфографией, особенностями общего и речевого развития и психофизического функционирования.

Преподавание русского языка требует развития коммуникативных и речевых навыков обучающихся. Приобретение этих навыков помогает ученикам максимально повысить свою эффективность в самостоятельной жизни занять соответствующее положение в обществе в будущем.

Основной *целью* предмета «Русский язык» является обучение русскому

языку детей с нарушениями интеллекта.

Организационными формами учебного процесса являются урок и индивидуальная работа.

Основной *формой* работы на уроках является деятельность по реализации дифференцированного индивидуального подхода.

Основные *типы* учебных занятий:

- уроки изучения нового учебного материала;
- уроки по закреплению и применению знаний;
- уроки обобщающего повторения и систематизации знаний;
- уроки контроля знаний и умений.

Основные *методы* обучения:

- наблюдение;
- беседа;
- объяснение;
- повторение;
- сравнение;
- работа с учебником;
- дидактическая игра.

Основными *видами* деятельности являются:

- анализ, обобщение, группировка, систематизация элементарного языкового материала;
- звуко-буквенный анализ слова;
- овладение правописанием слов, предложений и текстов;
- различение разрядов слов – названия предметов, действий, признаков;
- работа над предложением: его построение, установление связи слов в предложении, нахождение главных и второстепенных членов предложения;
- ответы на последовательно – поставленные вопросы;

- совершенствование графического навыка;
- списывание с письменного и печатного текста, письмо под диктовку;
- самостоятельные письменные работы, которые способствуют воспитанию самостоятельности и самоконтролю;
- специальная работа, направленная на формирование умения слушать учителя и повторять его рассуждения;
- объяснения при написании слов с изученными орфограммами, что содействует развитию речи и мышления, приучают к осознанному выполнению задания;
- работа над ошибками, способствующая раскрытию причин, осознанию и исправлению ошибок.

Место учебного предмета в учебном плане

Предмет «Русский язык» входит в предметную область «Язык и речевая практика» обязательной части учебного плана в соответствии с ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и изучается на всех этапах обучения. Количество часов представлено в Таблице 7.

Таблица 7

Количество часов, отведенных на изучение предмета «Русский язык» в учебном плане

Класс	Количество часов	
	В неделю	За год
3 класс	3 часа	102 часа

Планируемые результаты освоения программы

Программа обеспечивает достижение обучающимися 3 класса базовых учебных действий:

Личностные учебные действия:

- осознанное принятие себя как ученика, заинтересованного в посещении школы, обучении, а так же как члена семьи, одноклассника,

друга;

- способность понимать социальную среду, свое место в ней, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей; позитивное отношение к окружающей его действительности, готовность организовать взаимодействие с ней и ее эстетическое восприятие;
- достаточно целостное, социально ориентированное мировоззрение, интегрирующее природную и социальную части;
- самостоятельность в реализации образовательных программ, выполнении учебных заданий, задач и договоренностей;
- понимание личной ответственности за свои действия на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в современном обществе; готовность к безопасному и бережному поведению в природе и обществе.

Коммуникативные учебные действия:

- активно вступать в контакт и осуществлять работу в коллективе (учитель-ученик, ученик-ученик, ученик-класс, учитель-класс);
- использовать общие ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем;
- обращаться за помощью и принимать ее от других;
- слушать и понимать инструкции по выполнению учебных заданий в разных видах деятельности и быту;
- работать со взрослыми и сверстниками в различных социальных ситуациях; относиться к людям доброжелательно, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с ними;
- в конфликтных ситуациях уметь договариваться с людьми и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства окружающих.

Регулятивные учебные действия:

- корректно соблюдать ритуалы школьного поведения (поднимать руку перед ответом, вставать и выходить из-за парты и т.д.);

- принимать цели и добровольно участвовать в мероприятиях, как можно точнее следовать предложенному плану и работать в общем темпе;
- активно участвовать в любой деятельности, контролировать себя и оценивать свои действия и действия одноклассников;
- как можно точно соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами, принимать оценку деятельности, оценивать ее с учетом предложенных критериев, корректировать свою деятельность с учетом выявленных недочетов.

Познавательные учебные действия:

- выделять наиболее существенные, общие и отличительные свойства хорошо знакомых предметов;
- устанавливать родство объектов;
- осуществлять простейшие обобщения, умение сравнивать, классифицировать на наглядном материале;
- пользоваться знаками, символами, предметами-заместителями;
- чтение, письмо, выполнение арифметических действий;
- наблюдение под руководством взрослого за предметами и явлениями окружающей действительности;
- осуществлять работу над несложной по содержанию и структуре информацией (понимать изображение, текст, устное высказывание, элементарное схематическое изображение, таблицу, предъявленных на бумажных и электронных и других носителях).

К концу обучения в 3 классе обучающиеся должны усвоить следующие представления:

Минимальный уровень:

- различие между гласными и согласными звуками и буквами; ударными и безударными согласными звуками;
- различие согласных по звонкости-глухости, твердости-мягкости;
- списывание по слогам и целыми словами с рукописного и печатного текста с проговариванием;

- запись под диктовку слов и коротких предложений из 2-4 слов с изученными орфограммами;
- обозначение мягкости и твердости согласных звуков на письме гласными буквами и буквой Ъ (после предварительной отработки);
- составление предложений и восстановление в них нарушенного порядка слов с ориентацией на серию сюжетных картинок;
- выбор из текста предложений на заданную тему;
- участие в обсуждении темы текста и выбора заголовка к нему.

Достаточный уровень:

- различение между звуками и буквами;
- характеристика гласных и согласных звуков на основе образца и опорной схемы;
- списывание рукописного и печатного текста целыми словами с орфографическим проговариванием;
- диктантная запись текста, который включает слова с изученными орфограммами (30-35 слов);
- осуществление дифференциации и подбора слов по различным категориям и грамматическому значению (название, действий и признаков предметов);
- составление предложений, установление связи между словами с помощью учителя, постановка знаков препинания в конце предложения (точка, вопросительный и восклицательный знак);
- выделение основной темы текста (о чём идет речь), выбор одного заголовка из нескольких, подходящего по смыслу;
- самостоятельная запись 3-4 предложений из составленного текста после его анализа.

Учебно-тематический план представлен в Приложении 2.

Таким образом, в параграфе 3.1. представлена программа русского языка, направленная на развитие связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью.

3.2. Анализ результатов апробации коррекционной программы по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка

После выявления низкого уровня развития связной устной речи у обучающихся 3 класса, была спланирована и реализована коррекционная работа на исследуемой выборке детей, то есть второй этап – формирующий эксперимент. Занятия проводились в классе, три раза в неделю. Всего было проведено 12 уроков. Длительность каждого урока – 40 минут. Календарно-тематический план проведенных уроков представлен в Приложении 3. Пример конструкта урока представлен в Приложении 4.

В ходе проведения уроков по русскому языку при выполнении заданий, связанных с составлением диалога, ответов на вопросы, выполнении устных упражнений и во время бесед в форме диалога «учитель-ученик», особых трудностей не возникало, но во время монологических высказываний дети испытывали затруднения. Только 4 человека могли пересказать текст по картинному и словесному плану. Почти никто не мог без наводящих вопросов описать происходящие действия на картине при составлении рассказа.

Но, как показала проделанная работа, уже на последних занятиях обучающиеся, у которых наблюдался низкий и средний уровень развития связной устной речи, лучше справлялись с предложенными заданиями. Эти улучшенные показатели видны в анализе формирующего эксперимента, который повторял констатирующий.

Результаты формирующего эксперимента:

После внедрения коррекционной работы по развитию связной устной речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в младших классах образовательного учреждения, был проведен формирующий эксперимент по той же методике, что и на констатирующем этапе экспериментального исследования.

Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

Задание № 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам.

По результатам диагностического задания были выявлены следующие результаты:

- 12% испытуемых не смогли предложение ни самостоятельно, ни с помощью педагога. Они ограничивались использованием только перечисления элементов, указанных на рисунках (1 балл).
- 38% испытывали трудности в самостоятельном составлении высказывания и составили фразу только с помощью наводящего вопроса, указывающего на выполняемое действие на картинке (2 балла).
- У 38% детей составление предложения не вызвало больших затруднений, но отмечались ошибки при употреблении форм слова, нарушающие связь слов в предложении, а так же были свойственны длительные паузы (3 балла).
- 12% детей не испытывали затруднений в самостоятельном составлении высказываний на уровне законченной простой фразы, но периодически появлялась необходимость в дополнительных вопросах педагога, помогающих назвать изображенное действие (4 балла).

Количественные результаты первого диагностического задания представлены в Таблице 9.

Таблица 9

Показатели сформированности у обучающихся экспериментальной группы умения составлять адекватное законченное высказывание

Испытуемые (количество обучающихся)	Количество баллов
1 ребенок	1
3 ребенка	2
3 ребенка	3
1 ребенок	4

Задание № 2. Составление фраз по картинкам с изображением простых действий.

По результатам диагностического задания были выявлены следующие результаты:

- У 1 ученика (12%) были выявлены ярко выраженные синтаксические затруднения, ребенок не смог составить полное высказывание даже с помощью педагога, предложение было составлено с учетом только одной картинки и с использованием простого односоставного предложения (1 балл).

- 38% испытуемым с большими затруднениями удалось составить фразу, им необходимо было объяснять задание второй раз (с указанием на пропущенную картинку), фраза-высказывания была составлена грамматически неверно (2 балла).

- 38% обучающихся испытывали трудности при составлении и воспроизведении самостоятельного высказывания, предложение составили с небольшой помощью, но верно были установлены логико-смысловые отношения между предметами (3 балла).

- Даже с вопросом, который задавался всем детям: «Что сделала девочка?», только 12% испытуемых смогли составить предложение самостоятельно, учитывая связь трех картинок (4 балла).

Количественные результаты второго диагностического задания представлены в Таблице 10.

Таблица 10

Показатели сформированности у обучающихся экспериментальной группы умения по выявление умения устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания

Испытуемые (количество обучающихся)	Количество баллов
1 ребенок	1
3 ребенка	2
3 ребенка	3
1 ребенок	4

Задание № 3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

По результатам диагностического задания были выявлены следующие результаты:

- 12% испытуемых составили рассказ полностью с помощью наводящих вопросов, а так же было нарушено смысловое соответствие рассказа изображаемому сюжету (1 балл).
- У 38% обучающихся в рассказах отмечались пропуски нескольких моментов ситуаций, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации, а так же указания на действия только одного героя (2 балла).
- Достаточно полное отражение содержания картинок наблюдалось у 38% испытуемых, у них наблюдались единичные ошибки в построении фраз (3 балла).
- 12% обучающихся самостоятельно составили связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет (4 балла).

Количественные результаты третьего диагностического задания представлены в Таблице 11.

Таблица 11

Показатели сформированности у обучающихся экспериментальной группы по выявлению умения составлять рассказ по серии сюжетных картин

Испытуемые (количество обучающихся)	Количество баллов
1 ребенок	1
3 ребенка	2
3 ребенка	3
1 ребенок	4

Задание № 4. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа).

По результатам диагностического задания были выявлены следующие результаты:

- 50% детей воспроизводили пересказ текста, нарушая

последовательность изложения. При ответе использовали однообразие языковых средств (2 балла).

- 38% обучающихся смогли составить пересказ с частичной подсказкой педагога, содержание текста передано полностью (3 балла).

- Полученные результаты показали, что у 12% детей пересказ был произведен самостоятельно с полной передачей содержания текста. При пересказе в основном соблюдались грамматические нормы (4 балла).

Большинство предложений, используемых детьми, были простыми, расширенными за счет одного члена предложения, реже встречались простые односоставные предложения, а сложные предложения составляли очень небольшую долю.

Пересказ умственно отсталых школьников свидетельствовал о нарушении лексико-грамматических структур, а бедный словарный запас детей в исследовании так же был очевиден. Предложения состояли в основном из существительных и обычных глаголов.

Союзы (и, но) использовались для соединения слов в предложениях, существительные заменялись личными местоимениями, а прилагательные и наречия встречались крайне редко.

Количественные результаты четвертого диагностического задания представлены в Таблице 12.

Таблица 12

Показатели сформированности у обучающихся экспериментальной группы умения строить связное высказывание по литературному образцу

Испытуемые (количество обучающихся)	Количество баллов
-	1
4 ребенка	2
3 ребенка	3
1 ребенок	4

Задание № 5. Составление описательного рассказа.

По результатам диагностического задания были выявлены следующие результаты:

- Полученные данные показали, что 25% составляли рассказ, отображая основные черты предмета, описание особенностей осуществлялось в логической последовательности (4 балла).
- У 38% обучающихся рассказ-описание отличался логической завершенностью, в нем отражалось большая часть основных характеристик предмета (3 балла).
- Для 25% испытуемых составление рассказа вызвало большие затруднения. Они смогли указать на детали предмета только поле дополнительных вопросов, не отмечалось логической последовательности (2 балла).
- Один испытуемый (12%) оказался не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему был предложен для пересказа образец описания, данный экспериментатором (1 балл).

Количественные результаты пятого диагностического задания представлены в Таблице 13.

Таблица 13

Показатели сформированности у обучающихся экспериментальной группы умения отображать основные свойства предмета и представлять содержание в языковой форме

Испытуемые (количество обучающихся)	Количество баллов
1 ребенок	1
2 ребенка	2
3 ребенка	3
2 ребенка	4

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

- У 1 испытуемого выявлен «низкий» уровень сформированности связной устной речи, что составляет 12% от общего количества обучающихся (Ольга В.).
- У 2 испытуемых выявлен уровень «ниже среднего», что составляет 25% от общего количества обучающихся (Ярослав Б., Алексей Г.).

- У 4 испытуемых выявлен «средний» уровень, что составляет 50% от общего количества обучающихся (Оксана Ф., Александр К., Роман Н., Анна Б.).

- У 1 испытуемого (12%) «оптимальный» уровень.

Так же, результаты констатирующего эксперимента представлены в Таблице 14.

Таблица 14

Итоговые показатели уровня сформированности связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью экспериментальной группы (формирующий этап экспериментального исследования)

№	Имя ребенка	1-е задание (кол-во баллов)	2-е задание (кол-во баллов)	3-е задание (кол-во баллов)	4-е задание (кол-во баллов)	5-е задание (кол-во баллов)	Общее кол-во баллов	Уровень развития
1	Ольга В.	1	1	2	2	1	7	Низкий
2	Ярослав Б.	2	2	2	2	2	10	Ниже среднего
3	Арсений П.	4	3	4	3	3	17	Оптимальный
4	Оксана Ф.	3	2	2	4	4	15	Средний
5	Алексей Г.	2	2	1	2	2	9	Ниже среднего
6	Александр К.	3	3	3	2	4	15	Средний
7	Роман Н.	2	3	3	3	3	14	Средний
8	Анна Б.	3	4	3	3	3	16	Средний

Оценка уровня по итогам всех диагностических заданий осуществлялась с помощью критериев. Данные критерии представлены в балловой системе:

- от 17-20 баллов – «оптимальный»;
- от 13 до 16 – «средний»;
- от 9 до 12 – «ниже среднего»;
- от 5 до 8 баллов – «низкий».

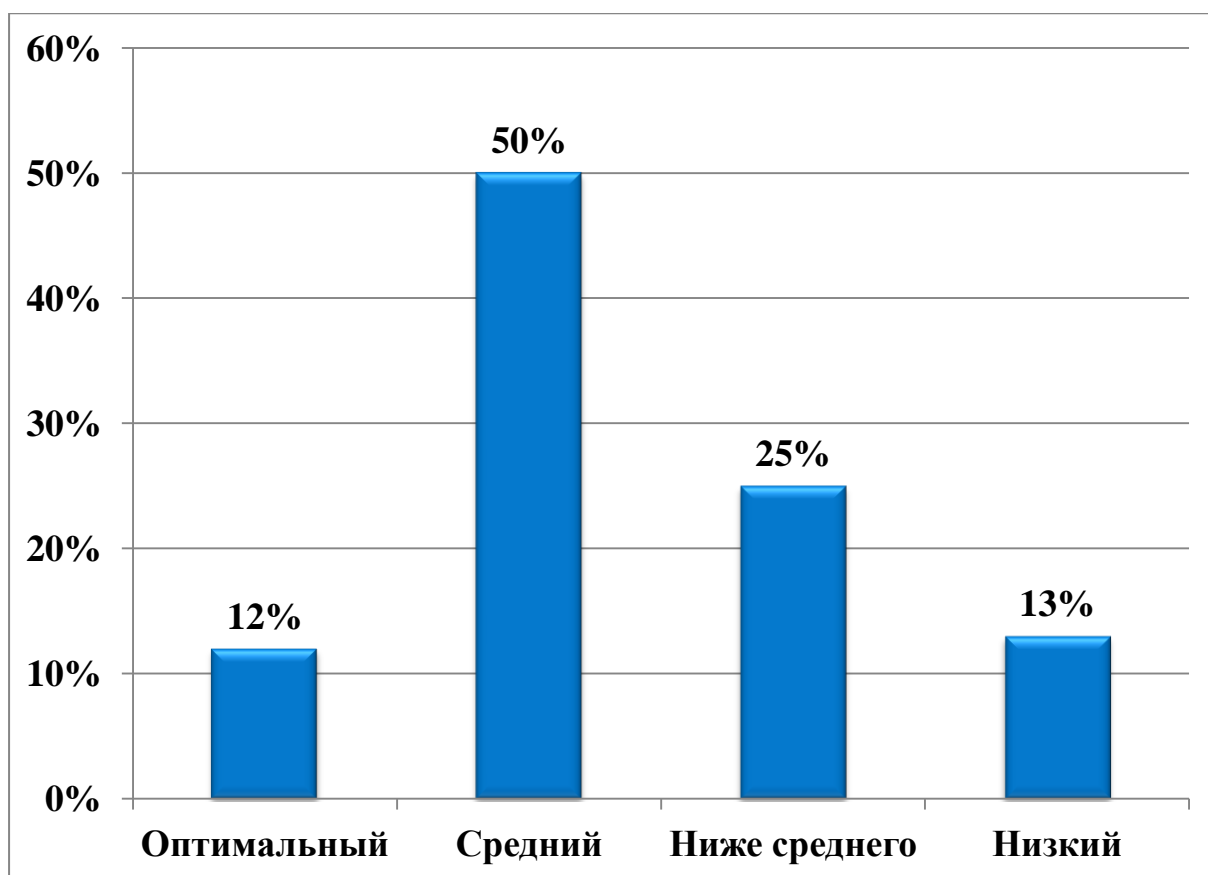


Рис. 2. Итоговые показатели уровня сформированности связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью экспериментальной группы (формирующий этап экспериментального исследования)

Сравнивая полученные результаты на этапе формирующего эксперимента и результаты констатирующего этапа, можно отметить высокую положительную динамику.

Результаты сравнения результатов на этапе констатирующего и формирующего экспериментов были следующими:

- Один испытуемый перешел с «низкого» уровня на «ниже среднего» (Алексей Г.);
- У двух детей наблюдался переход с уровня развития связной устной речи «ниже среднего» на «средний» (Оксана Ф., Роман Н.);
- Один ребенок перешел с уровня развития «средний» на «оптимальный» (Арсений П.). Было заметно, что он уже лучше справлялся с предложенными заданиями.

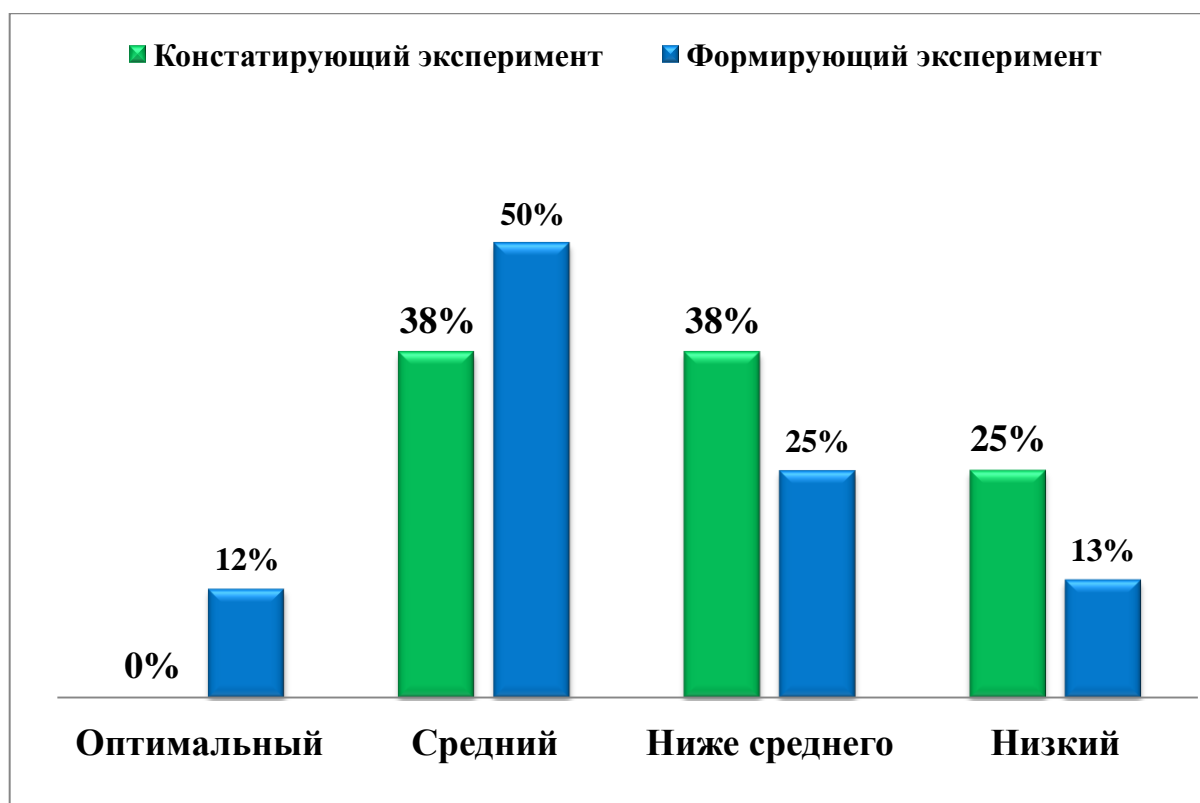


Рис. 3. Сравнительные показатели уровней сформированности связной речи у обучающихся экспериментальной группы на констатирующем и формирующем этапах экспериментального исследования

Анализ второго параграфа показывает, что при использовании разработанной методики развития и формирования навыков связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью, системного подхода в обучении, различных дополняющих друг друга методов и приемов были выявлены положительные изменения.

Обучающиеся частично овладели языковыми средствами (лексическим и грамматическим), необходимым для построения связного монологического и диалогического высказывания (адекватность содержания, последовательность изложения). Введение в уроки русского языка по теме обучения рассказыванию всевозможных заданий творческого характера значительно содействовало развитию связности речи и творческих возможностей обучающихся. Детям с особыми образовательными потребностями задания такого характера казались интересными,

познавательными, что способствовало поддержанию мотивации в течение всего урока.

3.3. Методические рекомендации по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью на уроках русского языка для специалистов начальных классов образовательных учреждений и родителей

На основе информации, представленной в современных источниках, методической литературе, а так же с учетом особенностей и требований к организации работы по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью, представленных в Примерной адаптированной общеобразовательной программе, были составлены методические рекомендации для специалистов начальных классов и родителей обучающихся [46].

Развитие связной речи начинается с диалогической речи, поскольку она более проста и представляет собой основную форму разговорной коммуникации. При развитии диалога идет параллельно расширение и уточнение словарного потенциала, развитие структуры предложений, образования слов и связи слов. Цель диалога на уроках русского языка – развитие языка детей. Процесс интерактивного общения для обучающихся с интеллектуальными нарушениями требует их слышания и понимания вопросов, самостоятельного составления вопросов и правильного и четкого выражения своих мыслей в ответе на вопрос.

Беседа и имитация – методы развития диалога. Они осуществляются двумя способами:

- беседа;
- театрализация (имитации и пересказы).

Беседа строится в три этапа – вступление в беседу, развитие темы, концовка.

При вступлении педагог обращает внимание детей на тематику беседы и дает определенные требования к восприятию темы беседы. В процессе беседы преподаватель должен сформулировать достаточно коротко и четко вопросы, требовать точности смысла и правильной полной корректности ответов обучающихся. Все дети должны принять активное участие в разговоре. В завершении разговора обязательно подводят итоги, а еще и обобщают.

Обучающихся с особыми образовательными потребностями нужно учить отвечать. Прежде всего, детям задаются вопросы по картинке, чтобы запомнить вопросы преподавателя после беседы с учителем. После этого дети задают вопросы с опорой на картинку, а потом без нее.

В работе особое значение имеет возможность вспомнить детали того, что увидели, разработать и подобрать предложения с различными фразами, которые получены из прочитанного ранее текста, необходимо также формировать мелодичность произносимой речи при работе с текстами. Также нужно обращать внимание на работу по формированию связной речи как средства связи. Здесь уже будут содержаться конкретные виды задач, которые будут решаться во время активной речи и её осознанности.

К самой работе можно будет приступить уже давая полный ответ на задаваемый вопрос. А далее следует приступить к описанию представленного вам предмета, а от него уже перейти к рассказу по предложенной картинке. Сама картинка должна быть с несложным сюжетом и изображением ярких действий объектов. Использование средств которые необходимы для активизации речевой и мыслительной операции обучающегося, необходимо сделать: вопросы для дальнейшего сравнения предметов, провокационные вопросы, сравнение речи учителя и обучающихся, предоставление опоры для наглядных предметов.

Использовать такие приемы, как театральная игра и театральное представление, играет огромную роль, поскольку эмоционально повышает речь, существенно обогащает лексику, грамматику, активизирует речь детей

с умственной отсталостью. Рекомендуется пользоваться драматизацией в том случае, если текст сначала полностью заучивается, а потом воспроизводится во время ролевой игры, и драматизацией, т.е. чтением ролей.

Поэтому сначала предусмотрен пересказ по нескольким сюжетным картинкам, потом по сюжетной картинке, а потом пересказ текста без опоры на картинку.

Система подготовки связной речи должна быть построена с самостоятельным планированием серии высказываний с развернутыми высказываниями. Формирование связной речи осуществляется в следующем порядке:

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

Нужно учитывать как последовательность перехода диалога в монолог, также от отдельных фраз к связному тексту.

Обучение рассказыванию как метод формирования связной речи

Учебные и внеурочные занятия по развитию связной речи детей, проводимые педагогами, включают в себя следующие темы работы: коррекция лексико-грамматического строя речи, целесообразное развитие фразового строя, навыки речи общения, обучение рассказу.

Основную роль в обучении играет рассказ, а также развитие монологического рода речевой формы. Основные методы обучения детей связанной монологической речью относятся к: пересказу, рассказу о реальном происходящем, предмете, картине и так далее.

Каждый вид обучения речи как метода формирования связной речи обладает индивидуальными особенностями, конкретной структурой учебного

занятия и методическими приемами.

Пересказ.

При подготовке детей к пересказу необходимо применять дополнительные методы, которые помогут упростить составление связных последовательных сообщений, что является очень важным на начальной стадии работы. Прежде всего, дети получают навыки воспроизведения текста с помощью иллюстрации и помощи педагога.

К числу способов облегчения составления перевода относятся выделение главных содержательных элементов сюжета произведения по ходу составления перевода с помощью опорного вопроса, демонстрация изображений, которые последовательно указывают на содержание произведения, и отдельные иллюстрации с изображением героев и значительными деталями.

Прежде всего, ребята пересказывают один фрагмент текста, а затем постепенно приобретают умение индивидуального пересказывания нескольких частей текста и всего текста. После этого они учатся составлять пересказы по представленной схеме. Опоры для подготовки текста предлагается в виде разборного словесного плана перед началом перевода.

Рассказывание по картинкам.

Этот вид обучения является важным элементом общей коррекции развития связной, грамматически правильной речи у детей с умственной отсталостью. Методы обучения основаны на нарушениях речевого и психического развития детей.

В процессе создания связного монологического разговора рекомендуется провести следующие виды занятий, содержащие иллюстративный материал:

- рассказ с помощью сюжетной картины, которая довольно подробно изображает развитие сюжетного действия;
- описательные рассказы о сюжетных картинах, где на первом плане с точки зрения изображения места действий, предмета, события,

определяющие тематику сюжета;

- рассказы по сюжетной картинке с изображением групп действующих людей или несколькими сценами в общем пространстве, сюжет которого им хорошо известен;

- обучение рассказывать по отдельному сюжету с самостоятельным придумыванием предшествующих и последующих событий с помощью опорного вопроса.

Организация работы по коррекции включает в себя формирование правильной грамматической речи, формирование фразы, обобщение словаря, а также осуществляется с учетом специфики конкретных картинных материалов в зависимости от задач подготовки.

Описание предметов.

Описание представляет собой особый вид связной речи. Коммуникативная задача высказывания и описания – создание словесного образа предмета, его признаки раскрываются в определённом порядке.

Работа по подготовке описания оказывает различное влияние на развитие познавательного развития детей и формирование их речевой деятельности, стимулирует активизацию зрительного, речевого и тактологического восприятия, в то же время память, внимание и наблюдательность. В процессе описания дети научатся выделять, а также сопоставлять важные признаки предметов, осуществлять объединение отдельного высказывания в связное последовательное письмо.

При анализе параграф 3.3 можно сказать, что в ходе проделанной работе по развитию диалогической и монологической связной речи педагогам следует уделять внимание обучающимся рассказам, как методу формирования связной устной речи детей.

ВЫВОД ПО 3 ГЛАВЕ

В третьей главе представлены рекомендации для педагогов по коррекционной работе по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в начальных

классах школы.

Разработана и апробирована программа по русскому языку по формированию связной речи обучающихся с умственной отсталостью. После проведения цикла коррекционных занятий уровень сформированности развития диалогической и монологической связной речи приобрел положительную динамику и стал, преимущественно «средний».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе коррекционной и педагогической помощи формируется и развивается связная речь у младших школьников, осуществляется комплексная и систематическая работа.

Во время анализирования различных литературных источников было определено, что нарушение речи у обучающихся с умственной отсталостью - это очень объемный дефект, который содержит в себе все уровни речевой активности.

В ходе написания выпускной квалификационной работы была проанализирована и применена методика обследования связной речи, предложенная В. П. Глуховым, которая была адаптирована к детям с умственной отсталостью.

Исследования, описанные в этой методике, предназначены для выявления возможностей детей использовать различные виды связных выражений, начиная от единичного формирования, и заканчивая составлением рассказов, содержащих элементы собственного творческого мастерства. Апробация этой диагностики позволила определить необходимую способность к передаче содержания в знакомых литературных текстах. А также в ранее знакомых сюжетных ситуациях по собственному замыслу. Общие исследования включили в себя несколько последовательных экспериментов, которые реализуются индивидуально. Всего таких экспериментов 5.

Сама по себе связная речь у обучающихся с умственной отсталостью при ее изучении, показала, что чаще всего у них возникают трудности в освоении самой речи. Это связано с тем, что им необходимо дословно изложить события, что приводит к разделению слов, а также мыслей и повтору отдельных частей предложения. Исходя из результата полученного во время исследования обучающиеся чаще всего находят и называют не самые важные и нужные признаки в своем изучении.

Обучающиеся с умственной отсталостью при нарушении интеллектуального развития всегда будут иметь искаженный внутренний смысл, и язык связной речи, поэтому им сложно составить повествование по сюжетной картине, в которой не указаны закономерности развития события, а также перевести текст.

Завершение исследования показало стойкость существующих у обучающихся нарушений речи и прежде всего связной, речевой деятельности. Во время составления обучающимися высказываний, они пользуются синтаксисом, который часто бывает очень примитивен и имеет возможности ситуативного высказывания. Описание различных детских рассказов отличается всегда краткостью и неточностью, в большинстве случаев они составляют только небольшую часть фрагментов, которые по своей сути не являются одним целым, а за место раскрытого сюжета, они чаще всего перечисляют отдельные её элементы.

В результате изучения методики, а также анализа представленной методической литературы была составлена и апробирована программа по развитию связной устной речи на уроках русского языка. Также в программе были включены актуальные виды работ, способствующие развитию связанной устной речи.

Анализ устного ответа по предложенной методике констатации и формирования экспериментов обучающихся показал повышение качества речи детей, для которых проводились диагностические задания с использованием методики развития связной устной речи. В пересказе выявлены лучшие показатели повышения качества речи связи после проведения занятий. При выполнении практически каждой задачи обучающимся предложено было работать с графическим и словесным планом, направленным на развитие монолога. Обучающиеся стали использовать больше разборчивую речь и снизился уровень ошибок при согласовании слов в предложении.

Непосредственно результативность самой экспериментальной части

работы показала, что использование методик по развитию связной речи на разных этапах уроков и занятий, где используются словесные и наглядные методы, а также само практическое обучение способствуют улучшению качества связной речи у обучающихся с умственной отсталостью коррекционной школы, которая реализует АООП.

Таким образом, все намеченные задачи решены и цель достигнута в полном объеме.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азбукина Е. Ю. Основы специальной педагогики и психологии. М., 2006. 335 с.
2. Акимова М. К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников. М., 2002. 160 с.
3. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. М., 2004. 316 с.
4. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 2000. 400 с.
5. Алызина Н. Ф. Педагогическая психология. М., 2005. 288 с.
6. Ананиев Б. Г. Развитие речи детей в процессе начального обучения и воспитания. М., 1960. 240 с.
7. Андрющенко Т. Ю. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 47-53.
8. Ахутина Т. В. Порождение речи. М., 1998. 230 с.
9. Бадалян Л. О. Невропатология. М., 2003. 391 с.
10. Баринаева Е. А. Лингвистические основы методики развития связной речи. Л., 1971. 490 с.
11. Баринаева Е. Л. Связная речь и пути овладения ею в школе // Развитие устной и письменной речи. Л., 1976. С. 3-12.
12. Виноградова А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. М., 1985. 144 с.
13. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. 176 с.
14. Воробьева В. К. Методика развития связной речи детей с системным недоразвитием речи. М., 2006. 82 с.
15. Воронкова В. В. Классификация учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений URL:

https://russkih_s_m.a2b2.ru/section/6274/item/25043/ (дата обращения: 20.11.2022).

16. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М., 1999. 250с.
17. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости // Избранные психологические исследования. М., 1956. С. 453-480.
18. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-и Т. М., 1983. 370 с.
19. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М., 2005. 50 с.
20. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 170 с.
21. Глухов В. П. Методика обследования связной речи. URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2015/05/07/metodika-obsledovaniya-svyaznoy-rechi-v-p-gluhova> (дата обращения: 18.04.2021).
22. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников. М., 1967. 245 с.
23. Дети с ограниченными возможностями / Хрестоматия. М., 2005. 340 с.
24. Дети с отклонениями в развитии / под ред. М. С. Певзнер. М., 1978. 278 с.
25. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. М., 2001. 176 с.
26. Ефименкова Л. Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов. М., 2011. 230 с.
27. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М., 2008. 400 с.
28. Занков Л. В. Вопросы психологии учащихся вспомогательной школы. М., 1976. 279 с.
29. Занков Л. В. Некоторые вопросы развития личности умственно отсталых школьников на первых этапах обучения. М., 1995. 307 с.
30. Ильина С. Ю. Теоретические основы работы по развитию связной

речи учащихся с недоразвитием интеллекта // Теоретические и прикладные проблемы образования лиц с интеллектуальной недостаточностью. СПб, 2000. С. 59-61.

31. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб, 2003. 400 с.

32. Коломинский Я. Л. Психология детей в норме и патологии. М., 2004. 100 с.

33. Кузнецова В. Г. Основы специальной психологии. М., 2002. 478 с.

34. Курицина А. М. Формирование связной речи у детей 6-7 лет // Дефектология. 1989. № 2. С. 42-49.

35. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М., 1999. 281 с.

36. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи у аномальных. Л., 1990. 230 с.

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

38. Лурия А. Р. Речь и мышление. М., 1979. 400 с.

39. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок. М., 1960. 320 с.

40. Львов М. Р. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений. М., 2003. 240 с.

41. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). URL: <http://mkb-10.com/> (дата обращения: 10.10.2022).

42. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / под ред. Б. П. Пузановой. М., 2001. 272 с.

43. Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002. 480 с.

44. Патрушева И. М. Особенности нарушения связной речи у детей с общим недоразвитием речи. СПб, 2011. С. 149-152.

45. Певзнер М. С. Дети-олигофрены. М., 1963. 270 с.
46. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей. М., 1978. 210 с.
47. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников. М., 1996. 190 с.
48. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Одобрена решением федерального учебно – методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15). URL: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2016/08/Prim.vatelnayaprogrammaobrazovaniyaobuchayushhihsya-a-s-umstvennoj-otstalostyu-intellektualnymi-narusheniyami.pdf> (дата обращения: 10.10.2022).
49. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика). М., 2006. 272 с.
50. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989. 468 с.
51. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталых школьников. М., 1986. 190 с.
52. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. М., 2003. 160 с.
53. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. М., 1976. 370 с.
54. Сухарева Г. Е. Стойкие психические нарушения в отдаленном периоде органических поражений головного мозга. СПб, 2001. 200 с.
55. Якубинский Л. П. О диалогической речи. М., 1976. – 195 с.