

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

## **Коррекционная работа по развитию устной повествовательной речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

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

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

Руководитель ОПОП:  
к.ф.н., доцент Л.В. Христолюбова

\_\_\_\_\_  
подпись

Исполнитель:  
Ходюш Ирина Игоревна,  
обучающийся БД-41 группы  
очного отделения

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Кубасов Александр Васильевич,  
д.ф.н., профессор

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО– ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ УСТНОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ.....	7
1.1. Лингвистические аспекты понятия «устная повествовательная речь».....	7
1.2. Характеристика функционально-смысловых типов текста.....	10
1.3. Характеристика особенностей развития детей с нарушением интеллекта.....	16
1.4. Характеристика связной речи детей с нарушением интеллекта.....	22
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	27
2.1. Организация констатирующего эксперимента.....	27
2.2. Качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента.....	30
2.3. Методика констатирующего эксперимента.....	35
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	46
3.1. Содержание и формы работы по развитию устной повествовательной речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта.....	46
3.2. Организация и проведение коррекционной работы по развитию устной повествовательной речи в экспериментальной группе.....	51

3.3. Анализ динамики развития устной повествовательной речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	83

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность темы.* В современной науке особую значимость приобретает проблема сложного дефекта, в структуре которого нарушение речи сопровождаются другими отклонениями психического развития. В связи с этим одной из актуальных проблем является проблема нарушения речи и их коррекция у детей с нарушением интеллекта.

Проблема формирования связной речи у детей с нарушением интеллекта актуальна, так как формирование речи влияет на развитие познавательной деятельности и на совершенствование устной речи детей данной категории, что повышает уровень их общего развития.

В дошкольный период происходит общее развитие ребенка. Как известно, важнейшей предпосылкой развития речи является достаточная сформированность когнитивных функций, определенный уровень развития познавательной деятельности. В связи с этим методологической основой изучения нарушения речи у детей с нарушением интеллекта являются современные представления о формировании их связной речи. Нарушения познавательной деятельности оказывает отрицательное влияние на весь процесс развития речи.

Наиболее весомый вклад в изучение особенностей речи детей с нарушением интеллекта внесли Е. С. Слепович, Д. Н. Исаев, А. А. Катаева. Исследователи отмечают их отставание в овладении речью, позднее возникновение периода детского творчества, затягивание периода функционирования неологизмов [8], слабую речевую активность, бедность и недифференцированность словаря.

Требования к речи дошкольника федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) дошкольного образования [56]:

- овладение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря;

- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Требования ФГОС к результатам освоения программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования. На этапе завершения дошкольного образования ребенок должен хорошо владеть устной речью, выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих чувств, желаний. Речевое развитие является актуальным в дошкольном возрасте.

*Объект исследования* – устная повествовательная речь старших дошкольников с нарушением интеллекта.

*Предмет исследования* – особенности развития устной повествовательной речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

*Цель исследования* – на основе анализа литературных данных определить содержание понятия «устная повествовательная речь» применительно к уровню развития детей дошкольного возраста; определить содержание работы и апробировать методику, которая будет способствовать формированию у детей с нарушением интеллекта устной повествовательной речи, проанализировать и описать полученные результаты.

*Задачи:*

1. Раскрыть лингвистические аспекты понятия «устная повествовательная речь».

2. Изучить характеристику особенностей развития дошкольников с нарушением интеллекта.

3. Проанализировать связную речь детей с нарушением интеллекта.

4. Охарактеризовать особенности развития дошкольников с нарушением интеллекта.

5. Раскрыть организацию и методику констатирующего эксперимента и проанализировать результаты;

6. Составить и апробировать коррекционно-развивающую программу по формированию устной повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, исходя из методики обучения связной речи;

7. Раскрыть организацию контрольного этапа исследования состояния речи после проведения работы и по коррекции и развитию устной повествовательной речи;

8. Проанализировать результаты и подвести итог коррекционной работы по формированию устной повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

*Методы исследования* – анализ психолого-педагогической и методической литературы; наблюдение; составление коррекционно-развивающей программы; проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

*Структура работы* – введение, три главы, заключение, список использованной литературы, приложения.

# ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ УСТНОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ

## 1.1. Лингвистические аспекты понятия «устная повествовательная речь»

Обучение дошкольников связной (описательно-повествовательной) речи в среде коррекционного образования проводится целенаправленно и последовательно.

В процессе обучения словесной речи в роли производной, от живой разговорной речи, выступает связная (описательно-повествовательная) речь. Ведущие психологи считают разговорную речь – ситуативной, развитие которой происходит в процессе общения ребенка со взрослыми и между собой [40]. Данный вид речи характеризуется опорой на наглядные объекты. Ребенок насыщается не только характерным словарем разговорного типа (ну, давай, вот и все, ладно, хватит и другие), но и различными указательными жестами, мимикой, пантомимой, повторением коротких фраз. Разговорная речь наиболее полно удовлетворяет естественные коммуникативные потребности детей, развивается по подражанию окружающим, поэтому на всем этапе дошкольного детства является преобладающей по объему.

Диалогическая речь непреднамеренная и мало организована. Большую значимость здесь играют образцы и стереотипы, привычные сочетания слов и шаблоны [51].

Цель обучения разговорной речи – придание речевому общению естественного характера, приближение к пониманию речи говорящих людей; научить переспрашивать, уточнять сказанное, расширить словарь

высказываний, подготовить основу для развития связной описательно-повествовательной речи.

Связная описательно-повествовательная речь – это речь контекстная. В сравнении с разговорной речью она имеет настроенность речевого ряда; одностороннюю направленность высказывания, не рассчитанную на незамедлительный ответ партнера; определенную заданность, возможность предварительного обдумывания [59]. Данный вид речи фигурирует в различных жанрах художественной литературы, где содержание произведения можно понять при полном описании условий происходящих событий. Использует связную речь и в деловых сообщениях (отчетах, записках, рассказах о важных событиях).

Связная речь не замещает собой разговорную, а формируется на ее основе и затем развивается параллельно с ней, наполняясь все более сложными оборотами.

В 5 лет у детей в норме связная речь должна достичь качественно более высокий уровень. Дети овладевают основными типами монологической речи: рассказом, пересказом. Они, когда слушают сверстников, уже могут оценивать их рассказы, добавлять отдельные фрагменты, достаточно подробно составлять описательный рассказ и рассказы по картинке и серии картинок [57].

Связная речь применяется предпочтительно в письменной форме. Но она может выражаться и в устной форме.

Устная речь делится на: диалогическую и монологическую [44].

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание [41].

Устная монологическая речь – это развернутый вид речи. Эта речь в большей степени произвольна: говорящий имеет целью выразить содержание и должен подобрать для этого содержания соответствующую языковую форму и выстроить на его основе высказывание.

Монологическая речь – это организованный вид речи. Говорящий продумывает не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь монолог как целое [55].

Монологическая речь психологически более сложная, чем диалогическая. При монологе требуется лучшая память, более напряженное внимание к содержанию и форме речи. В то же время монологическая речь основывается на мышлении, логически более последовательна, чем в процесс диалога, разговора. Она характеризуется большей развернутостью. В монологе должны использоваться полные, распространенные предложения, наиболее точный словарь, чтобы он был понятен слушателям [6].

В устной монологической речи, в которой заключено повествование о событиях или рассуждение, с необходимостью необходимо присутствие как мотива высказывания, так и общего замысла, который создает говорящий.

Монологическая устная речь зависит и от того, какую задачу поставил перед собой говорящий, и в какой вид деятельности будет включаться эта развернутая устная речь [30].

В рассказе об увиденном или пережитом, который адресован собеседнику, достаточно хорошо знающему общую ситуацию и разделяющему мотивы говорящего, устная монологическая речь может проходить с определенной грамматической неполнотой [34].

Таким образом, устная повествовательная речь – изображение событий или явлений, которые совершаются не одновременно, а следуют друг за другом или обуславливают друг друга. Повествование показывает тесно связанные между собой события, явления, действия как объективно происходившие в прошлом. Предложения повествовательных контекстов не описывают действия, а повествуют о них, то есть передается самое событие, действие.

Развитие устной монологической речи в дошкольном детстве закладывает основы успешного обучения в школе [54].

## **1.2. Характеристика функционально-смысловых типов текста**

На протяжении многого времени постепенно создавались функционально – смысловые типы речи, то есть способы, планы, словесные структуры, которые применяются в зависимости от функции речи и её значения [10].

Принято выделять такие варианты связной речи [53]:

Повествование (рассказ) – это тип речи, в котором раскрываются какие-либо события во временной последовательности; рассказывается о поэтапно сменяющихся друг друга действиях или событиях (суть повествования можно передать только на нескольких кадрах фотоаппарата).

В текстах повествования основная значимость уделяется глаголам, более всего в форме прошедшего времени несовершенного вида (искал, заботился, кипел и так далее).

Повествование – это мир в движении (один кадр меняет другой).

Цель создания текста:

Рассказать о действии с показом его последовательного развития, с подчеркиванием важных (узловых) фактов и демонстрации их взаимосвязи.

Содержание и форма текста:

- 1) Выдерживается логическая последовательность.
- 2) Отмечается динамика, замена событий друг другом.
- 3) В композиции соблюдается последовательность действий.

Основные грамматические средства оформления:

Простые и сложные предложения:

- а) с глагольным сказуемым совершенного вида;

б) с видо-временными формами, отмечающими характер и смену событий;

в) с выражением причинно-следственной и временной обусловленности.

Характерная структура повествовательных текстов содержит:

- 1) Завязку (начало событий);
- 2) Развитие действия;
- 3) Кульминацию;
- 4) Развязку (итог событий).

Типы повествования:

- 1) Изобразительное;
- 2) Информативное.

Описание – это тип речи, в котором передается какое-либо явление окружающего мира путем перечисления его постоянных или одновременно присутствующих свойств или действий (содержание описания можно передать одним кадром фотоаппарата).

В описании наиболее часто используются слова, которые обозначают признаки, свойства предметов (существительные, прилагательные, наречия).

Описание – это мир в неподвижности (один кадр).

Цель создания текста:

- 1) Перечислить признаки, свойства, элементы предмета речи.
- 2) Указать на его принадлежность к классу предметов.
- 3) Указать на функцию предмета, способы и области его применения.

Содержание и форма текста:

- 1) Образ предмета в целом даётся в начале или в конце.
- 2) Главное детализируется с учётом смысловой роли деталей.
- 3) Структура каждой части текста (компонентов описания) подобна структуре текста в целом.
- 4) Применяются приёмы сравнения, аналогии, противопоставления.
- 5) Текст легко сокращается.

Типичные грамматические средства оформления:

Простые и сложные предложения:

- а) с прямым порядком слов;
- б) составным именным сказуемым;
- в) с глагольными формами одновременного действия;
- г) с глаголами настоящего времени во вневременном значении;
- д) с определительными характеристиками [18].

Характерная структура описательных текстов включает:

- 1) Общее представление о предмете;
- 2) Отдельные признаки предмета;
- 3) Авторскую оценку, вывод, заключение.

Типы описания:

- 1) Описание предмета, человека (его характеристика). Какой он?
- 2) Описание места. Где находится?
- 3) Описание состояния окружающего мира. Каково здесь?
- 4) Описание состояния лица (человека). Каково ему? Какие у него чувства, ощущения?

Рассуждение (объяснение) – это тип речи, в котором доказываются или поясняются какие-либо позиции, мысли; говорится о причинах и следствиях события или явления, оценках и чувствах (о том, что нельзя передать на кадре фотоаппарата).

В текстах-рассуждениях отдельная роль отводится вводным словам, указывающим на связь мыслей, логику изложения (в общем, во-первых, далее, наконец, прежде всего, таким образом, кстати), а также подчинительным союзам со значением причины, следствия, уступки (так что, потому что, поскольку, так как, в силу того что, несмотря на то что и другие).

Рассуждение – это мысли о мире, а не сам мир.

Цель создания текста:

Исследовать сущность свойств предметов и явлений, обосновать их взаимосвязи.

Содержание и форма текста:

1) Включает тезис (положение, которое доказывается), аргументы (суждения, которые обосновывают правильность тезиса) и демонстрация (способ доказательства).

2) Имеются размышления, умозаключения, пояснения.

3) Смысловые части высказывания приводятся в логической последовательности.

4) Все, не относящееся к доказательству, опускается [33].

Типичные грамматические средства оформления:

Простые широко распространённые и сложные предложения:

а) с причастными и деепричастными оборотами;

б) с обстоятельствами или обстоятельственными придаточными причины, следствия, цели;

в) с глаголами разных видовых форм.

Характерная структура текста-рассуждения включает:

1) Тезис (мысль, требующую доказательства или опровержения).

2) Обоснование (аргументы, доводы, доказательства, примеры).

3) Вывод.

Разновидности рассуждения:

1) Рассуждение – доказательство. Почему так, а не иначе? Что из этого следует?

2) Рассуждение – объяснение. Что это такое? (толкование понятий, объяснение сути явлений).

3) Рассуждение – размышление. Как быть? Что делать? (раздумья над разными жизненными ситуациями).

Представленные варианты связной речи не имеют чётких разграничений и могут сочетаться в одном и том же тексте.

Например, работая над сюжетной картиной, где рассказ о выполняемых действиях людей, изображенных на данной картине,

сочетается с описанием природы. То, при описании предметов, одновременно объясняется, чем они полезны и как используются.

Каждому из элементов связной описательно-повествовательной речи необходимо обучать длительно, систематически, целенаправленно.

Отметим условия, которые обеспечивают устойчивую положительную динамику в приобретении навыков.

Основное внимание в работе над формированием словарного запаса, грамматического строя и навыков связного высказывания уделяют такому построению процесса, при котором введение речевого материала производится:

а) «Широким потоком» на протяжении всего коррекционно-развивающего обучения ребенка [24].

б) С помощью логической проработки всякого типа высказываний с постепенной обработкой каждого логического типа высказываний на специальных занятиях по развитию речи в ходе дидактических игр, речевых упражнений, языковых обобщений и наблюдений.

Обобщение словесными средствами происходит во всех направлениях и постоянно. Дети постепенно не только повторяют за педагогом нужные в ситуации высказывания, а применяют часто повторяющийся материал (слова и фразы) самостоятельно, то есть инициативно. Самостоятельные высказывания детей всегда одобряются.

Поэтому для формирования и закрепления приобретаемых навыков огромное значение придается созданию речевой среды.

В составлении текста и речи в целом очень большое значение придается тому, какую задачу устанавливает перед собой произносивший (пишущий), от предназначения речи. Совершенно бесспорно, что автор неодинаково построит свой текст, когда будет повествовать о ситуации, изображать окружающее или объяснять мотивы определенных событий.

Преимущественно общими функционально-смысловыми типами речи служат описание, повествование и рассуждение. Каждый из перечисленных

типов выделяется в соотношении с предметом и сущности речи. Это указывает на отдельные наиболее характерные грамматические средства оформления текста.

К концу обучения в дошкольной организации нормально развивающиеся дети должны понимать рассказ, который состоит из простых распространенных предложений и уметь передать его содержание словами или средствами изобразительной деятельности. Они должны описывать действия, которые они выполняют, воспринимаемый предмет, пережитое событие.

Наиболее доступным для детей с нарушением интеллекта оказывается текст повествовательного характера, в котором сюжет раскрывается четко и последовательно, число действующих лиц невелико, несложная ситуация, близкая их жизненному опыту. Наличие в текстах описания переживаний героев, которые служат мотивами совершаемых ими поступков, меняющихся событий, второго плана, авторских отступлений осложняет понимание рассказа. Более трудным для детей с нарушением интеллекта является такой функционально-смысловой тип речи как описание, потому что детям требуется мысленно воссоздать зрительные образы, им сложно понять чувства героев, состояние природы, и другие явления, которые описываются в рассказах. Малодоступным для таких детей является рассуждение. Для того чтобы понять текст, от детей требуется более сложное установление смысловых связей между отдельными ситуациями, способность к абстрагированию для понимания некоторых значений слов, что вызывает у них большие затруднения [42].

Нужно отметить, что речь человека, как правило, не представлена изолированными функционально-смысловыми типами, а является сложной по структуре конструкцией, включающей элементы описания, и рассуждения, и повествования. Однако, переход от одного функционально-смыслового типа к другому должен быть мотивированным, уместным и логически оправданным.

### **1.3. Характеристика особенностей развития дошкольников с нарушением интеллекта**

Умственная отсталость (далее УО) – состояние задержанного или неполного умственного развития, характеризующееся, прежде всего, снижением навыков, которые возникли в процессе развития, и навыков, определяющих общий уровень интеллекта (то есть познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности) [39]. Умственная отсталость может возникнуть на фоне другого психического или физического нарушения либо без него (Международная классификация болезней десятого пересмотра (далее МКБ-10)) [37].

Умственная отсталость – группа различных по этиологии, патогенезу болезненных состояний, объединенных одним общим признаком: все они представляют собой клинические проявления дизонтогении головного мозга [36].

При умственной отсталости органическая недостаточность головного мозга имеет непрогрессирующий (непрогрессирующий) характер. Действие вредоносного фактора в большей степени уже прекратилось, и ребенок может развиваться, подчиняясь общим закономерностям становления психики, имея свои особенности, которые обусловлены типом нарушения центральной нервной системы и его отдаленными последствиями.

При умственной отсталости выделяются три диагностических критерия:

- клинический (имеется органическое поражение мозга);
- психологический (запаздывание интеллектуального развития);
- педагогический (низкая обучаемость) [59].

Специалисты понятие «нарушение интеллекта» часто рассматривают во взаимосвязи с понятиями «умственная отсталость» и «олигофрения», разграничивающимися в клинической и психолого-педагогической практике.

При этом понятие «умственная отсталость» трактуется шире, включая в себя олигофрению и другие прочие подобные состояния [22].

При олигофрении наблюдается раннее, чаще пренатальное недоразвитие головного мозга, которое обусловлено наследственными или другими вредоносными факторами окружающей среды, которые действовали в период беременности, во время родов и на протяжении первых лет жизни. При олигофрении интеллектуальный дефект не усугубляется.

В клинической практике детские психиатры используют диагноз «умственная отсталость», ориентируясь на справочное издание МКБ-10 (с 1999 г.). Диагноз «умственная отсталость» представлен в четырех формах: легкая (F-70.00 – F-70.99), умеренная (F-71.00 – F-71.99), тяжелая (F-72.00 – F-72.99) и глубокая (F-73.00 – F-73.99). При этом в психолого-педагогической литературе встречаются термины в соответствии с международной классификацией болезней девятого пересмотра (далее МКБ-9) (до 1999 г.) (дебильность, имбецильность, идиотия), которые соотносятся с МКБ-10 в следующем порядке.

*Таблица 1*

**Соотношение терминов МКБ-10 с терминами МКБ-9**

Код	МКБ – 10	МКБ – 9
F-70.00 – F-70.99	Легкая умственная отсталость	Дебильность
F-71.00 – F-71.99	Умеренная умственная отсталость	Имбецильность
F-72.00 – F-72.99	Тяжелая умственная отсталость	Идиотия
F-73.00 – F-73.99	Глубокая умственная отсталость	

#### Причины олигофрении

Развитие болезни может быть вызвано различными факторами – внутренними, внешними и смешанными:

1) Эндогенный фактор (внутренний): психическое недоразвитие, которое вызвано хромосомной патологией, наследственным нарушением обмена веществ или каким-либо синдромом генетического происхождения.

2) Экзогенный фактор (внешний): олигофрения спровоцирована внутриутробными инфекциями во время беременности, иммуноконфликтом крови матери и ребёнка, родовыми и послеродовыми травмами черепа ребенка, алкоголизмом матери, наркоманией и иными вредными привычками, которые спровоцировали серьёзные недостатки в обеспечении плода питательными веществами.

3) Система эндогенных и экзогенных факторов: в результате комплексного влияния на организм человека сразу нескольких негативных факторов развиваются самые тяжёлые формы олигофрении.

Клиническая картина олигофрении определяется особенностями патогенеза, который включает в себя сумму факторов и их взаимодействие: этиология, характер болезненного процесса, его распространение и время поражения (последнее имеет особое значение по отношению к детям) [43].

Характерными признаками олигофрении является:

- непрогрессиентность (отсутствие усиления интеллектуального дефекта);
- тотальность (недоразвитие всех психических функций);
- иерархичность нарушения психических функций.

Сниженный уровень познавательной активности является главной характеристикой детей с умственной отсталостью. Это отображается во всех сферах психической деятельности данной категории детей, то есть наблюдается тотальность проявления дефекта. В свою очередь, речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах [7].

Для детей с нарушением интеллекта лишь началом развития перцептивного действия оказывается дошкольный возраст. К концу дошкольного возраста лишь немногим умственно отсталым детям удается достигнуть уровня развития восприятия, с которым дети с нормальным развитием начинают дошкольный возраст. Перцептивная ориентировка

появляется у них на основе усвоения отдельных эталонов. У детей с умственной отсталостью развитие восприятия проходит неравномерно, усвоенные эталоны часто становятся неустойчивыми, расплывчатыми, они не переносят усвоенный способ действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными оказываются взаимоотношения между восприятием свойств, знанием его названия, способа действия с учетом данного свойства и возможностью осуществлять на его основе простейшие обобщения [26].

Плохая концентрация внимания, которая присуща умственно отсталым детям, обуславливает снижение его устойчивости. Им присуще уменьшение объема внимания, дети смотрят и не видят, слушают и не слышат. При восприятии какого-либо предмета, данная категория детей находит в нем меньше отличительных признаков, чем дети с нормативным развитием. У детей с умственной отсталостью часто можно заметить нарушение переключаемости внимания. Действуя, они часто застревают или «соскальзывают» на уже знакомый способ решения задания. Детям сложно распределить внимание между разными видами деятельности.

Произвольное внимание у детей с нарушением интеллекта неупорядоченное, нестойкое, оно легко истощается, характеризуется повышенной отвлекаемостью и требует больших усилий для фиксации [25].

У детей с нарушением интеллекта наглядно-действенное мышление отличается отставанием в темпе развития. Далеко не всем детям к концу дошкольного периода удается выполнять даже такие практические задачи, в которых действие, которое выполняется рукой или орудием, направленно на достижение практического результата, то есть на перемещение, использование или изменение предмета. У детей данной категории отсутствует активный поиск решения, они зачастую равнодушны как к результату, так и к процессу решения задачи даже тогда, когда задача представлена как игровая [13].

Дети с умственной отсталостью не умеют ориентироваться в пространстве и времени, не могут использовать прошлый опыт, не

оценивают свойства предметов и отношение между ними, затрудняются в действиях моторного характера [50].

Изменения, которые происходят в развитии наглядно-образного мышления, у детей с умственной отсталостью без коррекционного обучения невысоки. До конца дошкольного возраста у них практически не существует возможность решения наглядно-образных задач.

Мышление у детей с нарушением интеллекта конкретное, которое ограничивается непосредственным опытом и необходимостью обеспечения своих сиюминутных потребностей, непоследовательное, стереотипное и некритичное. Регулирующая роль мышления в поведении недостаточна.

Интеллектуальное развитие влияет на речевое развитие детей данной категории в различных аспектах [29]:

1) на создание смысловых операций продуцирования речевых высказываний. Фразы умственно отсталых детей отличаются недостатком логики изложения, дефицитом или искажением сложных смысловых отношений, присутствие большого числа смысловых пробелов;

2) на уровень языковой семантики. Детям трудно овладеть лексическими и грамматическими значениями.

3) на возможность усвоения формально-языковых средств. Чем сложнее языковое оформление какого-либо значения, тем труднее оно усваивается ребенком с нарушением интеллекта.

4) на качество, точность, объем и скорость обработки речевой информации.

В отличие от нормально развивающихся детей у детей с умственной отсталостью не увеличивается роль речи при различных формах деятельности [23]. У детей с нарушением интеллекта возникают трудности при взаимодействии со взрослыми и сверстниками [ 2]. У них недостаточное понимание того, что говорят окружающие и, поэтому, они могут вести себя неадекватно ситуации. Дети не способны связно выстраивать свои предложения или просьбы. Дети с нарушением интеллекта обладают

ограниченным словарным запасом и не владеют фразой, поэтому они не могут спросить то, что их интересует, и разумно ответить на заданный вопрос [21]. Общение таких детей происходит в условиях ограниченных, бытовых ситуаций, которые многократно повторяются, с помощью хорошо заученных, стандартных фраз. Если высказывание выходит за рамки обычного, то это ставит ребенка в тупик и побуждает к бессмысленным ответам [11]. Речевое недоразвитие детей с нарушением интеллекта носит системный характер. Это приводит к тому, что речь к концу дошкольного периода не выполняет у детей своих основных функций: коммуникативную и регулирующую.

Память умственно отсталого ребенка характеризуется замедленностью и непрочностью запоминания, быстрым забыванием, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью, плохим припоминанием. Лишь после многократных повторений они усваивают что-то новое, быстро забывают воспринятую информацию, не могут пользоваться усвоенными навыками и умениями на практике. Хуже всего развито логическое запоминание. Механическая память оказывается сохранной или даже хорошо сформированной. Чаще дети запоминают лишь внешние признаки предметов и явлений. Большие затруднения вызывают воспоминания о внутренних логических связях и обобщенных словесных объяснениях [19].

Нарушение мотивации умственно отсталых детей проявляется в том, что отсутствует личностное отношение к окружающему миру, наблюдается запоминание лишь того, что они считают нужным [27].

Волевые качества детей с нарушением интеллекта отличаются недостатком инициативы, неумением руководить своими действиями и действовать в соответствии с заданными целями [9]. Также для них характерны несамостоятельность, безынициативность, неумение руководить своими действиями, нежелание преодолевать малейшие трудности, противостоять внешним воздействиям. У детей отсутствует типичная для

здорового ребенка живость и яркость эмоций, характерны слабая воля и слабая заинтересованность в оценке их деятельности [16].

К 6 – 7 годам у детей не формируется готовность к школьному обучению [14].

У детей с нарушением интеллекта отмечается снижение эмоциональной отзывчивости, на фоне общей эмоциональной обедненности, часто даже отношение к знакомым людям лишено адекватной положительной эмоциональной окраски [58].

Однако направления развития ребенка с интеллектуальными нарушениями такие же, как и у ребенка с нормативным развитием. Некоторые нарушения – отставание в овладении предметными действиями, отставание и отклонение в развитии речи и познавательных процессов – в большей мере носят вторичный характер. При своевременном правильном организованном обучении, возможно в более раннем коррекционно-педагогическом воздействии многие отклонения в развитии детей можно скорректировать и даже предупредить.

Таким образом, к концу дошкольного периода у детей с нарушением интеллекта, которые не прошли специального обучения, отсутствует готовность к учебной деятельности. Своевременно нескорректированные дефекты психического развития усугубляются, становясь более выраженными, яркими.

#### **1.4. Характеристика связной речи детей с нарушением интеллекта**

У детей с нарушением интеллекта характерно позже начинается речевое развитие. Чем ярче проявления умственной отсталости, тем, труднее и в более медленном темпе происходит овладение речью. У детей с нарушением интеллекта лепет может отсутствовать или возникать в период

от 1 года до 2 лет. Первые слова у таких детей в активном словаре появляются позже двух лет. В возникновении фразовой речи отмечается значительное отставание, она может появиться после трех лет [4]. Время между появлением первых слов и фразовой речи у детей с нарушением интеллекта более длительное, чем у детей с нормальным развитием.

Ограниченные представления об окружающем мире, сниженная потребность в речевом общении, слабость речевых контактов, сниженная мотивация, нарушение программирования речевой деятельности приводят к более медленному развитию речи детей с умственной отсталостью. Речевые нарушения у детей с умственной отсталостью носят системный характер. У данной категории детей можно встретить различные формы расстройства речи, как и детей с нормальным развитием [49].

Нарушение всех компонентов языка у дошкольников с нарушением интеллекта затрудняет развитие у них связной речи [1]. Преобладающим и наиболее стойким дефектом является нарушение семантического (смыслового) уровня. Дети с умственной отсталостью довольно рано и правильно реагируют на обращенную интонацию, но в более поздно, чем в норме, начинают понимать обращенную к ним речь. Вследствие чего вопросы, побуждения, инструкции длительное время не приводят к соответствующим ответным реакциям со стороны детей [38]. Неверное понимание речи окружающих людей негативно сказывается на формировании фонематического слуха детей с нарушением интеллекта, тормозя их речевое развитие.

У ребенка с нарушением интеллекта дефекты произносительной стороны речи встречаются гораздо чаще, чем у ребенка с сохранным интеллектом. Наиболее значительным является нарушение произношения свистящих, шипящих, *p* или *л*. Искажения структуры отдельного слога у детей с умственной отсталостью отмечаются в перестановках звуков соседних слогов (молоко – *ломоко*; танкист – *кантис*). Искажение слоговой структуры на уровне слова отмечаются, чаще всего, в пропусках слогов, чаще

в середине слова (конфета – *фета*; жеребенок – *жебенок*) или в начале слова (муравей – *равей*, обезьяна – *безьяна*).

Дети с умственной отсталостью не четко воспринимают слова, которые имеют сходные по звучанию фонемы, не различают и не запоминают их значения. Такие дети трудно воспринимают безударные, недостаточно звучащие окончания, что затормаживает освоение словарного и грамматического строя языка.

Для детей характерна несформированность речеслухового восприятия и дифференциация звуков. Особые трудности у детей данной категории вызывает дифференциация акустически и артикуляторно близких звуков [17].

Долгое время дети данной категории не усваивают категории рода и одушевленности [48].

Речь детей с нарушением интеллекта зачастую однообразная, маловыразительная, лишенная тонких эмоциональных оттенков, у одних может быть замедленной, у других – ускоренной, у заторможенных голос тихий, слабый, у возбудимых – резкий, крикливый [32].

У детей с нарушением интеллекта наблюдается бедность словарного запаса, и пассивный словарь значительно преобладает над активным. Зачастую дети данной категории не знают названия многих предметов, постоянно им встречающихся. Также в их словарном запасе мало обобщающих слов и слов, имеющих абстрактные значения. В активном словаре детей нет многих глаголов, обозначающих способы передвижения животных. У них бедный запас слов, которые обозначают признаки предметов. Дети с нарушением интеллекта часто не соотносят слово с конкретным образом предмета. Наблюдаются замены слов по семантическому сходству и замены слова с диффузным, расплывчатым значением.

Скудность словаря приводит к использованию одной и той же группы слов, что влечет однообразность, шаблонность их речь. Это затрудняет общение детей с умственной отсталостью с окружающими их людьми.

У детей с нарушением интеллекта наблюдается несформированность грамматической стороны речи. Их речь состоит из коротких, чаще неполных простых предложений, в которых отмечается нарушение синтаксической структуры [31]. Характерно искажение в употреблении падежей, падежей с предлогами. Дети допускают множество ошибок при согласовании существительных с прилагательными в числе, роде и падеже [46].

Переход к самостоятельным фразам у детей с умственной отсталостью является очень трудным. Диалогическая речь у данной категории детей неполноценна. Часто дети лишь формально участвуют в разговоре. На вопросы они отвечают эхоталличными и даже нелепыми высказываниями. Из-за инертности, инактивности, несформированности интересов, дети редко задают вопросы.

Переход от диалогической речи к самостоятельным высказываниям у детей с нарушением интеллекта осуществляется тяжело. Для них оказывается затруднительным составить рассказ на заданную тему. Дети упрощенно передают содержание текста, пытаются передать события так, как они запомнили, нарушая их последовательность [45]. Дети заменяют пересказ заданного текста, начиная говорить обо всем, что вспомнится по теме.

Трудности, которые возникают у детей с нарушением интеллекта при овладении монологической речью, вызваны рядом причин. Определенное значение имеет недостаточное развитие диалогической речи. Ребенок долго не понимает значимости словесной передачи ясной картины происходящего и последовательного, логического описания событий. Ребенок как бы исходит из того, что их слушателю известны все обстоятельства происшедшего. К монологической речи дети с умственной отсталостью не обращаются еще потому, что их речевая активность слаба и быстро исчерпаема.

В игре дети не планируют свою деятельность, с помощью речи, не пользуются сопровождающей функцией речи [35]. Неполноценная игровая деятельность детей с нарушением интеллекта тормозит развития новых форм

речи [36]. Связные высказывания детей данной категории малоразвернуты и фрагментарны. В рассказах нарушается логическая последовательность, связь между отдельными частями. Связные тексты часто состоят из отдельных фрагментов, которые не связаны между собой, и характеризуются краткостью и сжатостью изложения.

Детям с умственной отсталостью трудно понять инструкцию, которая изложена в словесной форме. Также затрудняются и при вербальном опосредовании собственных действий. В сложных инструкциях, состоящих из нескольких этапов деятельности, дети не удается запомнить последовательность действий. Даже если детям с нарушением интеллекта знакомо задание, им не удается составить рассказ о его выполнении [42].

Без специально организованного обучения у детей с нарушением интеллекта дошкольного возраста совсем не формируется регулирующая функция речи. Для многих детей характерна эхολаличная речь. Речь детей данной категории не может осуществлять самую главную функцию – коммуникативную. К сожалению, недоразвитие коммуникативных функций речи не компенсируются другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными. Амимичное лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных жестов наблюдается у этой категории детей.

Наиболее сложной для детей с нарушением интеллекта оказывается связная речь. У них нарушен как план содержания, так и план выражения связного текста. Особенно значительным является нарушения плана содержания, внутренней (смысловой) программы связного высказывания. Поэтому без специального коррекционного обучения и воспитания дети с нарушением интеллекта достигают школьного возраста с существенными речевыми нарушениями [12].

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

### 2.1. Организация констатирующего эксперимента

Исследование по проблеме изучения устной повествовательной речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта проводилось на базе группы МБДОУ – детского сада комбинированного вида № 203 города Екатеринбурга.

В эксперименте участвовала группа детей из 6 человек. Биологический возраст испытуемых на момент исследования был от 6 до 7 лет. У детей экспериментальной группы наблюдается стойкое снижение познавательной деятельности в виде олигофрении в лёгкой степени.

Перед процедурой обследования было проведено непричастное наблюдение за работой детей на занятиях у дефектолога, с помощью которых удалось получить информацию об испытуемых, в частности: их индивидуальные возможности, способности и интересы, а также особенности личностно-волевой сферы и поведения.

Более подробно остановимся на характеристике детей экспериментальной группы:

*Семён П., 6 лет*

Ребенок ситуативно ориентирован на требования педагога. Безусловно выполняет требования, если деятельность его заинтересовала. У мальчика хорошо развита мелкая моторика рук. Эмоции регулировать умеет. Наблюдается повышенная импульсивная реакция на игровые ситуации, возникающие в группе. Эмоциональный фон не ровный, чаще всего в свободной деятельности ворчлив, недоволен окружающими. На занятиях он

спокойный, в ходе занятия участвует. Может ответить на поставленный вопрос. Понимает учебные задачи. Семён заинтересован в положительной оценке педагога. Ребенок умеет строить отношения с детьми, понимает простые эмоции. Играет только с теми детьми, которые могут соблюдать правила. В играх наблюдается ограниченность плана – замысла, они короткие.

*Илья Л., 6 лет*

Ребенок всегда откликается на требования педагога, но с желанием выполняет лишь то, что ему интересно. Мелкая и общая моторика развита согласно возрасту. У Ильи плохо проявляются оттенки переживаний. Эмоции неустойчивы. Переживания неглубокие, поверхностные. На занятиях мальчик активен, но не сдержан, часто выкрикивает ответы, не обдумав их. Для него важна положительная оценка со стороны педагога и сверстников. Понимает не все учебные задачи. У Ильи низкая потребность в общении, малая инициативность. Проявляет агрессию в ответ на обиду.

*Артём Я., 6 лет*

На занятиях мальчика привлекает разнообразный красочный материал. Понимает задания, но самостоятельно работать не может. Моторика у ребенка развита хорошо. Мальчик добрый, ласковый, в уместной ситуации старается помочь другим. Проявляет легкую внушаемость, следует за другими детьми. На занятиях ребенок не проявляет активности, при выполнении заданий у ребенка отсутствует самостоятельность и целенаправленность. Ждет похвалу и одобрение своих действий взрослым. Ребенок стремится к взаимодействию с другими детьми, но чаще становится «ведомым» участником. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет элементов сюжета.

*Вероника М., 7 лет*

Вероника к деятельности, предложенной взрослым, приступает с желанием, но ее интерес быстро проходит и ее трудно снова привлечь к действию. Моторные навыки сформированы. Девочка отзывчива на похвалу,

одобрение, порицание. Различает ласковую и недовольную интонации. Она не может выражать свои эмоции вербально. Свое отношение к человеку она выявляет прикосновением к нему, улыбкой, заглядыванием в лицо. Её эмоции подвержены быстрым и нередко резким изменениям. На занятиях девочка самостоятельно не проявляет активность, но, после обращения к ней, отвечает на поставленные вопросы. В ее деятельности часто наблюдается подражание, неумение подавлять непосредственные влечения, отсутствует самостоятельность. Ребенок стремится к совместным со сверстниками формам работы, но ей сложно соотносить свои личные интересы с интересом коллектива. Для Вероники характерен низкий уровень игровой активности. Действия с предметами осуществляются на уровне манипуляций. Интерес к игрушкам кратковременный.

*Таня К., 6 лет*

К заданиям, которые предлагает взрослый, приступает нехотя. Очень часто бросает начатое дело, отказывается от выполнения. Моторика в норме. У девочки наблюдается снижение интереса к окружающему, общая патологическая инертность. Эмоции и чувства ребенка недостаточны дифференцированы. На занятиях не проявляет активности, иногда отказывается отвечать на вопросы или выполнять какое-то задание. В оценке окружающих не нуждается. Интерес девочки к предметам, в частности к игрушкам, оказывается кратковременным. Чаще Таня играет одна. Ее игра больше похожа на простые манипуляции с предметами.

*Илья Ч., 6 лет*

К выполнению всех заданий берется с большим интересом, но этот интерес кратковременный. Без стимулирующей помощи взрослого не доводит дело до конца. Общая и мелкая моторика без особенностей. Мальчик быстро переходит от одного настроения к другому. Наблюдаются вспышки раздражительности, импульсивные реакции на внешние раздражители. Илья не умеет преодолевать малейшие препятствия. На занятиях инициативу проявляет лишь после призыва к деятельности. Мальчик быстро утомляется,

снижается работоспособность. При общении со сверстниками ярко выражаются эгоистические проявления, агрессивность. В игровой деятельности мальчик часто неадекватно использует игрушки. Любит попробовать игрушку «на вкус». Его игры не отражают реальную действительность.

Речь всех детей данной группы характеризуется монотонностью, маловыразительностью. У них бедный словарный запас, дети пользуются одними и теми же существительными и глаголами, очень мало используют прилагательных. Часто встречаются ошибки в согласовании существительного с прилагательным в роде, числе и падеже.

Наблюдаются недостатки и коммуникативной функции речи. Дети с нарушением интеллекта редко выступают инициаторами общения, часто на вопросы, адресованные к ним, отвечают либо невпопад, либо просто молчат. Детям трудно сконцентрировать внимание на беседе, они быстро отвлекаются на посторонние раздражители и забывают о предмете разговора.

Выявленные в ходе наблюдения особенности детей подтверждают документально зафиксированный диагноз, легкую степень умственной отсталости.

После изучения теоретического материала по вопросу формирования устной повествовательной речи и наблюдении за деятельностью детей с нарушением интеллекта был организован констатирующий эксперимент, который должен уточнить наше представление о уровне развития устной повествовательной речи детей данной категории.

## **2.2. Методика констатирующего эксперимента**

Для проведения эксперимента была взята методика обследования связной речи по В. П. Глухову [15], которая была разработана для детей

дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Мы адаптировали её с учетом состава и уровня развития и испытуемых.

Методика включает в себя 8 заданий, 7 основных и последнее 8-ое дополнительное. Задание № 8 детям данной категории не предъявляется, так как оно предназначено для детей с более высоким уровнем сформированности связной речи. Задание № 6 не включено в обследование, потому что оно проверяет устную описательную речь.

Детям к выполнению предлагались следующие задания:

1. Составить высказывания по картинкам.

Цель задания: выявить умения детей составлять правильные законченные высказывания на уровне фразы (по изображенным на картинке действиям).

Инструкция:

Детям последовательно демонстрируются четыре картинки: мальчик играет на дудочке, девочка ловит бабочку сочком, мальчик ловит рыбу, девочка катается на санках. При их показе, педагог должен задать вопрос – Что здесь нарисовано? Если ребёнку не удастся составить фразу, то педагог задает уточняющий вопрос – Что делает мальчик / девочка? для того чтоб оказать помощь ребёнку.

2. Составить предложения по картинкам.

Цель задания: определить возможность ребенка установить логико-смысловые отношения между объектами и сформулировать их в форме законченной фразы-высказывания.

Инструкция:

Ребёнку предъявляются три картинки: девочка, корзинка, лес. Педагог уточняет у ребёнка, что на них нарисовано, после побуждает ребёнка к составлению предложения, в котором повествуется обо всех объектах, которые изображены на картинках. Если ребёнку не удастся справиться самостоятельно, то педагог задаёт наводящие вопросы.

3. Пересказ без наглядной опоры.

Цель задания: выявить способность ребенка воспроизвести короткий и не сложный по структуре литературный текст.

Инструкция:

Для этого был использован знакомый детям текст сказки «Репка». Педагог прочитывает сказку, два раза неторопливо и разборчиво. Далее задаёт вопросы – кто главный герой сказки? Что с ним случилось?

Составление пересказа ребенком предваряется образцом, который дает педагог, например: «Посадил дед репку. Выросла репка большая-пребольшая. Пошел дед репку рвать: тянет-потянет, вытянуть не может. Позвал дед бабу. Тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала бабу внучку. Тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала внучка Жучку. Тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала Жучка кошку. Тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала кошка мышку. Тянут-потянут — и вытянули репку».

Затем педагог побуждает ребёнка пересказать сказку. Если ребёнок затрудняется, то педагог задаёт стимулирующие и наводящие вопросы.

4. Составить рассказ на основе наглядностей.

Цель задания: определить способность детей составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного материала. Для этого применялась серия из трех сюжетных картинок Н. Э. Радлова «Вор – мухомор».

Инструкция:

Педагог последовательно выкладывает картинки перед ребенком, дает время их рассмотреть. Каждая картинка разбирается отдельно, уточняется нарисованное на ней (это необходимо сделать педагогу). Далее педагог сам составляет рассказ, например: «Отправился ежик в дальнюю дорогу. Он долго шёл, устал и решил передохнуть. На мухомор он положил узелок, а сам прилег под деревом. Пока ежик спал, прошел грибной дождь. Мухомор вырос, стал таким высоким, что узелка не видно. Ежик проснулся и очень удивился, что нет его узелка». Затем ребёнку предлагается составление рассказа по данным картинкам. Если ребёнок не удаётся, то педагог задаёт вопросы или указывает на картинку, идущую далее.

## 5. Рассказ на основе личного опыта.

Цель задания: определить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенок побуждается к составлению рассказа на близкую ему тему.

Инструкция:

Ребёнка просят рассказать, чем он занимается на участке. Педагог составляет свой рассказ, например: «У нас очень красивая площадка, где мы гуляем. На ней находится большая веранда, песочница, кораблик, лавочки. Я люблю играть в «Прятки». На прогулке воспитатель проводит с нами разные веселые игры. Мне нравятся наши прогулки». Затем побуждает к составлению самостоятельного рассказа ребенка.

Для рассказа ребёнку предлагается план, который состоит из нескольких пунктов – вопросов:

1. Где ты гуляешь?;
2. Что там находится?;
3. Назвать свою любимую игру на участке;
4. Что делают ребята в течение всей прогулки?
7. Придумай окончание рассказа.

Цель задания: выявить возможность ребенка, в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовый и наглядный материал.

Инструкция:

Ребенку демонстрируют картинку, которая изображает наивысший момент развития действия сюжетного рассказа. После разбора ее содержания два раза педагог читает текст незавершенного рассказа и призывает ребенка придумать его завершение.

Содержание текста таково:

Миша учится во втором классе. Дорога от школы до дома проходит через лес. Как-то раз Миша шел домой из школы. Он проходил по лесной

тропинке. Он уже вышел на опушку леса, заметил крыши домов своей деревни. Неожиданно из-за деревьев выбежали три волка. Миша быстро залез на дерево. Волки обступили дерево и, рыча, смотрели на мальчика. Один волк прыгнул, хотел ухватить его....

Что произошло далее?

Содержание картины: мальчик сидит на дереве; под деревом волки; вдали виднеется деревня.

Оценка результатов заданий:

Первый уровень – хороший (4 балла) – высокий. Задание выполнено самостоятельно, соблюдаются грамматические нормы языка;

Второй уровень – удовлетворительный (3 балла) – средний. Задание выполнено с некоторой помощью педагога (побуждение, стимулирующие вопросы), соблюдаются грамматические нормы языка;

Третий уровень – недостаточный (2 балла) – недостаточный. При выполнении задания используются повторные наводящие вопросы педагога, наблюдаются отдельные смысловые неточности и отдельные грамматические и синтаксические нарушения;

Четвертый уровень – низкий (1 балл) – низкий. Помощь взрослого в виде побуждения, стимулирующих вопросов не эффективна, в ответах ребенка отмечаются грамматические, синтаксические и смысловые нарушения;

Пятый уровень (0 баллов) – задание не выполнено или выполнено неадекватно.

### 2.3. Качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента

Эксперимент проводился в утреннее время, в индивидуальной форме. В первый день детям предлагалось выполнить половину заданий методики, во второй день – вторую.

Старшие дошкольники в своем большинстве справились с первым заданием, где требовалось составить предложения по отдельным ситуационным картинкам. Все дети самостоятельно затруднялись составить предложения, лишь ограничиваясь перечислением изображенных объектов. При оказании им помощи (стимулирующие и направляющие вопросы), предложения составляли, делая длительные паузы для поиска нужного слова. Дети были предложены следующие варианты: «Мальчик дует в трубу», «Мальчик играет в дудку». Один ребенок составил такие предложения: «Мальчик поет» вместо «Мальчик играет на дудочке» и «Мальчик вытаскивает рыбу» (Таблица 2).

*Таблица 2*

#### *Данные исследования связанной речи при выполнении первого задания*

Семён П.	2 уровень (3 балла)
Илья Л.	
Артём Я.	
Вероника М.	
Таня К.	
Илья Ч.	3 уровень (2 балла)

Самостоятельно справиться со вторым заданием, где нужно было составить предложение, употребив все три картинки, связанным одной тематикой, ни один ребенок не смог. Два ребенка сначала составили

предложения только с использованием двух картинок, но после указания на недостающую, и постановки к ней вопроса, исправлялись. Например, Артем Я. составил такое предложение: «Девочка...идет...лес...с корзинкой». Остальные же дети даже после помощи педагога не смогли составить предложение с использованием всех картинок. Например, Вероника М. составила предложение: «В лес...идет...девочка», а Илья Ч.: «Девочка...ходит...в лесу» (Таблица 3).

*Таблица 3*

***Данные исследования связанной речи при выполнении второго задания***

Семён П.	2 уровень (3 балла)
Артём Я.	
Илья Л.	3 уровень (2 балла)
Вероника М.	
Таня К.	
Илья Ч.	

Третье задание “Пересказ знакомой сказки”. Лишь один мальчик справился с пересказом на среднем уровне. При построении рассказа, ему требовалась помощь (направляющие и стимулирующие вопросы). Мальчику удалось передать содержание текста. Отмечались отдельные нарушения последовательного воспроизведения текста.

Три ребенка справились с пересказом на недостаточном уровне. Экспериментатору приходилось использовать повторные наводящие вопросы. Дети пропускали отдельные моменты или фрагменты действия и нарушали их последовательность. Затруднялись при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки. При пересказе у детей имелись разрывы в переходе мысли (длительное обдумывание, отвлечение, вопросы, повторы), искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных

сказуемых, аграмматизмы при употреблении словоформ, пропуски или смешения предлогов. Например, Илья Л. составил такой пересказ: «Дед...вырастил...репку и не...вытянул. Бабка...не вытянул, девочка...девочка...тоже. Пришла...собака...и тоже...не смог...Вытянула мышка. И радовали».

Двое детей воспроизвели сказку на низком уровне, без наводящих вопросов педагога, они не могли самостоятельно составить пересказ. Он выражался в простом непоследовательном перечислении персонажей и односложным ответам на предлагаемые вопросы. Значительно нарушена связность изложения (неоднократные повторы или пропуск фраз или частей, искажение смысловых и синтаксических связей между предложениями, пропуски предлогов, усечение составных частей и так далее). Они составили пересказ лишь первой части текста (завязки), продолжить свой рассказ не смогли. Например, такая сказка получилась у Ильи Ч.: «Дед посадил,...ее не...вытащили. Бабка...бабка... не смогла с внучка. А кошка... тоже...Мышка...она..., она получилась» (Таблица 4).

У всех детей данной группы пересказ отличается кратким и сжатым изложением. Рассказывая, дети часто сбивались, «перескакивали» с одной части на другую; присутствовали повторы, длительные паузы. Рассказы детей характеризуются невыразительностью, бедностью однообразием употребляемых языковых средств и синтаксических конструкций. Большинство количество предложений, которые используют дети, являются простыми, распространёнными одним второстепенным членом (прямым дополнением или обстоятельством места).

*Таблица 4*

***Данные исследования связанной речи при выполнении третьего задания***

Семён П.	2 уровень (3 балла)
----------	---------------------

Илья Л.	3 уровень (2 балла)
Артём Я.	
Илья Ч.	
Вероника М.	4 уровень (1 балл)
Таня К.	

В четвертом задании детям было нужно создать связный сюжетный рассказ на основе наглядных последовательных фрагментов – эпизодов.

Вопреки тому, что с детьми проводился предварительный разбор содержания каждой картинки, объяснялись значения отдельных существенных деталей представленной ситуации ("мухомор", "узелок" и другие), составить связный самостоятельный рассказ дети с умственной отсталостью не смогли. Дети использовали оказанную им помощь в виде вспомогательных вопросов, указаний на нужную картинку или конкретную деталь. Всем детям были присущи сложности при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа).

Только два ребенка справились с заданием на третьем (недостаточном) уровне. Рассказ полностью составлен, применяя наводящие вопросы и указания на нужную деталь картинки. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия. Например, рассказ Ильи Л.: «Ежик...старый... был в лесу...Пошел...дождь и еж спал...Гриб выросли. И...потерял...узелок он».

Четыре ребенка показали низкий уровень составления рассказа. Его связность грубо нарушена. Отмечаются пропуски важных моментов действия и целых фрагментов, нарушая смысловое соответствие рассказа представленному сюжету. Присутствуют смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, которые представленных на

картинках. Рассказ Ильи Ч.: «Еж спал...и на грибе...узелок...он высоко...и еж не видит» (Таблица 5).

Все дети при выполнении данного задания быстро уставали, отвлекались на посторонние раздражители, что отразилось на качестве связных речевых высказываний.

*Таблица 5*

***Данные исследования связанной речи при выполнении четвертого задания***

Семён П.	3 уровень (2 балла)
Илья Л.	
Артём Я.	4 уровень (1 балл)
Вероника М.	
Таня К.	
Илья Ч.	

При выполнении пятого задания, где нужно было составить рассказ на близкую детям тему: "На нашем участке". Лишь один ребенок в своем рассказе отразил все пункты плана. Некоторые его части являются простым перечислением (называнием) предметов и действий; информативность рассказа недостаточна. В большей части текста нарушается связность повествования. Например, Семён П. составил такой рассказ: «Мы гуляли на участке... Песочница...Бегаем... Игрушками... Комки делали».

Четверо детей составили рассказ с отсутствием нескольких фрагментов. Большие его части представляют простой перечень предметов и действий (без детализации). Нарушена связность речи детей, наблюдается выраженная бедность содержания. Словесное оформление рассказов детей с нарушением интеллекта несовершенно, присущи многие черты ситуативной речи. У детей отмечается бедность словарного запаса, а в рассказах неоднократное, назойливое повторение одних и тех же слов. Присутствуют грубые лексико-грамматические недостатки, которые затрудняют восприятие

рассказа. Рассказ, составленный Таней К.: «В участке. Ну...там...есть домик. Бегаем».

Один ребенок задание не выполнил (Таблица 6).

*Таблица 6*

***Данные исследования связанной речи при выполнении пятого задания***

Семён П.	3 уровень (2 балла)
Илья Л.	4 уровень (1 балл)
Артём Я.	
Вероника М.	
Таня К.	
Илья Ч.	5 уровень (0 баллов)

Наибольшие трудности у старших дошкольников с умственной отсталостью вызвало седьмое задание (закончить рассказ). Только два ребенка выполнили задание на четвертом уровне, остальные же дети не справились с заданием или выполняли его неадекватно поставленной задаче.

Рассказы детей, которые выполнили задание, были построены по однотипной элементарной схеме. В своих рассказах в основном используются именами существительными и глаголами. Также часто присутствует неадекватная замена имен существительных личными и указательными местоимениями. Дети в основном используют простые предложения, состоящие из 2 – 5 слов. Рассказы детей краткие со сжатым изложением. Дети часто отвлекались от задания, «соскальзывали» на другую тему, близкую к заданной. Илья Л. закончил рассказ: «Волки...убежал, он ушел...домой, там мама» (Таблица 7).

*Таблица 7*

***Данные исследования связанной речи при выполнении седьмого задания***

Семён	4 уровень (1 балл)
-------	--------------------

Илья Л.	4 уровень (1 балл)
Артём	5 уровень (0 баллов)
Вероника	
Таня	
Илья Ч.	

*Семен П.*

При составлении некоторых фразовых высказываний ребенок прибегает к помощи взрослого. Делает длительные паузы с поиском нужного слова.

С помощью побуждающих, стимулирующих вопросов, при пересказе, ребенку удалось полностью передать содержание сказки. В тексте наблюдаются частичное нарушение связного воспроизведения текста, отсутствуют художественно-стилистические элементы, также наблюдаются отдельные нарушения структуры предложений.

Сюжетный рассказ на основе наглядности составлен с обращением к наводящим вопросам и указаниям на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Составление самостоятельного рассказа вызвало у мальчика больше трудностей. В рассказе отражены все пункты плана, но они представляют собой простое перечисление (называние) объектов и их действий. Нарушена связность повествования в тексте. Рассказ по сюжетной картинке составлен полностью по наводящим вопросам, он крайне беден по содержанию, "схематичен". Во всех текстах Семена просматривается недостаточная информативность.

*Илья Л.*

Составляя фразовые высказывания, мальчик допускает лексические ошибки. Несмотря на оказываемую педагогом помощь, у него не получилось составить высказывание с применением всех трех картинок.

При составлении пересказа мальчику задавались повторные наводящие вопросы. В сказке пропущены отдельные моменты действия, присутствуют неоднократные нарушения связности изложения.

Рассказ на основе наглядности полностью составлен с использованием наводящих вопросов и указаний на необходимую картинку. Нарушена связность повествования. Характерны отдельные смысловые несоответствия. При выполнении задания Илья пропустил фрагмент рассказа. В тексте без детализации перечисляются предметы и действия. Концовка рассказа составлена ребенком полностью по наводящим вопросам, нарушена связность повествования, присутствуют аграмматизмы. Все рассказы мальчика крайне бедны по содержанию.

*Артём Я.*

Мальчик, составляя фразовые высказывания, допускает грамматические ошибки. Чтобы ребенок верно составил фразу, нужно указать на картинку, которую он пропустил.

При пересказе сказки и рассказах ребенок используют повторные наводящие вопросы педагога. Неоднократно нарушается связность изложения, единичные смысловые несоответствия. Рассказы характеризуются бедностью содержания. Они заменяются перечислением действий, которые представлены на картинках. Ребенок пропускает целые фрагменты текстов, их связность резко нарушена.

Задание, в котором нужно было придумать концовку рассказа, оказалось недоступным ребенку.

*Вероника М.*

Девочка не смогла составить фразу с использованием всех предложенных картинок. Отмечаются ошибки в языковом оформлении высказываний.

При пересказе сказки была нарушена ее связность. Составление текста по картинкам полностью заменено перечислением действий, изображенных на картинках. Самостоятельный текст составлен целиком по наводящим

вопросам. Девочка просто перечислила предметы и действия. Во всех рассказах Вероника пропускала целые фрагменты текста. Тексты крайне бедны по содержанию, в них нарушена связность повествования.

Справиться с заданием, где нужно было закончить рассказ, девочка не смогла.

*Таня К.*

Составляя фразы, девочка допустила ошибки в языковом оформлении высказывания. У ребенка не получилось составить фразу-высказывание, применив три картинки, вопреки оказанной помощи вхрослого.

При пересказе сказки и рассказа ребенка, которые составлены с помощью наводящих вопросов, девочка пропустила существенные фрагменты действий. Рассказы подменяются перечислением действий. Все рассказы крайне бедны по содержанию, в них нарушена последовательность изложения. Встречаются смысловые ошибки.

Придумать концовку рассказа девочке не удалось.

*Илья Ч.*

Фразы составлялись мальчиком с помощью дополнительных вопросов, которые указывали на выполняемое субъектом действие. Составить предложение, применив все три картинки, ребенку не удалось. Присутствуют ошибки в языковом оформлении высказываний.

При пересказе сказки и рассказе по картинкам ребенку требуются повторные наводящие вопросы. Наблюдаются пропуски моментов действия. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ заменяется перечнем действий, которые изображены на картинках.

У Ильи не получилось составить самостоятельный рассказ на заданную тему и закончить предложенный текст.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что больше половины исследуемых детей с нарушением интеллекта имеют недостаточный уровень сформированности связной речи.

Качественный анализ речевой деятельности детей по каждому виду задания позволил распределить исследуемых по уровням (Таблица 8).

Таблица 8

**Уровни сформированности связной речи**

	Номер задания						Сумма баллов	Уровень сформированности связной речи
	№1	№2	№3	№4	№5	№7		
Семен П.	3	3	3	2	2	1	14	Удовлетворительный
Илья Л.	3	2	2	2	1	1	11	Удовлетворительный
Артем Я.	3	3	2	1	1	0	10	Недостаточный
Вероника М.	3	2	1	1	1	0	8	Недостаточный
Таня К.	3	2	1	1	1	0	8	Недостаточный
Илья Ч.	2	2	2	1	0	0	7	Недостаточный

Выполняя задания, дети с нарушением интеллекта часто встречались с трудностями и обращались к помощи педагога. Даже если им помощь оказывалась, многие не могли справиться с заданиями или просто отказывались его выполнять, ссылаясь на то, что они либо не хотят, либо не могут.

Рассказы краткие, логически непоследовательны и со сжатостью изложения, зачастую состоящие из отдельных фрагментов, которые не составляют единого целого, а вместо активного развития сюжета в них обнаруживалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации. Также в их текстах отмечается несогласованность между предложениями и нарушение структуры текста: разрывы, пропуски слов, отсутствие связующих элементов, отчего нарушается логика изложения.

Рассказывая, дети часто путались, «перескакивали» с одной части на другую; присутствовали повторы, длительные паузы. Для рассказов детей характерна невыразительность, бедность синтаксических конструкций и семантики.

В предложениях дети нарушали порядок слов, пропускали главные члены предложения (чаще всего сказуемое); многократно повторяли отдельные слова из частей предложения. Предложения в рассказах большей частью состоят из имён существительных и обиходных глаголов. Для связи слов в предложении, используются союзы (и, потом, но), присущи нецелесообразные замены существительных личными и указательными местоимениями. Дети демонстрируют бедность и примитивность словаря. Количество слов, которые дети используют в рассказах, варьируется от 2 до 13.

Данные о ходе констатирующего эксперимента заносились в протоколы исследования (Приложение 1).

## **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

### **3.1. Содержание и формы работы по развитию устной повествовательной речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта**

Коррекционная работа по развитию связной грамматически правильной речи базируется на общих принципах педагогического воздействия, которые разработаны в отечественной коррекционной педагогике.

Принимая во внимание обнаруженные особенности связной речи у данной категории детей и их психофизические особенности, совершенствовать связную речь нужно в несколько периодов.

В первый период осуществляется подготовительная работа, целью которой является достижение уровня речевого и языкового развития, который необходим для составления разных видов развернутых высказываний.

Р. И. Лалаева считает, что систему логопедической работы по развитию устной повествовательной речи необходимо выстраивать, учитывая самостоятельность при планировании серий развернутых высказываний. Поэтому формирование связной речи проводится в следующей последовательности:

- 1) пересказ с опорой на серию сюжетных картин;
- 2) пересказ по сюжетной картине;
- 3) пересказ без опоры на наглядный материал;
- 4) пересказ на основе деформированного текста;
- 5) рассказ по серии сюжетных картин;

6) рассказ по сюжетной картине;

7) самостоятельный рассказ [28].

Пересказ – связное воссоздание прослушанного художественного произведения. В данном случае ребенок передает «чужое» содержание, пользуясь готовой речевой формой. Пересказ не подразумевает самостоятельного составления сюжета, подробного изложения заданной темы, установления последовательности действий.

Рассказ – это связное, развернутое изложение какого-нибудь факта, события, которое самостоятельно составлено. Рассказ характеризуется самостоятельным отбором содержания и речевой формы. В нем всегда отражается личный опыт ребенка, его эмоции.

Цель занятий по обучению пересказу – это обогащение словаря детей, развитие высших психических функций (восприятия, памяти и внимания), повышение качества структуры речи, произношения, усвоение норм построения предложений целого текста. Это очень важно в коррекционной работе с детьми, которые имеют нарушения интеллекта.

В общую структуру занятий входят: организационная часть, в которую включены вводные, подготовительные упражнения, чтение произведения, разбор текста ("языковой" и "содержательный"); пересказ текста, задания на усвоение и закрепление соответствующего языкового материала; и анализ детских рассказов.

Анализ содержания произведения осуществляется в вопросно-ответной форме. Предлагаемые педагогом вопросы необходимо направлять на определение основных моментов сюжетного действия, их последовательности, на обозначение действующих лиц и наиболее важных деталей повествования.

Кроме разбора содержания, для детей с нарушениями интеллекта должен проводиться специальный языковой (лексический) разбор текста (также в вопросно-ответной форме, с использованием наглядностей). Обращается внимание детей на языковой материал произведения.

Лексический разбор включает в себя: обозначение в тексте слов-определений, сравнительных конструкций, которые служат для характеристик предметов («Что говорится в сказке о дереве / поляне / волке?») и так далее; «Вспомните, как сказано о нем, какой он?»), а также нахождение и воспроизведение в ответах детей языкового материала, который содержит определение последовательности действий персонажей, функций предметов, действий, которые производят с ними, то есть ключевых в смысловом отношении слов, которые образуют основное «содержательное ядро» текста.

Для обучения пересказу существуют следующие приемы:

- прием завершения детьми отдельных, незаконченных педагогом высказываний;
- выделение ключевых содержательных звеньев сюжета произведения по ходу составления рассказа (пересказ по опорным вопросам, показ иллюстраций, которые последовательно отражают содержание произведения);
- пересказ по предваряющему плану-схеме;
- использование "иллюстрированного панно";
- пересказ по цепочке;
- выборочный пересказ;
- пересказ по опорным схемам.

Наибольшее внимание нужно уделить подбору произведений для пересказа. В первый период работы используют небольшие тексты; далее их объем увеличивается по мере увеличения речевых возможностей детей. Предлагается выбирать тексты, в которых однотипные эпизоды, повторяющиеся сюжетные моменты, тексты, в которых четкое деление на фрагменты-эпизоды и ясная логическая последовательность событий. Это способствует составлению пересказа и облегчает усвоение определенных языковых средств [15]. Примерами таких произведений являются «Умей

обождать» К. Д. Ушинского, «Скучная шуба» Л. Е. Улицкой, сказка «Рукавичка» и другие.

Рассказывание по картинкам играет важную роль в работе по развитию связной, грамматически правильной речи детей с нарушением интеллекта.

Картины должны быть с доступной детям тематикой: по сказкам, об игровых ситуациях, о природе, животных, о прогулках в зависимости от времени года и так далее [3].

Методические приемы, используемые при обучении рассказыванию по картинке:

- образец рассказа педагога по картинке или ее части;
- наводящие вопросы;
- предваряющий план рассказа;
- составление рассказа по частям картинки;
- коллективное сочинение рассказа детьми.

Через некоторое время дети научаются располагать предложения в логической последовательности, находят в тексте опорные слова, являющиеся следующей ступенькой к умению правильно выстраивать сюжетную линию рассказа [47], а далее и определять тему высказывания, выделять главное, последовательно выстраивать собственное сообщение, имеющее начало, продолжение и конец.

Вышеперечисленные приемы помогают в повышении уровня речевого развития детей, формировании у них навыков вербализации осуществляемых действий и отдельных видов деятельности в форме развернутых связных высказываний.

В систему формирования связной речи включены упражнения по составлению небольших рассказов на тему из личного и коллективного опыта. Такие задания даются после проводимых в дошкольном учреждении экскурсий, прогулок на участке, общественно-полезных дел.

Обучение творческому рассказыванию имеет цель – формирование умения самостоятельно выражать ребенком свои мысли, осознанно отражать в речи разнообразные связи и отношения между предметами и явлениями.

К данному виду упражнений можно отнести: придумывание продолжения и окончания рассказа, начатого педагогом; придумывание рассказа по плану педагога; придумывание рассказа на заданную тему; рассказывание сказок по-новому и другие [5].

Например, обучение детей с нарушением интеллекта составлению рассказов на тему "На охоте" по опорным словам проводится в сочетании с демонстрацией наглядных опор – предметных картинок "мальчик", "ружье", "лес". Перед составлением рассказа проводятся работа по называнию предметов, которые изображены на картинках, дается их краткая характеристика. Далее детям обозначается тема рассказа, которая определяет его событийную основу. Чтобы облегчить детям работу над заданием применяется краткий план, который педагог составляет из вопросов.

Коррекцией речевого и общего развития детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта занимается не только педагог-дефектолог, но и воспитатель. Если педагог-дефектолог развивает и совершенствует речевое общение детей, то воспитатель закрепляет их речевые навыки, которые они получили на занятиях. Успех формирования правильной речи у дошкольников зависит от степени эффективности процесса закрепления речевых навыков и умений. Перед воспитателем группы стоят как коррекционные, так и общеобразовательные задачи.

Речевое развитие ребенка осуществляется на занятиях по развитию речи, музыкальных занятиях, в процессе игровой и продуктивной деятельности ребенка, на прогулках и экскурсиях, в свободной деятельности детей. Именно комплексный системный подход к развитию связной речи у детей с нарушением интеллекта может обеспечить эффективность данной работы [20].

На занятиях необходимо использовать ряд технических средств обучения: магнитофон и видеокамеру (для записи и анализа детских рассказов и других элементов занятия), магнитную доску (для размещения иллюстраций, плоскостных фигурок) и другое. При развитии умения планировать развернутые высказывания с помощью различных наглядных опор может быть эффективно использован компьютер.

Таким образом, применения данных видов работы воспитателем и педагогом-дефектологом, будет содействовать значительному повышению уровня сформированности связной речи у детей с нарушением интеллекта, что будет положительно влиять на развитие их познавательной деятельности в целом. Целенаправленная коррекционная работа по формированию связной речи дошкольников с нарушением интеллекта, с учётом структуры дефекта и психического состояния ребёнка, влияет на развитие речевой и познавательной деятельности, а также повышает уровень общего развития.

### **3.2. Организация и проведение коррекционной работы по развитию устной повествовательной речи в экспериментальной группе**

Речь умственно отсталых дошкольников развита слабо, поэтому не может в полной мере осуществлять главную функцию – коммуникативную. Недоразвитие коммуникативной функции речи не может быть заменено иными средствами общения, как и мимико-жестикуляторными. Следовательно, без специального обучения и воспитания в дошкольном детстве умственно отсталые дети достигнут школьного возраста со значительными речевыми нарушениями.

На основе полученных данных в ходе констатирующего эксперимента была составлена программа коррекционной работы для старших дошкольников с нарушением интеллекта.

*Цель программы:* развивать устную повествовательную речь у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

*Задачи программы:*

- учить детей выражать свои впечатления, чувства и мысли в речи;
- закреплять умение пользоваться в речи монологическими формами;
- продолжать формировать у детей грамматический строй речи;
- расширять понимание детьми значений слов;
- учить детей составлять фразы по картинке;
- продолжать учить детей рассказыванию по картинке и по серии сюжетных картинок;
- продолжать учить детей рассказыванию об увиденном;
- учить детей придумывать различные рассказы по наглядной модели-схеме.

*Адресат программы:* дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

*Организация занятий:* групповая форма работы. Занятия проводятся два раза в неделю, длительностью в 20 минут. Общее количество занятий: 24.

*Структура занятий:*

1. Вводная часть, включающая в себя ритуал приветствия и разминку;
2. Основная часть, направленная на развитие устной повествовательной речи
3. Заключительная часть – подведение итогов, ритуал прощания.

*Планируемые результаты:* сформированность устной повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в различных ситуациях общения, сформированность навыка понимания художественного произведения.

**Коррекционно-развивающая программа по развитию устной  
повествовательной речи у старших дошкольников с нарушением  
интеллекта**

Этап	Занятие (тема)	Цель	Содержание занятий
I	1. Составление предложений по двум – трем предметным картинкам	Учить детей составлять предложения по двум – трем предметным картинкам, с последующим распространением однородными и второстепенными членами предложений	Первый этап работы направлен на формирование у детей старшего дошкольного возраста умения работать с предложением и навыка понимания рассказа. В процессе занятий используются следующие методы: рассказ, беседа, объяснение, речевой образец, чтение педагогом; приемы: вспомогательные вопросы, указания, исправление ошибок, подсказ нужных слов. Предложенные задания способствуют развитию навыка употребления в предложении слов с учетом их сочетаемости, умению составлять распространенные предложения. Знакомство со структурой рассказов направлено на ознакомление детей с построением разных типов монологов, что подсказывает им план будущих рассказов.
	2. Работа над деформированными предложениями	Развитие умения составлять логическую связь между словами в предложении.	
	3. Определение темы рассказов	Учить детей определять основную мысль рассказов.	
	4. Знакомство со структурными компонентами рассказов	Познакомить детей со структурными компонентами речи и их значением.	
	5. Разбор рассказов на структурные компоненты	Учить детей определять начало, середину и заключительную части рассказа.	
	6. Совместное рассказывание	Учить детей заканчивать фразу, начатую педагогом. Совместное построение коротких фраз.	
II	7. Составление рассказа с элементами творчества	Учить детей составлять окончание предложенного рассказа с использованием картинки.	Второй этап работы направлен на обучение детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

8. Пересказ рассказа с опорой на серию сюжетных картинок	Учить детей пересказывать рассказ с опорой на серию сюжетных картинок.	<p>составлению повествовательных рассказов.</p> <p>Перед проведением данных мероприятий проводится предварительная работа, которая заключается в чтении художественных произведений и произведений устного народного творчества, рассматривании картин, разучивании ролей. В процессе занятий используются следующие методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— пересказ литературных произведений;</li> <li>— составление рассказа по серии картин, связанных одним сюжетом;</li> <li>— придумывание рассказа по сюжетной картине;</li> <li>— составление повествований из опыта;</li> <li>— составление рассказов на основе воображения (придумывание продолжения и окончания рассказа, начатого педагогом);</li> <li>– придумывание рассказа по плану педагога;</li> <li>– придумывание рассказа на заданную тему.</li> </ul> <p>Данный этап направлен на то, чтобы «показать» детям с нарушением интеллекта, как строить этот вид монолога при помощи: демонстрации образца повествования или плана рассказа; упражнения детей в рассказывании; оценки с целью коррекции детских повествований.</p>
9. Пересказ рассказа с опорой на сюжетную картинку	Учить детей пересказывать рассказ с опорой на сюжетную картинку.	
10. Пересказ рассказа без наглядной опоры	Учить детей пересказывать рассказ без наглядной опоры.	
11. Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Учить детей рассказывать с опорой на серию сюжетных картинок. Отвечать на вопросы.	
12. Составление рассказа с опорой на мнемодорожки	Развитие умения составлять последовательные рассказы с опорой на мнемодорожки.	
13. Составление рассказа по наглядной схеме	Учить детей составлять рассказы по наглядной схеме.	
14. Составление повествовательного рассказа	Формировать умение выстраивать линию развития событий по времени, в логической последовательности и побуждать составлять рассказ.	
15. Составление рассказа по плану	Учить детей составлять рассказы по устному плану	
16. Составление рассказа по образцу	Учить детей составлять повествовательный рассказ по образцу педагога.	
17. Составление самостоятельного рассказа	Учить детей составлять самостоятельный рассказ на основе личного опыта.	

	18. Пересказ от первого лица	Учить детей пересказывать текст от лица главного героя.	
Ш	19. Составление коллективного рассказа	Учить детей составлять коллективный рассказ по картинке, изображающей несколько сцен.	Третий этап работы направлен на закрепление умения детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта составлять устный повествовательный рассказ в творческой деятельности. На занятиях по изобразительной деятельности, лепке, моделированию и так далее у детей наблюдается повышенный эмоциональный фон, что благоприятно влияет на развитие речи. Так же данная деятельность помогает воспитывать такие положительные качества, как самостоятельность и целенаправленность в выполнении работы, усидчивость и настойчивость, умение довести работу до конца.
	20. Рисование с опорой на прослушенный рассказ	Развитие умения переносить образ главного героя на лист бумаги	
	21. Моделирование повествовательного рассказа	Развитие умения моделирования собственного повествовательного рассказа.	
	22. Лепка с опорой на известную сказку	Развитие умения отобразить главный момент сказки с помощью лепки.	
	23. Инсценирование сказки	Развивать умение с помощью взрослого инсценировать сказку.	
	24. Настольный театр	Учить детей разыгрывать сказку при помощи настольного театра.	

Коррекционно-развивающая программа способствует развитию у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта устной повествовательной речи: учит связно воспроизводить прослушанное художественное произведение, а также самостоятельно составлять изложение какого-либо факта или события.

На практике были реализованы 10 занятий (конспекты занятий представлены в приложении 2), следовательно, полностью проведены занятия первого этапа работы и частично занятия второго этапа работы по формированию устной повествовательной речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

При проведении первых занятий дети не проявляли интереса к предлагаемой деятельности, быстро отвлекались на посторонние раздражители, не проявляли заинтересованности в общении со взрослым и сверстниками, наблюдалась быстрая утомляемость. Однако на последующих занятиях дети начали вступать в контакт, раскрепостились, стали проявлять заинтересованность и небольшую инициативность при ответах на занятиях.

Перед непосредственно пересказом художественного произведения и после самостоятельного рассказывания детей проводится работа над текстом. В нем выделяются действующие лица повествования, начало событий, их развитие и их развязка (выделение структурных частей повествования).

В процессе занятий были использованы наглядные, словесные, практические и игровые методы.

Таким образом, можно отметить повышение заинтересованности детей на занятиях по формированию устной повествовательной речи. Дети охотнее стали вступать в контакт, что способствует развитию и диалогической речи, которая является основой для формирования монологической речи.

### **3.3. Анализ динамики развития устной повествовательной речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта**

С выполнением первого задания, где нужно было составить высказывание по изображенному на картинке действию, дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта справились на прежнем уровне. Дети охотнее и с большей заинтересованностью шли на контакт. При составлении предложений, более свободно стали использовать предлоги (Таблица 10).

**Данные исследования связанной речи при выполнении первого задания**

Семён П.	2 уровень (3 балла)
Илья Л.	
Артём Я.	
Вероника М.	
Таня К.	
Илья Ч.	3 уровень (2 балла)

При выполнении второго задания, где требовалось составить предложение по трем предметным картинкам, у некоторых детей повысилась самостоятельность. Двум мальчикам удалось самостоятельно составить фразу с использованием всех предложенных картинок. Семен П. составил такое высказывание: «Девочка с корзиной идет в лес», Илья Ч. Предложил такой вариант: «Девочка с корзина пошла в лес». Другим детям требовалась указать на недостающую картинку, после чего дети исправлялись. Двум детям оказалось недоступным составление фразы с использованием все трех картинок, даже после помощи взрослого. Таня К. составила такое предложение: «Девочка в лес идет» (Таблица 11).

**Данные исследования связанной речи при выполнении второго задания**

Семён П.	2 уровень (3 балла)
Артём Я.	
Илья Л.	
Вероника М.	3 уровень (2 балла)
Таня К.	
Илья Ч.	

При пересказе сказки «Репка» двое детей повысили уровень выполнения задания. Все дети нуждались в стимулирующей и побуждающей помощи педагога. Дети стали меньше пропускать фрагменты и персонажей сказки, отмечается уменьшение грамматических ошибок в рассказах. В пересказах детей с нарушением интеллекта повысилась связность изложения. Пересказ Тани К., до проведения коррекционной работы: «Репку...тянули. Бабка...с ...дед, потом...кошка...ей получилось...» и пересказ, после проведения коррекционной работы: «Репка большая...дед не вытянул...и бабка...кошка и Жучка, ...мышка вытянула». В рассказах всех детей сохранились длительные паузы с поиском нужного слова (Таблица 12).

*Таблица 12*

***Данные исследования связанной речи при выполнении третьего задания***

Семён П.	2 уровень (3 балла)
Илья Л.	3 уровень (2 балла)
Артём Я.	
Илья Ч.	
Вероника М.	
Таня К.	

Четверное задание «Составление рассказа на основе наглядностей». Качество составления рассказа у детей повысилось на один уровень. У Семёна П. получился такой рассказ: «Ежик...гулял. Взял листик...лег спать. Узелок...на грибе стоял. А дождь...шел...гриб стал...большим. Ежик не...видит...узелок». Для составления такого рассказа мальчику требовались лишь побуждающие и стимулирующие вопросы. Достаточно полно отражено содержание картинок. Наблюдаются единичные ошибки в построении фраз.

Всем остальным детям требовались наводящие вопросы педагога, показ конкретной детали. Дети более точно стали передавать содержание картинок в своих рассказах. Повысилась связность детских рассказов. Рассказ,

составленный Артемом Я.: «Еж ходил, ...лег спать,...на гриб узел... оставил. Шел дождик...и узел ...стал далеко. Его не нашел».

Рассказы у двух детей остались на прежнем уровне. Рассказ Ильи Ч.: «Еж лег спать...Дождь...И гриб...поднял...узелок» (Таблица 13).

*Таблица 13*

***Данные исследования связанной речи при выполнении четвертого задания***

Семён П.	2 уровень (2 балла)
Артём Я.	3 уровень (2 балла)
Илья Л.	
Вероника М.	
Таня К.	
Илья Ч.	1 уровень (1 балл)

Составляя самостоятельный рассказ на тему: «На нашем участке» три ребенка повысили уровень выполнения задания.

Половине детей удалось отразить в своем рассказе все вопросы задания. Рассказы информативны, но повествование недостаточно связно. Такой рассказ получился у Артема Я.: «Гуляем...на участке. Есть домик и...Играем всяко, бегаем».

У другой половины детей самостоятельные рассказы получились малоинформативные. Отмечается бедность содержания и нарушение связности изложения. Отсутствует один или два фрагмента рассказа. Присутствуют лексико-грамматические недостатки. Вероника М. составила такой рассказ: «На улице. Там...игрушков...много. Гуляю» (Таблица 14).

*Таблица 14*

***Данные исследования связанной речи при выполнении пятого задания***

Семён П.	3 уровень (2 балла)
Артём Я.	

*Продолжение таблицы 14*

Илья Л.	3 уровень (2 балла)
Вероника М.	
Таня К.	4 уровень (1 балл)
Илья Ч.	

Выполнение задание, где нужно придумать продолжение рассказа осталось у детей с нарушением интеллекта на невысоком уровне.

Половина детей отказывались от выполнения или выполняли задание неадекватно поставленной задаче. Трем детям удалось закончить рассказ, но они крайне бедны по содержанию, схематичны. Присутствует множество грамматических ошибок. Семен П. составил такое завершение текста: «Не схватил. Они...ушли... в лес. Мальчик ...– домой» (Таблица 15).

*Таблица 15*

***Данные исследования связанной речи при выполнении седьмого задания***

Семён П.	4 уровень (1 балл)
Илья Л.	
Артём Я.	
Вероника М.	5 уровень (0 баллов)
Таня К.	
Илья Ч.	

Данные о ходе контрольного эксперимента заносились в протоколы исследования (Приложение 3)

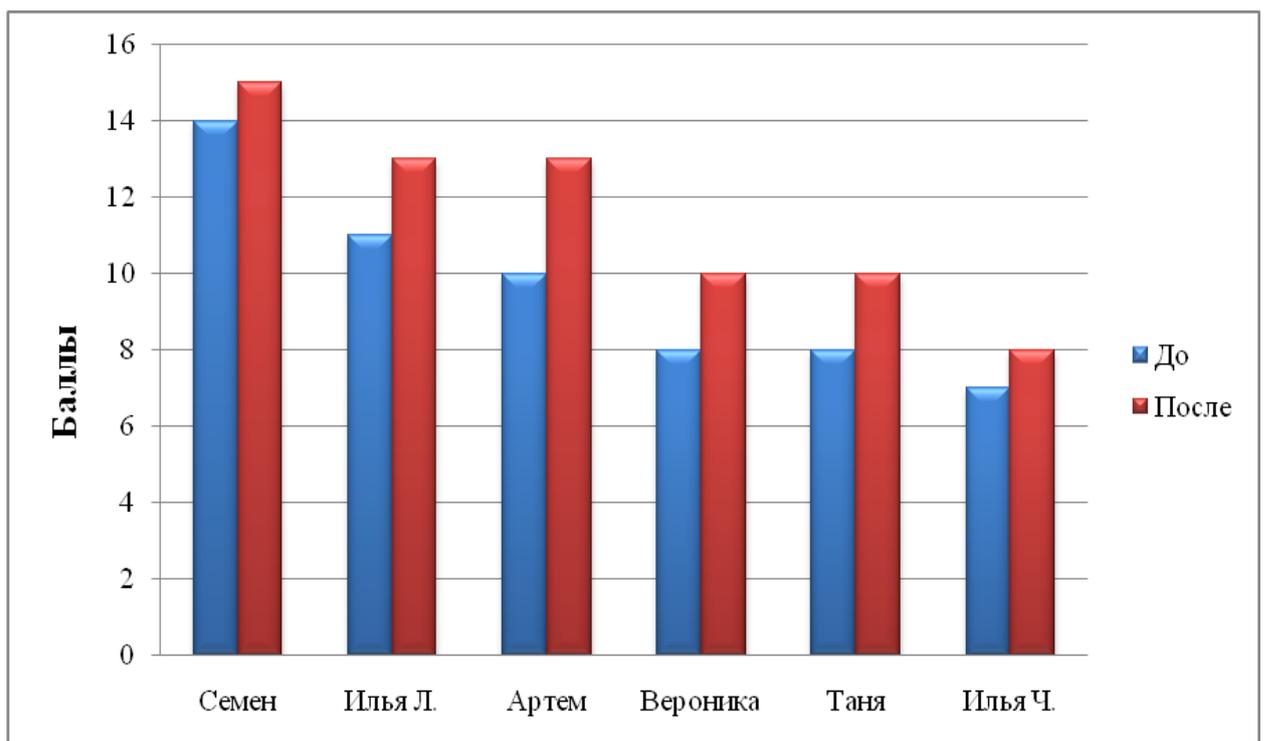
*Таблица 16*

***Уровни сформированности связной речи***

	Номер задания						Сумма баллов	Уровень сформированности связной речи
	№1	№2	№3	№4	№5	№7		
Семен П.	3	3	3	3	2	1	15	удовлетворительный

Илья Л.	3	3	2	2	2	1	13	удовлетворительный
Артем Я.	3	3	2	2	2	1	13	удовлетворительный
Вероника М.	3	2	2	2	1	0	10	недостаточный
Таня К.	3	2	2	2	1	0	10	недостаточный
Илья Ч.	2	2	2	1	1	0	8	недостаточный

Подводя итог работы, была составлена гистограмма, где показана разница результатов «до» и «после» проведения коррекционной работы по формированию устной повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта (Рис. 1).



**Рис. 1. Сравнение уровня развития устной повествовательной речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта до коррекционного обучения и после**

По данным гистограммы видно, что все дети с нарушением интеллекта улучшили свои результаты. Семен П. улучшил свой результат с 14 баллов до

15 баллов, Илья Л. – с 11 баллов до 13 баллов, Артём Я. – с 10 баллов до 13 баллов, Вероника М. и Таня К. – с 8 баллов до 10 баллов и Илья Ч. – 7 баллов до 8 баллов.

Проанализировав данные констатирующего и контрольного этапов эксперимента, можно сделать вывод, что при проведении коррекционных мероприятий с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта отмечается небольшая положительная динамика развития устной повествовательной речи.

При выполнении заданий дети с нарушением интеллекта стали более самостоятельными, но без помощи взрослого рассказ остается неинформативным. У них повысился интерес к данной деятельности. В рассказах детей сократилось количество пауз и повторов.

Рассказы детей стали более последовательными, понятными по содержанию. Дети в своих рассказах стали больше употреблять предлогов. Дети также допускают ошибки при согласовании подлежащего со сказуемым, нарушают управление в словосочетаниях, встречается нарушения родовых отношений, может неоправданно опускаться подлежащее, сказуемое.

Таким образом, данные контрольного эксперимента свидетельствуют о положительной динамике уровня развития устной повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в процессе целенаправленного проведения коррекционных мероприятий.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушение связной речи – один из сложных дефектов в развитии детей. Несформированность речи негативно влияет на формирование всей речемыслительной деятельности ребенка, ограничивая его коммуникативные потребности и препятствуя ему в овладении знаниями. Следовательно, основная задача для дальнейшей успешной учебы детей в школе – обучение уже в дошкольной организации умениям и навыкам связной речи.

Анализ литературных данных, а так же результаты, которые нами получены при проведении эксперимента, позволили нам обнаружить специфические особенности развития связной повествовательной речи детей с нарушением интеллекта.

Нарушения речи у умственно отсталых детей являются сложным дефектом, который охватывает практически все уровни речевой деятельности. У них нарушен не только языковой уровень речи, но и смысловой и сенсомоторный уровни.

В процессе обследования связной речи детей с нарушением интеллекта удалось отметить трудности в овладении связной речью, которые связаны с их готовности дословно излагать события, что приводит к заикливанию на отдельных словах и мыслях, к повторению отдельных частей предложений. В ходе изложения доказательств дети часто отмечают не самые существенные признаки.

У дошкольников с нарушением интеллекта наблюдается искажение, как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня связной речи, поэтому им присущи трудности при пересказе текста с сохранением последовательности событий.

Для коррекции повествовательной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта была составлена коррекционно-развивающая программа по формированию устной повествовательной речи, в

результате которой дети должны научиться правильно строить предложения, верно понимать рассказы, самостоятельно составлять повествовательные рассказы.

Подводя итоги проведенной коррекционной работы, можно отметить, что дети с нарушением интеллекта стали больше выделять существенные детали, меньше отмечая второстепенные. Детям остается трудно составить логическую структуру самостоятельного рассказа, понимая, о чем нужно рассказывать. Качество рассказов лишь одному ребенку позволило повысить уровень развития устной повествовательной речи, все остальные дети показали небольшие улучшения состояния устной повествовательной речи в пределах своего уровня. Дети, как и прежде, прибегали к помощи взрослого, самостоятельный рассказ был недостаточно информативен.

Поэтому выявление и изучение у детей с нарушением интеллекта недостатков связной речи и их коррекция должны осуществляться уже в дошкольном возрасте. Именно в этот сенситивный для развития речи период коррекционно-логопедическое воздействие является наиболее продуктивным. Это обусловлено еще и тем, что дети данной категории нуждаются в более ранней и активной стимуляции умственной деятельности, чем их здоровые сверстники. Отсутствие раннего коррекционного воздействия замедляет психическое развитие в целом и отягощает речевой дефект.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] / А. К. Аксёнова – М. : ВЛАДОС, 2004. – 78 с.
2. Аксенова, А. К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках [Текст] / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 32–37.
3. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – СПб., 2003. – 320 с.
4. Белопольская, Н. Л. Психологическая диагностика и коррекция развития детей с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Н. Л. Белопольская – М., 2004. – 26 с.
5. Бизикова, О. А. Развитие монологической речи у дошкольников [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / О. А. Бизикова. – Нижневартовск, 2014. – 235 с.
6. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] / А. М. Бородич. – М., 1981. – 256 с.
7. Борякова, Н. Ю. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников [Текст] / Н. Ю. Борякова, А. В. Соболева, В. В. Ткачева. – М., 2011. – 103 с.
8. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития [Текст] / Н. Ю. Борякова. – М., 2012. – 107 с.
9. Брунов, Б. П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии [Текст] : учеб. пособие / Б. П. Брунов. – Красноярск, 2006. – 208 с.
10. Валгина, Н. С. Теория текста [Текст] : учеб. пособие / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 170 с.

11. Виноградова, А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Дефектология / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
12. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] : учеб. пособие / В. К. Воробьева – М. : Астрель, Транзиткнига, 2006. – 158 с.
13. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] : книга для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
14. Глухов, В. П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии [Текст] : учеб. - метод. пособие для пед. и гуманитарных вузов / В. П. Глухов – М. : МГГУ им. Шолохова, 2011. – 612 с.
15. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов. – М., 2004. – 168 с.
16. Головей, Л. А. Практикум по возрастной психологии [Текст] / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб., 2012. – 109 с.
17. Голубева, Г. Г. Нарушения фонетической стороны речи у дошкольников с ЗПР [Текст] : методическое пособие / Г. Г. Голубева. – СПб., 2000. – 120 с.
18. Граудина, Л. К. Культура русской речи [Текст] : учеб. для вузов / Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев — М. : НОРМА-ИНФРА, 1999. – 114 с.
19. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] : сб. методических рекомендаций. – СПб., 2011. – 111 с.
20. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] : программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М., 2005. – 272 с.

21. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л. Н. Ефименкова – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.
22. Закрепина, А. В. Умственно отсталые дети: синдромы, педагогическое изучение, коррекционная помощь [Текст] / А. В. Закрепина // Дошкольное воспитание. – 2012. – №1 – С. 58-66.
23. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] : в 2 – х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец — М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
24. Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку [Текст] : учебное пособие для студентов дефектологических факультетов пед. институтов / С. А. Зыков. – М. : Просвещение, 1977. – 200 с.
25. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб., 2003. – 382 с.
26. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учебник для студентов высших учебных заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева – М., 2001. – 204 с.
27. Кукушкин, В. С. Коррекционная педагогика [Текст] / под ред. В. С. Кукушкина – Ростов на Дону : МарТ, 2013. – 123 с.
28. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] : кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. — М., 1998. – 224 с.
29. Лалаева, Р. И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников [Текст] / Р. И. Лалаева // Дефектология. – 2003. – №3 – С.29-33.
30. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] : учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2008. – 288 с.
31. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. – СПб., 2004. – 208 с.
32. Логопедия [Текст] : учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой. – М., 2008. – 662 с.

33. Лосева, Л. М. Как строится текст [Текст] / Л. М. Лосева. – М. : Просвещение, 1980. – 94 с.
34. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / под ред. Хомской. – М., 2013. – 165 с.
35. Мамонько, О. В. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : учеб. метод. пособие / О. В. Мамонько, М. И. Хотько – Минск: БГПУ, 2007. – 45 с.
36. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М., 2003. – 311 с.
37. Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс] / МКБ – 10. URL : <http://mkb-10.com> (дата обращения: 01.02.2017)
38. Мишина, Г. А. Становление речи как психологического средства [Текст] : автореф. дис. ... д. психол. наук / Г.А. Мишина. – М., 2012. – 38 с.
39. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. — М. : Академия, 2006. – 224 с.
40. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц // Коррекционная педагогика. — М., 2004. – 344 с.
41. Пашковская, Л. А. Педагогическая технология развития связной речи дошкольников с использованием моделирования [Текст] : диссертация / Л. А. Пашковская. – Екатеринбург, 2002. – 154 с.
42. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] : учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М., 2002. – 160 с.
43. Пилипенко, А. В. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии [Текст] : учеб. пособие / А. В. Пилипенко. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2008. – 45 с.

44. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) [Текст] / под ред. Б. П. Пузанова, Н. П. Коняева – М. : Академия, 2010. – 94 с.
45. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] : пособие для воспитателя дет. сада. / под ред. Ф.А. Сохина. – М., 1979. – 223 с.
46. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] : книга для учителя / Е. С. Слепович. – М., 1989. – 64 с.
47. Смирнова, Е. А. Формирование связности речи старших дошкольников в рассказывании по серии сюжетных картин [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 133 с.
48. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е. Ф. Соботович. – М., 2003. – 160 с.
49. Специальная дошкольная педагогика [Текст] : учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. Е. А. Стребелевой – М., 2013. – 352 с.
50. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е. А. Стребелева. – М., 2011. – 213 с.
51. Ступак, Л. В. Онтогенез диалогической речи [Текст] / Л. В. Ступак // Специальное образование. – 2012 – №3 – С. 109-113.
52. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] : в 3 томах / Г. Е. Сухарева. – М., 1965. – 335 с.
53. Типы и стили речи [Электронный ресурс]. М., 2011-2016. URL : <http://videotutor-rusyaz.ru> (дата обращения: 18.02.2017)
54. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учеб-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
55. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова. – М., 2001. – 256 с.

56. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 № 1155. // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] URL : <http://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230/Приказ%20№%201155%20от17.10.2013%20г..pdf> (дата обращения: 11.03.2017)
57. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – М., 2000. – 314 с.
58. Ходакова, Л. А. Особенности эмоциональной сферы умственно отсталых школьников / Ходакова Л. А., Вареничева О. В. [Текст] // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2009. – № 5 – С. 56-65.
59. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью [Текст] : Обучение и воспитание / О. Шпек. – М., 2003. – 420 с.
60. Якубинский, Л. Л. О диалогической речи // Русская речь [Текст] / под ред. Л. В. Щербы // Издание фонетического института практического изучения языков. – Т. 1. Пг, 1923. – 96-195 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Протоколы ответов детей экспериментальной группы на момент констатирующего этапа эксперимента.

### Протокол обследования №1

Семен П., 6 лет

Номер задания	Ответ ребенка
Задание №1	Мальчик играет... на трубе. Девочка...ловит...бабочку. Мальчик...ловит...рыбок. Девочка...катается на...санках.
Задание №2	Девочка...пошла...в...лес...с корзиной.
Задание №3	Дед посадил...репку...репку. Она...большая выросла. Он ее...не вытянул. Тянули...бабкой – не вытянули, ... внучкой – не вытянули. А пришла...кошка...тоже, и собака не вытянула. Мышка...смогла только репку.
Задание №4	Ежик,...он...он...шел...долго в лесу. Устал,..и листик взял...и спал. А узлок...на гриб оставил...и дождь...пошел..и вырос он...А потом он...потерял его.
Задание №5	Мы гуляли на участке... Песочница...Тёма. Мы бегаем... Игрушками... Комки делали.
Задание №7	Волки...уснул...Мальчик убежать домой.

### Протокол обследования №2

Илья Л., 6 лет

Номер задания	Ответ ребенка
Задание №1	Мальчик...играет...на дудочке. Девочка...поймает...бабочку. Рыбу...ловит мальчик. Санках...едет...девочка.
Задание №2	Девочка...пошла...в лес.
Задание №3	Дед...вырастил...репку и не...вытянул. Бабка...не вытянул, девочка...девочка...тоже. Пришла...собака...и тоже...не смог...Вытянула мышка. И радовали.

Задание №4	Ежик...старый... был в лесу...Пошел...дождь и еж спал...Гриб выросли. И...потерял...узелок он.
Задание №5	Я на участке...Домик...Играю с мальчиками... «Догонялка»...Играли.
Задание №7	Волки...убежал, он ушел...домой, там мама.

### Протокол обследования №3

Артем Я., 6 лет

Номер задания	Ответ ребенка
Задание №1	Дудочке...играет мальчик. Девочка...хватает...бабочку. Ловит мальчик...рыбу. Девочка...ездит...в...санках.
Задание №2	Девочка...идет...лес...с корзинкой.
Задание №3	Репка...выросла...её дед...садил,... не вытянул. С бабкой...не вытянула и Жучкой...тоже. А мышка...сильная...пришла...и репка...вытянула.
Задание №4	Еж шел...а устал. И спал, положил в гриб...а он высоко стал...и не нашел...мешочек.
Задание №5	В участке...Там...там...домик...Люблю бегать...играют.
Задание №7	-----

### Протокол обследования №4

Вероника М., 7 лет

Номер задания	Ответ ребенка
Задание №1	Мальчик...играет...в...дудку. Девочка...бегает. Мальчик...рыбку...ловит. Девочка...в...санках...ездит.
Задание №2	В лес...идет...девочка.
Задание №3	Дед посадил,...репка...выросла. Тянули...кошка,...бабка...а Жучка...мышка.

Задание №4	Еж сел. Еж...спит. Нет...мешочка.
Задание №5	На улице...Игрушка всякие...Сама играю...В песочке.
Задание №7	-----

### Протокол обследования №5

Таня К., 6 лет

Номер задания	Ответ ребенка
Задание №1	Мальчик играет...с трубкой. Девочка...ловит. Мальчик...ловит...на рыбу. В...санках...девочка...катается.
Задание №2	В лесу...девочка...шла...
Задание №3	Репку...тянули. Бабка...с ...дед, потом...кошка...ей получилось...
Задание №4	Пришел...и лег спать...в дожде. На грибе...узелок высоко стал.
Задание №5	В участке. Ну...там...есть домик. Бегаем.
Задание №7	-----

### Протокол обследования №6

Илья Ч., 6 лет

Номер задания	Ответ ребенка
Задание №1	Мальчик...поет. Девочка...бегает...бабочке. Мальчик...вытаскивает...рыбу. Девочка...кататся.
Задание №2	Девочка...ходит...в лесу.
Задание №3	Дед посадил,...ее не...вытащили. Бабка...бабка... не смогла с внучка. А кошка... тоже...Мышка...она..., она получилась.

Задание №4	Еж спал...и на грибе...узелок...он высоко..и еж не видит.
Задание №5	-----
Задание №7	-----

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Примерные планы конспектов занятий коррекционно – развивающей программы по формированию устной повествовательной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

### **Конспект фронтального занятия в старшей группе с детьми с нарушением интеллекта**

*Тема:* «Работа с деформированным предложением. Словообразование существительных и прилагательных».

*Лексическая тема:* «Семья»

*Цель:* Учить работать с деформированным предложением.

*Задачи:*

1. Составлять простое распространенное предложение из слов, данных в нарушенной последовательности и произвольной форме.
2. Закреплять навык словообразования суффиксальных существительных и сложных прилагательных.
3. Упражнять в подборе синонимов, решении ребусов.
4. Развивать фонематические процессы, память, внимание.

*Оборудование:* картинки с изображением членов семьи, мяч, д/и «Наоборот», д/и «Составь предложение», наборное полотно, фишки.

Ход занятия:

#### **I Организационный момент.**

Ребята, сегодня мы с вами будем говорить о семье, ее членах, будем учиться составлять предложения и образовывать новые слова.

#### **II Основная часть**

*Развитие звукового синтеза.*

- Что такое семья? Назовите членов семьи.

Папа, мама, брат, бабушка, дедушка и т.д.

Подбор прилагательных к данным существительным. На каждое слово выкладывается фишка на наборном полотне.

*Дидактическая игра «Наоборот»*

Педагог говорит слово, детям предлагается подобрать к нему антоним, сказать наоборот.

Сильный – слабый, открыть – закрыть, высокий – низкий, молодой – старый, толстый – худой, веселый – грустный, длинный – короткий, смеяться – плакать, здоровый – больной, сидеть – лежать.

- Ребята, вы большие молодцы, справились с заданием!

*Работа с деформированным предложением.*

- Сейчас мы с вами будем составлять предложения. Составьте предложения из данных слов:

Школа, брат, ушла, в.

Студентка, институт, в, учиться.

Мы, идти, в, детский, сад.

Семья, решать, кроссворды, трудный.

- Сколько слов в предложении?

- Какое «короткое» слово в этих предложениях?

*Физ. минутка.*

Брату впору башмаки. (топают ногами)

Не малы, не велики.

Мальчик с толком, с расстановкой, (ноги на ширине плеч)

Занимается с обновкой.

То погладит башмаки, (наклон к правой ноге)

То потянет за шнурки. (наклон к левой ноге)

Ну, теперь пора в дорогу, (шагают на месте)

Можно сделать первый шаг!

*Словообразование существительных.*

- Сейчас поиграем в «новые слова». Я кидаю мяч и говорю, кто из членов семьи любит что-то делать. А вы по очереди, как его можно назвать, и возвращаете мяч.

Дедушка любит мастерить, он ... (мастер).

Дядя - петь, он ... (певун), а тетя ... (певунья).

Сын – шалить, он ... (шалун), а дочь ... (шалунья)

Папа – молчать, он ... (молчун), а мама ... (молчунья).

Брат ходит в школу, он ... (школьник), а снстра ... (школьница).

Он учиться на «отлично», он ... (отличник), а она ... (отличница).

А вы кем будете в школе?

### **III Итог занятия**

- О ком мы говорили сегодня на занятии? Правильно, о семье!

- Ребята, вы сегодня занимались хорошо! Молодцы!

## Конспект фронтального занятия по серии картинок “Тигр и зайчики” по сюжету Н.Радлова

*Цель занятия:* Обучение детей составлению связного последовательного рассказа по серии картинок с достаточно подробно представленным развитием сюжетного действия.

*Задачи:*

1. Развитие умения передавать предметное содержание сюжетных картинок, устанавливать и адекватно отображать в речи *действенную основу* каждой картинки и действия отдельных персонажей
2. Формирование умения объединять действия, изображенные на картинках, в общую сюжетную ситуацию путем установления причинно-следственной взаимосвязи изображенных событий.
3. Обучение детей составлению завязки (“экспозиции”) к изображенному действию.
4. Развитие грамматически правильной фразовой речи детей в процессе обучения рассказыванию.

*Оборудование:* 4 цветные картинки среднего формата, демонстрационная доска.

Ход занятия

### 1.Организационная часть.

Определение персонажей будущего рассказа (отгадывание загадок).

*“Комочек пуха, длинное ухо,  
Прыгает ловко, любит морковку”* (Заяц)

*“Весит он триста тонн,  
Тонна ушки, тонна ножка -  
Вот так “Крошка”!  
Уши как колеса,  
Хобот вместо носа”* (Слон)

*“Зверь усатый, полосатый,  
Острые зубы, могучие лапы”* (Тигр)

### 2.Основная часть

Разбор содержания каждой картинки. Первоначально картинки располагаются на наборном полотне стороной обратной изображению. В процессе разбора они поочередно открываются в нужной последовательности.

<u>Вопросы к картинкам</u> Кто изображен на этой	<u>Ответы детей</u> - Тигр.
---	--------------------------------

**1-я картинка** картинке?

(Кого вы видите на этой картинке?)

- Тигра, зайчиков.

Сколько здесь зайчиков?

- Здесь *три* зайчика.

Что делают зайчики?

- Зайчики пляшут (танцуют).

Обращается внимание на актуализацию глаголов *пляшут, танцуют*.

Где пляшут зайчики?

- На полянке (лужайке)

Что еще изображено на картинке? (указание на фрагмент картинки).

- Лес.

Откуда выходит тигр?

- Тигр выходит *из леса*.

Что делает тигр?

- Тигр бежит за *зайцами*.

**2-я картинка** (Актуализируются также глаголы *бросился, кинулся*.)

Что сделали зайцы?

Куда они побежали?

- Зайцы побежали к реке.

Кого вы еще видите на этой картинке?

- Слона.

**3-я картинка** Что сделали зайчики?

- Зайчики прыгнули на слона.

(Актуализация слов: *забрались, вскочили, залезли*).

Что сделал тигр?

- Тигр остановился, встал на задние лапы.

**4-я картинка** Куда перебрались зайчики?

- Зайчики

перебрались на другой берег реки.

Что сделал слон?

- Слон облил тигра водой.

А что делают зайчики?

- Они снова танцуют.

(Актуализируется слово, характеризующее действие, - *весело* (танцуют).)

Физ. Минутка. Игра-пантомима. (“Покажите, как танцевали зайчики на лужайке”, “Как тигр выходит из леса”, “Как тигр испугался слона” и др. ).

Размещение детьми картинок серии в нужной последовательности на наборном полотне.

Составление рассказа по всей серии картинок в целом одним из детей по *предваряющему плану*.

План рассказа.

1. Кто и что делал на лужайке?

2. Что случилось потом?

3. Куда побежали зайчики?

4. Как им удалось спастись от злого тигра?

5. Чем закончилась эта история?

По ходу составления рассказа используются побуждающие вопросы, указания на картинку или ее деталь.

### **3.Итог занятия**

Ребята, про кого мы с вами составляли рассказ? Верно, про зайчиков, тигра и слона!

Молодцы! Вы хорошо рассказывали!

**Конспект занятия по театрализованной деятельности. Инсценировка сказки «Три медведя»**

*Цель:* инсценировать русскую народную сказку «Три медведя»

*Задачи:*

- развитие артистических способностей;
- развитие речи (расширение и обогащение словарного запаса, эмоциональное окрашивание речи);
- развитие выразительности мимики, жестов;
- развитие памяти, внимания, мышления;
- воспитание интереса к театрализованной деятельности;
- воспитание чувства коллективизма, сплочение детского коллектива.

*Оборудование:* магнитофон с записью звуков природы (шум ветра, пение птиц, журчание ручья); декорации к сказке: деревья, избушка медведей, стол, стулья разных размеров; корзинка, дрова.

*Предварительная работа:* чтение русской народной сказки «Три медведя», рассматривание иллюстраций, обсуждение характеров героев, разучивание ролей.

**Действие 1. Действие около деревенской избушки.**

*Из избы выходит дедушка колоть дрова, бабушка вяжет около избушки на лавочке.*

Педагог :

- Давным-давно, в одной деревеньке жили-были дедушка с бабушкой. И была у них внучка Машенька.

Маша (*напевая негромко*):

- Встану рано поутру и в лесочек пойду я.

Там нарву букет цветов, с ним я потанцую!

Педагог:

- Один раз зашли за Машенькой подружки и стали звать ее в лес по грибы, да по ягоды.

1 подружка:

- Ну, подружка, скорей собирайся веселей!

2 подружка:

- В лес зеленый мы пойдем, грибов, ягод наберем!

Маша:

- Дедушка, бабушка! Отпустите меня в лес по грибы, да по ягоды!

Дедушка (грозит пальцем):

- Ступай, да только смотрите осторожно. Вот тебе лукошко.

Бабушка:

- Ты по сторонам глади, от подруг не отходи!

*Маша с подружками уходит, дедушка с бабушкой уходят в избу.*

## **Действие 2. Лес.**

Педагог:

- Вот ушли подружки с Машей в лес.

-Малину Маша собирала,

От подруг своих отстала.

Глядь она по сторонам,

Только елки тут и там.

Маша:

-Ау! Ау! Подруженьки!

*(Маша садится на пенек и горько плачет).*

*(Идет по лесу, набредает на избушку трех медведей, удивленно ее разглядывает)*

-Кто здесь в домике живет? Кто мне двери отопрет?

Педагог:

- Дверь открыта, горит свет,

Только вот хозяев нет.

- Маша заходит в избушку, и видит стол и три стула: один большой, другой поменьше, а третий совсем маленький. А на столе стояли три чашки с кашей: большую, поменьше и совсем маленькую.

Посидела Маша на первом стуле - неудобно ей стало, потом посидела на стуле поменьше, и тут неудобно, а вот на маленьком стуле хорошо.

Маша весь день в лесу провела, проголодалась. Поела она из большой чашки – неудобно ложку держать, поела из чашки поменьше – тоже неудобно, стала Маша есть из маленькой чашечки, так всю кашу и съела.

Устала Маша, захотелось ей спать, видит Маша стоят в избушке три кровати. Легла в самую большую – неудобно ей, просторно как-то, легла в кровать поменьше – да и тут неловко, а в самой маленькой кроватке ей уютно и тепло, и не заметила Маша, как заснула.

А медведи тем временем гуляли в лесу. Пришли они домой и увидели, что в их домике кто-то был.

Михаил Иванович (*грозно*):

- Кто сидел на моем стуле?

Настасья Потаповна (*сердито*):

- А кто сидел на моем стуле?

Мишутка (*жалобно*):

-А кто сидел на моем стуле ?

Педагог:

Захотели они есть и вдруг видят, что из чашек кто-то ел.

Михаил Иванович (*грозно*):

-Кто хлебал из моей чашки?

Настасья Потаповна (*сердито*):

-А кто ел из моей чашки?

Мишутка (*жалобно*):

-А кто ел из моей чашечки и все съел?

Педагог:

Видят медведи, что и кровати их смяты.

Михаил Иванович (*грозно*):

- Кто спал на моей кровати и смял ее?

Настасья Потаповна (*сердито*):

- А кто спал на моей кровати и смял ее?

Мишутка (*подошел к своей кровати и увидел Машу*):

-А в моей кровати кто-то спит.

Маша (*проснулась, испуганно смотрит на медведей*):

- Ой-ой, как страшно!

Михаил Иванович:

-Ты не бойся нас, девочка, мы совсем не злые.

Настасья Потаповна (*угощает медом*):

- Вот, попробуй мед лесной, он очень вкусный, угощайся.

Мишутка:

- Хочешь дружить будем? Будешь к нам в гости приходить.

Маша:

- Спасибо, медведи, вы уж меня простите, не нарочно я к вам гости забрела. Заблудилась я.

Педагог:

-Простили медведи Машу и отвели ее к бабушке и дедушке.

В конце сказки все герои выходят на поклон.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Протоколы ответов детей экспериментальной группы, на момент  
контрольного этапа эксперимента.

#### Протокол обследования №1

Семен П., 6 лет

Задание № 1	Мальчик играет на ... трубе. Девочка ... ловит бабочку. Мальчик... ловит рыбок. Девочка... катается в ... санках.
Задание № 2	Девочка ... с корзиной...идет в лес.
Задание № 3	Репку посадил...дед. Выросла...репка. Он тянул её...и с бабкой...тянул. С внучкой...тянул...кошкой...А с мышкой...вытянули её.
Задание № 4	Ежик...гулял. Взял листик...лег спать. Узелок...на грибе стоял. А дождь...шел...гриб стал...большим. Ежик не... видит...узелок.
Задание № 5	Гуляли...на улице. Есть...домик...песочница. Люблю...бегать там. Играют.
Задание № 7	Не схватил. Они...ушли... в лес. Мальчик ...– домой.

#### Протокол обследования №2

Илья Л., 6 лет

Задание № 1	Мальчик ...на дудочке ...играет. Девочка...играет... с бабочкой. Мальчик...рыбу...ловит. Едет девочка... на санках.
Задание № 2	Девочка... с корзина пошла... в лес.
Задание № 3	Дед...посадил...репку...вытянуть не как. Бабка вытянуть не может...внучка, собачка не может. Мышка...вытянула.
Задание № 4	Ежик шел. Спал...пошел дождик. Гриб...вырос. Он...не нашел...узелок.

Задание № 5	Гуляем...на участке. Есть домик и... Играем всяко, бегаем.
Задание № 7	Он сидел...на дереве. Волки ушли...он ушел.

### Протокол обследования №3

Артем Я., 6 лет

Задание № 1	Мальчик ...играет на дудочке. Девочка бегает...за бабочкой. Мальчик...рыбу ловит. Девочка...ездит на санках.
Задание № 2	Девочка...с корзиной... в лесу...идет.
Задание № 3	Дед сажил...репку. Она выросла. Тянуть...не мог. И бабка...не мог, внучка тоже и кошка, а мышка...вытянула.
Задание № 4	Еж ходил, ...лег спать,...на гриб узел... оставил. Шел дождик...и узел ...стал далеко. Его не нашел.
Задание № 5	Участке. Там домик,...игрушки всякие. Люблю...стрелять. И все тоже.
Задание № 7	Коля...он быстро бежал...от них.

### Протокол обследования №4

Вероника М., 7 лет

Задание № 1	Мальчик играет...дудкой. Девочка...бегает с бабочкой. Мальчик...мальчик ловит рыбу. Девочка ...едет в санках.
Задание № 2	Девочка и...корзина...идет в лес.
Задание № 3	Дед посадил...репку...выросла. С бабкой...нет и Жучкой ...нет. А мышка...помогла.
Задание № 4	Ежик шел, ...лег спать. Гриб...стал...далеко. И мешочек...не видно.

Задание № 5	На улице. Там...игрушков...много. Гуляю
Задание № 7	-----

### Протокол обследования №5

Таня К., 6 лет

Задание № 1	Мальчик...играет с дудочкой. Девочка...бежит. Мальчик рыбок ...ловит. В санках девочка...катается.
Задание № 2	Девочка в лес идет.
Задание № 3	Репка большая...дед не вытянул...и бабка...кошка и Жучка, ...мышка вытянула.
Задание № 4	Ежик лег спать... дождь. Гриб поднялся. Узелок... не достать.
Задание № 5	На улице. Там есть... песочек. Я строю.
Задание № 7	-----

### Протокол обследования №6

Илья Ч., 6 лет

Задание № 1	Мальчик...поет. Девочка ловит...бабочку. Мальчик...ловит рыбок. Девочка...едет.
Задание № 2	Девочка... шла... в лесу.
Задание № 3	Дед посадил...репку, ...не вытащить. Бабка...она тоже...и внучка, кошка. Мышка вытянула.
Задание № 4	Еж лег спать...Дождь...И гриб...поднял...узелок.

Задание № 5	На улице...ходит. Там...бегать можно.
Задание № 7	-----