

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

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья

**Развитие связной письменной речи у обучающихся старших  
классов с умственной отсталостью**

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

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

\_\_\_\_\_  
дата                      подпись

Руководитель ОПОП:  
к.ф.н., доцент Г. Г. Зак

\_\_\_\_\_  
подпись

Исполнитель:  
Фефилова Анастасия  
Александровна,  
обучающийся БО-41 группы  
очного отделения

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Цыганкова Анна Владиславовна,  
к.ф.н., доцент

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	7
1.1. Характеристика обучающихся с умственной отсталостью.....	7
1.2. Особенности развития речи у обучающихся с умственной отсталостью.....	15
1.3. Связная письменная речь как вид речевой деятельности.....	23
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	30
2.1. Сочинение как вид письменной работы обучающихся с умственной отсталостью.....	30
2.2. Констатирующий эксперимент по развитию связной письменной речи у старших обучающихся с умственной отсталостью.....	33
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	37
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	41
3.1. Обучающий эксперимент по развитию связной письменной речи у старших обучающихся с умственной отсталостью.....	41
3.2. Контрольный эксперимент .....	45
3.3. Методические рекомендации по развитию связной письменной речи у старших обучающихся с умственной отсталостью.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	57

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	84

## ВВЕДЕНИЕ

В современном мире письменная речь играет очень важную роль. Она составляющая любого общества, используется в государственной и познавательной деятельности, личной жизни, средствах массовой информации.

Письменная речь – общепринятая, универсальная форма общения грамотных людей. Она дает возможность выражать мысли и чувства средствами той или иной письменности, а также понимать то, что написано другими. Потребность в общении с помощью письменной речи в современном обществе возникает повседневно, в самых разнообразных жизненных ситуациях. Владение письменной речью очень важно для социальной адаптации человека вообще, а для выпускника организации, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу (далее – АООП), особенно.

Проблема остается актуальной, даже несмотря на степень ее разработанности и накопленную теоретическую базу. Это обусловило выбор темы.

Процесс становления и развития связной письменной речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями изучали И. Е. Сеница, С. П. Тищенко, Ж. Симон, Р. Л. Креймер, М. Р. Львов и другие. В их работах признается важность создания у обучающихся мотивации усвоения письменной речи.

По сравнению с устной речью письменная речь более абстрактна, поскольку видимого контакта с собеседником, интонационных признаков и невербального сопровождения (мимики, жестов и так далее), то есть тех факторов, которые облегчают и дополняют устное контактное общение, она не имеет. Именно поэтому развитие связной письменной речи жизненно необходимо у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

В ходе изучения специальной литературы было установлено, что выраженные дефекты речи имеют 40-60% обучающихся с умственной отсталостью. Нарушения речи у таких обучающихся носят системный характер. У них оказываются несформированными в той или иной степени все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижении потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Нарушения речи у обучающихся с умственной отсталостью являются стойкими.

**Актуальность работы.** Данная тема мало изучена и практически не имеет отражение в специальной методической литературе. Существует множество научных трудов по развитию связной письменной речи, но практически нет рекомендаций по развитию письменной речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

**Целью работы** является анализ способов и методов развития связной письменной речи на уроках русского языка у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, разработка системы заданий и упражнений на уроках русского языка в учреждениях, реализующих АООП.

**Объект** – обучающиеся с умственной отсталостью старших классов образовательного учреждения, реализующего АООП.

**Предметом** нашего исследования является развитие связной письменной речи у обучающихся старших классов.

Для осуществления поставленной цели необходимо выполнить следующие **задачи**:

- Проанализировать особенности развития речи у умственно отсталых обучающихся;
- Выявить специфику и необходимость развития связной письменной речи;

- Изучить формирование связной письменной речи у обучающихся старших классов в процессе работы над сочинением-описанием;
- Описать результаты практической работы по развитию связной письменной речи при изучении конкретных литературных произведений на уроках чтения в старших классах.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## 1.1 Характеристика обучающихся с умственной отсталостью

Под умственной отсталостью нужно понимать стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга [1, с. 117].

В данном определении четко выделяются два взаимосвязанных диагностических критерия: психолого-педагогический (стойкое нарушение познавательной деятельности) и клинический (органическое поражение головного мозга). Отсутствие одного из этих критериев приводит к неправильному и ошибочному пониманию сущности умственной отсталости.

Время возникновения интеллектуальных нарушений ограничено внутриутробным развитием и первыми тремя годами послеродовой жизни. Структура дефекта характеризуется тотальностью и относительной равномерностью недоразвития различных сторон психики.

По данным современных исследований в области этиологии, основной причиной происхождения умственной отсталости являются мутации. Мутациями – многочисленными и разнообразными изменениями в генетическом аппарате – обусловлено примерно 75% всех случаев недоразвития познавательной сферы у обучающихся [38, с. 98].

В современной психолого-педагогической и психиатрической литературе к умственной отсталости относят два состояния нарушения интеллекта: олигофрению и деменцию. Благодаря выделению их в картине слабоумия, мы можем выявить следующие важные аспекты: время

возникновения умственной отсталости, особенности психического развития при олигофрении и деменции, общие и отличительные признаки двух рассматриваемых нарушений.

Олигофрения – стойкое недоразвитие сложных форм психической деятельности, возникающее вследствие поражения центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза (внутриутробном или постнатальном до возраста 1,5 – 2 года).

Психологическая характеристика олигофрении сводится к необратимому общему психическому недоразвитию с преобладанием ведущего интеллектуального дефекта – слабости аналитико-синтетической деятельности, несформированности абстрактно-логического мышления. Клиническая характеристика исключает наличие текущего болезненного процесса в нервной системе [1, с. 118].

Выделяют 4 степени умственной отсталости: лёгкая, умеренная, тяжёлая и глубокая.

Лёгкая умственная отсталость – наименьшая степень психического недоразвития и наиболее ее распространенная форма. Она составляет 75-89% от общего количества лиц с умственной отсталостью. Подавляющее большинство заболеваний является эндогенными или семейными по своему происхождению. В некоторых случаях наследственное предрасположение появляется в связи с негрубыми экзогенными вредностями. Обучающиеся с лёгкой умственной отсталостью обладают средним уровнем памяти и внимания, могут обучаться по адаптированной основной общеобразовательной программе. Они осваивают профессиональные навыки не высокой квалификации и при определенных условиях самостоятельно трудятся на обычном производстве. Интеллектуальный коэффициент лиц с лёгкой умственной отсталостью составляет 50-70.

Структура психических нарушений легкой умственной отсталости складывается из особенностей недоразвития практически всех психических функций.

Обучающиеся достаточно отстают в развитии от сверстников с нормативным развитием. Как правило, обучающиеся с лёгкой умственной отсталостью позже начинают ходить, говорить, в более поздние сроки овладевают навыками самообслуживания. Такие обучающиеся неловки, физически слабы, имеют слабый иммунитет и, как следствие, чаще болеют. Их слабо интересует окружающая действительность: они равнодушны к исследованию различных предметов, не стремятся узнать о них у знакомых, безразличны к процессам и явлениям окружающей действительности. Даже к концу дошкольного периода их активный словарь очень скуден. Фразы односложны. Такие обучающиеся не способны передать элементарное связное содержание. Пассивный словарь также гораздо меньше по объёму, чем у нормально развивающихся сверстников. Обучающиеся с лёгкой степенью не понимают инструкций, состоящих из двух-трёх слов, конструкций с отрицанием и даже в школьном возрасте им трудно поддерживать беседу, так как такие обучающиеся не всегда достаточно хорошо понимают вопросы собеседника и обращённую к ним речь.

Без коррекционного обучения к концу дошкольного возраста у таких обучающихся формируется только предметная деятельность. Игровая деятельность не становится ведущей. В младшем дошкольном возрасте у них преобладают бесцельные действия с игрушками (кладёт погремушку в рот, бросает пирамидку), к старшему дошкольному возрасту появляются предметно-игровые действия (строит пирамиду из кубиков, кормит куклу), многократное повторение одних и тех же действий (процессуальная игра). Игровые действия не сопровождаются эмоциональными реакциями и речью. Сюжетно-ролевая игра без специального коррекционного обучения, самостоятельно, не формируется.

Коммуникация со сверстниками, имеющими нормальное развитие, затруднено: ребёнок с умственной отсталостью не умеет играть, поэтому его не берут в свои игры. Он становится отверженным в среде сверстников и вынужден играть с младшими обучающимися.

Такой ребёнок в условиях обычного детского сада испытывает стойкие трудности в усвоении программного материала на занятиях по формированию элементарных математических представлений, развитию речи, познанию окружающего мира, конструированию. Ребёнок, не получивший в детском саду специальной педагогической помощи, оказывается не готовым к школе и школьному обучению.

Большая часть юношей и девушек с умственной отсталости лёгкой степени к моменту выпуска из школы по своим психометрическим и клиническим проявлениям незначительно отличаются от людей с нормативным развитием. Они благополучно трудоустраиваются, вливаются в трудовые коллективы на производстве, заводят семьи.

Такие люди могут нести ответственность перед государством, заводить семьи, нести воинскую повинность, принимать участие в выборах. Поэтому общество признает их дееспособными.

Умеренная и тяжёлая степени умственной отсталости. При этих степенях локация поражения заключена в коре больших полушарий головного мозга и нижележащих образований. Это нарушение выявляется в ранние стадии жизни обучающегося.

Умеренная умственная отсталость составляет немного более 10% от общего числа популяции умственно отсталых лиц. Ее причиной могут быть как наследственные дефекты, так и последствия перенесенных органических повреждений головного мозга. Умеренная умственная отсталость характеризуется, в первую очередь, несформированностью познавательных процессов (конкретным, непоследовательным, тугоподвижным мышлением) и, как правило, неспособностью образовывать отвлеченные понятия. Коэффициент интеллектуальной недостаточности у умственно отсталых лиц с умеренной степенью составляет в показателях IQ 35-49.

В младенческом возрасте такие обучающиеся начинают позже держать головку (к четырём – шести месяцам и позже), самостоятельно переворачиваться, сидеть. Ходьбой овладевают только после трёх лет. У них

практически отсутствует гуление, лепет, не формируется «комплекс оживления».

Речь появляется к концу дошкольного возраста и представляет собой отдельные слова, редко фразы. Часто наблюдается сильное нарушение звукопроизношения.

У таких обучающихся нарушена координация, точность и темп движений. Движения замедленны и неуклюжи. Это препятствует формированию сложного механизма бега и прыжков. Обучающиеся с умеренной умственной отсталостью с затруднением воспроизводят даже заданные движения и/или позы. При этом часто появляются непроизвольные мышечные сокращения и движения (синкинезии). У таких обучающихся возникают большие трудности при выполнении действий, требующих переключений движений или быстрой смены поз. У одних двигательное недоразвитие проявляется однообразием движений, замедленностью их темпа, неловкостью и вялостью. У других повышенная подвижность сочетается с беспорядочностью движений, нецеленаправленностью и нескоординированностью.

Грубые нарушения моторного развития могут послужить препятствием для формирования навыков самообслуживания, которые требуют тонких движений пальцев, например, при застёгивании молнии и/или пуговиц, завязывании шнурков на ботинках. Большинство обучающихся, отстающих в развитии, нуждаются в регулярной помощи во многих домашних делах, а некоторые из них даже в надзоре.

Главной характерной чертой лиц данной категории является неспособность к понятийному мышлению. Обучающиеся с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости признаются инвалидами детства. По окончании школы юноши и девушки находятся в семье, они способны выполнять простейшую обслуживающую работу, не требующую квалифицированного труда.

Тяжелая степень умственной отсталости. В населении выявляется 3-4 субъекта с тяжёлой умственной отсталостью на 1000 человек. Это составляет около 4% всех лиц с умственной отсталостью. Некоторые имеют выраженные двигательные расстройства или другие сопутствующие дефекты. Это говорит о том, что развитие центральной нервной системы нарушено. Диапазон интеллектуальной недостаточности у умственно отсталых лиц с тяжёлой степенью находится в пределах IQ 20-39.

Тяжелая степень умственной отсталости выявляется рано: или до года, или в первые годы постнатального периода. Выраженные интеллектуальные нарушения, позднее развитие, грубые нарушения всех сторон психики: внимания, речи, памяти, мышления, сенсорной сферы, моторики и высших эмоций – общие черты этой степени умственной отсталости. Даже при отсутствии явных парезов и параличей у людей, имеющих умственную отсталость тяжёлой степени, в 90-100% случаев встречается грубое недоразвитие двигательной сферы. Оно выражается в расстройствах и слабости моторных и статических функций, темпа и точности произвольных движений, координации.

Глубокая умственная отсталость. Она представляет собой самую тяжелую степень олигофрении. При ней отмечается грубое нарушение всех функций, в том числе перцептивных и сенсорных. Мышление практически отсутствует, речь зачастую представляет собой набор нечленораздельных звуков или звукокомплексов. В обращенной к ребёнку речи, он улавливает лишь интонацию, а не общий смысл. С обучающимися возможны только простейшие формы невербальной коммуникации. Элементарные эмоции связаны с биологическими потребностями, они показывают собственное состояние ребенка и определяют, насколько ему комфортно. Выражение эмоций типично и примитивно - гримасы, крик, двигательное возбуждение. Тем не менее возможна привязанность к ухаживающим людям, общая ориентировка в пространстве (могут узнать местоположение их дома, квартиры и улицы, место приёма пищи и прогулки и т.п.) в случаях более

легких нарушений. Навыки самообслуживания, в целом, не сформированы. Поведение ограничивается реагированием на внешние стимулы и направлено на удовлетворение элементарных физиологических нужд.

Прогноз развития обучающихся с глубокой степенью умственной отсталости неблагоприятный. Такие обучающиеся могут воспитываться в семье, могут быть определены в интернатные учреждения Министерства труда и социальной защиты, где осуществляется только регулярный надзор без специально организованного обучения.

Обучающиеся, имеющие лёгкую степень умственной отсталости, являются основным контингентом образовательной организации, реализующей АООП. Они усваивают на доступном им уровне определенный круг знаний по общеобразовательным предметам, могут приспособиться к общественно полезной деятельности и овладеть несложной профессией.

В организации, реализующей АООП, для обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости организуют простейшие, но разнообразные по содержанию виды учебы, труда и игры. Основные компоненты недоразвития психики видны в высших формах познавательной деятельности: речи, памяти, абстрактно-логическом мышлении.

У обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости существует фразовая речь, однако словарного запаса не достаточно для точного, конкретного высказывания, чтение и письмо затруднено, имеются специфические ошибки (замены звуков и букв, перестановки и пропуски слогов). При обучении счету такие обучающиеся с трудом усваивают понятие количественного содержания чисел, смысл условных знаков; они не понимают содержания задач, последовательность действий при решении примеров. Память обучающихся с интеллектуальными нарушениями характеризуется малым объемом запоминаемого материала, неточным воспроизведением. В связи с тем, что у обучающихся, имеющих лёгкую степень умственной отсталости, мышление носит наглядно - действенный, конкретный характер, имеет место нарушение способности к абстракции,

отвлечению, обобщению; формирование сложных понятий им недоступно. С нарушением интеллектуальной сферы у таких обучающихся тесно сочетается незрелость эмоционального сегмента и личности в целом: отсутствие инициативы и любознательности, некритичность суждений, затруднение в проявлении сложных оттенков чувств и волевых действий [1, с. 53]. Э. Сеген также считал, что главным недостатком обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения, является недостаток воли.

Коррекционная система обучения и воспитания обучающихся, имеющих лёгкую степень умственной отсталости, значительно продвигает их развитие. Можно сказать, что социальный прогноз для них относительно благоприятен. Обучение в школе, реализующей АООП, работа с квалифицированными педагогами, психологами, дефектологами способствует усвоению определенного спектра знаний, получению трудовых навыков и практической ориентировки. Это открывает возможность выпускникам в целом успешно адаптироваться в обществе.

Образовательная организация, реализующая адаптированную основную общеобразовательную программу, ставит перед учителем-дефектологом три основные задачи – дать ученикам знания, умения и навыки по общеобразовательным предметам, труду; воспитать у них положительные личностные качества – честность, правдивость, доброжелательность к окружающим, любовь и уважение к труду; скорректировать имеющиеся дефекты и таким образом подготовить их к социальной адаптации и жизни в обществе [34, с. 117].

## **1.2. Особенности развития речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

«Речь – это деятельность человека, в процессе которой язык используют в качестве общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира. Под речью понимают, как сам процесс (речевая деятельность), так и его результат (речевые тексты, устные или письменные). Речь является реализацией языка, который обнаруживает себя только в речи. Она материальна, состоит из артикуляционных знаков, воспринимаемых чувствами. Речь конкретна, связана с объектами действительности, может оцениваться с точки зрения истинности. Она предназначена и устремлена к определенной цели, ситуативно обусловлена, динамична, развивается во времени и пространстве. Она субъективна и индивидуальна» [44].

Речь – это своеобразная форма познания человеком предметов и явлений действительности и средство общения людей друг с другом [23, с. 428].

Основные функции речи взаимосвязаны друг с другом: коммуникативная (речь как средство общения) и сигнификативная функция (речь как средство обозначения).

Существует много различных классификаций речи. В одной из речь дифференцируют на экспрессивную (активный словарь) и импрессивную (пассивный словарь), при этом последняя всегда преобладает над активной, экспрессивной речью. У обучающихся это различие видно особенно ярко при овладении языком.

Речь разнообразна. По функциональному назначению и своим особенностям речь делят на внешнюю (письменную и устную) и внутреннюю.

Также речь делят на внутреннюю и внешнюю. «Внешняя речь подразделяется на устную и письменную. Внутренняя речь «контролирует» все речевые действия. Она часто проявляется в виде своеобразных: реплик-комментариев, когда мы слушаем кого-либо: «да, да, соглашусь», «у нас разные точки зрения на этот счёт», «это само собой разумеющееся», «о чем разговор?» и так далее, реплик - эмоций, выражающих внутреннее сочувствие, восхищение, недоверие и тому подобное: «ого!», «так, так, так!», «ты серьезно?», реплик - программ, когда мы сами готовим собственный текст: «так, главное, не забыть», «сейчас я сяду писать» и так далее» [44].

Устная речь - это разговорная, обычная, звуковая речь, которая используется при непосредственной коммуникации между людьми. В зависимости от определенных условий общения устная речь может иметь форму диалогической речи (беседа, разговор между двумя и/или более участниками, ответы на вопросы, высказывание замечания, возражения, одобрения) [23, с. 371].

В устной речи в зависимости от условий общения также различают монологическую и диалогическую формы. Монологическая речь более трудная и сложная форма речи (в сравнении с диалогической), так как она во многом совпадает с письменной речью, является более развернутой и конкретной [24, с. 43].

Устная речь формируется у человека раньше письменной и, несмотря на общность синтаксиса и словаря, психологическая природа письменной и устной речи различна. Письменная речь отвлеченнее и абстрактнее, нежели устная. Она требует отличного раскрытия развернутых конструкций и содержания мысли. Письменная речь – это своего рода мыслительная задача, которую решает пишущий.

В процессе мышления человек использует внутреннюю речь. Даже в тех случаях, когда нет признаков внешней речи, человек, размышляя о чем-либо, мыслит с помощью слова.

Мышление осуществляется в речевой форме, а значит, имеет неразрывную связь с языком. Речь – способ передачи чувств и мыслей между людьми, средство мышления, орудие общения людей друг с другом. Греки называли человека «говорящее животное», но, в отличие от животного, человек имеет способность строить систему звуковых сигналов, отражающих как его чувства и мысли о внешнем мире, так и сам внешний мир.

Коллективный труд и социальная жизнь побуждают людей к постоянному общению друг с другом. В наиболее совершенной форме это общение осуществляется при помощи речи.

Проблема формирования речи у обучающихся с умственной отсталостью занимает центральное место в специальной педагогике и психологии. Её исследованием занимались многие советские и зарубежные учёные. Профессор В. Г. Петрова занималась исследованием многоаспектного изучения речевой деятельности. Благодаря ее руководству, а также большому количеству других исследователей (С. А. Гончаренко, Т. А. Процко, Н. В. Тарасенко) сведения о характере нарушений письменной и устной речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями значительно расширились и обогатились. Рассмотрим лишь общую характеристику формирования речи у названной категории обучающихся с ссылкой на отдельные примеры, которые содержатся в специальной литературе [13, с. 96].

Нарушения общего психического развития ребенка с умственной отсталостью тормозит процесс активного познания окружающей действительности. Это проявляется в том, что у таких обучающихся все виды деятельности и речь между собой не согласованы, они достаточно долго не вступают в речевой контакт самостоятельно, им также нелегко подчинять свои действия словесным инструкциям. Ребенок, имеющий нормальное развитие, овладевает устной речью в процессе непосредственного общения с другими людьми, без специальных занятий, а к моменту школьного обучения

у него имеется богатая разговорная речь на бытовом уровне, которой он самостоятельно и легко пользуется в различных ситуациях. У обучающихся с умственной отсталостью задержка активной речи сочетается с трудностью ее понимания, резким сужением объема разговорно-бытовой речи и общей психической инактивностью.

У обучающихся, поступающих в образовательное учреждение, реализующее АООП, обнаруживается многообразие фонетических нарушений даже при первичном обследовании на медико-педагогической комиссии. Зачастую у большинства из них отсутствуют тяжелые дефекты произношения, которые препятствуют разговорной речи. Но уже на первых этапах обучения грамоте выявляются трудности в звуковом анализе слов. Это является препятствием на пути к овладению их составом, наблюдается неточное слуховое различение близких по звучанию фонем. Существует и другая сторона этого явления: произносительная сторона речи, в силу инертности психической деятельности, почти не привлекает внимания обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Важным фактором, определяющим характер нарушений фонетики, является неправильное развитие речедвигательных органов: твердого и мягкого нёба, губ, языка, зубов и челюстей. В ряде случаев после менингита, менингоэнцефалита, черепно-мозговой травмы расстройство речевой функции в целом связано с наличием парезов и параличей в области речевой мускулатуры или аномалией органов артикуляции. В данных случаях фонетические расстройства носят труднопреодолимый и выраженный характер, так как обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, с одной стороны, длительно не замечают своих речевых дефектов и, соответственно, не стремятся к их исправлению, а с другой – при оказании специальной логопедической помощи правильные речевые навыки с большим трудом закрепляются, а при недостаточном контроле быстро утрачиваются. Недостаточная коррекция фонетических нарушений или ее отсутствие может

вызвать речевую замкнутость, робость, пассивность во всех видах деятельности, связанной с устной речью [38, с. 99].

Выразительность речи обеспечивается рядом средств: темпом, смысловым ударением, интонацией и др. В устной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями эти средства представлены очень скудно.

В школе, в процессе учебной деятельности, развиваются все функции речи, но особое значение в этот период приобретает речь как средство приобретения и передачи информации. Только в условиях целенаправленного обучения может осуществляться полноценное овладение обучающимися навыками монологической речи. Обучающиеся овладевают умением беседовать на большое количество тем, связанных с собственной жизнью, жизнью класса и школы, окружающей средой. Специальное внимание уделяется обучению монологической речи, так как, как говорил Л. В. Щерба, «всякий монолог есть литературное произведение в зачатке. Недаром монологу надо учить. В малокультурной среде только немногие люди с тем или иным литературным дарованием способны к монологу, большинство не в состоянии ничего связно рассказать». Неотъемлемой частью правильного овладения монологической речью является формирование различных видов контроля и самоконтроля, потребности к употреблению монологических высказываний, специальных мотивов, усвоение нужных синтаксических средств построения развернутого сообщения.

Особое внимание требует к себе развитие письменной речи обучающихся в школе. Здесь используется устная речь: владение определенной лексикой и грамматикой языка. Однако отметим, что не только под влиянием устной речи формируется письменная, но также и письменная речь, в свою очередь, является опорой для становления устной.

Учителям специальной школы хорошо известно, что речь обучающихся с умственной отсталостью звучит монотонно, без эмоционально - экспрессивных оттенков, так как такие обучающиеся не

владеют мелодикой и тембром речи. В связи с замедленным темпом речи появляются лишние паузы и повторы одних и тех же слов, в которых зачастую нарушается фразовое ударение. Как правило, в повествовательной речи обучающихся с умственной отсталостью отсутствуют логические ударения. Все эти особые стороны произносительной стороны речи определяют систему работы учителя и логопеда на протяжении всех лет обучения обучающихся в образовательной организации, реализующей АООП. Глубокое знание основ логопедии и специальной методики русского языка поможет дефектологу в поиске пути устранения речевых расстройств у обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Рассмотрим лексическую сторону речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Самостоятельный словарь у этой категории обучающихся может быть определен как разговорно - бытовой с ограниченным запасом слов. Данная тема подробно освещена в работах Г. М. Дульнева, Л. В. Занкова, М. П. Феофанова, В. Г. Петровой и других исследователей. Отмечено, что в активной речи обучающихся с интеллектуальными расстройствами отсутствуют различные формы лексики: научной, деловой, книжной, литературной. Также у обучающихся с интеллектуальными нарушениями экспрессивная речь однообразна и бедна, большинство первоклассников не знают точных названий хорошо знакомых им предметов, таких, как ваза, перчатки, простынь, будильник. Еще меньшим количеством слов они обозначают действия предметов. Большие затруднения для них вызывают усвоение и использование слов с приставками. Если обучающийся с интеллектуальными нарушениями хочет выразить многообразие действий (отрезал, приклеил, слепил), то он, в большинстве случаев, употребляет приближенную форму (делал) [21, с.135].

Г. М. Дульнев опытным путём выявил, что обучающиеся с умственной отсталостью при обозначении качеств и свойств предметов используют одни и те же прилагательные, указывающие на их признаки (добрый мальчик, красивый цветок, вкусный торт), не сочетая эти прилагательные с наречиями

меры и степени (очень красивый, весьма вкусный), не изменяя их по степеням сравнения (красивый – красивейший), не образуя форм субъективной оценки и отвлеченных имен существительных (красота, доброта, красивый – красивенький). Бедность словаря приводит к неточному выражению чувств, мыслей, делает разговорную речь шаблонной, примитивной.

Лексика русского языка очень обширна, она представлена словами различной меры общности. В связи с этим, один и тот же предмет может быть обозначен словами как более общего, так и более узкого, специального, назначения, например: растение – дерево – сосна. Использование подобных слов предоставляет возможность правильно и глубоко осмысливать окружающий нас мир, адекватно отражать его в памяти, мышлении и речи. В ходе обучения значения слов и их употребление совершенствуются. Обучающиеся младших классов образовательной организации, реализующей АООП, почти не пользуются в своей речи абстрактными (отвлеченными) существительными, например, такими, как: растительность, любовь, одежда, мир и тому подобное. Их они заменяют конкретными предметами, число которых ограничено. Например, в понятие «одежда» чаще всего входят платья, брюки, кофты, а обувь, белье и головные уборы не используются. Только после систематических регулярных занятий к среднему и старшему возрасту удастся сформировать слова с собирательными, вещественными отвлеченными значениями, однако за их употреблением в экспрессивной речи обязателен систематический контроль со стороны воспитателя и педагога [1, с. 183].

У обучающихся с интеллектуальными нарушениями существует явное расхождение между пассивным и активным словарем. Это является важной характеристикой их речевой деятельности. Путём эксперимента было выявлено, что у обучающихся с умственной отсталостью в пассивном запасе гораздо большее количество слов, нежели в их активной речи. Важным условием, которое служит для введения в речь таких обучающихся

прилагательных, числительных, наречий и др. частей речи является побуждение к высказыванию. Путем постановки серии уточняющих вопросов удаётся добиться актуализации необходимых слов применительно к анализируемой ситуации. Чтобы увеличить словарь обучающихся с интеллектуальными нарушениями, педагог прилагает много усилий. Эта работа носит целенаправленный характер. Однако количественное насыщение лексики должно сопровождаться созданием условий для реализации слов в активной речи, только тогда действительно будет развиваться и обогащаться письменная и устная речь.

Специальные психологические исследования педагогов свидетельствуют о том, что грамматическая структура речи обучающихся с умственной отсталостью недостаточно развита и развернута. Предложения они используют чаще всего простые, без сложных синтаксических конструкций, указывающих на место, время и причину действия. В структуре простых предложений у них нарушены связи между словами, опускаются предлоги, не учитываются согласования в числе, роде, падеже.

Речевое развитие является важнейшим аспектом общего психического развития в детском возрасте. Речь неразрывно связана с мышлением. По мере овладения речью ребенок учится адекватно понимать речь окружающих, связно выражать свои мысли. Речь помогает ребенку вербализовать собственные мысли и чувства, даёт возможность осуществлять саморегуляцию и самоконтроль деятельности.

В младшем школьном возрасте «весьма существенным приобретением речевого развития ребенка является овладение им письменной речью, ... которая имеет большое значение для умственного развития ребенка» [13, с. 128]. В этом возрасте происходит стремительное обучение чтению (то есть пониманию письменной речи) и письму (построению собственной письменной речи). Во время обучения чтению и письму, обучающийся учится по - новому – продуманно, связно, систематически – строить и свою устную речь.

Развитием и коррекцией фонетической стороны речи (звукопроизношения) занимаются специалисты – логопеды.

### **1.3. Связная письменная речь как вид речевой деятельности**

Письменная речь – это вторичная форма существования языка, являющаяся более поздней по времени возникновения. Она складывается период обучения грамоте и дальнейшего обучения, в условиях целенаправленного обучения. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом, которое мы слышим и которое произносим, словом видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речеслухового, речедвигательного, двигательного и зрительного.

Письменная форма речи, так же как и устная, – важное средство общения. Её развитие осуществляется с опорой на устную речь. Вместе с тем, письменная речь не простой перевод звуков в графические знаки. Л. С. Выготский, отмечая особенности письменной речи, указывал на её абстрактность по сравнению с устной. Письменная речь предполагает развернутые конструкции, иное раскрытие содержания мысли. Она протекает без собеседника, лишена интонации и таких экстралингвистических факторов, как жесты, мимика, общность ситуации, иными словами, тех средств, которые выполняют роль дополнительных стимулов к речи. Несмотря на общность словаря, синтаксиса, психологическая природа устной и письменной речи различна.

Письменная речь, в отличие от устной, «динамически развертывается во времени, носит линейный необратимый характер, не допускает переделывания текста, спонтанна, зависит от ситуации общения, статична, зафиксирована на материале для письма, допускает паузы для

глобальной переделки текста, подготовлена заранее <...> Избыточность (повторы, уточнения, пояснения и т.д.)» [44].

Письменная речь также отличается большей осознанностью и регламентированностью, так как предполагает владение специальной графической системой средств для кодирования звукокомплексов, наличие умения делить сплошной речевой поток на самостоятельные языковые единицы, правильно фиксировать их на письме, более точно отбирать слова и знать правила орфографии. В связи с этим, такая форма речи развивается у обучающихся лишь в процессе школьного обучения.

Связность – это характеристика текста, соотносительная с таким его признаком, как членимость. Действительно, о связности мы говорим тогда, когда имеем дело со сложным объектом, состоящим из нескольких сегментов, то есть членимом. Текст является именно таким сложным объектом. Он состоит из предложений, связанных между собой по смыслу.

В задачи пишущего входит сохранение правильной последовательности написания фразы, постоянная ориентировка в том, на каком месте он находится, что уже написано, и что еще необходимо написать. Без этого каждый перерыв в письме разрушил бы нужную последовательность, и каждая пауза приводила бы к разрушению замысла. В замысел вторгались бы случайные моменты, предвосхищаемые пишущим, или обучающийся внезапно начинал бы записывать элементы, переместив их с конца слова или фразы, или же он повторял бы по несколько раз уже написанное им слово, слог, букву. Так действительно бывает в состоянии рассеянности, когда возможность конкретно формулировать мысли и соблюдать необходимый порядок слов исчезает.

Все это свидетельствует о том, что замысел, в перспективе подлежащий превращению в развернутую фразу, нужно не только удерживать, но с помощью внутренней речи затем превращать её в развернутую структуру фразы, части которой должны сохранять свой порядок. Это означает, что сохранение задуманной схемы той фразы или того

слова, которое должно быть записано, обязательно должно тормозить все посторонние тенденции – как забегание вперед и преждевременное написание того или другого слова, звука, так и повторение уже написанного слова или звука, его «персеверацию».

Таким образом, основу структурной организации текста составляют отношения коммуникативной преемственности между предложениями. Чтобы обеспечить связность при построении текста, нужно расставить предложения в такой последовательности, которая отражает логику развития мысли, а порядок слов в предложении подчинить коммуникативной задаче высказывания.

Овладение умениями логико-смысловой организации высказывания способствует четкому, преднамеренному изложению мысли, то есть произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности.

Развитие связной письменной речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями является еще более сложным процессом, чем формирование устной. Педагог – дефектолог сталкивается с большим числом трудностей в практическом решении данного вопроса. Одни из них связаны со спецификой самой письменной речи, другие – с особенностями развития обучающихся с умственной отсталостью.

Замедленный темп усвоения нового материала обучающимися с интеллектуальными нарушениями, расстройства логического мышления, своеобразие речевого развития – всё это затрудняет овладение их связной письменной речью.

Многоплановые задачи, решение которых необходимо при овладении письменной речью (обдумать содержание, отобрать нужный словарь, наметить определенную последовательность изложения, правильно построить предложения, связать их в единое целое, орфографически правильно записать слова) еще больше затрудняют работу с обучающимися, имеющими интеллектуальные нарушения. Эти трудности усугубляются недостаточно развитым навыком самоконтроля, что служит препятствием к

осуществлению проверки лексико-грамматических, смысловых, стилистических и орфографических ошибок учениками.

Однако работа над письменным высказыванием, как показали исследования, заметно продвигает учеников как в речевом развитии, так и в совершенствовании мыслительной деятельности. При этом связная письменная речь по мере её формирования и развития становится богаче устной, так как обучающиеся имеют время для более детального осмысления содержания, подбора слов, построения предложений и создания текста.

Несмотря на видимые трудности письменной речи, она имеет и некоторые преимущества по сравнению с устной. Акт письма дает возможность ученику сделать паузу, остановиться в любом месте и подумать над определенным моментом речи. Обучающийся ребёнок может сперва проговорить фразу, а затем только зафиксировать её на бумаге. Это позволяет избежать ошибок. Ученик как бы создаёт «устный черновик». Сложные синтаксические конструкции обучающиеся с умственной отсталостью начинают употреблять раньше в письменной речи, чем в устной.

На связную письменную речь, к сожалению, не обращается достаточного внимания. Специальные исследования, проведенные В. Я. Ляудис и И. П. Негурэ, выявили, что в условиях продуктивной творческой деятельности обучающихся проходит наиболее успешное овладение ими письменной речью. При этом необходимо организовать взаимодействие учеников как сотрудничество с учителем и другими обучающимися. Педагог активно включается в творческий процесс, выполняет наиболее трудные действия на пути получения продукта.

Авторы, разрабатывая методику обучения обучающихся письменной речи в условиях творческого сотрудничества их с учителем, использовали опыт таких выдающихся педагогов, как В. Сухомлинский, Л. Толстой, С. Френе, М. Монтессори, Я. Корчак и другие [8, с. 141].

Авторы, основываясь на проведенных исследованиях, обозначили ряд важных методических принципов. Во-первых, использование не репродуктивной, а творческой деятельности, результат которой – получение продукта. То есть предпочтение надо отдавать не диктанту, а сочинению. Во-вторых, сотрудничество между учениками и между учителем и учениками. Сотрудничество должно быть основано на уважении ребенка и доверии к нему, проходить в атмосфере непринужденности и раскованности, без чего творческая деятельность осуществляться не может. В-третьих, необходимо создать условия, которые требовали бы естественного использования письменной речи. Иначе говоря, важно обеспечить мотивацию деятельности обучающихся, открыть им личностный смысл использования письменной речи. В-четвертых, письменная речь должна формироваться как единство действий порождения смыслового содержания текста и его выражения. В школе единство нарушается. По причине этого работа над словом выступает как не имеющая для ученика жизненного смысла [21, с. 41].

М. Монтессори, когда создавала игровые ситуации, пользовалась письменной речью как средством общения: обучающиеся писали небольшие по объему тексты на карточках. Содержание текстов было весьма разнообразным, но соответствовало возрасту обучающихся. Собеседники при этом были пространственно разделены, что, в свою очередь, и создавало естественность использования письменной речи. Так обеспечивалась мотивация обучающихся, перед ними раскрывался смысл освоения нового средства общения.

Л. Н. Толстой, как известно, для развития письменной речи предлагал обучающимся писать различные сочинения. При этом он подчеркивал, что темы этих сочинений должны быть серьезными. В процессе обучения Толстой брал вначале на себя самые сложные действия, и только постепенно обучающиеся научались самостоятельно и успешно пользоваться письменной речью для написания своих сочинений [16, с. 11].

Французский педагог С. Френе ввел письменную речь в деятельность словесного творчества, чем также обеспечил единство двух указанных сторон. Он поощрял сочинение свободных текстов. Отбирая некоторые из них, он размножал их и раздавал обучающимся. На этих текстах и шло обучение различным аспектам письменной речи. Ученики редактировали тексты, проводили лексический анализ, грамматический разбор.

Аналогичную работу с обучающимися проводил Дж. Родари, делая обучение письменной речи частью жизни обучающихся. В частности, в его практике использовалось сочинение сказок [23, с. 111].

Наиболее трудной формой речевой деятельности является самостоятельная связная письменная речь, то есть изложение текста и написание сочинений.

В старших классах современные обучающиеся пишут изложения по готовому или коллективно изготовленному плану, сочинения на разные темы с использованием картинок, изучаемого литературного материала, по опорным словам, на основе наблюдений, практической деятельности. С 8-го класса вводятся сочинения и на свободную тему. Большую роль играет контроль со стороны педагога в связи с затруднениями обучающихся, вызываемыми многоплановостью действий при письме, необходимостью лексико-грамматически и стилистически правильно оформлять материал. Поэтому крайне важно сохранить ту последовательность в выполнении отдельных компонентов письменной речи, с которой обучающиеся познакомились еще в младших классах. Учитель время от времени усиливает контроль за порядком действий учеников, используя коллективные формы проработки отдельных тем, в частности свободный диктант, когда самостоятельная запись обучающихся бывает ограничена тремя-четырьмя предложениями и легче проследить за тем, что они делают.

Большое значение в старших классах приобретает предварительная работа над темой, которая затем будет предложена для сочинения или изложения (но не сам будущий текст). Такая работа ведется на уроках

чтения, правописания и грамматики, где подбираются синонимы во избежание тавтологии, выразительные средства языка, отрабатывается содержательная сторона, увеличивается круг слов для отражения темы в речи, используются различные конструкции предложений. Как правило, подготовка к изложению и сочинению происходит в течение трех-четырех уроков, предшествующих самостоятельной письменной работе. В процессе такой подготовки осуществляются подбор словаря, разбор слов по составу, анализ орфограмм; составляются словосочетания, предложения и короткие тексты. Согласно программе, время для специального урока развития связной письменной речи выделяется из общего количества часов, отведенных на раздел «Грамматика и правописание». Творческая работа выполняется в пределах одного часа.

Таким образом, развитие речи как устной, так и письменной важно для обучающихся. Методы и упражнения несколько различаются при развитии связной письменной и устной речи.

Изучив научно-методическую литературу по аспектам, рассматриваемым в 1 главе, можно сделать следующие умозаключения:

- Под умственной отсталостью понимают стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности, возникающее в результате органического поражения головного мозга. От степени отсталости обучающегося в первую очередь будет зависеть и выбор подходящей методики работы над письменной речью.

- Мышление неразрывно связано с языком, оно осуществляется в речевой форме. Речь - средство мышления, так называемое орудие общения одного человека с другим, способ передачи мыслей и чувств между людьми.

- Проблема формирования речи у обучающихся с умственной отсталостью — одна из центральных в специальной психологии и педагогике. Она привлекала и привлекает внимание многих советских и зарубежных исследователей.

## **ГЛАВА 2. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

### **2.1. Сочинение как вид письменной работы обучающихся с умственной отсталостью**

Общее нарушение интеллектуальной деятельности обучающихся с нарушениями в развитии приводит к значительным затруднениям в овладении речью. Речевые нарушения у таких обучающихся имеют системный характер, то есть нарушаются все компоненты речи: ее лексико-грамматический строй, фонетико-фонематическая сторона, связная речь.

Говоря о формировании у обучающихся связной речи, мы имеем в виду формирование у них умения создавать текст. Текст - это произведение речи, состоящее из ряда предложений, расположенных в определенной последовательности и связанных друг с другом по смыслу с помощью различных языковых средств.

Связную письменную речь, умение создавать текст, можно эффективно формировать через написание сочинений.

Сочинение – это такой вид учебной работы, в процессе которого обучающиеся самостоятельно составляют связные высказывания в соответствии с содержанием и идейной направленностью определенной темы. Содержательную сторону определяет система знаний о тексте, процессуальную сторону составляют способы выполнения действий, направленных на построение намеренно структурированного текста. Этап самостоятельного продуцирования письменных текстов ориентирован на выполнение учащимися заданий продуктивного характера. Выполнение творческих заданий требует активизации всех речевых умений,

способствующих созданию связного текста. Обучающиеся располагают минимальным объёмом информации о будущем высказывании: тема (заголовок), основная мысль, план (серия сюжетных картинок). Модель текста отсутствует, её обучающимся предстоит создать самостоятельно.

В методике русского языка под школьным сочинением понимается творческое и самостоятельное изложение учениками своих мыслей, чувств и суждений с целью сообщения об этом другим. Особенность этого вида учебной деятельности заключается в том, что он является самостоятельной работой, способствующей формированию творческих способностей, и упражнением по развитию речи, направленным на совершенствование речевой деятельности обучающихся.

Сочинение – обязательный этап в системе письменных проверочных работ. Школьные сочинения классифицируются по источникам материала.

На основе личного опыта обучающихся:

1. сочинение о пережитом, виденном, слышанном самими учениками;
2. сочинение на материале экскурсий, наблюдений, походов, игр и другого опыта;

На основе опосредованных источников информации:

1. сочинения по картинкам делятся на три основных вида:
  - а) повествовательные сочинения по серии картин или по картинному плану;
  - б) повествовательные сочинения по одной картине, где даётся один момент сюжета;
  - в) описание картины;
2. сочинение на основе прочитанного;
3. сочинение по просмотренному фильму, спектаклю;
4. сочинение по рассказам учителя и другим источникам опосредованного опыта;

На материале разных источников:

книжные сведения и материал собственного опыта, собственных наблюдений.

На основе творческого воображения:

по данному началу или концу, импровизация сказок и тому подобное (при этом собственный опыт и книжные сведения творчески перерабатываются).

Для исследования мы выбрали методику написания сочинения – описания.

Выбор именно этой методики основывается на том, что, работая над сочинением-описанием с обучающимися с интеллектуальными нарушениями мы решаем сразу несколько задач:

- обогащение лексического словаря обучающихся;
- развитие коммуникативных навыков (выражение своих мыслей связно и последовательно);
- развитие внимания;
- развитие наблюдательности;
- приобщение к прекрасному;
- воспитание любви к родной природе, отечественным художникам.

Сказанным определяется актуальность выбранной нами темы. Целью исследования являлось выявление особенностей описательной речи обучающихся 9 класса, проведение экспериментального обучения, направленного на формирование умения создавать текст - описание природы по картине и с помощью опорных слов.

Типичная структура описательных текстов трехчастная: зачин, некая фраза, вводящая в материал текста предмет, событие, явление и подтверждающая их наличие; средняя часть — фразы, уточняющие и детализирующие данный предмет, явление, событие; концовка, которая может вновь сообщать о наличии этого предмета, явления, события или замыкать текст насыщенностью выделенных признаков.

Работа обучающихся организуется следующим образом:

1. Вступительная беседа по теме и основной мысли сочинения.
2. Составление плана.
3. Языковая подготовка: а) словарная работа; б) работа над образными средствами языка; в) выбор синтаксических конструкций г) орфографическая и пунктуационная подготовка.
4. Написание сочинения.

## **2.2. Констатирующий эксперимент по развитию связной письменной речи у старших обучающихся с умственной отсталостью**

Структура специальных уроков развития письменной речи определяется видом заданий, но вместе с тем эти уроки имеют и общие аспекты.

Урок начинается с предварительной беседы и выявления знаний обучающихся по теме. Затем учеников знакомят с содержательной частью подготовленного материала. Это могут быть текст, картина, опорные слова и другие – в зависимости от вида работы. Затем проводится анализ предъявленного материала, составление плана или обсуждение готового плана, словарно-фразеологическая работа, примерный рассказ (пересказ по некоторым пунктам плана) и самостоятельное написание обучающимися изложения или сочинения. Для предупреждения побочных ассоциаций большое внимание уделяется работе над соответствием плана рассказа его заголовку.

Как показало исследование Е. А. Гордиенко, план должен быть небольшой по объему, но четко и эмоционально сформулированный. Во время словарно-фразеологической работы против каждого пункта плана

можно записать слова и выражения, образно раскрывающие тему. Надо отметить, что ученики с умственной отсталостью плохо используют заготовленный речевой материал, если он не связан с отдельными пунктами плана. В той же монографии Е. А. Гордиенко проводится мысль о нецелесообразности составления учащимися полного устного пересказа по всем пунктам плана. Во-первых, потому что любой пересказ даже лучшего ученика имеет недостатки, в результате чего оказывается несовершенным образец для всех остальных обучающихся; во-вторых, содержание рассказа уже разбиралось коллективно, а повторение одного и того же материала утомляет обучающихся, снижает их мотивацию к уроку; в-третьих, устный рассказ, предшествующий письменному, придает изложениям и сочинениям обучающихся однообразный характер. Однако устный рассказ позволяет предупредить некоторые речевые недочеты, зафиксировать в речи обучающихся подготовленный словарный материал. Учитывая все положительные аспекты, которые дает устный предварительный пересказ, педагог организует его только по некоторым пунктам плана. К примеру, можно отрабатывать начало рассказа, которое, как правило, всегда вызывает трудности у обучающихся. Начало может быть воспроизведено двумя – тремя обучающимися и представлять различные варианты вступления. Для того чтобы обучающиеся не повторялись, учитель ставит перед последующими рассказчиками вопрос: «Как по-другому можно начать рассказ?» Таким же образом можно обговорить пункт плана, особенно значимый для развития сюжета, концовку рассказа. Проявление учащимися внимания, их интерес должны стать теми критериями, которые определяют количество пунктов плана для устного воспроизведения. Поскольку в условиях образовательной организации, реализующей АООП, все творческие работы являются обучающими, обучающиеся должны уметь пользоваться на таких уроках орфографическим словарем, рабочими тетрадями, в которых они на предыдущих уроках записывали слова и выражения по теме и, важно,

помощью учителя. Ученикам, не готовым к выполнению таких работ, предлагаются доступные для них задания, но по той же теме.

После написания изложения или сочинения и его анализа проводится работа над ошибками. Она носит такой же обучающий характер, как и выполнение творческих заданий. При этом используются тексты работ обучающихся. Отрывки из текстов записываются на доске без называния фамилии обучающегося. Обучающиеся читают последовательно записанные предложения, выделяют неточности, пропуски или искажения в передаче смысла, предлагают пути к исправлению ошибок. Также отмечают неверный порядок слов, их неточное употребление, неправильное использование языковых единиц для межфразовых связей, нарушение структуры предложения. Исправленные предложения записывают на другой половине доски. После окончания работы над текстом или его частями сопоставляются первый и второй варианты. Учитель поощряет попытки обучающихся объяснить, благодаря чему достигнуто улучшение текста. По мере исправления и записи исправленного предложения на доске обучающиеся фиксируют его в своих тетрадях. Работа над орфографическими ошибками выполняется самостоятельно на основе замечаний учителя на полях тетради.

За основу мы взяли сочинение-описание по картине И. Шишкина: «Утро в сосновом лесу» (Приложение 1).

Эксперимент был проведен на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа №1», расположенной по адресу Готвальда 19а среди обучающихся 9 класса. В эксперименте приняли участие 8 человек (Таблица 1).

**Характеристика группы обучающихся, участвующих в эксперименте**

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Диагноз	Примечание
1.	Боевский Даниил	15	Умственная отсталость умеренной степени	Слабая выраженность нарушения поведения. Внимание неустойчиво. Развита больше механическая память.
2.	Бородин Иван	15	Умственная отсталость легкой степени	Отставание в развитии понимания и использовании речи, навыков самообслуживания и моторики.
3.	Боярский Эдуард	14	Умственная отсталость легкой степени	Высокий уровень тревожности и агрессивности, отставание в развитии понимания и использовании речи. Отличается непоследовательностью. Внимание неустойчиво. Развита больше механическая память.
4.	Насибулина Олеся	15	Умственная отсталость легкой степени	Слабая выраженность нарушения поведения. Отличается непоследовательностью
5.	Орловская Виктория	10	Умственная отсталость легкой степени	Слабая выраженность нарушения поведения, отставание в развитии понимания и использовании речи
6.	Сажаев Николай	15	Умственная отсталость легкой степени	Расстройство развития артикуляции, трудности в чтении и письме, нарушения межперсональных связей
7.	Филимонова Арина	15	Умственная отсталость умеренной степени	Слабая выраженность нарушения поведения. Отличается непоследовательностью. Внимание неустойчиво. Развита больше механическая память

8.	Хариенко Даниил	16	Умственная отсталость умеренной степени	Нарушение речи, трудности в чтении и письме, нарушения межперсональных связей. Мышление на низком уровне. Отличается непоследовательностью. Внимание неустойчиво
----	-----------------	----	---	--

Сочинение – описание мы проводили по следующему плану:

1. Вступительная беседа.

Слово о художнике и его произведениях в общем;

Место данной картины в творчестве художника

2. Основная часть.

Общий вид картины;

Описание планов картины (передний, средний, дальний);

Описание деталей картины;

Использованные художественные средства.

3. Заключение.

Настроение, которое создает картина;

Отношение автора к своему произведению;

Ваши личные впечатления, пожелания, выводы.

### **2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

В ходе эксперимента был выявлен ряд особенностей написания сочинения-описания:

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями не могут выявлять соответствующие факты в действительности, у них недостаточен запас

языковых средств, служащих для описания. Сложности вызывают и особенности построения текста – описания. Обучающиеся не сразу дифференцируют главное и второстепенное, в основе лежат указания на признаки. Поэтому очень часто описание заменяется перечислением предметов или явлений действительности.

Старшие обучающиеся с умственной отсталостью допускают ошибки в построении развернутых предложений; затрудняются в выборе нужных лексем, нарушают смысловую организацию высказываний, между элементами сообщения нет связи.

Благодаря эксперименту мы выявили ограниченность словарного запаса, особенно по таким лексико-понятийным разрядам, как косвенная характеристика предметов. При этом отмечаются повторы слов из-за трудностей в подборе родственных слов. Очень часто, составляя сочинение, используют союз «и».

Например: «Бурые мишки забрались на дерево. И сидят. И смотрят».

Наряду с перечисленными ошибками у обучающихся экспериментальной группы встречаются многочисленные ошибки дисграфического характера:

- обозначение границ предложения;
- ошибки на согласование и управление;
- семантические замены («вылезли» – залезли);
- пропуски букв, слогов, их замены;
- слитное/неуместное написание предлогов, союзов;
- пропуски предлогов.

Также в письменных работах наблюдается большое количество орфографических ошибок, исправлений.

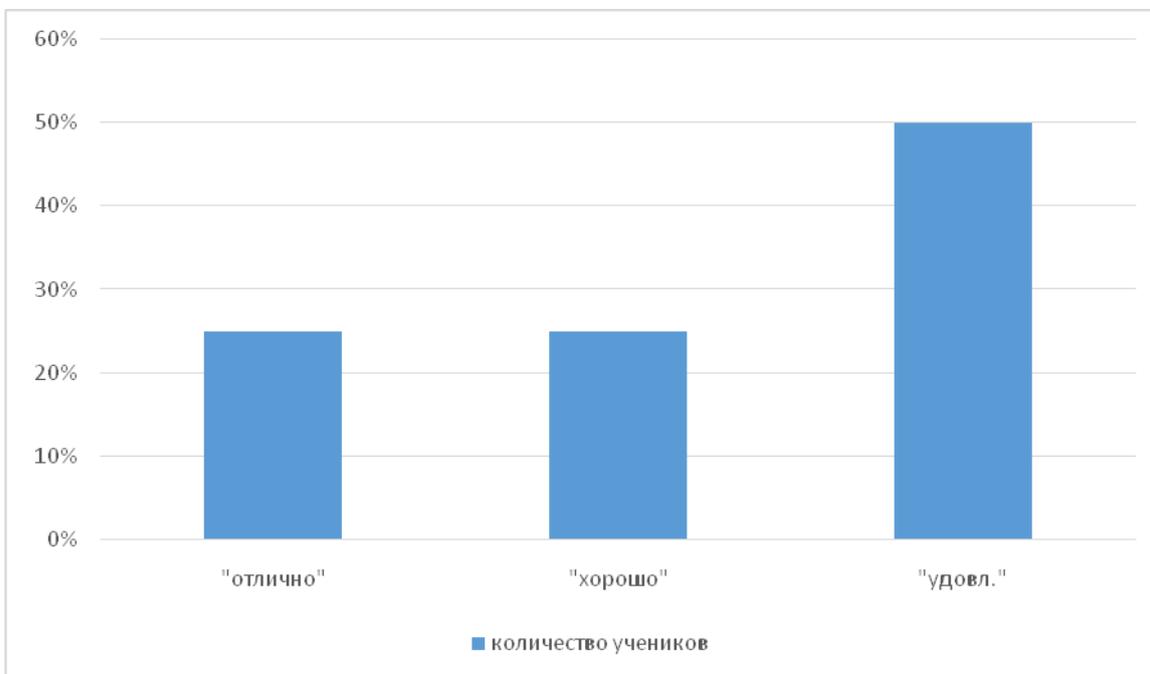
Оценка в написании сочинения складывается из двух параметров:

1. Дисграфический, а также количество орфографических, пунктуационных ошибок;
2. Связность, логичность написания.

Так как наибольший интерес для нас представляет развитие именно связности письменной речи, оценивание мы производили только по последнему параметру. Но тем не менее учитель русского языка образовательной организации, в которой мы проводили исследование, затем в журнале фиксировал две отметки за оба параметра.

Как было сказано выше, нас интересовал только один параметр – связность, логичность написания сочинения. Сюда входили как связь между словами в предложении, так и связь самих предложений в тексте.

Ниже, на рисунке 1, обозначены результаты написания сочинения в ходе проведенного нами констатирующего эксперимента.



***Рис. 1. Результаты констатирующего эксперимента***

Отметку «5» получили 25% обучающихся (2 человека), «4» – 25% обучающихся (2 человека) и «3» – 50% (4 человека).

Выявленные особенности сочинений-описаний природы позволили определить следующие направления работы:

1. Работа над структурой описательного текста;

2. Формирование умения раскрывать тему: обдумать содержание, наметить определенную последовательность, правильно построить предложение, связать их в единое целое с помощью языковых средств связи;

3. Обогащение речи образными выражениями.

### **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

#### **3.1. Обучающий эксперимент по развитию связной письменной речи у старших обучающихся с умственной отсталостью**

Для развития связной письменной речи у обучающихся, а также для усвоения ими структуры текста-описания применялись такие приемы, как работа над ошибками, устное описание объектов по плану, соответствующему композиционной структуре описательного текста; составление текста по опорным словам и заданному плану, написания изложения и диктантов. Особое внимание уделялось формированию умения использовать средства связи предложений при описании пейзажных картин. Для этого мы учили обучающихся выявлять композицию картины, передний план, задний план, расположение объектов описания. С этой целью использовались картины русских пейзажистов, портретистов (а именно: «Утро в сосновом бору» И. Шишкина и «Девочка с персиками» В. Серова).

Изложение – письменная передача авторского текста. На его написание отводится 1 урок (Приложение 2).

*Методика написания изложения.*

1. Подготовка (3-5мин).

Цель: подготовить обучающихся к восприятию выбранного текста. Для этого педагог проводит беседу по теме предстоящего изложения, но при этом не пересказывает текст.

2. Чтение текста, определение его основной темы и мысли.

3. Нахождение опорных слов и словосочетаний, выписывание их на доску для наглядности.

4. Деление текста на части. Озаглавливание каждой из них, затем составление плана написания текста.

5. Нахождение слов, которые нуждаются в проверке и объяснение их правильного написания.

6. Повторное чтение текста.

7. Написание изложения.

8. Проверка своей работы.

При отборе текстов учитель должен руководствоваться следующим требованиями:

– объем текста (средний);

– информационная познавательность;

– интересный для обучающихся;

– написан хорошим художественным языком.

*Методика работы по обучению написанию сочинений умственно отсталых обучающихся старших классов.*

Подготовка к написанию сочинения требует от обучающихся сформированности трёх групп умений:

1 группа – содержательно-информационное умение – умение раскрывать тему, регулировать основную мысль, определять логическую последовательность изложения содержания;

2 группа – композиционно-структурные умения – умения строить текст определённой 3хчастной структуры, умение соблюдать последовательность изложения текста;

3 группа – языковые умения – умение использовать различные языковые средства для раскрытия темы и реализации основной мысли.

Все 3 группы умений формируются у обучающихся по отдельности, и только после того, как операционный состав каждого из умений отработан, можно предлагать обучающимся изложение и сочинение.

План работы над сочинением представлен в параграфе 2.1.

«Переходной ступенькой» к написанию изложения и сочинения является свободный диктант. Свободный диктант – вид диктанта, близкий к изложению. Его методика напоминает методику проведения изложения. Отличительная особенность свободного диктанта в том, что ученик что-то запоминает, а что-то может домыслить, заменить языковой материал, синтаксические структуры и тому подобное (Приложение 3).

*Методика работы над свободным диктантом.*

1. Подготовительный этап.

На данном этапе педагог выполняет несколько важных функций по работе с текстом для диктанта:

- отбирает в тексте слова с изученными орфограммами и включает их в материал уроков русского языка для повторения;
- незнакомые слова заменяет или заранее знакомит с ними обучающихся;
- отрабатывает словарь синонимов к отдельным словам текста свободного диктанта;
- подготавливает словарь однокоренных слов.
- на уроках русского языка организует работу по составлению предложений, близких по структуре или же содержанию тем, которые имеются в тексте;
- отрабатывает образные выражения.

Вся эта работа проводится на одном или двух уроках, предшествующих диктанту. При этом важно, чтобы весь этот материал логично сочетался с темой урока и органически соединялся с изучаемым материалом.

*Методика работы над свободным диктантом.*

1. Вступительная беседа по теме диктанта (2мин.).

2. Чтение учителем свободного диктанта (выразительно, эмоционально).

3. Определение смысловых частей текста и их границ.

4. Беседа по содержанию текста.

5. Словарная работа (если возникает необходимость).

6. Чтение учителем первой части и работа по ней: беседа по содержанию, разбор орфограмм, вопросы по написанию, повторное чтение учителем.

7. Запись данной части свободного диктанта. Во время записи обучающиеся имеют право задавать вопросы по уточнению содержания и правописанию, по привлечению языковых средств.

8. Аналогичная работа проводится по каждой смысловой части свободного диктанта.

9. Чтение обучающимися записанного ими текста (по желанию 2–3 человека).

10. Обсуждение написанного.

Слабым обучающимся можно предложить карточки с опорными словами, словосочетаниями, расположенными в нужной последовательности. Самым слабым обучающимся можно дать карточки с заданием: допишите предложения.

Нами было установлено, что в процессе формирующего обучения наблюдается определенная динамика, характеризующая потенциальные возможности обучающихся с нарушением интеллекта в овладении письменной описательной речью. Она проявляется как в плане содержания, так и в лексико-грамматическом оформлении сочинений. Тексты обучающихся стали более развернутыми и подробными. В текстах отмечается плавность, последовательность описания объектов природы. Работа по обогащению, и активизации словаря помогла обучающимся создать выразительные и более подробные описания природы.

### 3.2. Контрольный эксперимент

Контрольный эксперимент включал в себя написание сочинения – описания по картине: «Девочка с персиками» Валентина Александровича Серова (Приложение 3).

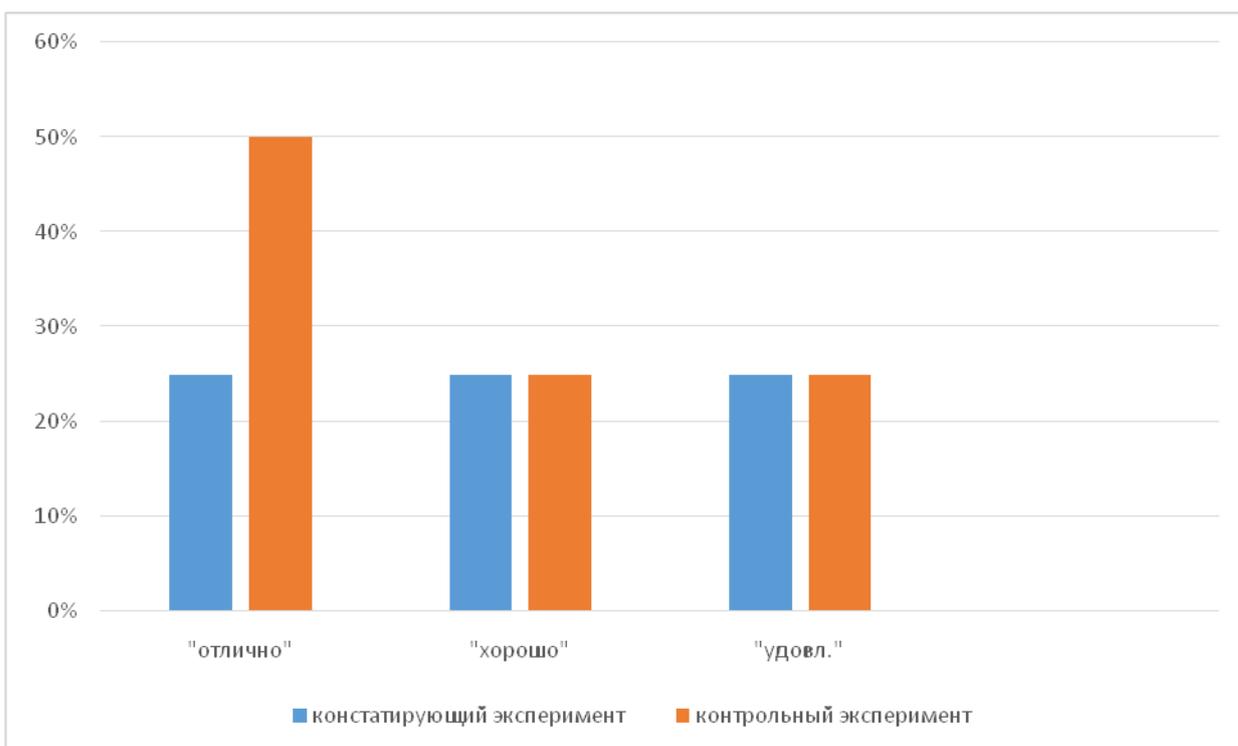
Сравнение индивидуальных результатов констатирующего и контрольного экспериментов обучающихся представлены в таблице 2.

*Таблица 2*

#### *Сравнение индивидуальных результатов констатирующего и контрольного экспериментов обучающихся*

Обучающийся	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Боевский Даниил	Хорошо	Хорошо
Бородин Иван	Хорошо	Отлично
Боярский Эдуард	Удовлетворительно	Удовлетворительно
Насибулина Олеся	Отлично	Отлично
Орловская Виктория	Удовлетворительно	Отлично
Сажаев Николай	Отлично	Отлично
Филимонова Арина	Удовлетворительно	Хорошо
Хариенко Даниил	Удовлетворительно	Удовлетворительно

Замечен явный прогресс в овладении связной письменной речью у обучающихся. Особенно поразительны результаты тех, кто с оценки «удовлетворительно» смог подняться до отличного написания текста сочинения (Рис. 2).



***Рис. 2. Результаты контрольного эксперимента в сравнении с констатирующим***

На рисунке видно, что количество обучающихся, выполнивших работу на «отлично» увеличилось. Сократилось количество обучающихся, написавших сочинение на оценку: «удовлетворительно» с трёх до одного. Это подтверждает положительную динамику в нашей работе по развитию связной письменной речи у старших обучающихся образовательного учреждения, реализующего АООП.

Формирование умения создавать текст-описание требуют длительной целенаправленной работы. Полученные навыки необходимо закреплять, совершенствовать. Поэтому необходима систематическая работа над сочинениями.

### **3.3. Методические рекомендации по развитию связной письменной речи у старших обучающихся с умственной отсталостью**

Для формирования связной письменной речи у старших обучающихся с умственной отсталостью необходима длительная целенаправленная работа, имеющая своей целью, как формирование знаний о тексте, так и коммуникативно-речевых умений. В содержание первого направления входит знакомство обучающихся с понятием «текст» и его основными признаками: тема, основная мысль, структура и функционально-смысловые типы текстов (повествование, описание, рассуждение).

На основе данной группы знаний у обучающихся формируются такие умения как: содержательно-информационные (раскрытие темы, реализация основной мысли); композиционно-структурные (соблюдение логической последовательности частей текста; умение строить текст в определённой композиционной форме); языковые умения (использование языковых средств для связи предложений, для выражения темы и основной мысли по назначению).

Центральными понятиями в работе по развитию письменной речи являются «текст» или «текстовое сообщение». В процессе коллективного анализа у обучающихся формируется умение дифференцировать текст и группы предложений, определять их последовательность в тексте. Обучающиеся устанавливают, что отдельные предложения выражают законченную мысль, а в тексте все предложения развивают одну и ту же мысль. Это предопределяет их семантическую связь. Здесь мы используем приём сравнения предложения и текста. При этом внимание должно быть направлено на то, что предложение только выражает определенную мысль, а сам текст обеспечивает её развитие благодаря тому, что каждое последующее предложение добавляет к предыдущему новую информацию, факты, явления, персонажей и тому подобное. Обучающиеся делают вывод о том, что текст –

это группа предложений, но не любая группа предложений будет текстом. Для более осознанного закрепления обучающимся и признаков текста осуществляется сопоставительный анализ текста с группой предложений, не имеющих ни единства темы, ни основной мысли, ни связи между отдельными предложениями. Сопоставляем набор из нескольких не связанных между собой предложений с текстом и задаём уточняющие вопросы: в каком из них речь идёт об одном и том же, в какой – о разном; в каком видна общая мысль, которая связывает предложения в одно целое, в каком – нет.

Закрепить понимание этих признаков как основных отличительных черт текста можно на любом «прозрачном» отрывке, предложив обучающимся задание: доказать, что данный отрывок является текстом. На этом же этапе вводим понятия «тема» и «основная мысль» (только тогда, когда она прямо сформулирована в тексте) и развиваем у обучающихся умения определять тему и главную мысль текста, отражать её в заголовке. Для этого обучающимся учат находить важные по смыслу слова и ответ на вопрос «О чём говорится в тексте?». Обучающимся на выбор предлагают варианты заголовков, из которых необходимо выбрать подходящий, отражающий содержание текста. Затем обучающимся даются упражнения, в которых необходимо определить, подходит ли заголовок к тексту и, если нет, выбрать подходящий из нескольких предложенных вариантов, обосновывая сделанный выбор. Заголовок должен соответствовать теме текста.

Далее, на следующем этапе, обучающиеся подбирают к предложенным им заголовкам подходящие по смыслу слова и составляют предложения по этим опорным словам. Можно предложить обучающимся, используя эти опорные слова, продолжить данные учителем предложения. Таким образом, у обучающихся формируется умение определять тему текста и озаглавливать его.

Затем можно перейти к формированию умения выделять основную мысль текста, находить предложение, в котором сформулирована основная

мысль текста. Для этого просим обучающихся ответить на вопросы: «Что хотел сказать автор?», «В чём он хотел нас убедить?» Для начала, обучающимся предлагается на выбор несколько фраз из текста, в дальнейшем обучающиеся самостоятельно находят в тексте слова, которые убеждают нас в том, о чём хотел рассказать автор. В процессе выполнения обучающимися различных упражнений обращается внимание обучающихся на то, что иногда в тексте нет предложения, в котором отражена основная мысль. В этом случае она «скрыта» в тексте, и выявить её помогут факты, события, характеристика действующих лиц. Здесь предлагаются следующие виды заданий: определить главную мысль словами текста, выбрать подходящую главную мысль текста из трёх предложенных.

После проведения тренировочных упражнений обучающиеся приходят к следующим умозаключениям:

- в тексте обязательно заключены тема и основная мысль;
- основная мысль – это семантическая основа текста, подчиняющая все его элементы;
- заголовок текста отражает его тему и основную мысль;
- раскрытие авторского замысла возможно только тогда, когда раскрыта тема и выявлена основная мысль.

Сформировав умение анализировать готовые образцы текстовых сообщений, проводится работа по формированию умения писать изложение по готовому плану. Во всех случаях, кроме упражнений в озаглаивании, план даётся в законченном виде. Когда обучающиеся коллективно составляют заголовки, то текст даётся уже разбитым на относительно законченные по содержанию, пронумерованные части. Следовательно, и в этих случаях основная часть работы по составлению плана уже выполнена учителем.

Проводя синтетическую работу, надо больше внимания уделять правильной расстановке слов в предложении. Часто обучающиеся вставляют слово для ответа на место вопросного слова в вопросе плана: Что лежит на

столе? (Книга лежит на столе). Такой порядок слов является не верным. Педагог подсказывает обучающимся расстановку слов в предложении по образцу данного предложения в тексте. В этих же целях применяются и такие приёмы:

1. Дается предложение с пропущенным словом, на месте которого стоит вопрос.

2. Дается схема предложения с тем порядком слов, который мы хотим подсказать обучающимся в составляемом ими предложении.

Очень важно, чтобы обучающиеся понимали каждое слово и выражение текста. Для этого в отдельных случаях понадобится короткая подготовительная беседа с объяснением значения слова. Лучше, чтобы обучающиеся объяснили слово сами, используя свой жизненный опыт или знания, полученные на уроках.

Постепенно надо приучать обучающихся к работе по замене повторяющихся слов в тексте, например: мальчик, Миша, друг, он. Выделяя ряд таких слов в тексте, обучающиеся объясняют уместность употребления каждого в определённом контексте. Мальчика необходимо назвать по имени в начале текста; в дальнейшем, когда уже известно о ком говорится, Мишу можно называть другом, мальчиком. После такой аналитической работы обучающиеся увереннее пользуются при написании изложения разнообразными наименованиями, избегая повторения имени или местоимения 3-го лица.

На втором этапе работы обучающиеся знакомятся со структурно-композиционными частями текста. Знания о структурно - композиционных частях текста, текстообразующей роли каждой из них и видах средств связи между частями являются базой для формирования речевых умений по выделению вступления (зачин), средней (основной) и концовки (заключительной) частей текста и определению тематических предложений. Эти знания формируются на основе анализа содержания текста. Учитель формирует у обучающихся осознание того факта, что только текст,

состоящий из зачина, средней части и концовки будет понятен слушающему или читающему. Упражнения, направленные на формирование понятий структурно - композиционных частей текста:

Обучающимся предлагается прочитать текст и подумать, как он построен. Где начало, средняя часть и концовка? О чём мы узнали, прочитав каждую часть?

Обучающимся предлагается изменённый текст, в котором зачин, средняя часть и концовка поменяли местами. Обучающиеся должны восстановить последовательность текста, доказав где какая часть и её место в тексте.

Обучающимся мы даём текст без концовки; просим определить, чего в тексте не хватает, и выбрать концовку из нескольких предложенных.

Предлагаем обучающимся текст без зачина; просим определить всё ли понятно в тексте; почему непонятно. Обучающиеся выбирают подходящий зачин из предложенных учителем.

Незнание отличительных черт предложения – зачина текста – значительно затрудняет самостоятельное продуцирование текстов, обедняет структуру высказывания, негативно сказывается на понимании письменной речи в целом. В процессе коррекционно-педагогической работы включаются творческие упражнения конструктивного характера, направленные на практическое ознакомление обучающихся со структурированием текста: определение адекватной вступительной части текста; определение подходящей концовки текста; определение частей текста; самостоятельное создание недостающих частей текста. Цель этих упражнений - формирование умения соотносить структуру текста с решением коммуникативной задачи.

Таким образом, в процессе коррекционного обучения обучающиеся на практическом уровне познакомились с элементарными лингвистическими знаниями и умениями: с понятием о тексте и его структурной организации, о теме текста и его основной мысли, о роли зачинного предложения в организации связного высказывания, порядке следования смысловых частей

в связном тексте. Такая работа – это основа обучения обучающихся составлению плана. Педагог сообщает обучающимся, что начинается новая работа: озаглавливание каждой части текста. По внешнему оформлению текста обучающиеся решают, что в плане должно быть три вопроса: сколько, сколько частей в тексте. Читается каждая часть (абзац), осмысливается его содержание, коллективно составляется заголовок. Для его составления учитель задаёт вспомогательные вопросы:

1. Какой вопрос можно задать к первой части?

2. Прочитайте вторую часть. Что эти предложения нам объяснили?

3. Прочитайте третью часть. Поставьте к ней вопрос. Вопросы перечитываются. Обучающиеся определяют, что у них получился план, и сопоставляют заголовки с частями текста. После такой работы над текстом пересказ не нужен. Обучающиеся снова прочтут текст, выделяя трудные для них слова и разберут их правописание под руководством учителя. Сообщается вопрос, какие слова выписать для справок рядом с соответствующим вопросом. После выполнения данного задания обучающиеся отмечают, что сами участвовали в составлении плана. По аналогии проводится ещё ряд упражнений.

Обучающиеся старших классов уже должны различать основные типы текста: описание, повествование, рассуждение. Занятия по данной теме помогают обучающимся понять цели различных текстов (описать что-либо, рассказать о событиях, указать причину), ориентируясь на постановку общих вопросов ко всему тексту (какой? что произошло? почему?) Если темой текста является предмет или объект окружающей действительности и его признаки, то мы имеем дело с описанием; когда же в тексте речь идет о последовательно сменяющихся друг друга событиях – перед нами текст-повествование. Наконец, третий тип текста – рассуждение, предназначен для раскрытия причинно-следственных и других отношений (А. А. Акишина).

Композиционно - структурное единство текста также зависит от типового содержания. В описательных типах текстов объект имеет

опредмеченный характер. Это может быть человек, животное, какой - либо неодушевленный предмет, картина природы, обстановка.

Для формирования умения различать тексты обучающимся предлагаются упражнения:

Дан текст – описание, прочитайте его. Отгадайте по описанию, о чём идёт в нём речь? Какую картинку можно к нему нарисовать? Какой вопрос можно поставить к данному тексту? К какому типу принадлежит данный текст?

Прочитайте данные тексты. Какой из этих текстов относится к тексту-повествованию? Какой вопрос можно задать? Сколько картинок можно нарисовать?

Прочитайте текст. Выбери из трёх вопросов один, подходящий к данному тексту: Что произошло? Какой? Почему? К какому типу можно отнести данный текст? Что нового ты узнал для себя из этого текста?

В завершении этапа формирования умения продуцировать письменные тексты на основе готового образца обучающиеся пишут изложения. На третьем этапе происходит формирование умения продуцировать письменные тексты самостоятельно. Данное умение включает в себя совокупность действий, направленных на создание собственных письменных текстов (сочинений).

На протяжении всей работы по формированию связной письменной речи у старших обучающихся с интеллектуальными нарушениями отрабатывается орфографическая зоркость, пополняется лексический словарь обучающихся, умения адекватно использовать языковые средства. Данную систематическую работу педагог ведёт на уроках русского языка при изучении всех тем программы. Эти умения являются базовыми для овладения устной и письменной речью, её формирование продолжается на всех годах обучения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение подведём итоги и сделаем соответствующие выводы по проделанной работе.

Общение – одна из форм человеческого взаимодействия, благодаря которой люди «как физически, так и духовно творят друг друга...» Вся жизнь человека проходит в общении с другими людьми. Речь является одним из обязательных и незаменимых компонентов общения людей.

Развитие речи у ребенка – это процесс овладения родным языком и умением пользоваться им как средством познания окружающей действительности, усвоения опыта, накопленного всем человечеством, а также средство познания самого себя.

Огромное влияние в данном процессе оказывает учебная деятельность обучающихся и воздействие речи педагога на обучающихся. Именно от учителя зависит формирование и успешное развитие речи обучающихся. На практике учитель постоянно решает двуединую задачу:

1. Как преподнести знания, чтобы они были наилучшим образом поняты обучающимся.

2. Поднимать уровень развития речи обучающихся.

Формирование связности речи имеет огромное значение. Оно лежит в основе любой коммуникации. Связность речи необходимо развивать и корректировать постоянно, не смотря на многочисленные сложности в формировании связности у обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения.

Связность речи эффективно формировать через написание диктантов, изложений, и, разумеется, сочинений.

В процессе работы над сочинением у обучающихся формируются следующие коммуникативно-речевые умения:

- умение раскрывать тему сочинения;
- умение подчинять своё сочинение основной мысли;
- умение строить сочинение в определённой композиционной форме;
- умение правильно выражать свои мысли, то есть в соответствии с нормами литературного языка и особенностями речевой ситуации и задач высказывания.

Развитие речи у обучающихся процесс управляемый, который идет по пути расширения их словарного запаса. Поэтому учитель на всех уроках, сообщая новый материал, включает в него и те новые слова, которые являются понятиями. Раскрывая при этом их значение, следует опираться на уже сложившийся словарный запас, чтобы ранее усвоенные слова не забывались, а вновь усваиваемые – лучше понимались и закреплялись в памяти.

Нужно одновременно приучать обучающихся пользоваться этими словами при решении конкретных учебных задач, так как пассивный запас является всего лишь подспорьем для пассивной речи, для понимания, а активный запас слов помогает излагать мысль. Для этого следует давать возможность обучающимся чаще высказываться, применять активные формы ведения занятий (беседы, дискуссии). Большое внимание при этом надо обращать на молчаливых и замкнутых обучающихся, на тех, кто сомневается в своих знаниях, в способности сказать что-либо интересное, новое. Таким образом развитие речи обучающихся – одна из важнейших задач деятельности учителя.

Помогая обучающимся с умственной отсталостью встать в ряды трудящихся, олигофренопедагог и психолог выполняют благородную общественную и очень конкретную задачу – помогают людям жить. Это очень ответственный и благородный труд. Сознание того, что своей деятельностью они приобщают к общественно полезному труду многих аномальных обучающихся, должно давать им глубокое удовлетворение.

Такое же глубокое удовлетворение они должны испытывать также и в связи с тем, что своим трудом они облегчают горе родителей таких обучающихся.

Работа в области воспитания и обучения обучающихся с интеллектуальными нарушениями принесет радость и тем специалистам, которые мечтают приносить практическую помощь людям, и тем, кто хочет способствовать дальнейшему познанию закономерностей формирования психики человека - развитию теории специальной психологии и педагогики.

Можно обозначить следующие выводы:

- под умственной отсталостью следует понимать стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга. От случая отсталости обучающийся в первую очередь будет зависеть и выбор соответствующей методики работы над письменной речью.

- специальное обучение ставит перед собой цель не приспособление к дефекту, характерному для той или иной категории обучающихся с отклонениями в развитии, а его коррекцию и, если возможно, преодоление.

- развитие речи как устной, так и письменной важно для обучающихся. Методы и упражнения несколько различаются при развитии связной письменной и устной речи. Формирование умения создавать текст-описание требуют длительной целенаправленной работы. Полученные навыки необходимо закреплять, совершенствовать. Поэтому необходима систематическая работа над сочинениями. При специальном систематическом обучении обучающиеся с умственной отсталостью образовательной организации, реализующей АООП, могут овладеть не только устной, но и письменной речью. Это чрезвычайно расширяет сферу их общения, возможности приобретения новых знаний. Обучение обучающихся письменной речи основывается на уже относительно развитой устной речи.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
2. Бгажнокова, И. М. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : учебно-методическое пособие / И. М. Бгажнокова. – М. : Просвещение, 1987. – 259 с.
3. Бегак, Б. И. Воспитание искусством [Текст] / Б. И. Бегак. – М. : Просвещение, 1981. – 94 с.
4. Бугрименко, Е. А. Чтение без принуждения [Текст] / Е. А. Бугрименко, Г. А. Цукерман. – М. : Просвещение, 1993. – 96 с.
5. Былевская, Т. Н. Развитие творческих возможностей младших школьников на уроках чтения [Текст] / Т. Н. Былевская // Начальная школа. – № 5, 1990. – С. 86.
6. Василевская, В. Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми [Текст] / В. Я. Василевская. – М. : АПН РСФСР, 1961 – 163 с.
7. Васильев, И. А. Эмоции и мышление [Текст] / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомирова. – М., 2001. – 192 с.
8. Вилюс, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В. К. Вилюс – М., 2000. – 95 с.
9. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова – М. : Просвещение, 2002 – 117 с.
10. Вопросы психологии школьника [Текст] / под ред. Л. И. Божович. – М. : АПН РСФСР, 1951.
11. Воронкова, В. В. Обучение и воспитание учащихся во вспомогательной школе [Текст]: пособие для учителей и студентов

дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / В. В. Воронкова. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 435 с.

12. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. – [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии, 1996. – №6. – С. 26.

13. Выготский, Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии, 1972. – №2.

14. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО, 2002. – 1008 с.

15. Высоцкий, А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения [Текст] / А. И. Высоцкий. – Челябинск, 1979. – 69 с.

16. Габай, Т. В. Учебная деятельность и ее средства [Текст] / Т. В. Габай. – М., 1999. – 254 с.

17. Гаврилов, Т. П. О воспитании нравственных чувств [Текст] / Т. П. Гаврилов. – М. : Знание, 1984. – 80 с.

18. Голубков, В. В. Методика преподавания литературы [Текст] / В. В. Голубков. – М. : Просвещение, 1962. – 224 с.

19. Диагностика и коррекционная работа школьного психолога [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997. – 235 с.

20. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст] / А. Б. Добрович. – М. : Педагогика, 1999. – 207 с.

21. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса в развитии [Текст] / В. К. Дьяченко. – М., 1999.

22. Забрамная, С. Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе [Текст] / С. Д. Забрамная. – М. : Педагогика, 1990. – 93 с.

23. Земский, А. М. Русский язык: В 2 ч. Ч. 2. Синтаксис [Текст] : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / А. М. Земский, С. Е. Крючков, М. В. Светлаев ; под ред. В. В. Виноградова. – М. : Академия, 2000. – 224 с.

24. Изучение, обучение и воспитание детей с нарушениями развития [Текст] / Л. В. Христоробова, А. В. Цыганкова. – Екатеринбург.

25. Ипполитова, Н. А. Развитие речи школьников в процессе обучения чтению [Текст] / Н. А. Ипполитова // Русский язык в школе. – 1997. – № 1.
26. Колесникова, Н. А. К проблеме формирования эстетического вкуса учащихся [Текст] / Н. А. Колесникова // Литература в школе. – 1999. – №2.
27. Кудасов, А. Л. Проблема обучения и воспитания учащихся старших классов коррекционной школы [Текст] / А. Л. Кудасов. – М. : Наука, 1992. – 279 с.
28. Кустарова, В. А. Активизация учебной деятельности школьников и их речевая культура [Текст] / В. А. Кустарова // Начальная школа. – 1993. – №5.
29. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной речи [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М., 1975. – 198 с.
30. Лалаева, Л. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Л. И. Лалаева. – М., 2001 – 102 с.
31. Леонов, С. А. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах [Текст] : методические приемы творческого изучения литературы / С. А. Леонов – М. : Наука, 1990. – 224 с.
32. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.
33. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения т. 1 [Текст] / А. Н. Леонтьев ; под ред. В.В. Давыдова. – М., 2000.
34. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения т. 2. [Текст] / А. Н. Леонтьев ; под ред. В.В. Давыдова. – М., 2000.
35. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка [Текст] / А. Р. Лурия. – М., 1956. – 378 с.
36. Материалы научно-практической конференции студентов и аспирантов [Текст] : Уральский государственный педагогический университет – Екатеринбург, 2004. – 153 с.
37. Межпредметные связи при изучении литературы в школе [Текст] / под ред. Колокольцева. – М. : Просвещение, 1990.

38. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.
39. Общая психодиагностика [Текст] / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1997. – 392 с.
40. Педагогическая диагностика в школе [Текст] / под ред. А. И. Кочеткова. – Минск, 1987.
41. Светловская, Н. Н. Нравственное воспитание обучающихся в процессе обучения чтению [Текст] / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 1983. – №10.
42. Система обучения сочинениям в 6 – 8 классах [Текст] / под ред. Т. А. Ладыженской. – М., 1978.
43. Тепшикина, Е. Ю. Диалогизация образовательного процесса как средство активизации познавательной деятельности учащихся [Текст] / Е. Ю. Тепшикина // Начальная школа. – 2003. – №2.
44. Цыганкова, А. В. Русский язык и культура речи [Текст] : учебное пособие / А. В. Цыганкова. – Екатеринбург : Урал.гос.пед.ун-т., 2003.
45. Щукина, Г. И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979.
46. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1971.

**Конспект урока русского языка**

**Тема: «Написание сочинения по картине И. Шишкина «Утро в сосновом бору».**

**Цель:** Развитие связной письменной речи

**Задачи:**

*Коррекционно - образовательные:*

- формировать умение строить текст в определенной композиционной форме;
- формировать умение определять основную мысль сочинения;
- формировать умение замечать ошибкоопасные места в тексте и проверять их;
- формировать навыки самоконтроля

*Коррекционно - развивающие:*

- развивать память, внимание;
- развивать графомоторные навыки;
- развивать навык связной устной речи;
- развивать фонематический слух

*Коррекционно - воспитательные:*

- воспитывать самостоятельность;
- воспитывать творческую активность, эстетическое восприятие произведений искусства;
- воспитывать чувство красоты, интерес к творчеству, живописи;
- формировать положительную учебную мотивацию.

## Ход урока

Этапы	Содержание этапов
<b>1. Орг. момент</b>	<p>- Сегодня мы с вами будем писать сочинение по картине. Будем учиться правильно и красиво описывать её. Это необходимо вам для того, чтобы вы развивали свою письменную речь.</p>
<b>2. Вступительная беседа</b>	<p>- Посмотрите внимательно на картину. Она называется: «Утро в сосновом лесу». Написал её известный русский художник-пейзажист И. И. Шишкин.</p> <p>В своих произведениях художник выразил огромную любовь к русской природе. Он как никто другой из живописцев сумел показать нам свою красоту, своеобразие, прелесть русского леса. Поэтому его заслуженно называют певцом русской природы. Первоначально картина выглядела иначе. Замысел ее подсказал Шишкину его друг, художник К.А.Савицкий.</p> <p>- Какие картины И.И. Шишкина вы можете назвать? («Рожь», «Корабельная роща»)</p>
<b>3. Определение жанра и стиля сочинения</b>	<p>- Поскольку работаем мы с картиной, то есть, описываем её, то и сочинение наше будет называться сочинением - описанием.</p>
<b>4. Анализ или корректировка материала, или собирание материала с элементами повествования</b>	<p>- Что мы видим на переднем плане картины?</p> <p>- На заднем плане? Справа? Слева?</p> <p>- Ребята, какое время года изображено?</p> <p>- Время суток?</p> <p>- Что помогает увидеть раннее утро? По каким признакам картины?</p> <p><i>На картине изображено раннее летнее утро в сосновом бору. На востоке ещё догорает утренняя заря, из оврага поднимается синеватый туман, сквозь лесную чащу уже пробиваются первые лучи солнца.</i></p> <p>- Какие деревья изображены на картине?</p> <p>- Что о них можете сказать?</p> <p>- Что случилось с деревом? Почему оно</p>

	<p>сломалось?</p> <p><i>Сосны высокие и могучие. Кажется, что они задевают своими ветвями солнце. Первые лучи солнца освещают стволы деревьев, золотят место слома и вершину поваленной бурей сосны, которую очень любят медвежата.</i></p> <p>Рассмотрите внимательно медведицу и медвежат.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Кого мы видим в центре картины?</li> <li>- Чем занимаются медвежата?</li> <li>- Где они играют?</li> <li>- Что делает медведица?</li> </ul> <p><i>В центре картины мы видим медвежат. Ранним утром пробуждается вся природа, просыпаются и шалуны - медвежата. Они отправляются на утреннюю прогулку. На сломленном дереве кувыркаются два неуклюжих медвежонка. Третий стоит на дереве и смотрит куда-то вдаль. Медвежата проворные, забавные, весёлые. Они могут беззаботно играть. В лесной глуши им никто не помешает. Их зорко охраняет мать -медведица. Медведи - «хозяйева» русских лесов.</i></p> <p><b>Работа по выявлению настроения, вызванного картиной.</b></p> <p>Какие чувства вызывает у людей раннее солнечное утро в лесу? (У каждого человека это вызывает чувство радости, бодрости, спокойствия, прилив творческих сил.)</p> <p>Как художник показал это в своей картине? Какие цвета, тёплые или холодные, преобладают в правой части картины? (Мы видим все оттенки тёплых цветов. Колорит картины вызывает чувство радости.)</p>
<p><b>5. Составление плана</b></p>	<p>Мы с вами попытались описать и рассказать о картине Шишкина. Сколько же частей можно выделить?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Раннее утро.</li> <li>2. Лесная глушь. (Дремучий лес.)</li> <li>3. Мохнатая семейка. (Медвежья семья)</li> </ol>

<p><b>6. Подбор материалов, языковая подготовка (работа над образными средствами)</b></p>	<p>4. Моё отношение к картине.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Поговорим о словах, которые помогут вам более ярко и красочно описать картину.</li> <li>- Что происходит с природой утром? (Пробуждается)</li> <li>- Как можно описать деревья? (могучие, большие, вековые, огромные)</li> <li>- Как можно описать игру света на деревьях? (золотит, освещает, играет)</li> <li>- Как можно назвать медвежат? (мишутки, мишки, баловни, проказники, шалунишки, косялапы)</li> <li>- Какие слова можно употребить вместо слов лесная глушь? (чаща, дебри)</li> </ul> <p><b>Посмотрите на опорные слова на доске, они помогут вам при написании сочинения.</b></p> <p><i>Раннее, в сосновом бору, догорает утренняя заря, из оврага, синеватый, пробиваются, сквозь.</i></p> <p><i>Освещают, могучие, золотят, поваленной бурей.</i></p> <p><i>Пробуждается, просыпаются, шалуны, отправляются, прогулка, проворные, забавные, беззаботно, кувыркаются, зорко, охраняет.</i></p> <p><i>Медведи - «хозяева» русских лесов</i></p>
<p><b>Пальчиковая гимнастика</b></p>	<p>«Повар»  Повар готовил обед, (Ребром ладони обучающиеся стучат по столу)  А тут отключили свет.  Повар леща берет (Загибают большие пальцы)  И опускает в компот.  Бросает в котел поленья, (Загибают средние пальцы)  Угли бьет поварёшкой. (Загибают безымянные пальцы)  Сахар сыплет в бульон. (Загибают мизинец)</p>

	И очень доволен он. (Разводят руками)
<b>7. Написание сочинений</b>	Работа обучающихся
<b>8. Итог урок</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Что вам больше всего запомнилось на уроке?</li> <li>- Нравится ли вам писать сочинения?</li> <li>- С каким видом сочинения мы сегодня работали?</li> <li>- Хотели бы вы подробнее изучить творчество Шишкина?</li> </ul>

**Конспект урока русского языка**

**Тема:** «Изложение по тексту: «Смелый поступок» Г. А. Скребицкого.

**Цель:** развитие связной письменной речи

**Задачи:**

*Коррекционно - образовательные:*

- формировать умение строить текст в определенной композиционной форме;
- формировать умение определять основную мысль сочинения;
- формировать умение замечать ошибкоопасные места в тексте и проверять их;
- формировать навыки самоконтроля

*Коррекционно - развивающие:*

- развивать память, внимание;
- развивать графомоторные навыки;
- развивать навык связной устной речи;
- развивать фонематический слух

*Коррекционно - воспитательные:*

- воспитывать самостоятельность;
- воспитывать творческую активность, эстетическое восприятие произведений искусства;
- воспитывать чувство красоты, интерес к творчеству, живописи;
- формировать положительную учебную мотивацию.

## Ход урока

Этапы	Содержание этапов
<b>1. Орг. момент</b>	- Давайте все дружно подтянулись! Приготовились хорошо и качественно работать! Как ваше настроение?
<b>2. Гимнастика</b>	Массаж ушных раковин (активизация точек головного мозга).  Упражнение на дыхание:  - глубокий вдох через нос;  - медленный выдох через рот.
<b>3.Объявление темы урока</b>	- Сегодня на уроке мы будем развивать нашу память и писать изложение.
<b>5. Актуализация знаний</b>	<i>Что такое изложение? (письменный пересказ текста своими словами)</i>  <i>-Какие умения развиваем при обучении изложению?</i>  Посмотрите на экран. (На экране - слайд с изображением лосей и стаи волков, на доске записана тема урока.) Прочитайте тему нашего урока, рассмотрите иллюстрации. Как вы думаете, каким образом картинки относятся к теме урока? (Обучающиеся высказывают свои предположения.) <i>Запишите в тетрадь дату, тему урока.</i>
<b>6. Изучение нового материала</b>	<i>-Кто из вас в жизни видел живого лося?</i>  Сейчас, ребята, вы познакомитесь с текстом изложения. Сегодня вы будете учиться писать текст повествовательного характера замечательного писателя Г. А. Скребицкого.  <i>Чтение текста учителем:</i> Внимательно послушайте текст изложения и подумайте, какова его главная мысль.  <i>Смелый поступок.</i> <i>Лосиха с лосенком ночевали в осиннике. Лес стоял белый под снегом. Иней оседал на ветках, на спине лосихи. Послышался хруст снега. Волк мелькнул среди деревьев. Лоси помчались по снегу в лес. За ними погналась стая волков. Впереди беглецов - лесная сторожка,</i>

	<p>ворота раскрыты. Лоси бросились прямо в ворота.  Сын лесника Митя разгребал во дворе снег. Лоси чуть не сбили его с ног. Митя смело замахнулся лопатой и отогнал волков. Лоси оправились от испуга и ушли обратно в лес. Они всю зиму держались в лесу около сторожки.</p>
<p><b>7. Работа над выделением главной мысли</b></p>	<p>-Понравился рассказ?</p> <p>Фронтальная работа:</p> <p>-Что автор хотел сказать своим читателям?</p> <p>-Какова главная мысль рассказа? (помощь человека «братьям нашим меньшим»)</p>
<p><b>8. Словарная работа</b></p>	<p>осинник, иней, хруст снега, сторожка, лесник, около</p>
<p><b>9. Работа по содержанию текста</b></p>	<p>-В какое время года происходит действие рассказа?</p> <p>-Какой момент рассказа вызывает напряжение, тревогу? Почему?</p> <p>-Как понимаете выражение: "Лоси оправились от испуга...".</p> <p>-Что вы можете сказать о Мите: какой это человек?</p> <p>-Как бы вы поступили на месте этого мальчика?</p>
<p><b>10. Знакомство с планом изложения</b></p>	<p>1.Ночевка в осиннике.</p> <p>2.Лоси в опасности.</p> <p>3. Лесная сторожка.</p> <p>4. Помощь мальчика.</p>
<p><b>11. Чтение текста учителем по частям с последующим пересказом учащимися каждой части по плану</b></p>	<p>-Где ночевала лосиха с лосенком?</p> <p>-Что услышала лосиха?</p> <p>-Кого увидела лосиха?</p> <p>-Кто гнался за лосихой и лосенком?</p> <p>-Что впереди увидела лосиха?</p> <p>-Что делал Митя у ворот сторожки?</p>

	-Как он защитил лосей? -Что лоси делали дальше?
<b>12. Словарно-орфографическая работа</b>	- Давайте обсудим, как нужно правильно писать эти слова. Слова на доске с трудным написанием: в густом осиннике, на спине лосихи, около сторожки, разъяренных волков, чуть не сбили его с ног, оправились от испуга.
<b>13. Чтение текста учителем</b>	Учитель читает текст, обучающиеся слушают
<b>14. Написание изложения</b>	Обучающиеся пишут изложение
<b>15. Проверка сочинения</b>	Обучающиеся проверяют свои работы
<b>16. Итог урока</b>	- Понравилось ли вам писать изложение? - О чём был текст изложения? - Что полезного вы узнали из текста?

Конспект урока русского языка

**Тема:** «Написание сочинения по картинке В. А. Серова «Девочка с персиками»

**Цель:** Развитие связной письменной речи

**Задачи:**

*Коррекционно - образовательные:*

- формировать умение строить текст в определенной композиционной форме;
- формировать умение определять основную мысль сочинения;
- формировать умение замечать ошибкоопасные места в тексте и проверять их;
- формировать навыки самоконтроля

*Коррекционно - развивающие:*

- развивать память, внимание;
- развивать графомоторные навыки;
- развивать навык связной устной речи;
- развивать фонематический слух

*Коррекционно - воспитательные:*

- воспитывать самостоятельность;
- воспитывать творческую активность, эстетическое восприятие произведений искусства;
- воспитывать чувство красоты, интерес к творчеству, живописи;
- формировать положительную учебную мотивацию.

## Ход урока

Этапы	Содержание этапов
<b>1. Орг. момент</b>	- Сегодня мы с вами напишем сочинение по картине. Будем учиться правильно и красиво описывать её. Это необходимо вам для того, чтобы вы развивали свою письменную речь.
<b>2. Вступительная беседа</b>	- Посмотрите внимательно на картину. Как вы думаете, как она называется? Это портрет «Девочка с персиками». Написал её известный русский художник В.А.Серов. Слышали о таком художнике? Знакомы с его творчеством?  - Эту картину Серов писал с девочки Веры. Верочка позировала художнику целый месяц, летом, вместо прогулок с друзьями. Иногда она делала это нехотя, очень уставала. Но В.А.Серов просил ее еще немного посидеть на кухне, держа персики. И картина удалась!
<b>3. Определение жанра и стиля сочинения</b>	- Поскольку работаем мы с картиной, то есть, описываем её, то и сочинение наше будет называться сочинением - описанием.
<b>4. Анализ или корректировка материала, или собирание материала с элементами повествования</b>	- Что мы видим на переднем плане картины? - Как выглядит девочка? (во что одета, какие волосы, лицо и т.п.) - Где находится девочка? - Как вы догадались, что она сидит на кухне? - На чем сидит? - Что делает Вера? - Обратите внимание на позу. Какая она? - Что выражает лицо, мимика девочки? - Какое время года за окном?
<b>5. Составление плана</b>	- Ребята, мы с вами внимательно рассмотрели портрет. Давайте составим план, чтобы с помощью него написать сочинение.  1. Картину «Девочка с персиками»

	<p>написал В.А. Серов.</p> <p>2. Описание картины (описание девочки Веры, места, в котором она находится).</p> <p>3. Эмоции и впечатления от картины.</p>
<p><b>6. Подбор материалов, языковая подготовка (работа над образными средствами)</b></p>	<p>- Поговорим о словах, которые помогут вам более ярко и красочно описать картину.</p> <p>- Какими словами мы можем описать внешность девочки? (смуглая, загорелая, лёгкий розовый румянец, тёмные волосы)</p> <p>- Мимика, поза (напряжённая, глубокий взгляд, напряжённая)</p>
<p><b>Пальчиковая гимнастика</b></p>	<p>Дом.</p> <p>Я хочу построить дом,</p> <p>(Руки сложить домиком, и поднять над головой)</p> <p>Чтоб окошко было в нём,</p> <p>(Пальчики обеих рук соединить в кружочек)</p> <p>Чтоб у дома дверь была,</p> <p>(Ладонки рук соединяем вместе вертикально)</p> <p>Рядом чтоб сосна росла.</p> <p>(Одну руку поднимаем вверх и "растопыриваем" пальчики)</p> <p>Чтоб вокруг забор стоял,</p> <p>Пёс ворота охранял,</p> <p>(Соединяем руки в замочек и делаем круг перед собой)</p> <p>Солнце было, дождик шёл,</p> <p>(Сначала поднимаем руки вверх, пальцы "растопырены". Затем пальцы опускаем вниз, делаем "стряхивающие" движения)</p> <p>И тюльпан в саду расцвёл!</p> <p>(Соединяем вместе ладонки и медленно раскрываем пальчики - "бутончик тюльпана")</p>

<b>7. Написание сочинений</b>	Обучающиеся пишут сочинения
<b>8. Итог урока</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Что вам больше всего запомнилось на уроке?</li> <li>- Нравится ли вам писать сочинения?</li> <li>- С каким видом сочинения мы сегодня работали?</li> <li>- Хотели бы вы подробнее изучить творчество Серова?</li> </ul>

Работы обучающихся в ходе контрольного эксперимента

<p>Валентин Александрович Серов</p>	<p>Гривский</p>
<p>Тема:</p>	<p>Даниил</p>
<p>1. В.А. Серов написал картину «Девочка с персиками».</p>	
<p>2. Описание картины</p>	
<p>3. Мой сочиненный от картины.</p>	
<p>Сочинения - Описание картины.</p>	
<p>Сочинения - описание по картине «Девочка с персиками». Вера сидит на стуле и держит персик и на столе лежат персики и накрутка и на столе лежит нож и на окне там всё красиво.</p>	
<p>Я смотрю на картину и чувствую радость какая она красивая и как она хорошо сидит на <sup>на</sup> «Кухонном» столе.</p>	
<p></p>	<p>4</p>
<p></p>	
<p></p>	
<p></p>	

## Бородина

### Тема

1. В. Ф. Серов
2. Описание картины
3. Мои впечатления от картины

Сочинение о писателе по картине  
«Девочка с персиками»;

Картину написал В. Ф. Серов картину  
называют Девочка с персиками

Девочку зовут Вера

На картине изображена девочка Вера.  
Лицо у неё широкое нежное и розоватое  
какая. Она сидит за столом она  
очень красивая.

А сидит на картине  
«Девочка с персиками» она возмёт  
машину. И теперь картина всё же  
очень красивая.

5

Бюджетный журнал

Ваша тема ~~В~~ Александровский серв  
~~Ваша тема~~ Тема:

1. В. А. Серов

1. Описание картины

2. Мой любимый <sup>2</sup> от картины.

1. Социальный ~~описание~~

Социальный ~~описание~~ - описание по картине  
«Девочка с персиками». Вера Вера имеет  
редко за окном и дружит с куклами персик  
и чай и в программе своей стоит человек  
к во время ~~к~~ & Серов он проил о нем  
на много рассказ девочка персик  
Вера ~~слова~~ гаварила. Нет он  
узнавал много раз и он узнавал  
а если гаварила нет там сужено.

3

Насидиенка  
Алеси.

## Сочинение

- Тема: 1. В. А. Серов.  
2. Описание картины.  
3. Мои впечатления от картины.  
4. Сочинение - описание  
по картине "Девочка с персиками".

Картину нарисовал знаменитый художник Валентин Александрович Серов.

В этой картине описывается как девочка сидит за столом (~~в комнате~~) которую зовут Вера. ~~(её)~~ Вокруг неё очень мало вещей она сидит на стуле, рядом с ней стоит стул, и за ней тоже стоит стул, на стене у веры висит персика.

А за окном солнечная погода но художник заставил ее позировать.

А Вера сидела в напряженной позе и телом сломалась, на столе у неё лежали 3 пера и нож.

Как бы хотелось она сидит на стуле.

Мои впечатления от картины очень напряженные и толстые по тому что девушка около позировать на улице с девушкой но художник заставил ее позировать.

Мне очень понравилась эта картина!!!

5

Орловской Выходили.

Тема.

1. В.В.А. Серов.
2. Описание картины.
3. Мои впечатления от картины.

Сочинение-описание  
по картине "Девочка  
с персиками".

В.В.А. Серов написал картину  
"девочка с персиками".

Вера Девочку зовут Вера. Она  
носит корсет и бантик. Вера сидит за  
столом. На столе лежат персики.

От картины я чувствую напря-  
женность. И печаль.

5

План

Сергеев Н. И. Сергеев

План:

1. В. ст. Сергеев.
2. Описание картины
3. Мои впечатления от картины.

Сюжетные - описательные повествования  
"Девочка с персидской",  
Картина написана Владимиром  
Александровичем Сергеевым.

Девочка зовут Зера она  
сидит на стуле на улице у  
ней крыльцо и много персидских  
орнаментов. В комнате красиво и  
сидит на стуле персидская  
сидит. Красивая одежда и много  
орнаментов и красиво.

В комнате на стене висит  
картина и много персидских  
орнаментов. Много персидских  
орнаментов.

Всем понравилась картина  
Сидит на стуле и красиво

Ученик и учитель.

5

Валерий  
Александр Серов

много  
спасибо  
красиво  
:)

- мама!
- 1 В.А. Серов
  - 2 Олимпиада Кармина  
мама ромашки

Вера смотрит на меня (очень)  
 не меня другим образом)  
 Как меня звать? не все и не  
 Серов

сочинение - олимпиаде  
 по Кармине  Ворожка с красными

Ворожка решила отпустить  
 Иметь она хорошая реакция  
 играть мне ромашка олову  
 Решила олову, не играть  
 и задумалась о чём на уровне  
 Королеве Аркае светим  
 гадать она была олимпиада  
 переехал переехал смотрит на  
 мир,

4

## Таричко данн

план:

1. Картины написан в А. Серов
2. Описание картины
3. Мои впечатления о картине

Содержание - Описание

по картине: девочки перископу,

отражены в экране. Фильм.

девочки с перископом в компьютер,

и очень понравилась она хорошая

и хорошая и красивая

и мне понравилась девочку черу

и мне очень грустно

3

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

