

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

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

**Развитие связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью
(интеллектуальными нарушениями) на уроках литературного чтения в
начальных классах образовательного учреждения**

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

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

дата подпись

Исполнитель:
Маракова Дарья Андреевна,
обучающийся БО-41 группы
заочного отделения

подпись

Научный руководитель:
Цыганкова Анна Владиславовна
к.ф.н., доцент кафедры теории и
методики обучения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ.....	7
1.1. Понятие связной устной речи.....	7
1.2. Характеристика связной устной речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	11
1.3 Особенности развития связной устной речи у обучающихся умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках литературного чтения.....	14
ГЛАВА 2. ВЫЯВЛЕНИЕ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....	27
2.1. Характеристика базы исследования.....	27
2.2 Проведение констатирующего эксперимента по выявлению уровня развития связной устной речи.....	29
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) И ВЫЯВЛЕНИЕ ЕЁ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....	46
3.1. Программа по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках литературного чтения.....	46
3.2. Апробация программы по развитию связной устной речи на уроках литературного чтения.....	49
3.3. 3.3. Проведение формирующего эксперимента.....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	58
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы интеллектуального и личностного развития детей являются фактором активизации комплексного теоретического и практического изучения особенностей обучения и развития детей, особенностей развития речи.

Понятие о сущностях феноменов речи, механизмах формирования и общих закономерностях является главным фактором, определяющим развитие учебной деятельности младшего школьника. В данном аспекте реализуется попытка сопоставить особенности развития речи младшего школьника на уроках литературного чтения как параметра условий развития ребёнка.

Одним из базовых компонентов в обучении и воспитании детей является развитие связной речи. Большинство учёных (языковедов, философов, психологов, социологов, педагогов) озабочены снижением общего уровня речевой культуры. Следовательно, необходимо вести планомерную работу по формированию языковой компетенции.

В этой связи задачей современной школы является достижение наиболее эффективной общественной формы организации учебной деятельности детей.

Проблеме становления речевой деятельности учащихся всегда уделялось большое внимание. В настоящее время установлены общие тенденции речевого развития школьников, обоснована идея развития речи на межпредметном уровне, вскрыты проблемы речевого общения, определены возможные пути формирования языковой компетенции школьников, представлен анализ монологической и диалогической форм речевого высказывания, выявлены психологические особенности формирования связной устной и письменной речи младших школьников.

В данном русле одной из актуальных и отвечающих современным требованиям проблем становится изучение связной речи, поиск соответствующих способов и приёмов, форм и средств развития речевой деятельности у детей.

Дети овладевают родным языком через речевую деятельность, через восприятие речи и говорение. Вот почему так важно создавать условия для хорошо связной речевой деятельности детей, для общения, для выражения своих мыслей. Этим объясняется актуальность темы, определяется выбор проблемы, объекта и предмета исследования.

Проблемы речевой деятельности привлекают внимание учёных. Об этом говорит поток научных исследований. Работы Б.Г. Ананьева,

Л. А. Венгера, Б. Ф. Ломова, В. В. Богословского, Л. С. Выготского, В. А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна и др. позволяют создавать научно-обоснованные предпосылки для выявления условий индивидуализации деятельности в развитии речевой деятельности у детей.

Однако, как показывает практика, несмотря на повышенный интерес к проблеме, уровень речевого развития детей младшего школьного возраста недостаточен. В связи с этим большое значение приобретает современная и методически грамотно организованная работа по развитию речи. Одним из путей такой организации является работа по развитию связной речи на уроках литературного чтения.

В отечественной педагогике всегда уделялось большое внимание методически целесообразно организованным занятиям по литературному чтению. Это связано с важностью литературных произведений как факторов нравственного, эстетического, социального и речевого развития и воспитания детей.

Для ознакомления детей с тем или иным литературным произведением учителю необходимо построить учебный процесс в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учеников, уметь

методически грамотно организовать восприятие того или иного вида литературных произведений.

В связи с выше сказанным мы можем выявить актуальность этой проблемы. Актуальность данного исследования определяется тем, что изучение механизмов развития связной речи является важной задачей системы образования.

Как организовать работу по формированию умений и навыков связной речи, как научить ребенка полно, грамотно и точно выражать свои мысли, каковы направления и этапы работы по развитию связной речи, какие виды работ являются наиболее эффективными? Эти вопросы послужили основанием для выбора темы представленной работы.

Объектом исследования является связная речь младшего школьника с нарушением интеллекта.

Предметом исследования является процесс развития связной речи младшего школьника с нарушением интеллекта.

Основная цель работы – выявить возможности развития связной речи младшего школьника с нарушением интеллекта на уроках литературного чтения.

Задачи исследования состоят в следующем:

1. Изучить теоретические аспекты развития речи младших школьников с нарушением интеллекта.
2. Разработать и апробировать программу по развитию связной устной речи на уроках литературного чтения.
3. Определить уровень развития связной речи у обучающихся с нарушением интеллекта до и после апробации программы.
4. Подобрать методические приемы для развития связной речи у обучающихся с нарушением интеллекта.

Методы исследования: анализ литературы, опрос, анализ результатов, полученных в ходе исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

1.1. Понятие связной устной речи

Под связной речью понимают «смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание». Связность, считал С. Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [45]. Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи [2].

В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: 1) процесс, деятельность говорящего; 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание. Как синонимические используются термины «высказывание», «текст». По мнению Т. А. Ладыженской, высказывание – «это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл» Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Главная функция связной речи – коммуникативная. Она проявляется в 2-ух ключевых конфигурациях – диалоге и монологе. Любая из данных

конфигураций содержит собственные характерные черты, которые устанавливают характер методики их формирования.

В лингвистической и психологической литературе диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их противопоставления. Они различаются согласно собственной коммуникативной ориентированности, лингвистической и психологической натуре.

Диалогическая речь предполагает собою особенно красочное выражение коммуникативной функции языка. Эксперты именуют диалог основной естественной конфигурацией языкового общения, традиционной конфигурацией речевого общения. Основной характерной чертой диалога считается чередование говорения 1-го собеседника с прослушиванием и дальнейшим говорением второго. Немаловажно, то что в диалоге собеседники постоянно понимают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании идеи и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в определенной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может являться неполноценной, укороченной, в некоторых случаях фрагментарной. Для диалога свойственны: разговорная лексика и фразеология; лаконичность, недосказанность, обрывистость; элементарные и сложные бессоюзные предложения; кратковременное заблаговременное обдумывание. Связность диалога поддерживается 2-мя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно выделить, то что для диалога присуще применение стандартов и клише, речевых стереотипов, стабильных формул общения, обычных, часто используемых и как бы закрепленных к определенным бытовым положениям и вопросам беседы [50]. Речевые клише упрощают ведение диалога.

Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее сравнительно долго во времени, не рассчитанное на незамедлительный отклик слушателей. Она имеет несравненно наиболее сложное строение, выражает мысль 1-го лица, которая

неизвестна слушателям. По этой причине высказывание содержит наиболее полную формулировку данных, оно более развернуто. В монологе необходимы внутренняя организация, наиболее продолжительное заблаговременное продумывание высказывания, концентрация идеи в главном. Тут также значимы неречевые средства (жесты, мимика, интонация), способность говорить чувственно, активно, четко, однако они занимают подчиненное место. Для монолога свойственны: литературная лексика; развернутость выражения, завершенность, логическая завершенность; синтаксическая оформленность (детальная система связующих компонентов); последовательность монолога поддерживается одним говорящим.

Эти 2 формы речи различаются и мотивами. Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и её сущность и языковые средства подбирает непосредственно говорящий. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой совершается диалог, высказывания собеседника).

Следовательно, монологическая речь считается наиболее трудным, случайным, наиболее организованным видом речи и по этой причине требует особого речевого воспитания [1].

Несмотря на значительные отличия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В ходе общения монологическая речь органично вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства. Зачастую взаимодействие проходит в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами используются наиболее развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений и включающие различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение заявленного). Л. П. Якубинский, один из 1-ый исследователей диалога в нашей стране, отмечал, что крайние случаи диалога и монолога связаны между собою рядом промежуточных форм. Одной из последних является беседа, отличающаяся от простого разговора наиболее медленным

темпом обмена репликами, немалым их объемом, а кроме того обдуманностью, произвольностью речи. Такую беседу называют в отличие от спонтанного (неподготовленного) разговора подготовленным диалогом.

В педагогической литературе нередко подчеркивается особая место связной монологической речи. Однако не менее важно освоение диалогической формы общения, так как в широком представлении «диалогические отношения - это практически универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все без исключения отношения, и проявления человеческой жизни».

Формирование обеих форм складной речи исполняет основную роль в ходе речевого развития ребенка. Обучение связной речи можно расценивать и как цель, и как средство практического освоения языком. Освоение разных сторон речи является важным условием формирования связной речи, и в то же время формирование связной речи содействует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все без исключения свершения детей в овладении близким стилем, его голосовым режимом, лексикографическим составом, грамматическим строем.

Психологи подчеркивают, что в связной речи четко выступает тесная взаимосвязь речевого и интеллектуального развития ребенка. Ребенок обучается размышлять, учась говорить, однако он кроме того и совершенствует речь, обучаясь мыслить.

Связная речь выполняет основные социальные функции: может помочь ребенку устанавливать взаимосвязи с окружающими людьми, устанавливает и регулирует нормы поведения в обществе, что считается решающим условием для формирования его личности.

Обучение связной речи оказывает воздействие и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения формируют яркость и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт ребенка.

1.2. Характеристика связной устной речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Связная речь - более сложная форма речевой деятельности. Она характеризуется особенными свойственными только лишь ей признаками. Связная речь носит характер регулярного поочередного изложения. Связное сообщение предполагает собою развернутое высказывание. Таким образом, под связной речью понимается развернутое высказывание конкретного содержания. Которое осуществляется логично, поочередно, грамматически правильно.

В трудах многочисленных авторов отмечается, что формирование связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями (М. Ф. Гнездилов, Л. Н. Ефименкова, В. Г. Петрова и др.). Умственно отсталые школьники достаточно продолжительное время задерживаются на стадии вопросно-ответной формы речи, на стадии ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, проходит у данных детей весьма сложно и в многочисленных случаях задерживается вплоть до старших классов вспомогательной школы. В процессе связной речи умственно отсталые школьники младших классов нуждаются в стабильной стимуляции со стороны педагога, в регулярной помощи, которая проявляется или в форме вопросов, или в подсказке.

Нарушения развития связной устной речи обусловлены целым комплексом причин. Наравне с нарушениями познавательной деятельности, существенную роль в недоразвитии связной речи представляет недостаточная развитость диалога. Диалогическая речь, как известно, предшествует монологической и подготавливает её формирование. Умственно отсталые дети зачастую не понимают необходимости ясно и

отчетливо передавать сущность какого-либо действия так, чтобы оно было очевидно собеседнику.

Другая причина состоит в том, что речевая активность этой группы детей весьма невелика и достаточно быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне, детализация и формирование рассказа осуществляются лично ребенком. Недостаток волевой сферы умственно отсталых детей играет определенную роль в нарушении протекания речевых высказываний. В тех случаях, если у ребенка возникает заинтересованность к теме высказывания изменяется и вид связных высказываний, они становятся наиболее детальными и связными, возрастает число слов в предложении. Таким образом, на характер связной речи оказывает влияние и мотивирование.

Особенности связных высказываний во многом обуславливается и характером задач (изложение, повествование согласно серии сюжетных иллюстраций, самостоятельный рассказ согласно представлению и т.д.). Исследования Л. В. Занкова и М. Ф. Гнездилова показали, что число слов в рассказах по серии сюжетных иллюстраций у умственно отсталых детей в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Авторы поясняют это тем, что серия сюжетных иллюстраций устанавливает очередность изображенных событий, их динамику.

Гораздо проще, чем самостоятельный рассказ, осуществляется у умственно отсталых детей пересказ. Пересказ никак не подразумевает независимого формирования сюжета. Детального выявления установленной темы, установления очередности событий. При пересказе значительную роль представляет усвоение содержания текста. Но и в пересказе умственно отсталых школьников имеются собственные характерные черты. Ребята зачастую добавляют события, детали, которые отсутствовали в рассказе. Данные добавления поясняются беспорядочными ассоциациями, неточностью представлений и знаний.

Исходя из выше заявленного, можно сделать вывод, что у умственно отсталых детей нарушен как план содержания, так и план формулировки связного текста. Однако особенно грубыми и прочными считаются нарушения плана содержания, внутренней (семантический) программы связного высказывания, что ещё более подтверждает потребность существенной работы над развитием связной речи.

У умственно отсталых обнаруживается бедность лексикографического запаса, неточность использования слов, проблемы актуализации словаря наиболее существенные, нежели в норме, преимущество пассивного словаря над активным, несформированность структуры значимости слова, нарушения процесса организации смысловых полей.

У умственно отсталых школьников прослеживается несформированность грамматической стороны речи, что выражается в аграмматизмах, в сложностях выполнения многочисленных заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточно сформированными оказываются морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения.

У умственно отсталых детей весьма скудны и нечетки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических взаимосвязях слов в предложении, недостаточно сформирована система грамматических значений. Недоразвитие лексико-грамматического строя речи особенно сильно проявляется в связной речи [26].

1.3. Особенности развития связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках литературного чтения

Современная концепция обучения языку становится все наиболее объемной, многомерной. На сегодняшний день она содержит в себе новые трудности и нюансы учебного процесса, привлекая в его осмысление широкий круг наук: философию, психологию, педагогику, психолингвистику и ряд других. Интерес многочисленных сфер научного знания в обосновании концепции и практики обучения языку поясняется осознанием обществом важности обладания языком. В школе язык выполняет двойную функцию: представляя не только лишь объектом обучения, но и средством приобретения знаний согласно всем дисциплинам. Одной из ключевых целей обучения русскому языку в школе становится освоение речевой деятельностью. Полноценная речевая деятельность - это окончательная цель школьного языкового образования, а языковой материал и языковая система — это средства обучения речевой деятельности.

Общение – одна из форм человеческого взаимодействия. Вся жизнь человека протекает в общении с другими людьми. Речь является одним из неотъемлемых и незаменимых компонентов общения людей. Недоразвитие связной речи отмечается у абсолютно всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает негативное воздействие на формирование, обучение и социализацию ребенка. Актуальная и целенаправленная деятельность по формированию связной речи будет способствовать формированию мыслительной деятельности, овладению школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации учащихся специальной (коррекционной) школы.

Развитие речи у ребенка есть процесс освоения родным языком, умением пользоваться языком как средством познания окружающего, усвоения опыта, накопленного человечеством, как средством познания самого себя и саморегуляции, как мощным средством общения и взаимодействия людей.

Огромное воздействие в данном процессе оказывает учебная деятельность детей и влияние речи педагога на обучающихся. Собственно, от педагога зависит развитие и удачное формирование речи детей. На практике педагог непрерывно решает двуединую задачу:

- Как представить знания, чтобы они лучшим образом поняты учениками.

- Поднимать уровень развития речи обучающихся.

Развитие речи у обучающихся процесс контролируемый, который идет по пути расширения их словарного запаса. Поэтому педагоги в абсолютно всех уроках сообщая новый материал, вводят в него и те новые слова, которые являются понятиями. Раскрывая при этом их значение, необходимо опираться в уже сформировавшийся лексический фонд, чтобы ранее освоенные слова не забывались, а вновь усваиваемые – лучше понимались и сохранялись в памяти. Необходимо в то же время привлекать обучающихся пользоваться этими словами при решении определенных учебных задач, так как пассивный запас представляется всего лишь подспорьем для пассивной речи, с целью осознания, а активный запас слов может помочь излагать мысль. С целью этого следует предоставлять обучающимся чаще высказываться, использовать активные формы ведения занятий, такие как беседы, дискуссии. Особое внимание при этом нужно концентрировать на молчаливых, замкнутых обучающихся, на тех, кто сомневается в собственных знаниях, в способности сказать что – либо увлекательное, новое. Таким образом, формирование речи обучающихся – один из главных задач работы педагога.

При особенном систематическом обучении ученики образовательного учреждения, реализующего адаптированные общеобразовательные программы в определенной мере имеют все возможности овладеть связной устной речью. Это чрезвычайно расширяет сферу их общения, возможности получения новых знаний. Речь является обязательным компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. Несформированность либо недоразвитие связной речи отмечается у абсолютно всех ребят с интеллектуальной недостаточностью и оказывает негативное воздействие на формирование, обучение и социализацию ребенка. Своевременная и целенаправленная деятельность по формированию связной речи способствует формированию мыслительной деятельности, овладению школьной программой, улучшению межличностного общения и социальной адаптации обучающихся.

Дефекты произношения, лексики, грамматического строя, неспособность связно излагать мысли – перечисленные нарушения речи, характерные для умственно отсталых детей, усложняют процесс обучения грамоте, мешает полноценному общению с людьми, приводит к речевой замкнутости, неуверенности в себе. Следовательно, своевременное преодоление нарушений речи - гарантия эффективного обучения интеллектуально неразвитых ребят никак не только лишь согласно российскому стилю, однако и согласно всем учебным дисциплинам.

Эффективными средствами формирования связной речи на занятии являются:

- создание позитивных эмоциональных ситуаций;
- проблемное обучение;
- дифференцированный подход;
- применение ИКТ;
- игровая деятельность;

Одной из задач формирования речи обучающихся образовательного учреждения, реализующего АООП, является формирование словаря.

Значимыми задачами словарной работы являются обогащение, конкретизация и активизация словаря. Основа словарной работы — внедрение в языковое сознание ребенка предметных групп слов, синонимических линий, антонимических пар, многозначных слов.

Участие в постижении окружающего мира, наибольшего числа анализаторов, комбинирование наглядных, практических и вербальных средств конкретизируют чувственный опыт детей, формируют ту предметно-понятийную базу, на основе которой и развивается связная речь. Значимым в работе преподавателя является выполнение условий к организации уроков по формированию связной речи: создание соответствующих условий с целью возникновения у детей необходимости говорить. Другими словами, восприятие объектов, явлений, их изображений, сведений о них должно касаться не только лишь умственную, но и эмоциональную область ребенка.

- Работа над логикой высказывания. Она должна быть результатом четкой организации предметной деятельности школьников (рассматривание объекта в установленной последовательности, выполнение точно по плану практических операций с ним, составление предмета из Элементов и др.) и фиксации данной деятельности в виде картинного, схематического либо словесного плана. На уроках литературного чтения очередность изложения мыслей, закономерная связь частей высказывания отрабатываются с опорой на серию сюжетных картинок, собственные рисунки детей и иллюстрации в книге, на словесный план к прочитанному тексту либо заданной теме. По мере перехода обучающихся из класса в класс словесный план становится доминирующим при подготовке их к связному изложению мыслей.

- Организация языковой базы с целью высказывания. Данное требование реализуется с помощью словарной работы, построения предложений с освоенными словами, ответов на вопросы двумя-тремя предложениями, которые по примеру или напоминанию педагога соединяются личными и указательными местоимениями, местоименными наречиями, одними и теми же видовременными формами глагола и др.

Точная постановка перед детьми цели высказывания, что фактически определяет направленность, согласно которому должен строиться рассказ.

- Организация самого высказывания. Она осуществляется с опорой на ранее составленный из элементов предмет либо на картинный, схематичный (символический), словесный планы. При этом необходимо сводить до минимального количества свою собственную речевую деятельность, молча показывая на признак объекта либо его символическое отображение или на пункт плана, по поводу которого ребенок должен говорить в этот момент.

- Неоднократная тренировка в устных связных высказываниях с применением многообразной тематики и видов упражнений; пересказ текста, представление объекта; рассказывание по серии сюжетных иллюстраций, одной картинке, опорный словам, предложенной теме, установленному началу и т.д. Выполнение любого вида упражнений в связной речи обязательно состоит из 3-х этапов:

- подготовка к высказыванию (целевая установка, мотивации речи детей),
- планирование изучаемого материала;
- оформление (лексическое, морфологическое, синтаксическое).

Способами формирования диалогической речи выступают беседа и имитация. Данные методы реализуются 2-я способами: 1) способом беседы, 2) способами театрализации (имитации и пересказа). Применение способов театрализации (игр-драматизаций, театрализованных представлений) в коррекционной школе представляется весьма значимым, так как содействует совершенствованию речи в эмоциональном отношении, обогащает словарь, формирует грамматический строй, активизирует речь умственно отсталого ребенка [1].

Наиболее сложный для детей вид речевой деятельности – это монологическая речь. В процессе обучения необходимо добиваться, чтобы монолог ребенка был ясен слушателям, т.е. чтобы все его части были взаимосвязаны и взаимообусловлены. Развитие и формирование связной

речи у ребят с нарушением интеллекта совершается в процессе коррекционно-педагогического воздействия посредством комплексной и регулярной деятельности.

Целенаправленная коррекционная деятельность по развитию связной речи обучающихся с нарушением интеллекта, с учётом структуры дефекта и психического состояния ребёнка, оказывает большое влияние на формирование речевой и познавательной деятельности, а кроме того увеличивает уровень общего развития. Коррекционная деятельность по коррекции нарушений связной речи у умственно отсталых детей должна быть направлена на коррекцию и развитие абсолютно всех операций порождения речевых высказываний, на развитие абсолютно всех уровней речи. Развитие связной речи должно быть теснейшим образом связано с формированием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, в особенности при отработке операций внутреннего программирования. Именно совокупный комплексный подход к развитию связной речи у умственно отсталых детей имеет возможность обеспечить результативность коррекционной деятельности [1].

Уроки чтения содействуют развитию связной устной речи детей. Опыт связного изложения прочитанного текста из года в год улучшается: от ответов на вопросы согласно содержанию прочитанного в 1-м классе, вплоть до творческого пересказа в 8-м классе, когда школьники строят рассказ не только на основе изучаемого произведения, но и с привлечением ранее увиденного либо услышанного материала. Основная цель уроков чтения – формирование у детей навыков правильного, быстрого, выразительного и осознанного чтения. Помимо этого, уроки чтения в специальной школе выполняют функцию коррекции недостатков. У умственно отсталых школьников исправляется произношение, становится более устойчивым внимание, улучшается память, сглаживаются определенные дефекты логического мышления, в частности, затруднения в установлении очередности и взаимосвязи событий, причинной зависимости явлений.

Работа над содержанием прочитанного в большой степени может помочь исправить недостатки образного восприятия, активизировать словарь детей, в той либо другой степени ликвидировать нарушения монологической речи, модернизировать словесную систему мышления. Во 2-6 классах проводится объяснительное чтение, которое представляет собой целую систему учебных занятий, в процессе которых у школьников совершенствуется техника чтения, развиваются умения анализировать произведения, объяснять поступки героев и причинную обусловленность событий [1].

На уроках чтения, помимо улучшения техники чтения и осознания содержания школьники обучаются:

- отвечать на установленные вопросы; подробно, грамотно и последовательно передавать сущность прочитанного;
- кратко излагать главные события, описанные в произведении; называть основных и второстепенных героев, давать им характеристику, правильно оценивать их действия и поступки;
- устанавливать простые причинно-следственные связи и взаимоотношения;
- делать выводы, обобщения, в том числе эмоционального плана.

Это требует серьезной методической подготовки педагога к уроку по любому художественному произведению, способствует решению проблемы высоконравственного воспитания обучающихся, осознания ими соответствия описываемых событий жизненным ситуациям.

Чтение – это один из видов речевой деятельности, олицетворяющий собою перевод буквенного кода в звуковой и понимание воспринятой информации. Способность читать включает в себя сопоставление зрительного образа речевой единицы (слова, сочетания слов, предложения) с ее слухоречевым образом и последнего с его значением. Триединство данного процесса сохраняется при любом варианте чтения, будь то чтение вслух либо чтение про себя. По мере расширения читательского

опыта и улучшения навыка быстрого чтения промежуточный компонент начинает играть все наименьшую значимость, а зрительный образ речевой единицы все в большей степени напрямую соотносится с ее смыслом. И чем меньше сформирована техника чтения, тем значительнее значимость громкого проговаривания. Именно оно может помочь начинающему читателю понять буквенные знаки и объединить их с наполненной смыслом устной речью, которой он уже давно обладает. Эта психологическая закономерность обуславливает такой подход, когда детей сначала обучают чтению вслух и только лишь затем постепенно переводят на чтение про себя как наиболее продуктивный способ овладения письменной информацией. В особенности это существенно в отношении умственно отсталых детей, для которых скрытого артикулирования безусловно мало для определения взаимосвязи между визуальным, слухоречевым и смысловым элементами. Полноценный навык чтения характеризуется следующими свойствами: правильностью, беглостью, выразительностью и осознанностью [1].

У умственно отсталых школьников в связи с затруднениями в осмыслении текста, скудостью речевого запаса, замедленностью смысловой догадки и узостью поля зрения скорость чтения приблизительно в 2 раза медленнее, чем у нормальных детей. При этом прослеживается существенная амплитуда колебания скорости чтения у отдельных обучающихся. Чем труднее текст, тем медленнее читают дети. Показателен и тот факт, что даже школьники 8-го класса медленно и скачкообразно увеличивают скорость чтения сравнительно трудных слов.

Связность устного речевого сообщения достигается за счет применения лексико-грамматических и интонационных средств. К ним относятся местоимения, местоименные наречия, союзы и союзные фразы, частицы, видо-временные формы глаголов (морфологические средства); порядок слов, вводные слова, неполнота предложений, актуальное членение (синтаксические средства); повторы отдельных лексических единиц, фразовые синонимы (лексические средства); разные виды интонации

(фонетические средства). Включение в текст данных языковых средств цементирует предложения, делает их взаимозависимыми, тесно связанными друг с другом [1].

Деятельность, направленная на развитие связной речи, начинается с упражнения обучающихся в диалоге. Главный вид упражнений – беседа педагога с учащимися. Ее форма может быть непринужденной, не стесненной жесткими рамками полных ответов на вопросы. Вместе с тем, принимая во внимание, что речевая практическая деятельность умственно отсталых детей максимально урезана и что одним из условий построения связного высказывания является развернутая форма предложений, наравне с непринужденной беседой осуществляется постоянная подготовка школьников в полных ответах на вопросы. От класса к классу ответы становятся наиболее детальными, вводящими компоненты монологического высказывания из 2-ух, 3 и более предложений. В процессе занятий важно также намеренно обучать детей не только отвечать на вопросы, но и лично задавать их. Постановка вопроса самими учениками – одна из форм выражения речевой активности. В связи с этим так значима организация диалогов вида «ученик - ученик» (школьники задают вопрос друг друга о малопонятных словах, задают вопросы согласно прочитанному тексту, предлагают своему другу задания орфографического либо грамматического характера), «ученик – учитель» (учащиеся ставят педагогу вопросы такого же характера, что и в диалоге вида «ученик - ученик»). Последний тип разговора, с одной стороны, порождает вспомогательную активность обучающихся, с иной – подразумевает понимание детьми стандартов ответа, которые дает педагог.

Основанием для диалога могут служить сильные впечатления о недавно происходящих событиях, торжествах, экскурсиях. Главным методом развития диалогической речи представляется беседа. Для организации бесед желательно использовать разнообразные наглядные пособия (реальные объекты, их графические и объемные изображения) Они привлекают интерес

к себе интерес школьников, провоцируют у них заинтересованность, содействуют активации познавательной деятельности, провоцируют к эмоционально окрашенным высказываниям. Порой не вопросы педагога, а его отклик на точность либо неточность высказывания ученика упрощает учащемуся переход от диалогической речи к самостоятельному изложению воспринимаемого материала, т.е. монологу. В беседах не преследуются цели предоставить абсолютную характеристику какого-либо явления. Стоит задача вызвать чувства детей, освежить память, поделиться ими с сверстниками. Педагог в этом случае выступает, как интересный товарищ, компаньон по разговору. Понимание собеседника при прямом общении облегчается рядом факторов. Оно совершается не только за счет произносимых фраз. Большое значение имеют интонации голоса, мимика, жесты, вся ситуация при разговоре. Товарищ осознает высказанное не только потому что воспринимает речь, но и благодаря тому, что видит говорящего, находится с ним в общей ситуации. Вопрос развития диалогической речи обучающихся с ОВЗ теснейшим образом связана с многими важными вопросами их обучения и воспитания. Деятельность по развитию описательно-повествовательной речи проводится одновременно с развитием диалога. После разбора текста либо иллюстрации по вопросам следует связный рассказ самих обучающихся [1].

В процессе работы над связной речью ученики приобретают следующие умения:

- отличать связное высказывание от набора отдельных предложений;
- определять тему высказывания;
- выделять идею высказывания;
- соотносить заголовок и содержимое текста;
- самостоятельно озаглавливать текст;
- находить части текста, относящиеся к вступлению, основному содержанию и заключению

- определять границы предложений и порядок следования предложений в тексте
- устанавливать логичную взаимосвязанность между частями текста и предложениями

Усложнение работы по годам обучения происходит в плане повышения объема материала. Вначале дети оформляют рассказы и описания на основе наглядной ситуации, воспринимаемой в момент речи, затем осуществляют работы, требующие наиболее творческого подхода к их написанию: рассказ согласно установленному началу, согласно основным словам, на установленную тему, пересказ с изменением лица рассказчика, краткий пересказ, свободный рассказ по теме [1].

Важным шагом в формировании связной речи является овладение умением собирать и классифицировать материал. Следует учить детей разным формам устных связных высказываний: пересказам (близким к тексту, с сокращением, выборочным, с творческим дополнением текста; середины, конца и т.д.); творческим устным высказываниям (устным сочинениям); рассказам (с разным соотношением повествования, описания, рассуждения, оценки), деловым и художественным описаниям одного и того же объекта, характеристикой литературных героев, в том числе сравнительных, устных отчетов, отзывов о книгах, просмотренных кинофильмах.

Особая значимость в развитии связной устной речи принадлежит урокам чтения, на которых осуществляется ознакомление и изучение образцов художественной литературы. Собственно, уроки чтения считались средством приобщения детей к богатствам русской культуры. Без познания художественной литературы невозможно хорошее владение языком. Помимо этого, содержание произведений выступает одним из главных средств обучения, накопления знаний, формирования познавательных процессов и творческого воображения.

При изучении художественного произведения и постижения его основной мысли немаловажную значимость представляло и осознанное понимание, и восприятие текстов. Главным способом, позволяющим достичь наилучшего понимания текста, представляется постановка вопросов либо заданий. Подлинное восприятие связывается с проникновением в суть произведения, осознании подтекста, понимания мотивационной стороны поведения – действий героев, отношении к произведению [1].

В специальной (коррекционной) школе, адаптирующей АООП, среди работ по развитию речи на уроках чтения одно из важных мест занимает пересказ прочитанного художественного произведения. Процесс содержит в себе понимание прочитанного, его восприятие и речевое оформление. В процессе пересказа учащиеся, читая и анализируя текст произведения, должны выделить главное, осознать мысль, сюжет произведения, установить героев, мотивы их действий, отобрать слова и выражения, необходимые для передачи его содержания и заменить их другими. Следовательно, пересказ невозможно расценивать как элементарное воспроизведение текста, основанное на его механическом запоминании с дальнейшим повторением слов, составляющих содержание [46].

Для обучения пересказу умственно отсталых школьников будет способствовать комплекс методов и приемов работы над литературным произведением, таких как:

- развитие и закрепление ключевых умений в работе над пересказом (Прочтение, использование вопросов для выяснения главного смысла произведения, разделение текста на части, акцентирование смысловых опорных пунктов, составление вариативных видов плана: картинного, схематического, словесного);

- увеличение уровня проникновения в содержимое художественного произведения, систему образов, его мысль (всесторонний анализ произведения с помощью вопросов, выборочного чтения, чтения по ролям);

- увеличение словарного запаса обучающихся и качественному совершенствованию (словарная работа, сравнение выражений обучающихся с текстом произведения, лексико-стилистические упражнения);
- активизация монологической речи умственно отсталых школьников;
- усовершенствование выразительности речи.

Пересказы прочитанного имеют большое значение: они обогащают и развивают речь обучающихся, формируют опыт связной речи, что в свою очередь сказывается на умении последовательно высказывать собственные знания по иным предметам. Обучение детей передаче собственными словами прочитанного должно проводиться от класса к классу регулярно. Пересказы могут быть детальными и краткими, близкими к тексту либо самостоятельными (своими словами); в той форме, которая предоставлена в произведении, либо модифицированной. Обучающимся могут удаваться задания по пересказу целых произведений и отдельных глав, моментов, отдельных картин. Изложение проводится согласно плану, предварительно намеченному и обдуманному, он готовился заранее, чаще всего дома, так равно как материал в старших классах для пересказа достаточно широк и основателен [46].

Формируя речь, мы работаем над обогащением, точностью, выразительностью на каждом уровне – будь то слово, предложение либо текст. Развитие вышеназванных качеств речи положительно влияет на коррекцию недостатков и усовершенствование мыслительной деятельности обучающихся.

ГЛАВА 2. ВЫЯВЛЕНИЕ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

2.1. Характеристика базы исследования

Экспериментальное исследование проводилось в ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат №2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» в третьем классе.

В эксперименте участвовало 12 детей. Биологический возраст испытуемых на момент исследования был от 10 до 11 лет. У детей экспериментальной группы наблюдалось стойкое снижение познавательной деятельности в виде лёгкой умственной отсталости.

Список класса:

Дарья Б. – 10 лет

По русскому языку справляется самостоятельно, но встречаются ошибки. Чтение — любит читать, отвечает на вопросы по содержанию, стихи заучивает наизусть.

Анна Б. – 10 лет

При выполнении заданий по русскому языку испытывает затруднения. Дом/работу делает только с помощью взрослого. Чтение - читает по слогам, не всегда понимает смысл прочитанного.

Данил В. – 10 лет

Русский язык - при списывании текста делает ошибки. Ребенок читает, но смысл прочитанного не понимает, стихи наизусть не заучивает.

Ксения В. – 10 лет

Чтение – ребенок читает, но особого желания к этому не проявляет. Порой смысл прочитанного не понимает и пересказать текст затрудняется. Стихи учит с помощью взрослого.

Алексей Г. – 10 лет

Ребенок хорошо читает, понимает смысл прочитанного, имеет хорошую память.

Александр К. – 10 лет

При чтении допускает ошибки, перескакивает со строчки на строчку, не всегда понимает смысл прочитанного, стихи учит с помощью взрослого.

Владислав К. – 10 лет

Чтение – читает плохо, смысл прочитанного не улавливает.

Никита К. – 10 лет

Русский язык – самостоятельно списывает текст, а дополнительные задания выполняет только с помощью взрослого. Чтение – читать не любит, прочитанный текст не понимает и не запоминает.

Алексей Л. – 10 лет

По русскому языку справляется самостоятельно, но часто встречаются ошибки. Чтение – читать не любит, прочитанный текст не всегда понимает и плохо запоминает.

Анна Л. – 10 лет

При выполнении заданий по русскому языку испытывает затруднения. Чтение – читает плохо, смысл прочитанного не улавливает.

Нармин М. – 11 лет

Русский язык - при списывании текста делает ошибки. При чтении допускает ошибки, перескакивает со строчки на строчку, не всегда понимает смысл прочитанного, стихи учит с помощью взрослого.

Александр М. – 10 лет

Чтение – ребенок читает, но особого желания к этому не проявляет. Порой смысл прочитанного не понимает и пересказать текст затрудняется. Стихи учит с помощью взрослого.

Характеристика класса: класс слабый, имеет низкую успеваемость. Дети постоянно нуждаются в помощи и подсказках учителя.

2.2 Проведение констатирующего эксперимента по выявлению уровня развития связной устной речи

При проведении эксперимента учитывалась специфика детей. Экспериментатор проговаривал задание детям несколько раз, наглядный материал для обследования был подобран в соответствии с возрастом испытуемых, их индивидуальными возможностями и способностями. Обследование детей проводилось индивидуально.

Цель: выявление уровня сформированности связной речи у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью.

Для выявления сформированности связной устной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта была использована и адаптирована методика В. П. Глухова.

Исследование было направлено на выявление возможностей детей в использовании различных видов связных высказываний - от единичной формы до составления рассказов с элементами собственного творчества. Определялась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своего собственного замысла. Комплексное исследование включало шесть последовательных экспериментальных заданий и проводилось методом индивидуального эксперимента.

Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам

Цель: определить способность ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Ребенку предлагается поочередно несколько (5-6) картинок следующего содержания:

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

При показе каждой картинке ребенку задается *вопрос-инструкция:* «Скажи, что здесь нарисовано?». В результате выясняется, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик / девочка?»).

При анализе результатов отмечаются особенности составленных фраз (смысловое соответствие, грамматическая правильность, наличие пауз, характер наблюдаемого аграмматизма и др.).

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) – ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание.

3 балла (средний уровень) – адекватная по смыслу фраз имеет один из перечисленных недостатков: недостаточно информативна; отмечаются ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении; нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях; длительные паузы с поиском нужного слова.

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

1 балл (низкий уровень) – отсутствие адекватного ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинке.

Таблица 1

Количественные данные определения способности составлять адекватное законченное высказывание

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	8
2	50
3	25
4	17

Полученные результаты показали, что дети испытывали затруднения в самостоятельном составлении высказываний на уровне законченной простой фразы, из-за появилась необходимость в дополнительных вопросах, требующих назвать действие на картинке («Что делает мальчик, девочка?»). У 25% детей при этом отмечались ошибки при употреблении форм слова, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы. Большинство младших школьников (50%) составили фразу с помощью наводящего вопроса, указывающего на выполняемое действие на картинке. У одного испытуемого (8%) наблюдалось сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера.

2. Составление фраз по картинкам с изображением простых действий

Цель: выявить способность детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Ребенку предлагалось назвать картинки («девочка», «корзинка», «лес»), а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Для облегчения задания предлагался вспомогательный вопрос:

«Что сделала девочка?» Перед ребенком стояла задача: на основе «семантического» значения каждой картинки и вопроса педагога установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, «Девочка гуляла в лесу»), задание повторялось с указанием на пропущенную картинку.

При оценке результатов учитывалось: наличие фразы, адекватной предложенному заданию; особенности этой фразы (семантическая «наполненность», синтаксическая структура, аграмматизмы и др.); характер оказываемой ребенку помощи.

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) – ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание.

3 балла (средний уровень) – предложение составлено с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы), верно установлены логико-смысловые отношения между предметами и переданы в виде законченной фразы-высказывания.

2 балла (уровень ниже среднего) – предложение составлено с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); предложение составлено с учетом только двух картинок, но между которыми верно установлены логико-смысловые отношения; фраза составлена грамматически верно.

1 балл (низкий уровень) – предложение составлено с учетом только одной картинки, помощь экспериментатора в виде побуждения, стимулирующих вопросов не использована; логико-смысловые отношения между предметами не установлены.

Последующие задания предназначались для определения уровня сформированности и особенностей связной устной речи детей в доступных

для данного возраста ее видов (пересказ, рассказы по наглядной опоре и из личного опыта, рассказывание с элементами творчества). При оценке выполнения заданий на составление различных видов рассказа учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками связной речи. Определялись: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядному сюжету) и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

Таблица 2

Количественные данные на выявление умения устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	17
2	33
3	25
4	25

Даже с вопросом, который задавался всем детям: «Что сделала девочка?», только трое испытуемых (25%) смогли составить предложение самостоятельно, с учитывая связь трех картинок. 25% детей предложение составили с небольшой помощью, но верно были установлены логико-смысловые отношения между предметами. 33% испытуемым необходимо было объяснять задание второй раз (с указанием на пропущенную картинку), фраза-высказывания была составлена грамматически неверно. У 2 учеников (17%) отмечались ярко выраженные синтаксические затруднения, предложение было составлено с учетом только одной картинки.

3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок

Цель: выявить умение составлять рассказ по серии сюжетных картин, где события развиваются в определенной последовательности.

Использовалась серия сюжетных картинок «Девочка и еж». Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребенком и внимательно ими рассматривались. Предлагалась следующая инструкция: “Составь по этим картинкам рассказ”. Составлению рассказа предшествовало разбор предметного содержания каждой картинке серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применялось жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Кроме общих критериев оценки принимались во внимание показатели, определяемые спецификой данного вида рассказывания: смысловое соответствие содержания рассказа изображенному на картинках; соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) - самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей).

3 балла (средний уровень) - рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку). Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.

2 балла (уровень ниже среднего) - рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются

пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.

1 балл (низкий уровень) - рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.

Таблица 3

Количественные данные на выявление умения составлять рассказ по серии сюжетных картин

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	17
2	33
3	42
4	8

В ходе проведения задания был проведён предварительный разбор содержания каждой картинке с объяснением значения некоторых существенных элементов изображенной ситуации, составление связного самостоятельного рассказа оказалось затруднительным для большинства детей. Требовалась следующая помощь: наводящие вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретный элемент. Для всех детей были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа). Кроме отсутствия сформированных навыков в данном виде рассказывания, это, видимо, можно объяснить малой подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти у детей данной группы и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью.

У 33% детей в рассказах отмечались пропуски нескольких моментов ситуаций, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного героя). Это свидетельствует о недостаточной

концентрации внимания в процессе речевой деятельности. Достаточно полное отражение содержания картинок наблюдалось у 42% испытуемых, у них наблюдались единичные ошибки в построении фраз. И только 8% обучающихся смогли самостоятельно составить связный рассказ, достаточно полно отображающий изображенную ситуацию.

У 2 испытуемых (17%) различные нарушения при составлении рассказа были ярко выражены, рассказ практически сводился к ответам на наводящие вопросы и терял характер связного повествования. Например: «Встретила ежа... Грибы под елкой.... Собрала грибы... Пошла домой...».

4. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)

Цель: выявить умение строить связное высказывание по литературному образцу, пересказывать, сохраняя последовательность событий.

Для этого использовалась знакомая детям сказка «Репка», которую они рассказывали по памяти. Если ученики затруднялись, экспериментатор сам рассказывал сказку, затем предлагал рассказать ее детям. При анализе составленных пересказов особое внимание обращалось на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа и др.

После процедуры обследования, полученные результаты оценивались путем анализа по следующим критериям: понимание содержания текста; полнота содержания текста; логическая последовательность; синтаксическая структура предложений; объем пересказа.

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) – пересказ составлен самостоятельно; полностью передаются содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.

3 балла (средний уровень) – пересказ составлен с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, единичные нарушения структуры предложений.

2 балла (уровень ниже среднего) – используются повторные наводящие вопросы. Связность значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушена последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

1 балл (низкий) – пересказ составлен по наводящим вопросам. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связного воспроизведения текста, единичные смысловые несоответствия.

Таблица 4

Количественные данные выявления умения строить связное высказывание по литературному образцу

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	17
2	50
3	33
4	-

Полученные результаты показали, что у 33% умственно отсталых детей пересказ был составлен с помощью наводящих вопросов, были выделены отдельные нарушения связного воспроизведения текста. Пересказ остальным детям давался с явным трудом. Продолжить пересказ не смогли 50% детей и смогли передать только первую часть текста (завязку). Отвечали односложными ответами после дополнительных вопросов педагога, но так и не смогли продолжить пересказ. Рассказам остальных детей (17%) были характерны долгие паузы и повторы, отмечались скудность и однообразие используемых языковых средств.

Большое количество предложений, используемых детьми, являлись простыми, распространенные одним второстепенным членом предложения,

реже встречались простые нераспространенные предложения и односоставные, процент употребления сложных предложений очень мал.

Пересказы умственно отсталых школьников говорили о нарушении лексико-грамматического строя речи, также очевидна скудность словаря у обследуемых детей. Предложения состояли в основном из имен существительных и обиходных глаголов. Для связи слов в предложении дети использовали союзы (и, потом, но), присутствовали неоправданные замены существительных личными и указательными местоимениями, прилагательные и наречия встречались крайне редко.

5. Составление описательного рассказа

Цель: выявить умение ребенка полно, точно и последовательно отображать основные свойства предмета и представлять содержание в языковой форме.

Детям предлагалась игрушка-кукла, которую они должны были в течение нескольких минут рассмотреть, а затем составить о ней рассказ по данному вопросному плану. При описании куклы давалась следующая инструкция-указание: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п. В случае, когда ребенок оказывался не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагался для пересказа образец описания, данный экспериментатором.

При анализе составленного ребенком рассказа обращалось внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики.

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) – в рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначения. Соблюдается логическая последовательность в описании признаков

предметов, смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа. Используются различные средства словесной характеристики предмета.

3 балла (средний уровень) – рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков предметов, смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

2 балла (уровень ниже среднего) – рассказ составлен по наводящим вопросам, недостаточно информативен – в нем не отражены некоторые (2-3) существенные признаки предмета. Отмечается: незавершенность ряда микротем, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит непорядочный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

1 балл (низкий уровень) – рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств, признаков. Не отмечается логически обусловленной последовательности: простое перечисление отдельных признаков и детали предмета носит неупорядочный характер. Выявляются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

Таблица 5

Количественные данные умения отображать основные свойства предмета и представлять содержание в языковой форме

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	29
2	42
3	29
4	-

Итоговые данные показали, что большая часть детей (42%) составляли рассказ по наводящим вопросам, в котором отражались 2-3 существенных

признака. Отображение признаков у данной группы детей носило неупорядоченный характер, выявлялись недостатки в грамматическом оформлении предложений. У 29% обучающихся рассказ-описание отличался логической завершенностью, в нем отражалась большая часть основных характеристик предмета. Для 29% испытуемых составление рассказа вызвало большие затруднения. Они смогли указать на детали предмета только после дополнительных вопросов, не отмечалось логической последовательности. Один испытуемый оказался не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему был предложен для пересказа образец описания, данный экспериментатором.

Основные трудности испытуемых заключались в низкой информативности рассказа, который в большинстве случаев заменялся простым перечислением свойств игрушки. Кроме этого, затруднения у детей вызвало составление грамматически верных предложений, лексические недостатки высказываний.

6. Продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картинки)

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

Ребенку показывалась картинка, изображающую кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершенного рассказа и предлагалось придумать его продолжение.

Содержание текста таково:

Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шёл по лесной тропинке. Вот он вышел на опушку и увидел домики своей деревни. Вдруг из-за деревьев выскочили три больших волка. Коля бросил портфель и

быстро влез на дерево. Волки окружили дерево и, щёлкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его... Что было дальше?

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

При оценке составленного окончания рассказа отмечалось: смысловое соответствие высказывания ребенка содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения, учитывались языковые средства, грамматическая правильность речи.

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) – рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию данному началу, доведен до логического завершения, дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность изложения, творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов.

3 балла (средний уровень) – рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования. Существуют некоторые языковые трудности в реализации замысла.

2 балла (уровень ниже среднего) – рассказ составлен при использовании повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Отмечаются лексические и синтаксические затруднения. Связность изложения нарушена.

1 балл (низкий уровень) – рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию, схематичен; продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования, допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушена

последовательность изложения. Выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.

Таблица 6

Количественные данные выявления возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	30
2	50
3	20
4	-

Выполнение задания творческого характера вызывало наибольшие трудности у детей. 30% детей выполняли задание несоответственно поставленной задаче. Основные затруднения проявились как в решении творческой задачи, так и в реализации замысла в форме связного последовательного рассказа. 50% испытуемым при составлении окончания рассказа требовалась помощь в виде наводящих вопросов. У данной группы отмечались неярко выраженные нарушения связности, пропуски моментов сюжета, не нарушающие общей логики повествования.

У многих детей в собственный рассказ вклинивались повторения частей прочитанного текста, что приводило к нарушению логики рассказа. 20% детей составляли рассказы по однотипной элементарной схеме с небольшими вариантами.

В некоторых рассказах отмечались смысловые пропуски – пропуск главного сюжетного момента, незавершенность действий и др. Нарушения связности рассказа были отмечены в 4, а нарушение последовательности в 3 окончаниях рассказов детей, несмотря на чёткую заданную последовательности событий, определяемую сюжетной ситуацией.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

Таблица 7

**Результаты исследования уровня сформированности связной речи
умственно отсталых младших школьников**

№	Имя ребенка	1-е	2-е	3-е	4-е	5-е	6-е	Общее количество баллов	Уровень развития
		задание	задание	задание	задание	задание	задание		
1	Дарья Б.	2	4	3	3	3	2	17	Ниже среднего
2	Анна Б.	3	4	2	3	3	2	17	Ниже среднего
3	Данил В.	1	1	1	2	1	1	7	Низкий
4	Ксения В.	3	2	2	2	1	2	12	Ниже среднего
5	Алексей Г.	4	4	4	3	3	3	21	Средний
6	Александр К.	1	1	2	1	1	1	7	Низкий
7	Владислав К.	3	3	3	2	2	2	15	Ниже среднего
8	Никита К.	2	2	3	2	3	2	14	Ниже среднего
9	Алексей Л.	4	3	3	3	2	3	18	Средний
10	Анна Л.	3	2	2	2	1	1	11	Ниже среднего
11	Нармин М.	2	2	3	2	2	2	13	Ниже среднего
12	Александр М.	2	2	2	1	2	1	11	Ниже среднего

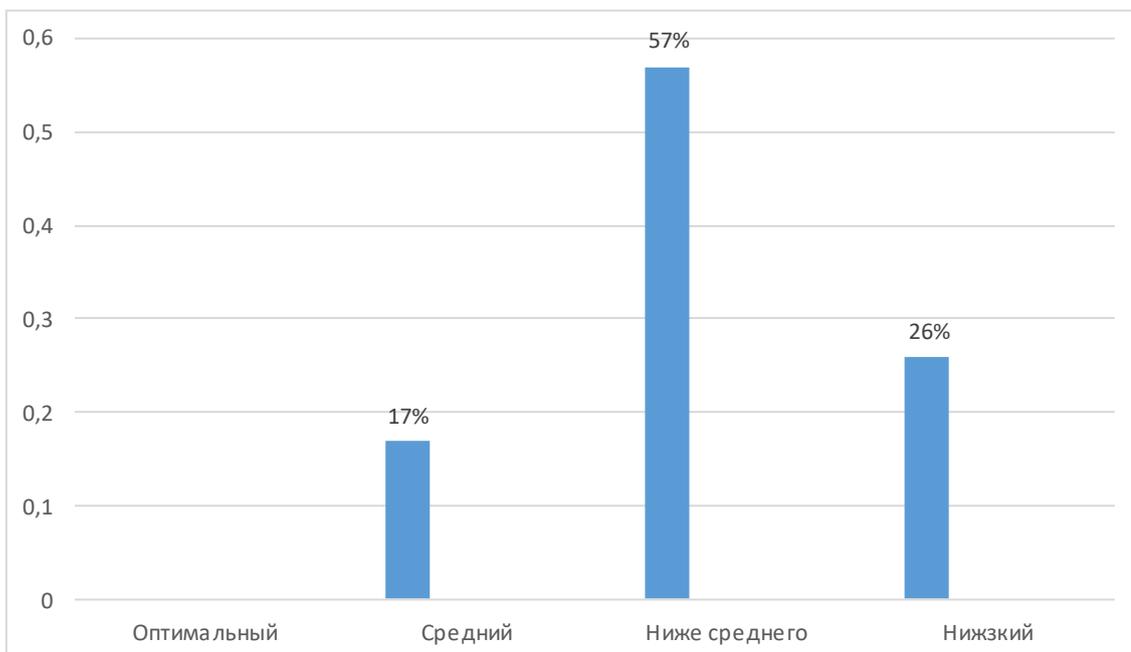


Рис. 1. Уровень развития связной устной речи у обучающихся 3 класса

Таким образом, в процессе проведенного нами исследования были установлены следующие характерные черты состояния связной речи обучающихся младших классов с умственной отсталостью: дети не часто используют связную фразовую речь в процессе своей деятельности, испытывают затруднения в составлении развернутых синтаксических конструкций; для самостоятельных монологических высказываний детей свойственны употребление коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных лексем, нарушение смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения.

У данной категории детей наблюдаются большие затруднения при составлении отдельных предложений по наглядной опоре, что может быть связано с неумением устанавливать логико-смысловые отношения между предметами, а также трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

Незавершенность фрагментов-микротем, нарушение логической последовательности изложения, смысловые пропуски, отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, длительные паузы на границах

фраз или их частей могут свидетельствовать о трудностях в продумывании содержания развернутых монологических высказываниях.

Для более наглядной оценки уровней сформированности связной речи у исследуемых детей мы использовали суммарную балльную оценку. Так, первый – «оптимальный» уровень – это 4 балла, второй – «средний» уровень – 3 балла, третий – уровень «ниже среднего» – 2 балла, четвертый – «низкий» уровень – 1 балл. Поэтому суммарная оценка в пределах 23 – 24 баллов характеризует достаточно высокий – «оптимальный» уровень сформированности связной речи, сумма баллов от 18 до 22 соответствует «среднему» уровню, от 11 до 17 – «ниже среднего» и от 6 до 10 баллов – «низкому» уровню.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) И ВЫЯВЛЕНИЕ ЕЁ ЭФФЕКТИВНОСТИ

3.1. Программа по развитию связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках литературного чтения

Общение – одна из форм человеческого взаимодействия. Вся жизнь человека проходит в общении с другими людьми. Речь является одним из обязательных и незаменимых компонентов общения людей. Недоразвитие связной устной речи отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка. Своевременная и целенаправленная работа по развитию связной устной речи будет способствовать развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации учеников специальной (коррекционной) школы. Немаловажную роль в развитии связной устной речи играют уроки литературного чтения.

Уроки чтения способствуют развитию связной устной речи детей. Не случайно в программе по русскому языку раздел, содержащий требования к данным урокам, назван «Чтение и развитие речи». Навык связного изложения прочитанного текста из года в год совершенствуется: от ответов на вопросы по содержанию прочитанного в 1-м классе до творческого пересказа в 8-м классе, когда школьники строят рассказ не только на основе изучаемого произведения, но и с привлечением ранее увиденного или услышанного

материала. Главная задача уроков чтения – выработка у детей навыков правильного, беглого, выразительного и сознательного чтения. Кроме того, уроки чтения в специальной школе выполняют функцию коррекции недостатков. У умственно отсталых школьников исправляется произношение, становится более стабильным внимание, совершенствуется память, сглаживаются некоторые дефекты логического мышления, в частности, затруднения в установлении последовательности и связи событий, причинной зависимости явлений. Работа над содержанием прочитанного в большой степени помогает исправить недостатки образного восприятия, активизировать словарь детей, в той или иной степени устранить нарушения монологической речи, усовершенствовать словесную систему мышления.

Особая роль в развитии связной устной речи принадлежит урокам чтения, на которых осуществляется знакомство и изучение образцов художественной литературы. Именно уроки чтения являлись средством приобщения детей к богатствам русской культуры. Без знания художественной литературы невозможно хорошее владение языком. Кроме этого содержание произведений выступает одним из важнейших средств воспитания, накопления знаний, развития познавательных процессов и творческого воображения.

В специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида среди работ по развитию речи на уроках чтения одно из значимых мест занимает пересказ прочитанного художественного произведения. Процесс включает в себя восприятие прочитанного, его понимание и речевое оформление. В ходе пересказа ученики, читая и анализируя текст произведения, должны выделить главное, понять идею, сюжет произведения, определить героев, мотивы их поступков, отобрать слова и выражения, необходимые для передачи его содержания и заменить их другими. Поэтому пересказ нельзя рассматривать как простое воспроизведение текста, основанное на его механическом запоминании с последующим повторением слов, составляющих содержание.

Согласно АООП НОО, уроки литературного чтения в 3 классе направлены на достижение следующих результатов развития связной устной речи:

- Ответы на вопросы, о ком или о чем говорится в прочитанном тексте.
- Понимание и объяснение слов и выражений, употребляемых в тексте.
- Подведение учащихся к выводам из прочитанного, сравнение прочитанного с опытом детей и с содержанием другого знакомого текста.
- Деление текста на части с помощью учителя и коллективное придумывание заголовков к выделенным частям; составление картинного плана; рисование словарных картин.
- Подробный пересказ содержания прочитанного рассказа или сказки.
- Чтение диалогов. Драматизация простейших оценок из рассказов и сказок.
- Самостоятельная работа по заданиям и вопросам, помещенным в книге для чтения.
- Разучивание в течение года небольших по объему стихотворений, чтение их перед классом.

Исходя из этих целей и результатов диагностики уровня развития связной устной речи у обучающихся 3 класса, нами была спроектирована и реализована программа по развитию связной устной речи на уроках литературного чтения.

Программа представлена в Приложении 1.

3.2. Апробация программы по развитию связной устной речи на уроках литературного чтения

После выявления низкого уровня развития связной устной речи у обучающихся 3 класса, нами была разработана и проведена коррекционная работа на исследуемой выборке детей - второй этап эксперимента - формирующий эксперимент.

Занятия проводились в классе, два раза в неделю. Всего было проведено десять уроков. Длительность каждого урока—40 минут.

Цель программы: коррекция отклонения развития и повышение уровня развития связной устной речи на уроках литературного чтения.

В ходе работы использовались основные методы развития диалогической речи (беседа и имитация) и монологической (пересказ по словесному и картинному планам, свободный рассказ).

В начале апробации программы мы столкнулись со сложностями применения данных методов, так как почти у всех обучающихся данного класса наблюдался очень низкий уровень развития связной устной речи.

Если во время бесед по произведению в форме диалога «учитель-ученик», особых трудностей не возникало, то во время монологических высказываний дети испытывали трудности. Только 4 человека могли пересказать текст по картинному и словесному плану. Почти никто не мог без наводящих вопросов описать поступки и характерные особенности героев.

Но уже на последних занятиях ребята, у которых наблюдался низкий и средний уровень развития связной устной речи, лучше справлялись с предложенными заданиями. Могли без помощи учителя подготовить пересказ по картинному и словесному плану, составить рассказ по иллюстрации и рассказать, что они поняли из произведения о герое. Эти

улучшенные показатели видны в анализе формирующего эксперимента, который повторял констатирующий.

3.3. Проведение формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент проводился в том же классе, что и констатирующий.

Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам

Таблица 9

Количественные данные определения способности составлять адекватное законченное высказывание

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	17
2	25
3	42
4	16

Полученные результаты показали, что дети испытывали затруднения в самостоятельном составлении высказываний на уровне законченной простой фразы, появилась необходимость в дополнительных вопросах, требующих назвать действие на картинке («Что делает мальчик, девочка?»). У 42% детей при этом отмечались ошибки при употреблении форм слова, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы. Уже только 25% составили фразу с помощью наводящего вопроса, указывающего на выполняемое действие на картинке. У одного испытуемого (8%) наблюдалось сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера.

2. Составление фраз по картинкам с изображением простых действий

Таблица 10

Количественные данные на выявление умения устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	17
2	33
3	17
4	33

Даже с вопросом, который задавался всем детям: «Что сделала девочка?», уже четверо испытуемых (33%) смогли составить предложение самостоятельно, с учитывая связь трех картинок. У 17% детей предложение составили с небольшой помощью, но верно были установлены логико-смысловые отношения между предметами. 33% испытуемым необходимо было объяснять задание второй раз (с указанием на пропущенную картинку), фраза-высказывания была составлена грамматически неверно. У 2 учеников (17%) отмечались ярко выраженные синтаксические затруднения, предложение было составлено с учетом только одной картинки.

3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок

Таблица 11

Количественные данные на выявление умения составлять рассказ по серии сюжетных картин

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	0
2	33
3	33
4	34

В ходе проведения задания был проведён предварительный разбор содержания каждой картинке с объяснением значения некоторых существенных элементов изображенной ситуации, составление связного самостоятельного рассказа оказалось затруднительным для большинства детей. Требовалась следующая помощь: наводящие вопросы, указание на

соответствующую картинку или конкретный элемент. Для всех детей были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа). Кроме отсутствия сформированных навыков в данном виде рассказывания, это, видимо, можно объяснить малой подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти у детей данной группы и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью.

У 33% детей в рассказах отмечались пропуски нескольких моментов ситуаций, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного героя). Это свидетельствует о недостаточной концентрации внимания в процессе речевой деятельности. Достаточно полное отражение содержания картинок наблюдалось у 33% испытуемых, у них наблюдались единичные ошибки в построении фраз. И уже 34% обучающихся самостоятельно составили связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет.

4. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)

Таблица 12

Количественные данные выявления умения строить связное высказывание по литературному образцу

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	8
2	50
3	33
4	9

Полученные результаты показали, что у 33% умственно отсталых детей пересказ был составлен с помощью наводящих вопросов, были выделены отдельные нарушения связного воспроизведения текста. Пересказ остальным детям давался с явным трудом. Продолжить пересказ не смогли 50% детей и смогли передать только первую часть текста (завязку). Отвечали односложными ответами после дополнительных вопросов педагога, но так и не смогли продолжить пересказ. Рассказам остальных детей (17%) были

характерны долгие паузы и повторы, отмечались скудность и однообразие используемых языковых средств.

Большое количество предложений, используемых детьми, являлись простыми, распространенные одним второстепенным членом предложения, реже встречались простые нераспространенные предложения и односоставные, процент употребления сложных предложений очень мал.

Пересказы умственно отсталых школьников говорили о нарушении лексико-грамматического строя речи, также очевидна скудность словаря у обследуемых детей. Предложения состояли в основном из имен существительных и обиходных глаголов. Для связи слов в предложении дети использовали союзы (и, потом, но), присутствовали неоправданные замены существительных личными и указательными местоимениями, прилагательные и наречия встречались крайне редко.

5. Составление описательного рассказа

Таблица 13

Количественные данные умения отобразить основные свойства предмета и представлять содержание в языковой форме

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	33
2	25
3	33
4	9

Полученные данные показали, что уже только 25% составляли рассказ по наводящим вопросам, в котором отражались 2-3 существенных признака. Отображение признаков у данной группы детей носило неупорядоченный характер, выявлялись недостатки в грамматическом оформлении предложений. У 33% обучающихся рассказ-описание отличался логической завершенностью, в нем отражалась большая часть основных характеристик предмета. Для 33% испытуемых составление рассказа вызвало большие затруднения. Они смогли указать на детали предмета только после дополнительных вопросов, не отмечалось логической последовательности. Один испытуемый оказался не способным составить даже короткий

описательный рассказ, ему был предложен для пересказа образец описания, данный экспериментатором.

Основные трудности испытуемых заключались в низкой информативности рассказа, который в большинстве случаев заменялся простым перечислением свойств игрушки. Кроме этого, затруднения у детей вызвало составление грамматически верных предложений, лексические недостатки высказываний.

6. Продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картинки)

Таблица 14

Количественные данные выявления возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи

Количество баллов	Испытуемые (%)
1	33
2	50
3	8
4	9

Выполнение задания творческого характера вызывало наибольшие трудности у детей. 33% детей выполняли задание несоответственно поставленной задаче. Основные затруднения проявились как в решении творческой задачи, так и в реализации замысла в форме связного последовательного рассказа. 50% испытуемым при составлении окончания рассказа требовалась помощь в виде наводящих вопросов. У данной группы отмечались неярко выраженные нарушения связности, пропуски моментов сюжета, не нарушающие общей логики повествования.

У многих детей в собственный рассказ вклинивались повторения частей прочитанного текста, что приводило к нарушению логики рассказа. 8% детей составляли рассказы по однотипной элементарной схеме с небольшими вариантами. Ещё 9% на этот раз смогли справиться с этим заданием.

В некоторых рассказах отмечались смысловые пропуски – пропуск главного сюжетного момента, незавершенность действий и др. Нарушения

связности рассказа были отмечены в 4, а нарушение последовательности в 3 окончаниях рассказов детей, несмотря на чёткую заданную последовательности событий, определяемую сюжетной ситуацией.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

Таблица 15

Результаты исследования уровня сформированности связной речи умственно отсталых младших школьников

№	Имя ребенка	1-е задание	2-е задание	3-е задание	4-е задание	5-е задание	6-е задание	Общее количество баллов	Уровень развития
1	Дарья Б.	3	4	4	3	3	2	19	Средний
2	Анна Б.	3	4	3	3	3	2	18	Средний
3	Данил В.	1	1	2	2	1	1	8	Низкий
4	Ксения В.	3	3	3	2	1	2	14	Ниже среднего
5	Алексей Г.	4	4	4	3	4	3	22	Средний
6	Александр К.	1	1	2	1	1	1	7	Низкий
7	Владислав К.	3	4	4	2	2	2	17	Ниже среднего
8	Никита К.	2	2	3	2	3	2	14	Ниже среднего
9	Алексей Л.	4	3	4	4	2	4	21	Средний
10	Анна Л.	3	2	2	2	1	1	11	Низкий
11	Нармин М.	2	2	3	3	2	2	14	Ниже среднего
12	Александр М.	2	2	2	2	3	1	12	Ниже среднего

Таким образом, в процессе проведенного формирующего эксперимента нами были установлены следующие результаты:

1. У двух детей наблюдался переход с уровня развития связной устной речи «Ниже среднего» на средний»;

2. Один ребёнок был близок к переходу с уровня развития «средний» на «оптимальный». Было заметно, что он уже лучше справлялся с предложенными заданиями.

Для более наглядной оценки уровней сформированности связной речи у исследуемых детей мы использовали суммарную бальную оценку. Так, первый – «оптимальный» уровень – это 4 балла, второй – «средний» уровень – 3 балла, третий – уровень «ниже среднего» – 2 балла, четвертый – «низкий» уровень – 1 балл. Поэтому суммарная оценка в пределах 23 – 24 баллов характеризует достаточно высокий – «оптимальный» уровень сформированности связной речи, сумма баллов от 18 до 22 соответствует «среднему» уровню, от 11 до 17 – «ниже среднего» и от 6 до 10 баллов – «низкому» уровню.

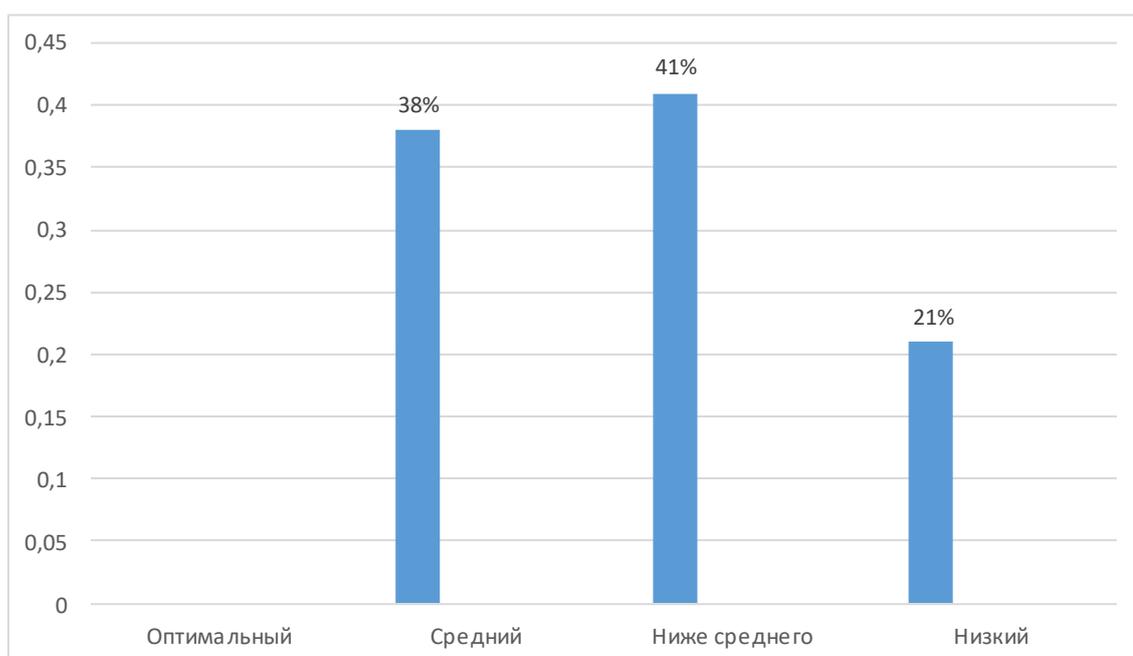


Рис. 2. Уровень развития связной устной речи у обучающихся 3 класса после апробации программы

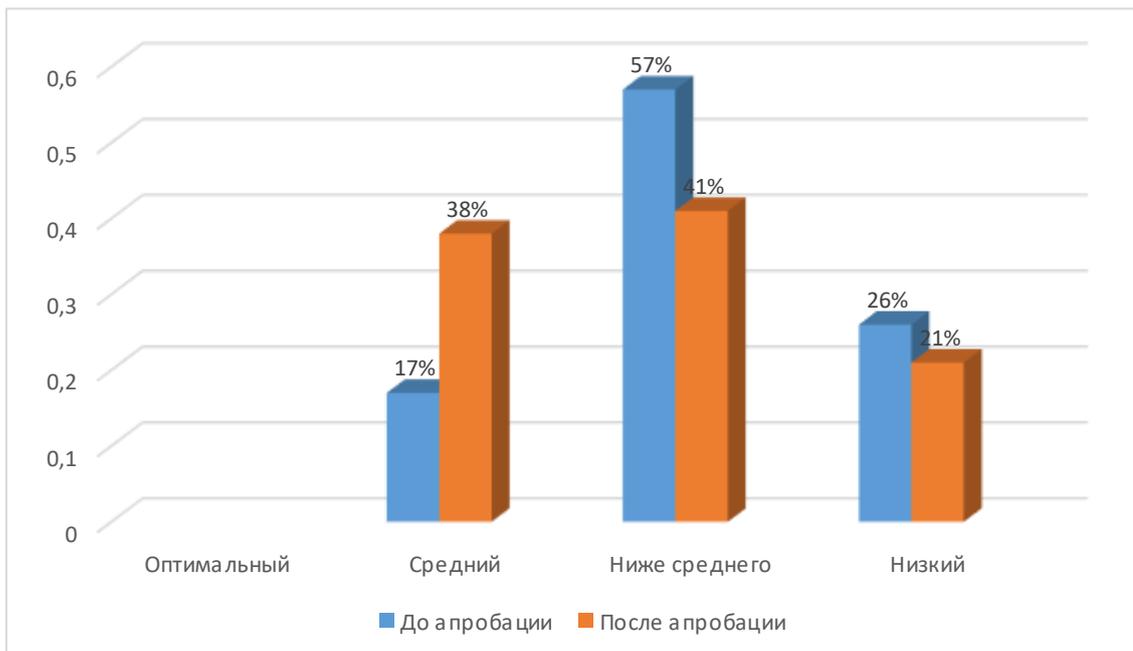


Рис. 3. Сравнение уровня развития связной устной речи до апробации и после

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование и развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта происходит в процессе коррекционно-педагогического воздействия путем комплексной и систематической работы. Разработкой наиболее эффективных методов и приемов работы, направленных на формирование связной речи у детей с нарушенным интеллектом, в свое время занимались Р. И. Лалаева, Р. М. Дульнев, М. Ф. Гнездилов, Л. В. Занков, Л. С. Выготский, В. Г. Петрова, Т. Б. Филичева.

Анализ литературных источников показал, что нарушения речи у умственно отсталых детей являются сложным дефектом, и охватывают практически все уровни речевой деятельности.

У умственно отсталых детей нарушается не только языковой уровень речи, но и смысловой и сенсомоторный уровни. Более стойкими являются нарушения смыслового и языкового уровня.

Развитие связной речи должно быть теснейшим образом связано с развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования. Каждая из операций порождения смыслового высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях. Затем постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста.

Работа по развитию связной речи должна проводиться не только на специальных логопедических занятиях, но и на уроках литературного чтения. Именно комплексный системный подход к развитию связной речи у умственно отсталых детей может обеспечить эффективность логопедической работы.

Тем не менее, нужно отметить, что в настоящее время проблема развития связной устной речи у данной категории детей, является малоизученной. Имеется острый дефицит, как теоретических источников, так и практических рекомендаций, и программ.

В ходе подготовки к эксперименту нами были проанализированы методики формирования устной связной речи, на логопедических занятиях предложенные Р. И. Лалаевой, Н. С. Жуковой, Т. Б. Филичевой, А. В. Ястребовой, цель которых - помочь детям овладеть навыками построения связных высказываний. После этого нами были выбраны наиболее эффективные, на наш взгляд методики, на основе которых в дальнейшем был построен констатирующий эксперимент.

В процессе обследования связной речи детей с нарушением интеллекта было замечено, что эти дети испытывают затруднения в овладении связной речью, связанные с их стремлением к дословному изложению событий, приводящему к застреванию на отдельных словах и мыслях, к повторению отдельных частей предложений. В ходе изложения, доказательства дети порой отмечают не самые существенные признаки. У школьников с нарушением интеллекта наблюдается искажение, как внутреннего смыслового уровня, так и языкового уровня связной речи, в связи, с чем у них возникают трудности при составлении рассказа по сюжетной картинке, где закономерность развития событий не задана, и при пересказе текста с сохранением последовательности событий.

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

Синтаксические конструкции, используемые детьми при составлении связного высказывания, примитивны, имеют черты ситуативной речи. При этом наблюдается нарушения лексико-грамматического строя речи. Большинство детей используют в своих рассказах имена существительные, глаголы и местоимения. 70% детей с нарушением интеллекта используют

простые распространённые предложения, которые распространяют 2-3 второстепенными членами, 30% - простые нераспространённые предложения, процент употребления сложных предложений очень мал.

Рассказы детей отличались краткостью, логической непоследовательностью и сжатостью изложения, очень часто они состояли из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации.

В ходе анализа методической литературы нами была составлена и опробована программа по развитию связной устной речи на уроках литературного чтения. В программе были предусмотрены актуальные для уроков литературного чтения виды работ, способствующие развитию связной устной речи (беседа по литературному произведению, инсценировка, пересказ по картинному и словесному планам, рассказ по иллюстрации).

Сопоставительный анализ устных ответов по предлагаемым методикам констатирующего и формирующего эксперимента учащихся показал улучшение качества речевой деятельности учащихся, с которыми проводились занятия с использованием методов развития связной устной речи. Лучшие показатели улучшения качества связной речи после проведенных занятий выявлены в пересказе. Почти на каждом занятии учащимся предлагалась работа с картинным планом и словесным, которая была направлена на развитие данного элемента монологической речи. Диалогическая речь так же отличается по своим качественным характеристикам – обучающиеся стали больше использовать развернутые предложения, допускают меньше ошибок при согласовании слов в предложении. Результаты экспериментальной работы доказывают, что использование методов развития связной устной речи на разных этапах урока с сочетанием словесных, наглядных и практических методов обучения способствует повышению качества связной речи у учащихся специальной

(коррекционной) школы, реализующей АООП. Таким образом, цель дипломной работы достигнута.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксёнова. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 316 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Ананиев, Б. Г. Развитие речи детей в процессе начального обучения и воспитания [Текст] / Б. Г. Ананиев. – М. : Просвещение, 1960.
4. Ахутина, Т. В. Порождение речи [Текст] / Т. В. Ахутина. – М. : Академия, 1998. – 230 с.
5. Блюмина, М. Г. О некоторых принципах диагностики олигофрении у детей // Пятая конференция по дефектологии [Текст] / М. Г. Блюмина. – М. : АПН РСФСР, 1967. – 47 с.
6. Бугрименко, Е. А. Чтение без принуждения [Текст] / Е. А. Бугрименко. – М. : Творческая педагогика, 1993г. – 96 с.
7. Василевская, В. Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми [Текст] / В. Я. Васильевская. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1961.
8. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе [Текст] / Под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-пресс, 1994. – 417с.
9. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Академия, 1999. – 250 с.
10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6-и т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983.
Т. 5 : Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – 1983. – 370 с.

12. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Педагогика, 1961. – 170 с.
13. Голубков, В. В. Методика преподавания литературы [Текст] / В. В. Голубков. – М. : Просвещение, 1962.
14. Дети с отклонениями в развитии [Текст] / Под ред. М. С. Певзнер. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1978. – 278 с.
15. Доблаев, Л. П. Логико-психологический анализ текста [Текст] / Л. П. Доблаев. – Саратов, 1986г. – 327 с.
16. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе [Текст] / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
17. Дульнев, Г. М. Принципы отбора детей во вспомогательную школу [Текст] / Г. М. Дульнев, А. Р. Лурия. – М. : Просвещение, 1979. – 210 с.
18. Ефименкова, Л. Н. Формирование связной речи у детей – олигофренов [Текст] / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – М. : Педагогика, 1970. – 230 с.
19. Занков, Л. В. Вопросы психологии учащихся вспомогательной школы [Текст] / Л. В. Занков. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1976. – 279 с.
20. Занков, Л. В. Некоторые вопросы развития личности умственно отсталых школьников на первых этапах обучения [Текст] / Л. В. Занков. – М. : Изд-во «АПН РСФСР». – 307 с.
21. Ипполитова, Н. А. Развитие речи школьников в процессе обучения чтению [Текст] / Н. А. Ипполитова. – М. : Педагогика, 1997.
22. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаева. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.
23. Кузнецова, В. Г. Основы специальной психологии [Текст] / В. Г. Кузнецова. – М. : Академия, 2002. – 478 с.
24. Курицина, А. М. Формирование связной речи у детей 6-7 лет [Текст] / А. М. Курицина // Дефектология. – 1989. – №2. – С. 42-49.
25. Кучинский, Г. М. Диалог и мышление [Текст] / Г. М. Кучинский. – Минск, 1993. – 190 с.

26. Лалаева, Р. И. Нарушения звукопроизношения у учащихся 1-3 классов вспомогательной школы [Текст] / Р. И. Лалаева // Психические и речевые нарушения у детей и пути их коррекции. – Ленинград, 1978. – С. 27-78.
27. Лалаева, Р. И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников [Текст] / Р. И. Лалаева // Принципы и методы логопедической работы. – Ленинград, 1984. – С. 16-33.
28. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1978. – 379 с.
29. Леонов, С. А. Речевая деятельность на уроках литературы [Текст] / С. А. Леонов. – М. : Наука, 1990.
30. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
31. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Академия, 2003г. – 230 с.
32. Липкина, А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности [Текст] / А. И. Липкина. – М. : Просвещение, 1978. – 190 с.
33. Лосева, Л. М. Как строится текст [Текст] / Л. М. Лосева. – М. : Академия, 1989. – 270 с.
34. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст] / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1978. – №6. – С.23-47.
35. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 237 с.
36. Лурия, А. Р. Речь и мышление [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1979. – 400 с.
37. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1960. – 320 с.

38. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1974. – 270 с.
39. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьников [Текст] / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989.
40. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под общ.ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.
41. Певзнер, М. С. Дети – олигофрены [Текст] / М. С. Певзнер. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1963. – 270 с.
42. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей – олигофренов [Текст] / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1978. – 210 с.
43. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова. – Красноярск. – 190 с.
44. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989. – 468 с.
45. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1986. – 190 с.
46. Саакян, С. В. Формирование навыков пересказа у учащихся 1-4 классов специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида [Текст] : методическая разработка / С. В. Саакян. – М. : Изд-во «Апрель», 2008.
47. Соловьев, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст] / И. М. Соловьев. – М. : Просвещение, 1976. – 370 с.
48. Цукерман, Г. А. Чтение без принуждения [Текст] / Г. А. Цукерман. – М. : Просвещение, 1993.
49. Якубинский, Л. П. О диалогической речи [Текст] // Русская речь / под ред. Л. В. Щербы. – М. : Педагогика, 1976. – 195 с.
50. Ястребова, А. В. Преодоление ОНР у детей [Текст] / А. В. Ястребова. – МАФКТИ, 1999.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Программа по развитию связной устной речи на уроках литературного чтения для обучающихся 3 класса ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат №2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»

№ п/п	Урок	Педагогические условия достижения результатов	Развиваемые компоненты связной устной речи	Методы развития связной устной речи
1	Таджикская сказка «Три арбузных семечка» 1 часть	Тип урока: урок-обобщение. Деятельность обучающихся: - беседа по содержанию первой части сказки (диалог с учителем – ответы на вопросы по содержанию); - словесная оценка поступков героев; - работа над выразительным чтением.	Диалогическая сторона связной устной речи	- беседа
2	Таджикская сказка «Три арбузных семечка» 2 часть	Тип урока: урок-обобщение. Деятельность обучающихся: - беседа по содержанию второй части сказки (диалог с учителем – ответы на вопросы по содержанию); - инсценировка отрывка сказки	Диалогическая сторона связной устной речи	- беседа - имитация (инсценировка)
3	Литовская сказка «Алмазный топор» 1 часть	Тип урока: урок-обобщение. Деятельность обучающихся: - беседа по содержанию первой части сказки (диалог с учителем – ответы на вопросы по содержанию); - словесная оценка поступков героев; - работа над выразительным	Диалогическая сторона связной устной речи	- беседа

		чтением.		
4	Литовская сказка «Алмазный топор» 2 часть	Деятельность обучающихся: - беседа по содержанию второй части сказки (диалог с учителем – ответы на вопросы по содержанию); - работа над пересказом второй части текста	- Монологическая речь - диалогическая речь	- пересказ по плану - беседа
5	Латышская сказка «В шутку едим, в шутку работаем».	Тип урока: урок-обобщение. Деятельность обучающихся: - диалог с учителем по вопросам по содержанию сказки; - словесная оценка поступков героев; - пересказ по картинному и словесному плану сказки; - составление рассказа по иллюстрации.	- Монологическая речь - диалогическая речь	- пересказ по картинному и словесному плану - связный рассказ по иллюстрации - беседа
6	Русские народные потешки. Песенки: «Колыбельная», «Пирог».	Тип урока: урок усвоения новых знаний. Деятельность обучающихся: - диалог с учителем по содержанию произведений - подготовка выразительного чтения произведений	- диалогическая речь	- беседа
7	Украинская сказка «Колосок».	Тип урока: закрепление и систематизация знаний, формирование умений и навыков. Деятельность обучающихся: - диалог с учителем по содержанию сказки; - рассказ о характере героев.	- диалогическая речь - монологическая речь	- беседа - свободный рассказ по плану
8	С.Маршак «Сказка про двух лодырей».	Тип урока: урок-обобщение. Деятельность обучающихся: - диалог с учителем по вопросам по	- Монологическая речь	- пересказ по картинному и словесному плану - связный рассказ по

		<p>содержанию сказки;</p> <ul style="list-style-type: none"> - словесная оценка поступков героев; - пересказ по картинному и словесному плану сказки; - составление рассказа по иллюстрации. 	- диалогическая речь	<p>иллюстрации</p> <ul style="list-style-type: none"> - беседа
9	Е.Пермяк «Хитрый коврик».	<p>Тип урока: урок-обобщение.</p> <p>Деятельность обучающихся:</p> <ul style="list-style-type: none"> - беседа по содержанию второй части сказки (диалог с учителем – ответы на вопросы по содержанию); - словесная оценка поступков героев; - инсценировка отрывка сказки 	Диалогическая сторона связной устной речи	<ul style="list-style-type: none"> - беседа - имитация (инсценировка)
10	Обобщающий урок по теме «Трудолюбие – это клад».	<p>Тип урока: обобщение и систематизация полученных знаний.</p> <p>Деятельность обучающихся:</p> <ul style="list-style-type: none"> - диалог с учителем по прочитанным произведениям; - составление рассказа по картинке. 	<ul style="list-style-type: none"> - Монологическая речь - диалогическая речь 	<ul style="list-style-type: none"> - связный рассказ по иллюстрации - беседа