

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально–гуманитарных технологий

Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

**Богданова Нина Михайровна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Особенности сформированности связной речи у обучающихся 7–8 лет с легкой умственной отсталостью

Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

20.11.20

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Брюховских Д.А.

20.11.20

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Агаева И.Б.

20.11.20

(дата, подпись)

Обучающийся Богданова Н.М.

20.11.20

(дата, подпись)

Красноярск 2020

## Реферат магистерской диссертации

**Структура магистерской работы:** работа объёмом в 120 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (70 источников), 8 приложений. Работа проиллюстрирована 8 таблицами и 7 рисунками.

**Цель исследования:** теоретически изучить и определить уровни сформированности связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью 1 класса и на основе выявленных особенностей составить дифференцированное содержание коррекционно–логопедической работы по преодолению нарушений связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

**Объект:** связная речь обучающихся с легкой умственной отсталостью.

**Методы исследования:** в ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К числу первых относится анализ психолого–педагогических источников по данной теме.

Ко вторым – сбор анамнеза, включенное и не включенное наблюдение, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

**Методологической и теоретической основой исследования** явились положения общей и специальной психологии:

- о единстве общих закономерностей развития детей с нормой и отклонениями в развитии (Л.С Выготский, А.Р Лурия),
- о системном подходе к анализу речевых нарушений (Р.Е. Левина, В.И. Лубовский),
- положение о коррекционной направленности учебно–воспитательного процесса в коррекционных учреждениях (М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн и др.).
- теория о планомерно–поэтапном формировании умственных действий (П. Я. Гальперин).

**Научная новизна исследования** заключается в составлении

дифференцированного содержания коррекционно–логопедической работы по преодолению нарушений связной речи у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью, а также разработано тематическое планирование с учетом выявленных уровней и особенностей.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях связной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что нами структурировано содержание диагностики методики и уточнены диагностические критерии, а также предложено дифференцированное содержание коррекционно–логопедической работы по преодолению нарушений связной речи обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью, которые могут быть использованы в работе практическими логопедами, воспитателями, родителями, работающими с детьми рассматриваемой категории.

По теме диссертации опубликованы 2 статьи, 1 методические рекомендации для учителя.

**Structure of the master's thesis:** the work is 120 pages long, consists of an introduction, two chapters, conclusion, bibliography (70 sources), 8 appendices. The work is illustrated with 8 tables and 7 figures.

**The purpose of the study:** to theoretically study and determine the levels of formation of coherent speech in students with mild mental retardation of class 1 and, based on the identified features, to make a differentiated content of correctional speech therapy work to overcome disorders of coherent speech in students with mild mental retardation.

**Object:** coherent speech of students with mild mental retardation.

**Research methods:** both theoretical and empirical methods were used in the study. Among the first is the analysis of psychological and pedagogical sources on this topic.

**The second category includes** anamnesis collection, included and not included observation, ascertaining experiment, quantitative and qualitative analysis of the obtained data.

**The methodological and theoretical basis** of the study was the provisions of General and special psychology:

- on the unity of General patterns of development of children with norm and developmental disabilities (L. S. Vygotsky, A. R. Luria),
- on a systematic approach to the analysis of speech disorders (R. E. Levina, V. I. Lubovsky),
- position on the correctional orientation of the educational process in correctional institutions (M. S. Pevsner, S. Ya. Rubinstein, etc.).
- theory of systematic and gradual formation of mental actions (P. Ya. Galperin).

**The scientific novelty of the research consists** in drawing up a differentiated content of correctional speech therapy work to overcome disorders of coherent speech in primary school students with mild mental retardation, and also developed thematic planning taking into account the identified levels and features.

**The theoretical significance** of the study lies in the fact that the existing scientific ideas about the features of coherent speech of students with mild mental retardation are clarified and supplemented.

**Practical significance of the research lies in** the fact that we have structured the contents of the diagnostics methods and refined diagnostic criteria, and proposed a differentiated content of correctional and logopedic work to overcome violations of the coherent speech of younger classes of students with slight mental retardation, which can be used in the practical speech therapists, teachers, parents working with children of the category.

2 articles and 1 methodological recommendations for teachers were published on the topic of the dissertation

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы исследования сформированности связной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью.....	9
1.1. Причинная обусловленность нарушений связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью.....	9
1.2. Особенности понимания речи и воспроизведения текстов обучающихся с легкой умственной отсталостью.....	17
1.3. Педагогические подходы по преодолению нарушений связной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью в трудах ученых.....	30
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ отсталостью.....	36
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	36
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	43
2.3. Методические рекомендации по формированию связной речи обучающихся 1 классов с легкой умственной отсталостью.....	55
Заключение.....	76
Библиография.....	79
Приложения.....	86

## ВВЕДЕНИЕ

### **Актуальность исследования.**

В настоящее время 1,7 млн. детей (4,5% всей детской популяции Российской Федерации) относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании.

За последние годы выявлена тенденция к увеличению количества детей с легкой умственной отсталостью. У обучающихся с легкой умственной отсталостью наблюдаются нарушения связной речи. Можно отметить стойкие трудности не только порождения речевого высказывания, но и понимания текстовых сообщений. Несформированность речи обучающихся с умственной отсталостью затрудняет развитие его личности, адаптации и социализации. Это приводит к «выпадению ребенка из социального пространства, нарушению связи с культурой как источником развития высших психических функций, специфически человеческих способностей. Из-за такого «выпадения» ребенка из традиционного усвоения общественного опыта возникают вторичные отклонения в развитии, социальная некомпетентность.

В соответствии с Конституцией РФ, перечнем мер по реализации Федерального закона от 17.07.1999 № 178-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «О государственной социальной помощи», Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) (ст. 5 «Право на образование. Государственные гарантии права на образование в Российской Федерации», ст. 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья»), Указом Президента РФ от 02.10.1992 № 1156 (ред. от 03.11.1999) «О мерах по формированию доступной для инвалидов среды жизнедеятельности, каждый ребенок с осложненными формами психического недоразвития может получать

образовательные услуги в образовательных учреждениях различного назначения, если в них созданы необходимые условия (материальные, кадровые и иные), при этом формы обучения и воспитания определяются специалистами (по желанию родителей) с учетом его индивидуальных возможностей.[54;55;53]

Систематическое разноплановое изучение связной речи умственно отсталых учеников началось в нашей стране со времени образования Научно– практического института детских домов и специальных школ, т.е. с 1929 года. Первыми были работы Л.С. Выготского, М.Ф. Гнездилова, Л.В. Занкова. [15;18;21]

В дальнейшем исследование связной речи было продолжено сотрудниками этого института: В.В. Воронковой, Г.М. Дульневим, В.И. Лубовским, В.Г. Петровой, М.П. Феофановым, Ж.И. Шиф. [14;20;33;40;56;60]

Также исследование связной речи умственно отсталых обучающихся проводились А.К. Аксеновой, Э.В. Якубовской, Е.Л. Инденбаум, В.И. Нодельман, И.О. Поздняковой [5;22] и др.

У обучающихся было выявлено системное недоразвитие речи по всем ее основным компонентам: фонетическая и интонационно–выразительная сторона речи, словарь, синтаксическая структура, диалогическая и монологическая речь, речевая регуляция деятельности, нарушения в устной и письменной речи. Данная проблема имеет важное значение и нуждается в дальнейшей разработке. Исследований особенностей речи у детей с легкой умственной отсталостью младшего школьного возраста на данный момент недостаточно.

В процессе формирования связной речи у обучающегося с легкой умственной отсталостью могут возникнуть те или иные трудности, которые связаны с наличием у него интеллектуальной недостаточности, что, по мнению ряда исследователей, делает данную категорию детей более

сложными социальными партнерами (Л.В. Абрамова, М.И. Лисина, В.Г. Петрова, С. Течнер). [1;28;40;51]

Также свой вклад вносит дефицит ресурсов у ближайшего окружения, чье поведение в коммуникации может изменяться в связи с переживаемым стрессом (Г.В. Цикото, О.С. Никольская [57,38] и др.).

Актуальность проблемы обусловила выбор темы экспериментального исследования: «Особенности сформированности связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью».

В современной образовательной практике существуют **противоречия** между необходимостью развития связной речи у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и недостаточной разработанностью содержания методического обеспечения логопедической работы по развитию связной речи.

Это противоречие порождает **проблему исследования** как современной образовательной организации в соответствии с обозначенной в педагогике и психологии значимостью развития связной речи у умственно отсталых обучающихся определить эффективные методы и приемы, средства развития связной речи с учетом полиморфности данного контингента детей, отвечающих требованиям практики.

В связи с этим исследование по выявлению уровней сформированности связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью и определения содержания дифференцированной методической работы по развитию связной речи является актуальной проблемой настоящего исследования.

**Цель исследования.** Теоретически изучить и определить уровни сформированности связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью 1 класса и на основе выявленных особенностей составить дифференцированное содержание коррекционно–логопедической работы по преодолению нарушений связной речи у обучающихся с легкой умственной

отсталостью

**Объект исследования.** Связная речь обучающихся с легкой умственной отсталостью.

**Предмет исследования.** Сформированность связной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью.

В соответствии с поставленной целью, объектом и предметом исследования была сформулирована двухуровневая **гипотеза исследования.**

Мы предполагаем, что:

1) Связная речь обучающихся 7–8 лет с легкой умственной отсталостью будет характеризоваться нарушениями реализации речевой программы, бедностью словарного запаса, неточностью употребления слов, трудностями актуализации словаря, пропусками важных частей текста и непониманием причинно–следственных, временных и пространственных отношений.

2) Учет выявленных особенностей связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью позволит нам дифференцированно определить содержание коррекционно–логопедической работы по развитию связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью 1 класса.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого–педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования.

2. Определить уровни сформированности связной речи у обучающихся 1 класса с легкой умственной отсталостью.

3. Составить дифференцированное содержание коррекционно–логопедической работы по преодолению выявленных нарушений у обучающихся с легкой умственной отсталостью 1 класса.

**Методологической и теоретической основой исследования** явились положения общей и специальной психологии:

- о единстве общих закономерностей развития детей с нормой и отклонениями в развитии (Л.С Выготский, А.Р Лурия);
- о системном подходе к анализу речевых нарушений (Р.Е. Левина, В.И. Лубовский);
- положение о коррекционной направленности учебно–воспитательного процесса в коррекционных учреждениях (М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн и др.).
- теория о планомерно–поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин).

#### **Методы исследования.**

В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К числу первых относится анализ психолого–педагогических источников по данной теме.

Ко вторым – сбор анамнеза, включенное и не включенное наблюдение, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

**Научная новизна исследования** заключается в составлении дифференцированного содержания коррекционно–логопедической работы по преодолению нарушений связной речи у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью, а также разработано тематическое планирование с учетом выявленных уровней и особенностей.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях связной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что нами структурировано содержание диагностики методики и уточнены диагностические критерии, а также предложено дифференцированное содержание коррекционно–логопедической работы по преодолению нарушений связной речи обучающихся младших классов с легкой

умственной отсталостью, которые могут быть использованы в работе практическими логопедами, воспитателями, родителями, работающими с детьми рассматриваемой категории.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 5». Для проведения эмпирического исследования была сформирована группа из 10 обучающихся 1 класса. При комплектовании группы учитывался возраст детей (7–8 лет) и характер дефекта легкая умственная отсталость.

Исследование проводилось в течение 2018 – 2020 г.г. в три этапа:

1 этап – изучение и анализ психолого–педагогической литературы, формулирование цели, задачи и гипотезы исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента. (сентябрь – декабрь 2019 г.);

2 этап – проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (февраль – март 2020 г.).

3 этап – составление содержания дифференцированных методических рекомендаций по развитию связной речи обучающихся 1 класса с легкой умственной отсталостью и оформление результатов исследования (апрель – ноябрь 2020 г.).

**Структура и объем выпускной квалификационной работы.**

Магистерская работа написана на 120 листах печатного текста. Состоит из введения, двух глав, включающих параграфы, заключения, списка литературы, включающего в себя 70 наименований и приложений.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## 1.1. Причинная обусловленность нарушений связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью

Изучение речевой деятельности является одной из центральных проблем в психологии. Находясь в сложном диалектическом взаимодействии с психической деятельностью личности детей, речь является главным условием их развития, прежде всего, коммуникативного. [16]

Речь является одним из основных средств преодоления последствий дефектов, способствует ослаблению психических отклонений детей и помогает в компенсации дефекта. [20]

Речь – сложная психическая функция. Ее нормальное развитие возможно лишь при условии сформированности мышления, внимания, памяти, восприятия (прежде всего слухового, зрительного), двигательной сферы ребенка и тому подобное. Любое отклонение в развитии названных процессов обязательно сказывается на состоянии речи ребенка. [27]

Согласно мнению С.Л. Рубинштейна, «речь – это деятельность коммуникации – выражение, воздействие, сообщение через язык. Речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств) для другого, служащая средством общения с ним, и формой обобщенного размышления реальности или формой реализации мышления. Речь, слово являются специфическим единством чувственного и смыслового содержания». [44]

По мнению Р.С. Немова, «речь является системой звуковых сигналов, используемых человеком, написанных знаков и символов для представления, обработки, хранения и передачи информации». [37, с. 67]

А.Н. Леонтьев рассматривает речь «как деятельность познания, то есть такую деятельность, которая заключается в «распределении» реальности с

помощью языка познавательных задач, выделенных ходом общественных практик». [27, с. 72]

Нарушение связной речи у детей с легкой умственной отсталостью характеризуются сложностью патогенеза и симптоматики. Они могут быть обусловлены как недоразвитием познавательной деятельности, так и другими факторами (снижением слуха, моторики, недоразвитием артикуляционного аппарата и т.п.). Специфика нарушений речевого развития, и его коррекция у умственно отсталых детей определяются сложным взаимодействием биологических и социальных факторов. [37]

Изучение развития связной речи умственно отсталых детей постоянно опирается на соответствующие данные возрастной и педагогической психологии. В специальной психологической литературе освещены особенности связной речи умственно–отсталых детей, но есть аспекты, которые требуют дальнейшего изучения. Так, В.Г. Петрова отмечает, что недостаточно исследований по своеобразию общения, коммуникативной деятельности детей с легкой умственной отсталостью. В письменной речи, более изученным является процесс усвоения грамоты, а в проблеме отношений языка и деятельности на достаточном уровне изучена речевая регуляция деятельности умственно отсталых детей. [40]

По наблюдениям С.Л. Рубинштейна, неполноценное развитие анализаторов при умственной отсталости, как правило, вызывает недоразвитие мышления, поэтому к младшему школьному возрасту дети с умственной отсталостью характеризуются значительным недоразвитием речи. [44]

У умственно отсталого обучающегося младшего школьного возраста слуховая дифференциация, воспроизведение слов и фраз возникает значительно позже, его устная речь является бедной и не всегда понятной. Основными причинами такого положения устной речи является слабость замыкательной функции коры головного мозга, медленное образование

новых дифференцированных условных связей во всех анализаторах, а иногда – в одном. Негативную роль также играет общее затруднение динамики нервных процессов, затрудняющих становление динамических стереотипов – связей между анализаторами. [12]

Устная бытовая речь детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью является слаборазвитой по сравнению со сверстниками без отклонений в умственном развитии, что затрудняет общение не только с окружающими взрослыми, но и с другими детьми. Такие дети редко участвуют в беседах, ответы их являются преимущественно односоставными. У этих детей снижена регулятивная функция речи, которая при нормальном развитии уже на первых годах онтогенеза начинает играть ведущую роль в их поведении. [19]

В процессе освоения знаний и навыков, умственно отсталые дети младшего школьного возраста больше опираются на наглядный материал, чем на речевую, словесную инструкцию. Эти особенности являются основными причинами недоразвития устной речи у умственно отсталых детей (В.И. Лубовский, В.Г. Петрова). В процессе формирования связанных высказываний умственно отсталым младшим школьникам необходима постоянная стимуляция со стороны взрослого, которая проявляется в виде подсказок или дополнительных вопросов. [33;40]

Особые сложности умственно отсталые младшие школьники испытывают в контекстной форме устной речи. Ситуативная устная речь, основанная на наглядных ситуациях, осуществляется ими без особых затруднений. Важную роль в недоразвитии устной речи имеет недостаточная степень сформированности диалогической речи, которая, как известно, подготавливает развитие монологической речи. [49]

Младшие школьники с легкой умственной отсталостью часто не осознают необходимость в четкой передаче содержания события, они не ориентируются на собеседника. Связанные высказывания младших

школьников с умственным недоразвитием фрагментарные, нарушается логическая последовательность, то есть рассказ не приобретает целостного вида, характеризуется краткостью. [18]

Одной из причин задержки формирования устной связной речи у детей с легкой умственной отсталостью является низкая речевая активность, ее проявления не являются постоянными. Это связано с недостатками эмоционально–волевой сферы, которые тормозят и общее развитие таких детей, и речевую активность. [23]

У обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью развитие устной речи обусловлено обогащением их жизненного опыта и общения с окружающими, но вследствие недоразвития психики процесс расширения его у них происходит медленно. Практическая и познавательная деятельности развивающихся аномально не могут служить достаточным основанием для быстрого накопления большего количества представлений и не способствуют проявлению у детей новых потребностей и интересов. Умственно отсталые дети меньше, чем нормальные сверстники чувствуют необходимость в речевом взаимодействии с окружающими и вообще меньше общаются, что проявляется пассивностью в коммуникативной деятельности. Итак, коммуникативная деятельность умственно отсталых детей младшего школьного возраста формируется с опозданием и значительными нарушениями нормы. [47]

И.Н. Савченко отмечает, что биологически обусловленные эмоциональные речевые реакции при умственной отсталости искривлены имеющимся у детей патологическим процессом: в одних случаях речь является патологически ускоренной, с проглатыванием слогов, слов и даже предложений, наличием искажений и незаконченностью. В других случаях речь характеризуется патологическим замедлением с наличием длительных пауз в середине слов и фраз, «исключением» такого ребенка из разговора, а затем внезапным продолжением общения на тему, которая уже длительное

время выпала из контекста. [46]

У возбудимых детей наблюдается чрезмерно ускоренная устная речь, которая представляет собой поток слов и звуков перепутанных, незаконченных, проглоченных. У заторможенных, застенчивых или слабых – речь бывает патологически замедленной. Они говорят тихо, вяло, растягивая слова. Нарушение темпа речи затрудняет восприятие и снижает возможности общения. Неумение детей с легкой умственной отсталостью пользоваться интонацией лишает их речь эмоциональности. [48]

Обучающимся с легкой умственной отсталостью, по данным исследований В.Г. Петровой, Ж.И. Шиф, Л.С. Волковой и других специалистов, присущи фонетико–фонематические нарушения, приводящие к дефектам речи. Ученикам начальных классов сложно контролировать свое произнесения. Сложности в анализе и синтезе являются препятствием к овладению словарным запасом и словами, неразберихе звуков и слогов, съеданию окончаний слов. Указанные дефекты речи препятствуют коммуникативному взаимодействию с окружающими, что негативно сказывается на эмоциональном развитии детей младшего школьного возраста с недоразвитием интеллекта. [40;60]

Характерные для детей с легкой умственной отсталостью речевая замкнутость, стремление уклоняться от общения значительно усложняют процесс развития и коррекции их устной связной речи. Важным фактором, осложняющим эти причины, является недостаточная мотивация их речи. Если дети чувствуют смысл и потребность рассказать о чем–то, ответить на вопрос, попросить об услуге, объяснить свои просьбы, желания, если они заняты активной практической деятельностью, а деятельность и высказывания по своему содержанию близки к быту учащихся, мотивы устной речи возникают легче, чем в условиях словесных упражнений. Положительные эмоции, новые впечатления способствуют выражению умственно отсталыми младшими школьниками чувств в языковой форме, а

значит – стимулируют речевую активность. Создание языковой среды, специальная организация речевых ситуаций в специальной школе являются главными условиями успешной работы по развитию и коррекции связной речи. [59]

Описаны трудности Л.В. Бенедиктовой и Р.И. Лалаевой в усвоении синтаксических норм умственно отсталыми младшими школьниками, при использовании простых и сложных предложений, нарушения в диалогической и монологической речи умственно отсталых младших школьников. [25]

Ряд ученых (В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф, Л.С. Волкова) определяют, что активный словарный запас умственно отсталых младших школьников значительно меньше, чем у сверстников без нарушений в развитии. Обучающиеся младших классов с легкой умственной отсталостью младшего школьного возраста значительно меньше в разговоре используют местоимения, предлоги, прилагательные. Ученые отмечают, что даже тот словарный запас, который уже усвоен обучающимися, не всегда используется в соответствии со значениями слов. Этот факт имеет место и у здоровых детей, но дошкольного возраста. [40;44;60]

В.Г. Петрова, анализируя грамматический строй речи обучающихся начальных классов с легкой умственной отсталостью, замечает, что он отличается несовершенством, фразы очень простые, они почти не используют сложные и сложноподчиненные предложения, им очень сложно подобрать слова, чтобы передать мысли. То есть, у умственно отсталых обучающихся младшего школьного возраста сохраняются такие формы речи, которые характерны для детей трех лет (ситуативная речь, которая не раскрывает содержание мыслей, и понятна только для близких). [40]

Письмо является наиболее сложным процессом. Определяющую роль в недоразвитии как устной, так и письменной речи умственно отсталых младших школьников имеет недоразвитие моторики, что тормозит

накопление социального опыта. Нарушения моторики влияет на коммуникативную функцию речи. Произвольное воспроизведение звуков, слов требует высокой координации движений органов речи. Координирование движений речевых органов у умственно отсталых детей затруднено. Несовершенство мелкой моторики затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков. [30]

Развитие речевой моторики у обучающихся с легкой умственной отсталостью осуществляется замедленно, не дифференцированно, затрудненной является координация дыхательных, фонаторных и артикуляционных движений в процессе речи. Сформировавшимся у умственно отсталых обучающихся младших классов является контроль (слуховой и кинестетический) за правильностью речевых движений. Снижение аналитико–синтетического мышления ведет к сложностям языковых обобщений. [1]

Е.Л. Инденбаум указывает, что недостаточное развитие фонематического слуха, дефекты речи, сложности в разграничении слов на звуки приводит к написанию слов с большими ошибками. Дети часто пишут зеркально, теряют строку при чтении и написании. [22]

По мнению Л.В. Волковой с соавторами установлено, что для умственно отсталых детей младшего школьного возраста слух по буквам вызывает трудности из-за несовершенства их анализа и синтеза языка. Нередко возникают нарушения двигательной сферы, несогласованность движений мелких мышц, недоразвитие мышц пальцев, нестабильность кисти, что усложняет процесс письма. [29]

Детям младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью может быть очень трудно понять суть процесса письма. Долгое время они не осознают соотношение букв и слов. Самая простая форма письма – это списывание, но оно также представляет определенную сложность. В работах таких детей встречается большое количество ошибок, характер которых

меняется с годами обучения. [10]

Умственно отсталые обучающиеся младших классов с большим трудом и на низком уровне осваивают связную письменную речь. Но по мере того, как ученики переходят из класса в класс, их письменная речь постоянно совершенствуется. Некоторые ученики, которые успешно освоили письмо в младших классах, прогрессируют медленнее, а в старших классах – средне. [39]

Недоразвитие связной речи связано у умственно отсталых младших школьников с особенностями их мышления: они взаимосвязаны и взаимозависимы. Эти явления возникают как последствия нарушений нервных процессов. В то же время они обуславливают друг друга: недоразвитие связной речи ограничивает дальнейшее умственное развитие детей, а сложность обобщать мешает правильному усвоению слов и формированию речи в целом. [43]

Итак, недостатки связной речи отрицательно влияют на общее развитие личности. У учеников младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью появляется замкнутость, неуверенность в своих коммуникативных возможностях, что также снижает интерес к окружающей действительности, который также характерен для них. [10]

Таким образом, проанализировав причинную обусловленность нарушений связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью, мы выявили, что выделяют различные причины нарушения связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью. В частности, органические причины: недоразвитие, избирательное поражение головного мозга детей; функциональные причины: нарушение соотношения процессов возбуждения и торможения в ЦНС; психоневрологические причины: нарушение работы высших психических функций; и социально–психологические причины неблагоприятное воздействие окружающей среды.

## **1.2. Особенности понимания речи и воспроизведения текстов обучающимися с легкой умственной отсталостью.**

Связная речь – неотъемлемая составляющая обучения родному языку, заключающаяся в вооружении обучающихся умению правильно, с соблюдением высокой речевой культуры, связно выражать свои мысли как в устной, так и письменной формах, то есть развивать в них естественную коммуникативную способность, формировать, улучшать и совершенствовать их связную речь. Связная речь представляет собой оптимальный вариант осуществления речевой деятельности человека в процессе решения задач речевой коммуникации. Связная речь является двусторонним процессом, включающим в себя умение говорить и умение понимать речь других людей. [34]

Понимание устной или письменной речи представлено процессом восприятия речевого сообщения: выделением информационных моментов, формированием общей смысловой схемы воспринимаемого сообщения во внутренней речи. Понимание речи включает в себя внутреннюю и внешнюю форму речи. [15]

Внутренняя форма речи – речь «про себя». Она возникает в процессе мыслительной деятельности человека, отличается лаконичностью и отсутствием эмоциональных проявлений. В эволюционном развитии ребенок сначала осваивает внешнюю сторону речи, которая в возрасте около 3 лет приобретает свойства внутренней речи, и ребенок получает возможность планировать свои действия «в уме». С помощью внутренней речи осуществляется процесс преобразования мысли в речь и подготовка речевого высказывания. Подготовка проходит в несколько этапов. Отправной точкой для подготовки каждого речевого высказывания является мотив или план, который известен говорящему только в самых общих чертах. Затем в процессе преобразования мысли в высказывание начинается этап внутренней

речи, который характеризуется наличием семантических представлений, отражающих его наиболее существенное содержание. Далее из большого количества потенциальных семантических связей выбираются самые необходимые и выбираются соответствующие синтаксические структуры. На этой основе строится внешнее речевое высказывание на фонологическом и фонетическом уровне с расширенной грамматической структурой, то есть формируется звучащая речь. Этот процесс может быть существенно нарушен в любом из названных звеньев у детей и взрослых, имеющих речевую патологию или умственную отсталость. [27]

Рассматривая механизмы нарушения импрессивной речи А.Р. Лурия выделяет нарушения фонематического слуха, являющиеся прямым результатом повреждения верхних височных частей левого полушария (или зоны Вернике), понимания значения целой фразы или связного речевого высказывания в целом. Фонетическая структура речи практически у всех детей с умственной отсталостью к началу школьного периода не сформируется. Обучающиеся с легкой умственной отсталостью улавливают только интонацию, а не смысл обращенной речи. Они не реагируют на простые ситуативные команды. Звучащая речь не интересует умственно отсталых детей. Они ее мало слушают. Несмотря на это, дети постепенно осваивают элементарное вербальное общение. А.Р. Лурия выделил этапы понимания развернутой речи, представленные: сохранением в речевой памяти элементов структуры развернутой речи; пониманием развернутой речи и расшифровкой ее значения; умением не только сохранить в памяти все ее элементы, но и вписать их в одновременно воспринимаемую смысловую модель. [34]

Как известно, интеллектуальный дефект не останавливает процесс формирования спонтанной речи, а тормозит ее становление. Ребенок не различает слова, которые произносят другие. Развитие связной речи у детей с легкой умственной отсталостью опережает активную речь как по количеству

слов, так и по их функциям. Характерно, что элементарное понимание речи у детей с легкой умственной отсталостью становится возможным к концу 2-го года жизни. К 4–5 годам около 30% фраз из речи взрослого не понимаются детьми. Дети 4–5 лет понимают фразы, как правило, только в одном варианте, который постоянно встречается в речи взрослых. Существует большой разрыв между накоплением словарного запаса и его введением в общение. [31]

Однако своеобразие в развитии связной речи рассматриваемой категории детей не ограничивается количественными отличиями от нормально развивающихся детей, но отличается качественными характеристиками. В период раннего детства у нормально развивающегося ребенка слова имеют наиболее узкое, конкретное значение. Особенность речи обучающихся с легкой умственной отсталостью в том, что словарный запас ребенка растет не только медленно, но и включает слова, наиболее специфичные по своему значению и часто встречающиеся в его жизни. Поэтому значение многих слов, особенно без предметного соотнесения, в сознании ребенка неточно, расплывчато, нечетко отграничено друг от друга. В активной речи обучающихся младших классов часто используют вместо одно другое слово, часто делая эти замены на основе звуковой смежности. [52]

В силу интеллектуального нарушения обучающиеся с трудом усваивают обобщенное значение слов. Особенно это проявляется при усвоении слов, обозначающих родовые понятия. Лексика языка, как известно, включает в себя слова различной степени обобщения. В связи с чем младшие школьники могут определять один и тот же предмет в нескольких терминах, используя слова как более общего, так и более узкого значения. [8]

Обучающиеся младших классов используют в своей речи такие обобщающие слова, как овощи, фрукты, птицы, домашние и дикие животные, и оперируют этими понятиями при классификации предметов.

Однако понимание этих слов часто носит номинативный характер: дети в лучшем случае правильно относят отдельные предметы к названным логическим группам (родовым понятиям), используя название класса («Это фрукты», «Это овощи» и тому подобное) в качестве основы для группировки объектов. Однако они не могут выделить те типовые признаки, которые определяют содержание этих обобщающих понятий. При описании домашних животных обучающиеся называют только те преимущества, которые приносят названные животные. Детям сложно понять взаимосвязь между частным и общим, частным и родовым понятиями. Таким образом, значение ряда обобщающих слов у детей с легкой умственной отсталостью формируется только на формальном уровне. [58]

Сложность усвоения обобщающей функции слова является одной из важнейших причин медленного роста словаря, и прежде всего того, что основную долю в этом словаре занимают существительные и глаголы, соотнесенные с наглядными ситуациями. Умственно отсталые младшие школьники редко используют в своей речи прилагательные, характеризующие внутренние качества человека, героя прочитанной сказки. В большинстве случаев дети используют одно и то же прилагательное для обозначения разных качеств объекта. Обращают на себя внимание ошибки в виде неадекватной замены прилагательных со значением высоты, ширины, длины и толщины. [57]

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью испытывают большие трудности при употреблении предлогов. Дети не используют достаточно глаголов, передающих состояние, проявление и изменение знака. В речи детей очевиден дефицит сокращенных и приставных глаголов. Как известно, большинство полноразличных слов языка имеют несколько значений. Кроме того, в различных текстах многие слова употребляются образно. Вся система семантических связей данного слова с другими словами, семантическое разнообразие слов такими детьми не осознается. [45]

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что обучающиеся с легкой умственной отсталостью преимущественно осваивают предметное соотношение слов, а словесные представления, сумма существенных признаков предметов, явлений действительности, стоящих за данным словесным обозначением, оказываются у них недостаточно сформированными.

Все эти недостатки в процессе усвоения значения слов обуславливают определенные особенности и собственной речи таких детей, а именно: частое употребление одной и той же группы слов, употребление слов с широким, недифференцированным значением. Таким образом, словарный запас, которым располагают обучающиеся с легкой умственной отсталостью, по сути, характеризует особенности их познавательной деятельности, способность детей постигать и отражать в речи окружающую действительность.

У обучающихся с легкой умственной отсталостью смешаны все оттенки, обозначающие пространственные отношения – место и направление действия. Трудности различения значений, выражаемых падежными формами, отчасти связаны с недостаточным усвоением семантики предлогов и префиксов, что проявляется в непонимании разницы между такими вопросами, как «разлил – налил», «что – из чего», «кто – у кого», «над чем – из чего – в чем». [18]

Наконец, следует отметить, что не все падежные формы детьми данной категории используются одинаково правильно или неправильно. Наиболее частые ошибки (замены именительным падежом) возникают при обозначении отношений, выражаемых инструментальным падежом, что, скорее всего, связано с его многофункциональностью (значение орудия действия, производитель действия, признак совместимости действия и тому подобное), чем вариативность его окончаний (–ом, –ем, –ой, –ью). Категории рода и одушевленности у обучающихся легкой умственной отсталостью

долгое время не усваиваются. В связи с этим в собственной речи возникают такие ошибки как смешение падежных окончаний существительных по типам склонения (например, «под цветком, умывание с мылом, у кроликов пушистый хвост»), падежных окончаний мужского и среднего рода, существительные здесь формализованы в женском роде. Подобные ошибки отмечаются у обучающихся с легкой умственной отсталостью; у детей с нормальным развитием дифференциация окончаний существительных развивается к 5 годам. Естественно, что недостаточное усвоение гендерной категории также вызывает ошибки в согласовании существительных с другими частями речи, особенно с прилагательными, числительными и местоимениями. [26]

У обучающихся с легкой умственной отсталостью внутренняя речь также является значительно недоразвитой. Как известно, любое мысленное действие в процессе своего формирования проходит ряд этапов. Согласно Л.С. Выготскому, на первом этапе мысленное действие осуществляется с опорой на внешние средства, отмечается «материализация действия». Психическое действие здесь проявляется в виде расширенного внешнего воздействия, внешнее воздействие максимально расширено по составу операций. Так, при подсчете ребенок с умственной отсталостью сначала полагается на манипуляции с предметами, выполняет внешние действия палочками, кружками, добавляет к исходному количеству только один предмет. Любая высшая психическая функция обязательно проходит через внешнюю стадию своего развития, потому что она изначально является особой функцией. Таким образом, первоначальное умственное действие экстернируется, то есть осуществляется на внешнем плане.

На втором этапе мысленное действие ребенком уже осуществляется на основе устной речи. Расширенная практическая деятельность постепенно сокращается. Итак, на этом этапе ребенок выполняет счетные операции устно, не полагаясь на внешние действия с предметами.

Наконец, на третьем этапе действие еще более сокращается, то есть выполняется на другом уровне, во внутреннем, ментальном плане. Здесь происходит интернализация действия, превращение его во внутреннее, ментальное. Ребенок может производить счетные операции в уме, про себя. [15]

Недоразвитие познавательной активности у обучающихся с легкой умственной отсталостью, позднее развитие речи, ее качественная уникальность в виде бедности словарного запаса, дефектного произношения, неточное, малодифференцированное слуховое восприятие звуков речи, низкий уровень фонематического и грамматического строя речи, а также психопатологические особенности этих детей отрицательно влияют на овладение навыком чтения. [6]

Таким образом, проанализировав особенности связной речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью, мы выявили, что их речь имеет системный характер нарушения, дети улавливают только интонацию, а не смысл обращенной к ним речи; не реагируют на простые ситуативные команды, звучащая речь мало интересна обучающимся с умственной отсталостью, они ее мало слушают; однако умственно отсталые обучающиеся способны постепенно осваивать элементарное вербальное общение.

Проанализируем особенности воспроизведения связной речи обучающимися с легкой умственной отсталостью.

Воспроизводимая связная речь представлена высказыванием с помощью языка, направленным вовне и проходящим через несколько этапов: конструкция, внутренняя речь и внешнее высказывание.

Устная речь является формой речевой деятельности, включающей понимание звучащей речи и осуществление речевых высказываний в звуковой форме (говорение). Письменная речь является речью, изображенной на бумаге с помощью специальных графических знаков (знаков

письменности). По времени возникновения это более поздняя форма речи, являющаяся противоположностью устной речи. Письменная и устная речь напрямую связаны друг с другом: при нарушениях устной речи, как правило, страдает письменная речь. [16]

Устная речь, в свою очередь, включает два типа речи: диалогическую и монологическую. Диалогическая речь является простейшей формой речи, которая возникает при общении двух собеседников. Для диалога характерны жесты, интонация, мимика, эмоциональный контакт между собеседниками. Диалогическая речь, с которой приходят в школу обучающиеся с легкой умственной отсталостью, является не полной. У детей данной группы снижена потребность в общении, мотивация к речи быстро истощается. Инертность, бездеятельность, незаинтересованность, особенно присущие ученикам младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, проявляются в том, что такие ученики сами редко задают вопросы. Многие первоклассники избегают включаться в диалог. Вместо обращения к учителю они часто используют выразительные жесты, не говоря ни слова, показывают ему свою работу, касаются его руки, привлекая его внимание. Речевая активность младших школьников с легкой умственной отсталостью полностью падает, когда они вынуждены общаться с незнакомым взрослым. Исключение составляют легко возбудимые дети и дети с преимущественным поражением лобных долей головного мозга. Но они тоже вместо того, чтобы задавать вопросы, довольствуются замечаниями, попадающими в их поле зрения, или механически повторяют отдельные предложения. [21]

Трудности, возникающие у обучающихся с легкой умственной отсталостью при участии в диалоге, связаны с тем, что каждый из собеседников в процессе разговора неоднократно переключается с позиции говорящего на позицию слушателя. Инертность нервных процессов и медленная реакция на раздражители, характерная для детей с легкой умственной отсталостью, усложняют такие переходы. Обучающиеся

начальной школы часто не отвечают на вопросы взрослого или собеседника и не поддерживают начатый разговор. Наиболее доступной для обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью является беседа, темой которой является выполнение практической деятельности или подготовка к ней. [41]

Монологическая речь представляет собой изложение любой информации одним человеком в определенной последовательности. Монолог отличается слаженностью мысли, правильным грамматическим оформлением и высоким уровнем развития речи говорящего. Монологическая речь, имеющая свои особенности, нарушается в большей степени, чем диалогическая. У обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью процесс перехода от участия в разговоре к самостоятельному, более или менее развернутому изложению осуществляется сложно. Дети с легкой умственной отсталостью надолго задерживаются на этапе, когда их речь уже не является только ответами на вопросы, но еще не представляет собой целого рассказа. [17]

Трудности, возникающие у обучающихся с легкой умственной отсталостью при овладении монологической речью, обусловлены рядом причин. Определенное значение имеет недостаточная сформированность диалоговой речи. Кроме того, дети долгое время не понимают необходимости вербального воссоздания четкой картины происходящего и последовательного, логичного описания событий. Их высказывания фрагментарны, скудны по деталям, не детализированы и не представляют собой единого целого. [23]

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью не прибегают к монологической речи потому, что их речевая деятельность слабая и быстро истощается. Им трудно составить рассказ на заданную тему. Младшие школьники не всегда берутся за задание или ограничиваются односложными ответами. Причинами такого поведения является системное недоразвити

речи умственно отсталых обучающихся, нарушение волевой сферы и других личностных компонентов. [42]

У обучающихся с легкой умственной отсталостью в процессе монологической речи внешняя стимуляция отсутствует, конкретизация и развитие рассказа осуществляется самим ребенком. Нарушение эмоционально–волевой сферы умственно отсталых обучающихся находит отражение в их речевых высказываниях. В тех случаях, когда дети начинают интересоваться темой высказываний, меняется характер когерентных высказываний, они становятся более подробными и связными, а количество слов в предложении увеличивается, поэтому на характер связной речи существенное влияние оказывает мотивация. [45]

Особенности связных высказываний во многом определяются характером задач (пересказ, рассказ, основанный на серии сюжетных картинок, независимый рассказ в соответствии с презентацией и так далее). Количество слов в рассказах на основе серии сюжетных картинок для умственно отсталых детей младшего школьного возраста в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему, что объясняется тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность изображаемых событий, их динамику. [52]

Гораздо проще, чем самостоятельный рассказ, обучающиеся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью осуществляют пересказ. Обучающиеся с легкой умственной отсталостью проявляют при этом минимум самостоятельности, не видят своей задачи в раскрытии темы, построении сюжета и вербальном правильном оформлении сообщения. Пересказ не подразумевает самостоятельного создания сюжета, подробного раскрытия определенной темы или определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Тем не менее, пересказ умственно отсталых детей имеет свои особенности. Обучающиеся с легкой умственной отсталостью передают

содержание текста упрощенно и несовершенно. Они пытаются представить события такими, какими их помнят, а если нарушают их последовательность, то делают это непреднамеренно и, как правило, вопреки логике. Дети часто добавляют события, детали которых отсутствовали в истории. Эти дополнения объясняются случайными ассоциациями, неточными представлениями и знаниями. Изменения в построении повествования свидетельствуют о непонимании причинно–следственных, временных и иных взаимосвязей, содержащихся в тексте, и о недостаточно прочной сохранности в памяти отдельных фрагментов воспринимаемого. Вопросы взрослых, требующие выборочного пересказа, обычно не помогают даже в старшей школе. [45]

Описывая состояние связной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью, сразу следует отметить, что, в отличие от обучающихся с нормой развития, у которых данная форма речи развивается в дошкольном возрасте, умственно отсталые дети без специальной подготовки не могут освоить навыки экспрессивной речи. У обучающихся с легкой умственной отсталостью отмечаются пропуски слов и фраз, необходимых для построения текста, что приводит к искажению смысла высказывания. Сложные конструкции очень редко используются в связной речи детей с легкой умственной отсталостью. Обучающиеся начальных классов используют простые короткие конструкции, чаще всего используя в качестве второстепенных членов названия конкретного объекта, на который передается действие (купленная книга), лиц, которым направлено действие, и мест действия. Редкие мелкие второстепенные члены могут быть выражены в наречиях, качественных прилагательных («фабрика»), комбинации существительного с предлогом для выражения причины и цели действия («из–за болезни»). Часто происходит нарушение связи слов в предложении. Эти ошибки проявляются в координации субъекта и предиката, существительного и прилагательного, в управлении предлогами в связи с

упущением или неправильным использованием предлога. [31]

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью характеризуются довольно широким спектром сложных и стойких нарушений звукового произношения, которые проявляются недостатках экспрессивной речи, представленных: полной невозможностью произнести звук; скаженным произношением звука из-за неправильной артикуляции; неправильным использованием звуков в речи, выражающимся в нестабильной замене одного звука другими. [14]

У всех обучающихся с легкой умственной отсталостью неправильное произношение распространяется на многие фонетические группы звуков, представленные: сонорными, шипящими, свистящими, губно-губными, губно-зубными, переднеязычными, среднеязычными, заднеязычными, а также гласными звуками. Эти факты можно объяснить трудностью артикуляции этих звуков у умственно отсталых детей. Отмечается преобладание некорректного произношения шипящих по сравнению со свистящими, что понятно с точки зрения нормального онтогенеза детской речи. [12]

У обучающихся с легкой умственной отсталостью нарушения произношения звуков полиморфны не только по симптоматике, но и по патогенезу. Например, у одного и того же ребенка одновременно наблюдается недоразвитие речевой моторики и нарушение речевой дифференциации звуков. В других случаях также наблюдаются нарушения слуховой дифференциации звуков и аномалии строения артикуляционного аппарата. Искажения звуко-слоговой структуры слова у умственно отсталых детей проявляются как в нарушении количества и последовательности слогов, так и в нарушении структуры отдельного слога. Для этих детей более характерны искажения строения отдельного слога со слиянием согласных звуков: «мос» (мостик), «такан» (таракан) и др. При воспроизведении слияния согласных звуков у умственно отсталых детей замены согласных

звуков тоже наблюдаются, как правило, заменяется первая согласная. Искажение структуры отдельного слога у умственно отсталых детей проявляется также в перестановках звуков соседних слогов. Характерно, что многосложные слова, хорошо знакомые детям и часто используемые, искажаются реже, чем незнакомые и редко используемые слова. Нарушения звукового произношения у умственно отсталых детей характеризуются стойкостью симптоматики. [12]

У обучающихся с легкой умственной отсталостью наблюдается бедность словарного запаса, неточность в использовании слов, трудности с обновлением словарного запаса, преобладание пассивной лексики над активной, нарушение процесса организации семантических полей. Они не знают названий многих предметов, частей предметов, в их лексиконе преобладают существительные с определенным значением, нет обобщающих слов, мало прилагательных, наречий, преобладают замены слов для смыслового сходства. Пассивный словарь шире, чем активный, но его сложно обновить, часто требуется наводящий вопрос, чтобы воспроизвести его, многие слова никогда не становятся понятиями. [18]

Устная и письменная речь обучающихся с легкой умственной отсталостью характеризуется множеством ошибок, которые связаны с искривлением основных частей речи, так называемых аграмматизмов в речи. [22]

Следует отметить, что заикание является менее распространенным дефектом устной речи у детей с легкой умственной отсталостью, что согласуется с данными Л.Г. Парамоновой о поздних стадиях появления заикания у детей с умственной отсталостью. [39]

По мнению Р.Е. Левина и П. Трауготт связывают этот факт с более поздним появлением фразовой речи у этих детей. [26;52]

Существенное негативное влияние на формирование устной речи у детей с легкой умственной отсталостью оказывают многочисленные

органические изменения анатомического строения периферического отдела артикуляционного аппарата, выражающиеся в таких врожденных аномалиях, как неправильное строение зубов, челюстей, волчья пасть и губы, короткая уздечка, увеличение размера языка и т.д. [58]

Таким образом, проанализировав особенности понимания речи и воспроизведения текстов обучающимися с легкой умственной отсталостью, мы выявили, у детей отмечаются следующие особенности: диалогическая речь является не полной, снижена потребность в речевом общении, речевая мотивация быстро истощается; монологическая речь, нарушена в большей степени, чем диалогическая, а процесс перехода от участия в разговоре к самостоятельному, развернутому изложению задерживается на этапе вопросов и ответов.

### **1.3. Педагогические подходы по преодолению нарушений связной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью в трудах ученых.**

Рассмотрим методики логопедической работы с целью диагностики связной речи у обучающихся младших классов.

О.Е. Грибова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина для определения уровня сформированности связной речи предлагают при обследовании детей следующие задания: составление рассказа по представлению (повествовательный рассказ, рассказ–описание – составление рассказа при помощи внешних опор и рассказ по сюжетной картинке и описательный рассказ).

Важное значение при обследовании ребенка О.Е. Грибова отмечает использование принципа от общего к частному, а также от простого к сложному.

Предлагаемые ребенку задания должны быть даны в коммуникативно–значимой для него форме, а картинный материал должен носить

реалистический характер, чтобы не вызывать у обучающегося затруднений при его узнавании.

С целью осуществления качественного анализа состояния связной речи к каждому заданию дается бально–уровневая оценка. Такую оценку для диагностики уровня сформированности связной речи предлагает Т.А. Фотекова. Оценка предусматривает соблюдение следующих критериев: смысловой целостности, лексико–грамматического оформления высказывания и самостоятельности. Автором предлагается пятибалльная шкала.

В.П. Глухов предлагает уровневую оценку сформированности связной речи, состоящую из 4 уровней, где 1 уровень – «хороший», 2 уровень – «удовлетворительный», 3 уровень – «недостаточный», 4 уровень – «низкий» и предлагает баллы к каждому из уровней.

Методика комплексного обследования речи детей с умственной отсталостью В.П. Глухова, позволяет оценить речевые способности ребенка в различных формах речевых высказываний – от элементарных (составление фраз) до самых сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом автором учитываются характерные особенности и недостатки в построении подробных высказываний, выявленных у детей во время специальных занятий. На основе полученных данных автор предлагает осуществлять целенаправленное формирование связной речи. [17]

Коррекционно–логопедическую работу В.П. Глухов предлагает осуществляться как в процессе разнообразных учебных и практических занятий, так и на специальных коррекционных занятиях. На коррекционных занятиях обучающиеся должны овладеть навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и рисункам с последующей подборкой рассказов. Кроме того, необходимо учить детей простому описанию предмета, рассказам по картинкам и их сериям, рассказам–описаниям, простым пересказам. Наряду с улучшением диалога и

навыков в указанных видах рассказывания, автором предусматривается обучение составлению рассказа по теме (в том числе – с придумыванием его конца и начала, дополнением эпизодов и другое). Основной задачей является развитие самостоятельной связной речи детей. В последующих коррекционных мероприятиях логопедического характера внимание необходимо уделять закреплению навыков последовательного и выразительного пересказа литературных произведений; значительное место отводится упражнениям для подготовки сложных сюжетных рассказов, сказок и очерков из личного опыта. [17]

Немаловажным является использование в работе по формированию речи детей с легкой умственной отсталостью методов дополнительной коммуникации.

Согласно С.Ю. Танцюра, «язык и коммуникация являются основой социального взаимодействия. Большинству людей освоение процесса общения дается без каких-либо трудностей, но существует немалая часть, которая не способна использовать речь для полноценного общения» [50, с. 3].

С. Течнер пишет «Одни из них совсем не могут говорить, речь других недостаточно хорошо развита, чтобы выполнять все коммуникативные функции. В этом случае есть необходимость обратиться к другим, дополняющим и заменяющим речь, то есть к дополнительной коммуникации» [51, с. 13].

Дополнительная коммуникация востребована лицами с недостаточно сформированной устной речью, которые нуждаются в соответствующей дополнительной поддержке, сопровождении собственной речи. Она представлена системой методами, призванными помочь детям с временным запаздыванием речевого развития пережить долгий период отсутствия речи, способствуя овладению ею. Особенно эффективная форма данная форма работы еще в дошкольном детстве [8].

С целью обучения рассказыванию и развитию монологической речи

В.П. Глухов предлагает поэтапную систему обучения рассказывания в следующей форме: составление высказывания по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа–описания и рассказывание с элементами творчества. [17]

Поэтапно формировать первичные навыки разговорной речи предлагают Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина. На первом этапе авторы предлагают обучать детей построению однословных предложений, на втором этапе обучать построению двухсловных предложений с использованием простейших грамматических форм, а на третьем этапе обучать расширению объема предложений.

Важное значение, по мнению авторов, имеет возможность детей задавать друг другу вопросы, т.к. в процессе диалога появляется возможность закрепить элементарные формы речи и доступные им словосочетания. Также предложения, которые составляются детьми по вопросам с использованием наглядности, объединяются в короткий рассказ и заучиваются.

По мере расширения словаря, авторы предлагают обучать детей сравнению предметов, которые сначала отличаются друг от друга по одному признаку, а потом по нескольким, что дает им возможность перейти к обучению описывать увиденное. После того, как дети научатся составлять простые предложения, их обучают составлять предложения с использованием союзов «а», «и», что позволит им запоминать и передавать в речи последовательность выполняемых ими действий. Т.Б. Филичева рекомендует включать обучение составлению рассказов по серии картин, по вопросам, на заданную тему, пересказ и т.п.

Таким образом, проанализировав педагогические подходы по преодолению нарушений связной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью, мы выявили, что преодоление нарушений связной речи включает в себя формирование лексической и грамматической стороны речи;

целенаправленное развитие фразовой речи, навыки речевого общения и рассказывания историй; использование методов дополнительной коммуникации, большое разнообразие которых повышает уровень социализации детей с легкой умственной отсталостью, а также позволяет своевременно и эффективно улучшить качество их жизни.

### **Выводы по I главе**

Проанализировав психолого–педагогическую и логопедическую литературу, мы выявили, что:

1) Причинная обусловленность нарушений связной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью обусловлена органическими нарушениями: недоразвитие, избирательное поражение головного мозга детей; функциональными причинами: нарушение соотношения процессов возбуждения и торможения в ЦНС; психоневрологическими причинами: нарушение работы высших психических функций; и социально–психологическими причинами неблагоприятное воздействие окружающей среды.

2) Особенности понимания речи и воспроизведения текстов обучающимися с легкой умственной отсталостью, имеет следующие особенности: диалогическая речь является не полной, снижена потребность в речевом общении, речевая мотивация быстро истощается; монологическая речь, нарушена в большей степени, чем диалогическая, а процесс перехода от участия в разговоре к самостоятельному, развернутому изложению задерживается на этапе вопросов и ответов.

3) Обзор методик по преодолению нарушений связной речи включает в себя формирование лексической и грамматической стороны речи; целенаправленное развитие фразовой речи, навыки речевого общения и рассказывание историй; использование методов дополнительной коммуникации, большое разнообразие которых повышает уровень социализации детей с легкой умственной отсталостью, а также позволяет своевременно и эффективно улучшить качество их жизни.

## ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### 2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня сформированности связной речи обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и на основе выявленных особенностей составление дифференцированного содержания коррекционно–логопедической работы по преодолению нарушений связной речи у обучающихся 1 класса с легкой умственной отсталостью.

Констатирующий эксперимент проводился на базе образовательного учреждения: «Красноярская школа № 5». Для проведения эмпирического исследования была сформирована группа из 10 обучающихся 1 класса.

При комплектовании группы учитывались следующие критерии: возраст обучающихся (7–8 лет) и характер дефекта (легкая умственная отсталость).

На основе наблюдений за обучающимися, изучения документации на детей, бесед с педагогами образовательной организации были получены следующие данные. 100% обучающихся имели легкую умственную отсталость. Анамнез свидетельствовал о наличии отклонений на этапе перинатального периода: 20 % – токсикозы беременности и угроза выкидыша, 50% – физические ушибы во время беременности, 10% – грипп в первом триместре беременности, 20% – кесарево сечение.

У всех обследуемых обучающихся в 100 % случаев сенсорных нарушений выявлено не было. У всех обучающихся (100%) отмечалось стойкое нарушение интеллекта.

Познавательная деятельность обучающихся характеризовалась тем, что у всех детей снижена работоспособность, отмечалась повышенная утомляемость, трудности концентрации внимания, высокая отвлекаемость

при выполнении заданий и им требовалась организующая и активизирующая помощь. Отмечались трудности слухоречевой памяти и обучающимся требовались повторы, больше времени для запоминания материала.

У 100% обучающихся деятельность мыслительных операций замедлена.

Нарушения моторной сферы выражалось в двигательной заторможенности (70%). У 30% респондентов отмечались импульсивные двигательные реакции.

Все обучающиеся 1 класса обучались по адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по варианту 1.

Для умственно отсталых младших школьников использовались яркие крупные картинки, сюжетная линия рисунка была подобрана с учетом уровня развития данной группы детей, подбирались известные им сказки с понятным сюжетом, также, учитывался темп деятельности обучающихся, задания представлялись дозировано, объяснялись непонятные слова.

Для проведения констатирующего эксперимента нами была подобрана методика обследования связной речи, предложенная В.П. Глуховым.

Методика предназначена для детей младшего школьного возраста и включала в себя несколько разделов.

I. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам (описательно).

II. Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически.

III. Пересказ текста.

IV. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

V. Сочинение рассказа на основе личного опыта

VI. Составление рассказа–описания.

Представляем методику констатирующего эксперимента более

подробно.

### **I. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам (описательно).**

Цель: определить способность к составлению законченного высказывания на уровне фразы (по изображенным на картинках действиям).

Стимульный материал: серия картинок следующего содержания:

- «Мальчик поливает цветы»,
- «Девочка ловит бабочку»,
- «Мальчик ловит рыбу»,
- «Девочка катается на санках»,
- «Девочка везет куклу в коляске».

Ход работы: во время показа каждой из картинок ребенку задают вопрос. При отсутствии фразового ответа предлагается вспомогательный вопрос, который непосредственным образом указывает на изображенные действия.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что на ней нарисовано».

Критерии оценивания:

Высокий уровень (5 баллов) – ответ на вопрос–задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полное или точно отображенное ее предметное содержание;

Средний уровень (4 балла) – длительные паузы с поиском нужного слова;

Недостаточный уровень (3 балла) – сочетание указанных недостатков информативности и лексико–грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания;

Низкий уровень (2 балла) – адекватная фраза–высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие. Не все варианты задания выполнены;

Задание выполнено неадекватно (1 балл) – отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинках.

## **II. Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически.**

Цель: определить способность устанавливать лексико–смысловые отношения между предметами и перенос их в виде законченных фраз–высказываний.

Стимульный материал: три картинки: «девочка», «корзинка», «лес».

Ход работы: обучающемуся предлагается назвать картинки и составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной–двух картинок, задание повторяется с указанием на пропущенную картинку.

Инструкция: «Посмотри на картинки и составь предложение по картинкам».

Критерии оценивания:

Высокий уровень (5 баллов) – фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание;

Средний уровень (4 балла) – имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации;

Недостаточный уровень (3 балла) – фраза составлена на основе предметного содержания только двух картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание;

Низкий уровень (2 балла) – ребенок не смог составить фразу высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на

оказываемую ему помощь;

Задание выполнено неадекватно (1 балл) – предложенное задание не выполнено.

### **III. Пересказ текста.**

Цель: изучить способность воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Стимульный материал: сказка «Теремок».

Ход работы: текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа.

Инструкция: «Я сейчас прочитаю тебе сказку «Теремок» 2 раза, потом ты мне перескажи сказку».

Критерии оценивания:

Высокий уровень (4 балла) – пересказ составлен самостоятельно, полностью передается содержание текста;

Средний уровень (3 балла) – пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы), но полностью передается содержание текста;

Недостаточный уровень (2 балла) – отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента;

Низкий уровень (1 балл) – пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена;

Задание выполнено неадекватно (0 баллов) – предложенное задание не выполнено.

### **IV. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.**

Цель: изучить способность составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов–эпизодов.

Стимульный материал: Серии картинок по сюжетам Н. Радлова.

Ход работы: картинки раскладываются в логической последовательности перед ребенком. Обучающему предлагается рассмотреть

картинки и составить последовательный рассказ. Составлению рассказа предшествует обзор предметного содержания каждой серии картинки с объяснением значения отдельных деталей. При затруднении, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Инструкция: «Рассмотри картинки и составь рассказ по этим картинкам».

Критерии оценивания:

Высокий уровень (4 балла) – самостоятельно составлен связный рассказ;

Средний уровень (3 балла) – рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), достаточно полно отражено содержание картинок;

Недостаточный уровень (2 балла) – рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь;

Низкий уровень (1 балл) – 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;

Задание выполнено неадекватно (0 баллов) – предложенное задание не выполнено.

#### **V. Сочинение рассказа на основе личного опыта.**

Цель: изучить способность составлять рассказ на основе личного опыта; выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Ход работы: обучающемуся предлагается составить рассказ на близкую ему тему и дается план рассказа: что находится на площадке; чем занимаются

там дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и запомнить; вспомнить в какие игры дети играют зимой, а в какие играют летом.

Инструкция: «Составь рассказ, как ты играл на детской площадке».

Критерии оценивания:

Высокий уровень (4 балла) – рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы;

Средний уровень (3 балла) – рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания, большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания;

Недостаточный уровень (2 балла) – в рассказе отражены все вопросы задания, отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна;

Низкий уровень (1 балл) – отсутствуют один или два фрагмента рассказа, большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий;

Задание выполнено неадекватно (0 баллов) – предложенное задание не выполнено.

## **VI. Составление рассказа–описания.**

Цель: изучить способность составлять описательный рассказ.

Стимульный материал: модели предметов (игрушки), их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.

Ход работы: обучающемуся предлагается в течение несколько минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по вопросному плану.

Инструкция: «Посмотри на предмет и расскажи об этом предмете».

Критерии оценивания:

Высокий уровень (4 балла) – в рассказе–описании отражены все

основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета;

Средний уровень (3 балла) – рассказ–описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета;

Недостаточный уровень (2 балла) – рассказ–описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета;

Низкий уровень (1 балл) – рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой–либо логически обусловленной последовательности рассказа;

Задание выполнено не адекватно (0 баллов) – предложенное задание не выполнено.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Обобщив результаты выполнения диагностического задания 1 раздела, целью которого являлось изучение уровня сформированности умения составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам (описательно), мы получили следующие результаты (см. Приложение Б).

Выявлено, что значительная часть обучающихся характеризовалась низким уровнем сформированности составления описательных предложений по отдельным ситуационным картинкам.

По результатам выполнения задания 60% обследуемых детей показали низкий уровень сформированности способности составлять описательные предложения по отдельным ситуационным картинкам. Они затруднялись самостоятельно составлять описательные предложения по отдельной

ситуационной картинке, им требовалась помощь в виде дополнительных вопросов, указывающих на процесс выполнения субъектами определенных действий. Обучающиеся после дополнительных вопросов давали ответы в форме фразы, но заменяли названия предметов, называли их приблизительно. Используемые фразы отличались малой информативностью. Давались такие ответы, как: «Девочка едет лыжи» вместо «Девочка едет на санках», «Девочка катает игрушки на тачке» вместо «Девочка катает куклу в коляске», т.е. отождествляли названия предметов (вместо «санки» – «лыжи», вместо «коляска» – «тачка»).

Ещё 20% обследуемых детей характеризовались недостаточным уровнем сформированности способности составления предложений по отдельным ситуационным картинкам. Обучающиеся могли составлять предложения по сюжетным картинкам, но их фразы отличались малой информативностью. Они затруднялись составлять лексико–грамматическое структурирование фразы, их ответы были неверными при выполнении всех вариантов задания. К примеру, «Мальчик ловить рыбу» вместо «ловит». Нарушалось лексико–грамматическое структурирование фразы («Девочка накатала куклу в коляске»). Обучающиеся затруднялись самостоятельно описать картинку, требовалась помощь стимулирующего характера в виде наводящих вопросов.

Всего 20% обследуемых детей показали средний уровень сформированности способности составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам. Обучающиеся могли составлять предложения по сюжетным картинкам. Наблюдались длительные паузы в поиске необходимого слова, что свидетельствовало об ограниченном словарном запасе обучающихся. К примеру, «Мальчик ... (пауза 30 сек.) ловил рыбку», Девочка (пауза 40 сек.) катает куколку в ее коляске». Преобладала вопросно–ответная речь

Количественные результаты свидетельствуют о низком, среднем и

недостаточном уровне (см. Рисунок 1)

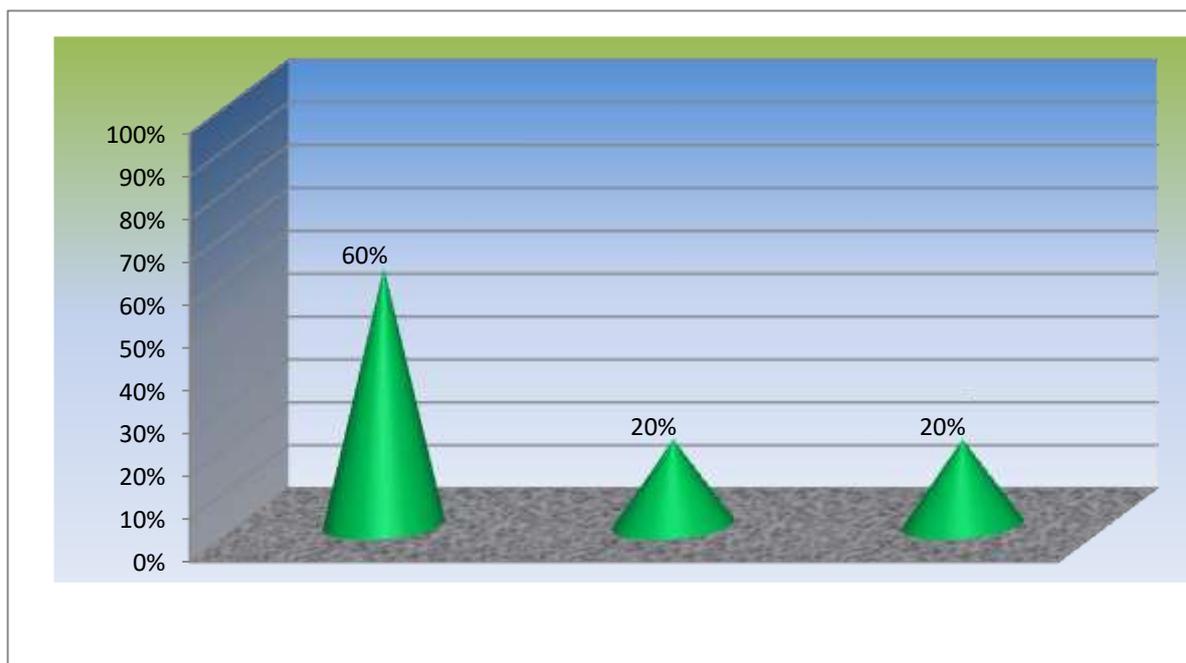


Рисунок 1 – Уровни сформированности составления предложений по отдельным ситуационным картинкам

Обобщив результаты выполнения диагностического задания 2 раздела, целью которого являлось изучение уровня сформированности умения составлять предложения по трем картинкам, связанным тематически, мы получили следующие результаты (см. Приложение В).

Выявлено, что значительная часть исследуемых младших школьников с легкой умственной отсталостью характеризовалась низким уровнем сформированности составления предложений по трем картинкам, связанным тематически.

Так, 50% обследуемых детей показали низкий уровень сформированности способности составления предложений по трем картинкам, связанным тематически. Обучающиеся вообще не могли составлять фразу–высказывание с использованием трех серий картинок, несмотря на оказываемую им помощь, а просто перечисляли то, что было изображено на картинках и составлять фразу им так и не удалось. К примеру,

«Девочка... лесок..».

Ещё 20% обследуемых детей характеризовались недостаточным уровнем сформированности способности составления предложений по трем картинкам, связанным тематически. Другие могли составлять фразу только на основе предметного содержания двух картинок. При оказании им помощи (указание на пропуск) обучающиеся составляли адекватные по содержанию высказывания: «Девочка гуляет по лесу» или «Девочка с корзинкой гуляет по лесу».

И только 30% обследуемых детей показали наличие среднего уровня сформированности способности по составлению предложений по трем картинкам, которые связаны тематически. Обучающиеся могли составить предложения по трем картинкам, связанным тематически, но при этом у них отмечался ряд отдельных недостатков в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации. Составленные предложения носили ошибки грамматического оформления высказывания. Например: «Девочка в лес корзинкой».

Количественные результаты представлены на рисунке 2.

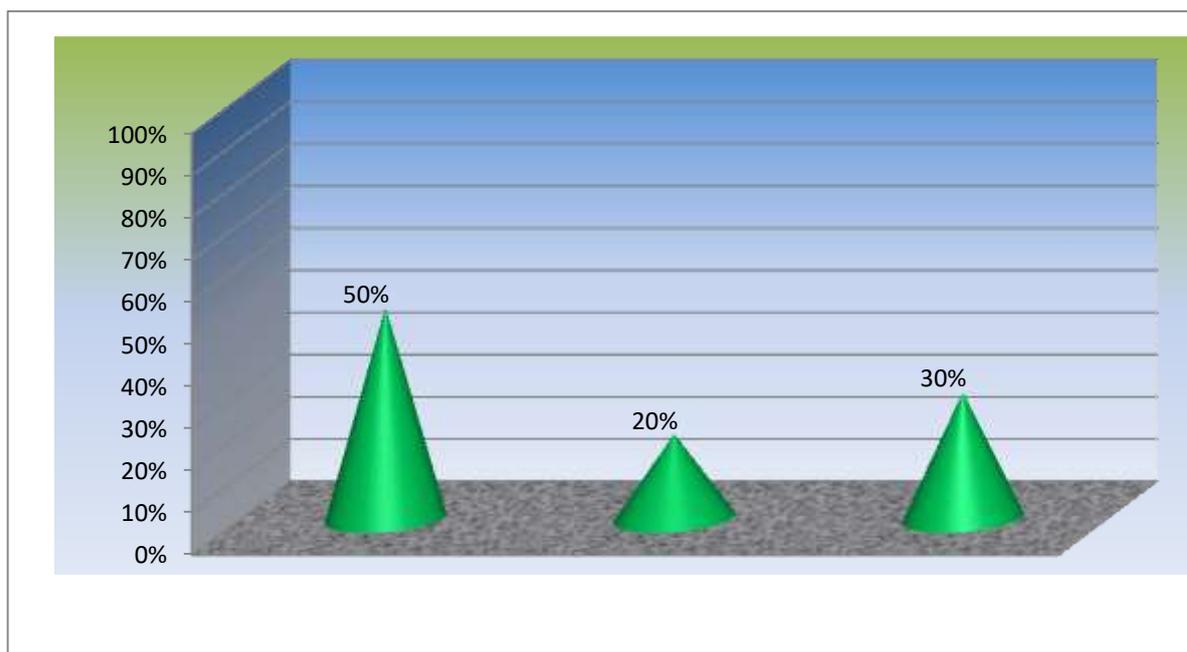


Рисунок 2 – Уровни сформированности составления предложений по трем картинкам, связанным тематически

Обобщив результаты выполнения диагностического задания 3 раздела, целью которого являлось изучение уровня сформированности умения осуществлять пересказ текста, мы получили следующие результаты (См. Приложение Г).

Выявлено, что значительная часть исследуемых младших школьников с легкой умственной отсталостью характеризовалась низким уровнем пересказа текста.

Итого, 60% обследуемых детей показали низкий уровень сформированности способности к пересказу текста. Обучающиеся с легкой умственной отсталостью могли составлять пересказ только по наводящим вопросам логопеда, связность текста была нарушена. К примеру, только после вопроса, дети осуществляли пересказ: «Кто в тереме? Никто. Вошла мышка. Потом пришла жаба...».

Ещё 30% обследуемых детей с легкой умственной отсталостью характеризуется недостаточным уровнем сформированности способности к

пересказу текста. Дети пересказывали текст с затруднениями. У них отмечались пропуски отдельных звеньев или важных частей текста, и передача содержания текста осуществлялась упрощенно. К примеру: «Терем–теремок! Кто живет? Никто ответил. Вошла и стала жить. Прискакала к терему квакушка...».

Всего 10% обследуемых детей показали средний уровень сформированности способности к пересказу текста. Дети пересказ составляли с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы), но могли полностью передать содержание текста.

Количественные результаты исследования представлены на рисунке (см. Рисунок 3).

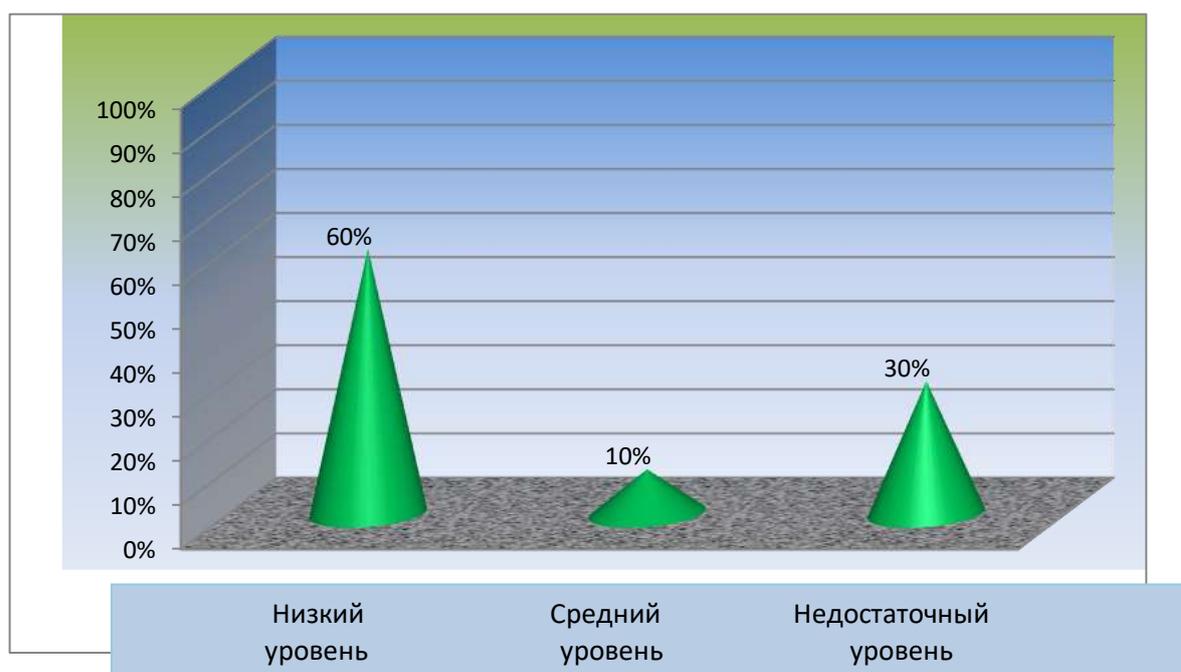


Рисунок 3 – Уровень сформированности пересказа текста

Обобщив результаты выполнения диагностического задания 4 раздела, целью которого являлось изучение уровня сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок, были получены следующие результаты (см. Приложение Д).

Выявлено, что значительная часть обследуемых младших школьников с

легкой умственной отсталостью характеризовалась низким уровнем сформированности составлять рассказ по серии сюжетных картинок.

Половина (50%) обследуемых детей с легкой умственной отсталостью показали низкий уровень сформированности способности составлять рассказ по картинке или серии сюжетных картинок. Дети с легкой умственной отсталостью могли составлять рассказ только при помощи наводящих вопросов, нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету, отмечались пропуски существенных моментов действия и целых фрагментов. Пример: «Мальчик в лес. Взял чашку собрать. Ягоды вкусные».

Только 30% обследуемых детей с легкой умственной отсталостью характеризуются недостаточным уровнем сформированности способности составлять рассказ по картинке или серии сюжетных картинок. Детям требовались наводящие вопросы логопеда, конкретные указания на предметы, что позволяло им более точно отражать содержание сюжетных картинок.

И 20% обследуемых детей с легкой умственной отсталостью показали средний уровень сформированности способности составлять рассказ по картинке или серии сюжетных картинок. Дети с легкой умственной отсталостью рассказы составляли со стимулирующей помощью логопеда, указание на картинки, но при этом достаточно полно отражали содержание картинок.

Количественные результаты исследования представлены на рисунке (см. Рисунок 4).

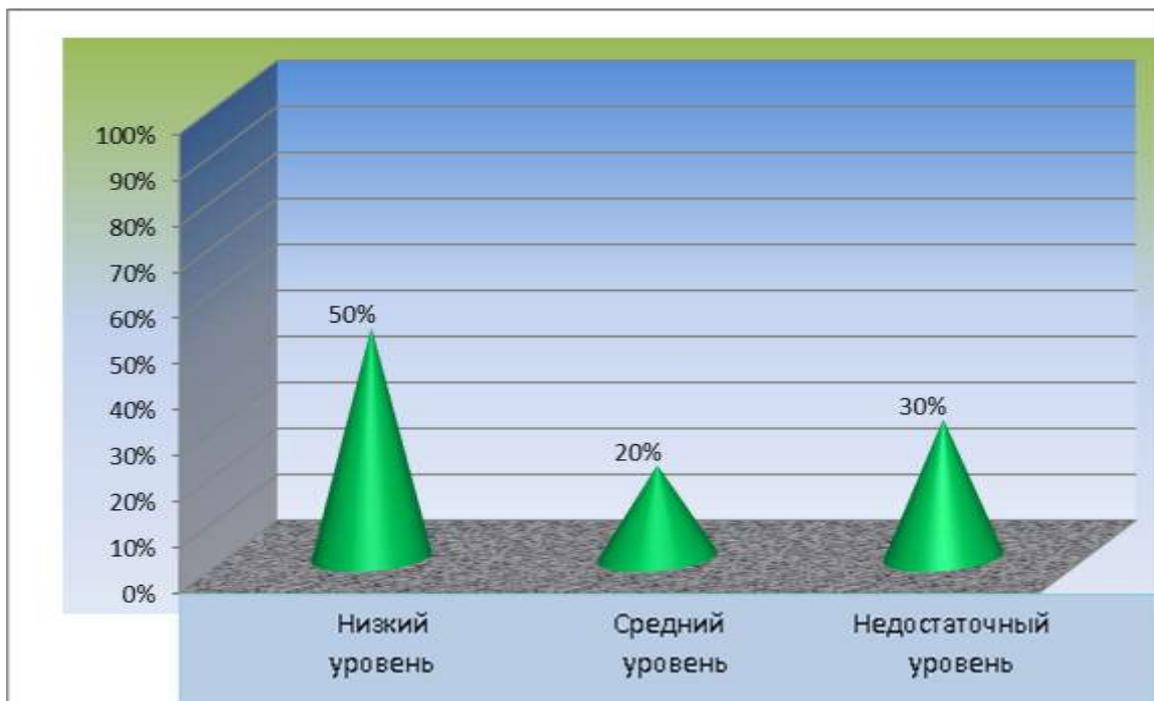


Рисунок 4 – Уровни сформированности составления рассказа по серии сюжетных картинок

Обобщив результаты выполнения диагностического задания 5 раздела, целью которого являлось изучение уровня сформированности умения сочинять рассказ на основе личного опыта, были получены следующие результаты (См. Приложение Е).

Нами выявлено, что значительная часть обследуемых обучающихся младших классов характеризовалась не низкой способностью к сочинению рассказа на основе личного опыта.

Так, 50% обследуемых детей с легкой умственной отсталостью показали низкий уровень сформированности способности к сочинению рассказа на основе личного опыта. При попытке сочинить рассказ, обучающиеся в основном говорили простыми фразами или неполными предложениями. Высказывания обучающихся были малоразвернутыми. Пример, «Мы на площадке. Игра. Гуляем». Информативность их рассказов была неточной, искаженной, что свидетельствовало о низком жизненном

опыте обучающихся, отсутствии представлений, ограниченном воображении, низком словарном запасе

Кроме того, 30% обследуемых детей с легкой умственной отсталостью характеризовались недостаточным уровнем сформированности способности к сочинению рассказа на основе личного опыта. Дети с легкой умственной отсталостью в своих сочинениях отражали весь ряд вопросов задания, отдельные фрагменты сочинений представляли собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа была недостаточной. Пример, «Мы все вместе играем на нашей площадке. Птички. Мячики».

Ещё 20% обследуемых детей показали средний уровень сформированности способности к сочинению рассказа на основе личного опыта. Дети рассказы составляли в соответствии с вопросным планом задания, большая часть фрагментов представляла собой связные, достаточно информативные высказывания.

Количественные результаты исследования способности сочинять рассказ на основе личного опыта представлен на рисунке (см. Рисунок 5).

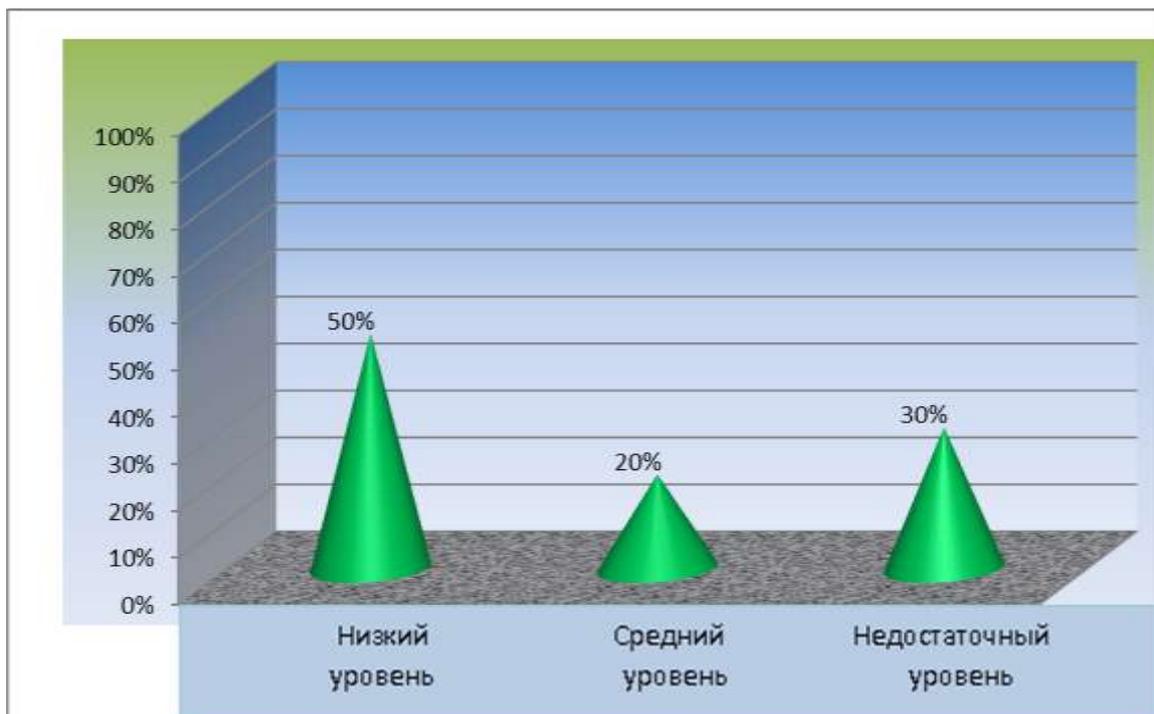


Рисунок 5 – Уровни сформированности сочинения рассказа на основе личного опыта

Обобщив результаты выполнения диагностического задания 6 раздела, целью которого являлось изучение уровня сформированности составления рассказа–описания, были получены следующие результаты (см. Приложение Ж).

Выявлено, что значительная часть исследуемых младших школьников с легкой умственной отсталостью характеризовалась не развитой способностью составлять рассказ–описание.

Итак, 60% обследуемых детей с легкой умственной отсталостью показали низкий уровень сформированности способности составлять рассказ–описание. Обучающиеся составляли рассказы при помощи повторных и наводящих вопросов, при указании на детали предмета. В описании предметов не отображали многих свойств и признаков. Дети не отмечали какой–либо логической последовательности рассказа–описания. Пример, «Это кукла. Она Маша. Красивая»

Ещё, 20% младших школьников с легкой умственной отсталостью

характеризовались недостаточным уровнем сформированности способности составлять рассказ–описание. Дети рассказ–описание могли составлять с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, их рассказы были недостаточно информативными, в них не был отражен ряд некоторых существенных признаков предмета. Пример, «Кукла Маша, красивая, платье розовое. Нравится».

И 20% обследуемых детей показали средний уровень сформированности способности составлять рассказ–описание. Рассказы–описания обучающихся были достаточно информативными, отличались наличием логической завершенности, в них отражены почти все основные свойства и качеств предметов. Пример, «Большая красивая кукла Машенька. У нее белые волосы и голубые глаза».

Количественные результаты исследования способности осуществлять рассказ–описание представлены на рисунке (см. Рисунок 6).

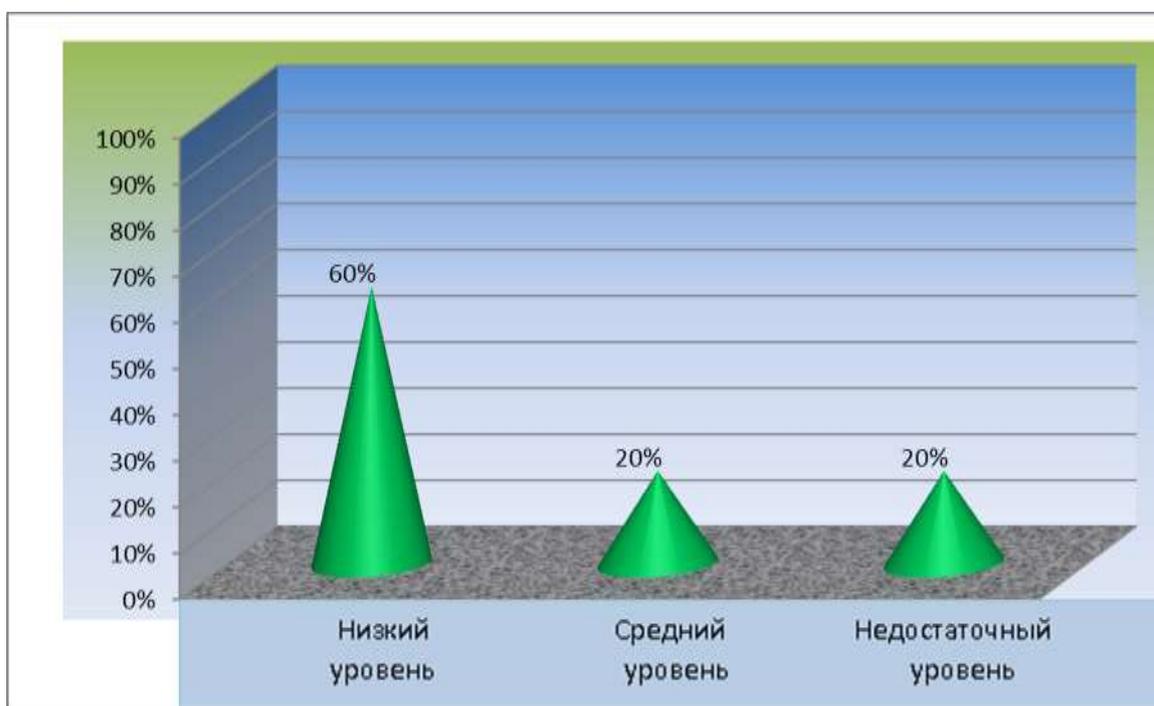


Рисунок 6 – Уровни сформированности составление рассказа–описания

Проанализировав результаты всех разделов заданий, мы выявили, что в

основном обучающиеся находятся на низком, недостаточном уровнях сформированности связной речи. Наибольшие затруднения у обучающихся вызвали задания составления рассказа–описания, составление рассказа на основе личного опыта, при пересказе текста. (См. Рисунок 7)

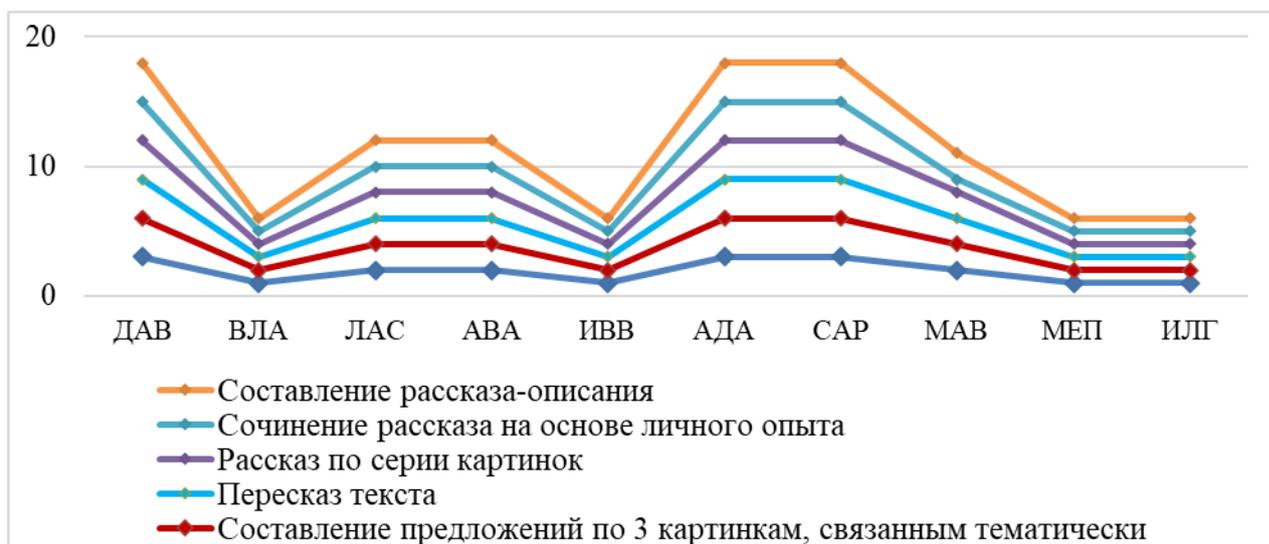


Рисунок 7 – Профиль результатов обследования связной

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента, мы выявили, что значительная часть обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью характеризовалась низким уровнем сформированности речи и определили следующие основные качественные характеристики:

- 1) нарушена реализация речевой программы и самоконтроль за речью,
- 2) бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря,
- 3) искажения в употреблении падежей,
- 4) преобладает вопросно–ответная речь,
- 5) высказывания мало развернуты,
- 6) пропуск важных частей текста и передача содержания текста

упрощенно,

7) непонимание причинно–следственных, временных и пространственных отношений.

На основе выявленных особенностей возникает необходимость в определении дифференцированного содержания коррекционно–логопедической работы с обучающимися с легкой умственной отсталостью.

### **2.3 Методические рекомендации по формированию связной речи обучающихся 1 классов с легкой умственной отсталостью.**

По результатам констатирующего эксперимента нами были выделены две группы обучающихся, характеризующихся качественно неоднородными возможностями развития связной речи.

В I группу вошли дети с низким и недостаточным уровнем развития связной речи, которые имели менее благоприятный уровень сформированности связной речи. Их речь характеризовалась трудностями составления связного высказывания при самостоятельном составлении описательных предложений, им требовались дополнительные вопросы, они ошибочно употребляли слова, имелись трудности лексико–грамматического оформления фразы, нарушения связности при изложении текста, пропуски важных частей текста и передача содержания текста упрощенно, нарушения речевой программы и контроля за речью.

Во 2 группу были включены обучающиеся со средним уровнем сформированности связной речи. В эту группу были включены обучающиеся с относительно благополучным уровнем сформированности связной речи. Связная речь характеризовалась достаточно информативными высказываниями, но наличием длительных пауз в поиске и подборе нужного слова при составлении предложений по сюжетным картинкам, наблюдались трудности при построении предложений, адекватных по смыслу и

соответствующие вероятной предметной ситуации, они нуждались в побуждении и стимулирующих вопросах при передаче и сочинении содержания текста.

Выбор содержания коррекционно–логопедической работы должен осуществляться с учетом неравномерности уровня сформированности связной речи обучающихся 1 класса с легкой умственной отсталостью и опираться на следующие принципы:

1. Дифференцированный подход в обучении с учетом нарушений связной речи.
2. Онтогенетический принцип в обучении (учитывается последовательность развития связной речи).
3. Принцип поэтапности в обучении.
4. Принцип активности обучающихся за счет насыщенности занятий и использования игровых приемов работы.

В связи с вышесказанным необходим дифференцированный подбор содержания развития связной речи для обучающихся рассматриваемых групп.

Содержание коррекционно–логопедической работы определяется возможностями обучающихся с легкой умственной отсталостью. Независимо от уровня сформированности связной речи обучающихся коррекционно–логопедическая работа должна строиться в игровой и занимательной форме, с целью создания мотивационной готовности.

При составлении дифференцированных методических рекомендаций мы опирались на методические разработки следующих авторов: Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, А.В. Ястребовой, А.М. Курицыной, В.К. Воробьевой, А.К. Аксеновой.

Важно реализовать содержание логопедической работы с учетом постепенного усложнения образовательного материала и осуществлять по двум направлениям:

1. Развитие смыслового оформления высказывания,
2. Развитие языкового оформления высказывания.

Рассмотрим содержание коррекционно–логопедической работы, с группой обучающихся, уровень сформированности связной речи которых находится на низком и недостаточном уровнях.

#### I. Развитие смыслового (внутреннего) оформления высказывания

В работе над смысловым оформлением высказывания, важно соблюдение следующих этапов:

1. Восстановление порядка картин серии;
2. Составление связного рассказа с опорой на заданную программу по наглядным опорам;
3. Воспроизведение элементов смысловой программы исходного текста по наглядным опорам;
4. Самостоятельное воспроизведение элементов смысловой программы исходного текста;

По развитию связной речи необходимо учитывать зону ближайшего и зону актуального развития ребенка.

С целью формирования навыков смыслового (внутреннего) программирования рекомендуются следующие виды работ:

1. Сравнение двух сходных сюжетных картинок, на одной из которых отсутствует ряд предметов. Этот вид работы способствует привлечению внимания к содержанию картинки, выделению элементов изображенной ситуации, ее анализу, т.е. развитию аналитико–синтетической деятельности, в частности формированию способности сравнивать.

#### 2. Работа с сюжетной и предметными картинками.

Рекомендуются следующие задания:

- подобрать к сюжетной картинке соответствующие предметные изображения;
- найти лишние предметные картинки, которые не соответствуют

данной сюжетной картинке;

### 3. Работа с серией сюжетных картинок.

Рекомендуются следующие виды заданий:

а) восстановить последовательность картинок по памяти. Детям предлагается запомнить последовательность картинок, которая затем изменяется. Дается задание восстановить ее;

б) отобрать среди других те картинки, которые имеют отношение к рассказу на определенную тему;

в) определить место «выпавшей» картинки среди других;

г) расположить сюжетные картинки в определенной последовательности;

д) найти лишнюю картинку в серии сюжетных картинок;

е) определить ошибку в последовательности картинок после прочтения рассказа логопедом;

ж) найти ошибку в читаемом тексте, сравнивая его с серией сюжетных картинок;

з) «распутать» два события. Детям предлагаются вперемешку сюжетные картинки двух серий (например, три картинки серии «На снежной горке» и три картинки серии «Верный друг»). Дается задание распределить картинки по двум смысловым группам. Логопедическая работа по каждому виду заданий проводится как на невербальном уровне, так и с использованием речи, т.е. на вербальном уровне.

### 4. Работа с текстом.

В процессе работы над текстом необходимо одновременно осуществлять развитие умений смыслового программирования и языкового оформления текста.

Можно использовать следующие задания:

1) сравнить текст и совокупность изолированных предложений (обучающиеся определяют, что неправильно в тексте);

2) сравнить два текста: правильный и искаженный, правильный и с пропущенными смысловыми звеньями (обучающиеся определяют, что пропущено в тексте).

3) добавить одно–два предложения к незаконченному тексту (по серии сюжетных картинок);

4) вставить пропущенные предложения в текст (с использованием сюжетных картинок);

5) придумать небольшой рассказ с опорой на предметные картинки, слова (например: дети, лес; цветы, земляника, грибы; ель, белка),

б) работа с деформированным текстом.

Рассмотрим содержание коррекционно–логопедической работы с группой обучающихся, уровень сформированности связной речи которых находится на среднем уровне.

#### I. Развитие смыслового оформления высказывания

1. Создание связного сообщения на основе развития замысла зачина по наглядным опорам;

2. Создание связного сообщения на основе развития замысла зачина;

3. Создание самостоятельного инициативного высказывания.

С целью формирования навыков смыслового (внутреннего) программирования рекомендуются те же виды работ, что и с детьми первой группы, но с усложнением:

1. Сравнение двух сходных сюжетных картинок, на одной из которых отсутствует ряд предметов. Этот вид работы способствует развитию аналитико–синтетической деятельности, формированию способности сравнивать.

2. Работа с сюжетной и предметными картинками.

Рекомендуются следующие задания:

- на основе анализа сюжетной картинке определить, изображения каких предметов отсутствуют в серии предметных картинок;

- к каждому фрагменту сюжетной картинке подобрать соответствующую пару из предметных картинок (девочка – сачок, дедушка – лопата, мальчик – машина и т.д.), опираясь на которые в дальнейшем, дети придумывают предложения.

Работа с серией сюжетных картинок.

Рекомендуются следующие виды заданий, что и с первой группой обучающихся, но с учетом усложнения логопедического материала:

- восстановить последовательность картинок по памяти. Дается задание восстановить ее;

- отобрать среди других те картинки, которые имеют отношение к рассказу на заданную тему;

- Задание «Какой картинки не хватает?»;

- Задание «Установи последовательность»;

- Задание «Найти лишнюю картинку в серии сюжетных картинок»;

- Задание «Найди ошибку в последовательности картинок» после прочтения рассказа логопедом;

- Задание «Найти ошибку в читаемом тексте», обучающийся должен сравнить содержание текста с серией сюжетных картинок;

- Задание «Распутай картинки». Предлагаются два события. Даются попеременно сюжетные картинки двух серий (например, три картинки серии «На снежной горке» и три картинки серии «Верный друг»). Дается задание распределить картинки по двум смысловым группам. Логопедическая работа по каждому виду заданий проводится как на невербальном уровне, так и с использованием речи, т.е. на вербальном уровне.

#### 4. Работа с текстом.

В процессе работы над текстом необходимо одновременно осуществлять развитие умений смыслового программирования и языкового оформления текста.

Можно предложить обучающимся задания, которые выполняют обучающиеся с низким и недостаточным уровнем сформированности связной речи с добавлением ниже представленных видов работ, как варианты усложнения заданий:

- 1) придумать небольшой рассказ с опорой на предметные картинки, слова (например: дети, лес; цветы, земляника, грибы; ель, белка),
- 2) работа с деформированным текстом.

## II. Формирование языковых средств оформления связного текста

Данное направление работы мы рекомендуем для обучающихся с легкой умственной отсталостью на низком, недостаточном и среднем уровнях, т.к. полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента свидетельствуют о нарушениях языковых средств оформления связного высказывания у всех обучающихся рассматриваемых групп.

При работе над языковым оформлением высказывания выделяются следующие этапы:

1. Построение простых малораспространенных предложений;
2. Построение простых распространенных предложений;
3. Построение предложений с однородными членами;
4. Построение сложносочиненных предложений;
5. Построение сложноподчиненных предложений. Как уже говорилось ранее, при работе над данными этапами, так же необходимо учитывать зону ближайшего и актуального развития.

В процессе работы, над данным показателем, ставятся следующие задачи:

1. Развивать умения перекодировать каждый смысловой элемент в грамматически правильную структуру предложения.
2. Формировать умения располагать предложения в определенной

последовательности.

### 3. Развивать умения связывать предложения в тексте.

Можно рекомендовать к использованию такие специальные задания, как:

а) назвать, какими словами обозначается предмет высказывания (волк – он – зверь);

б) заменить в тексте слово, обозначающее главное действующее лицо события, другими словами (синонимами, местоимением);

в) определить, какие слова в тексте связывают предложение друг с другом;

г) закончить предложения, которые начинаются со связующего слова (а, потому, вот так, потом, наконец)

д) добавить слова, соединяющие два соседних предложения.

### 4. Обучение рассказу – описанию предметов.

Описание является особым видом связной речи. Коммуникативная задача высказывания–описания состоит в создании словесного образа объекта, признаки и свойства которого раскрываются в определенной последовательности. Занятия по описанию оказывают существенное влияние на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, способствует активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти, наблюдательности. В процессе составления описательного рассказа обучающиеся будут учиться выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение.

При обучении детей описанию предметов важно решать следующие основные задачи.

1. Развивать умение выделять существенные признаки и основные части, детали предметов;

2. Формировать обобщенные представления о правилах построения

предложения.

3. Рассказ–описание предмета;

4. Владение языковыми средствами, необходимыми для описательного рассказа.

С этой целью рекомендуется поэтапное обучение, включающее следующие виды работы:

- Подготовительные упражнения к описанию предметов;
- Формирование первоначальных навыков самостоятельного описания;
- Описание предметов по основным признакам;
- Обучение развернутому описанию предмета;
- Закрепление полученных навыков составления рассказа–описания, в том числе при проведении игровых и предметно–практических занятий.

Вначале дети упражняются в сравнении однотипных предметов, отличающихся каким–либо признаком (пирамидки разного цвета, но одинаковые по величине и форме). Затем предметы, относящиеся к одной типологической группе (насекомые, одежда). Далее сравниваются предметы, групп, например, имеющих один–два общих признака (помидор, арбуз, мяч) Позже, дети учатся составлять описания по вопросам педагога. Простое описание первоначально состоит из 4–5 фраз и включает его название, перечисление основных внешних признаков (форма, цвет, величина, материал) и некоторые вкусовые: «Это – мяч. Мяч по форме круглый. На ощупь он упругий. Мяч сделан из резины. Мячом играют».

Составление описания обучающимся предваряется образцом, который дает логопед. После серии таких занятий обучающиеся переходят к более развернутому описанию предметов по предваряющему плану–схеме. Эффективным является прием параллельного описания логопедом и обучающимся двух однотипных предметов.

Логопед–обучающийся:

- «Это кошка.
- У меня тоже кошка.
- У меня кошка серая,
- У меня кошка вся черная. с черными полосками.
- Лапки беленькие, шерсть у кошки мягкая, пушистая.
- Ушки у кошки маленькие, острые.
- Глаза у неё зеленые.
- У кошки длинные усы».

Далее следует переходить к формированию у обучающихся навыков планирования небольшого по объему рассказа–описания.

Важно проведение коллективного составления плана.

Определяются главные содержательные элементы рассказа:

- «О чём мы скажем вначале?»
- «Что скажем об этом предмете, какой он?»
- «Чем закончим рассказ?»

В дальнейшем обучающимся необходимо предложить перед составлением рассказа–описания сказать, о чем они будут говорить, используя раннее усвоенную схему.

- Использование описания по своему собственному рисунку.
- Использование игр при описании предметов.

#### Игра «Маша заблудилась»

Участвуют несколько кукол (4–5) одинаковой величины, но различающихся цветом волос, глаз, прической, одеждой.

Занятия начинается с описания одной из них – куклы Маши (по предваряющему плану–схеме).

«Девочки»–куклы идут в лес за грибами (скрываются за ширму) и через некоторое время возвращаются обратно все, – кроме одной (Маши). Маша потерялась в лесу. На ее поиски отправляется Незнайка, но он не знает,

как она выглядит, в чем одета, с чем девочка пошла в лес (с корзинкой, с ведерком)».

Обучающиеся дают описание куклы Маши.

Вначале нужно дать коллективное описание, а затем один из обучающихся повторяет его, рассказывая Незнайке, как выглядит Маша.

Таким образом, в процессе игры одновременно совершенствуются навыки ведения диалога и реализуются элементы собственного рассказывания.

Следующий этап работы – обучение детей сравнительному описанию двух предметов (на основе тем «овощи, фрукты, домашние и дикие животные») с использованием игрушек, муляжей, предметов, тематических предметных картин.

Можно рекомендовать следующие упражнения.

- Дополнение обучающимися предложений, начатых логопедом, нужными словами, обозначающим признак предмета («У лебедя шея длинная, а у утки»)
- Составление предложений по вопросам (типа: «Какие на вкус лимон и апельсин?»)
- Выделение и обозначение контрастных признаков двух предметов (апельсин большой, а мандарин маленький, дерево высокое, а куст низкий, река глубокая, а ручей мелкий).
- Последовательное выделение ряда признаков, отличающих предметы какой-либо одной группы.
- Использование параллельного описания двух предметов – логопедом и обучающимся.

##### 5. Обучение рассказыванию.

Под рассказом понимаются придуманные детьми рассказы с самостоятельным выбором содержания (ситуации, действия, образов) логически построенным сюжетом, облеченными в словесную форму.

Данный вид работы вызывает существенные трудности у обучающихся с умственной отсталостью, поэтому важен учет актуального уровня развития обучающегося и постепенное расширение зоны его ближайшего развития.

К основным видам рассказыванию относятся.

- Рассказы по аналогии.
- Придумывание продолжения и завершения рассказа.
- Составить рассказ по данному началу.
- Составить рассказ по данному концу.
- Составление рассказа по нескольким опорным словам и на

предложенную тему. Рассказать, что будет делать ученик на новогоднем утреннике. В данной группе особенно грубыми являются нарушения плана внутренней (смысловой) программы связного высказывания, что подтверждает необходимость существенной работы над содержанием связного текста.

В процессе работы над семантической стороной текста ставятся следующие задачи:

- развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, основное и фоновое;
- формирование умения располагать смысловые звенья в определенной последовательности;
- развитие способности удерживать смысловую программу в памяти.

В процессе коррекционно–логопедической работы над языковым оформлением текста логопед должен решать следующие задачи:

- развивать умения перекодировать каждый смысловой элемент в грамматически правильную структуру предложения;
- формировать умения располагать предложения в определенной последовательности;
- развитие умения связывать предложения в тексте.

Содержание коррекционных занятий по развитию связной речи младших школьников с легкой умственной отсталостью представлено в тематическом планировании (см. Таблица 1).

Таблица 1 – Календарный план занятий

<b>№ Занятия</b>	<b>Цели и Задачи</b>	<b>Содержание работы</b>	<b>Тема</b>
Занятие № 1	Обогащение и активизация словаря обучающихся	1. Работа с именами существительными, глаголами, прилагательными, наречиями, предлогами.	«Игрушки», «Части тела», «Одежда и обувь», «Предметы туалета», «Мебель», «Продукты питания», «Овощи фрукты», «Растения», «Животные и птицы»
Занятие №2	закрепление и уточнение словаря детей	1. Дидактическая игра «Посидим, полежим!». 2. Дидактическая игра «Прятки». 3. Дидактическая игра «Выполняй команды!». 4. Дидактическая игра ««Где что лежит?»».	«Закрепление и уточнение словаря детей»

## Продолжение таблицы 1.

Занятие №3	активизация словаря детей (развитие активной речи ребенка).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Дидактическая игра «Что это, дом? Где дом?».</li> <li>2. Дидактическая игра «Спи, ляля».</li> <li>3. Дидактическая игра «Куда? Где?».</li> <li>4. Дидактическая игра «Один – много».</li> <li>5. Дидактическая игра ««Назови правильно»».</li> </ol>	«Активизация словаря»
Занятие № 4	формирование грамматического строя речи	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Упражнение «Что за зверь?».</li> <li>2. Упражнение ««У кого сколько?»».</li> <li>3. Упражнение «Чьи эти вещи?».</li> <li>4. Упражнение «Лесник».</li> <li>5. Упражнение «Что на елке, а что (кто) под елкой, рядом, около елки?».</li> </ol>	«Наша грамматика»

*Продолжение таблицы 1.*

Занятие № 5	Формирование умения Пересказывать текст по «цепочке»;	1. Беседа с детьми. 2. Дидактическая игра «Найди героев сказки «Репка». 3. Дидактическое упражнение «Расскажи сказку по цепочке». 4. Дидактическая игра «Исправь ошибку». 5. Итог занятия	«Пересказ сказки «Репка».
Занятие № 6	Формирование представления и развитие наблюдательности; формирование умения пересказывать знакомый текст	1. Игра «Нарисованные отгадки». 2. Чтение сказки «Рукавичка». 3. Дидактическое упражнение «Кто кем будет». 4. Пересказ сказки с помощью моделей. 5. Игра «Кто лучше всех покажет». 6. Итог занятия	«Пересказ сказки «Теремок».

*Продолжение таблицы 1..*

Занятие № 7	<p>Формировать понимание содержания текста, впервые прочитанного на занятии;</p> <p>Формировать умение пересказывать текст совместно с логопедом;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Рассказ о жанрах художественной литературы.</li> <li>2. Чтение, рассматривание иллюстраций к рассказу.</li> <li>3. Беседа по содержанию рассказа.</li> <li>4. Пересказ рассказа.</li> <li>5. Дидактическая игра «Кому что нужно для работы».</li> <li>6. Итог занятия</li> </ol>	Пересказ рассказа Я. Тайца «Поезд».
-------------	---	--	-------------------------------------

*Продолжение таблицы 1.*

Занятие № 8	Научить отвечать на вопросы и задавать их; Активизировать словарь по изучаемой теме.	1. Чтение стихотворений о зиме. 2. Физкультминутка. 3. Чтение рассказа, составленного с помощью ответов детей. 4. Итог занятия	Рассказывание по теме «Зима».
Занятие № 9	Формировать умение осуществлять пересказ сказки, проявляя текста; использовать распространенные предложения определениями; Научить программировать высказывание	1.Организационный момент. Игра «Отгадай загадку». 2. Чтение сказки с последующим обсуждением. 3. Игра «Отгадай по вкусу». 4.Физкультминутка. 5. Повторное чтение с установкой на пересказ. 6. Пересказ текста. 7. Итог занятия	Пересказ русской народной сказки «Мужик и медведь».

## Продолжение таблицы 1..

Занятие № 10	<p>Обучить умению составлять текст с помощью сюжетных картинок;</p> <p>Закреплять употребление в речи имена существительных в творительном падеже;</p> <p>Развить умения грамматически правильно и логически последовательно строить высказывание;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организационный момент.</li> <li>2. Чтение сказки с последующим обсуждением.</li> <li>3. Игра «Отгадай по вкусу».</li> <li>4. Физкультминутка.</li> <li>5. Повторное чтение с установкой на пересказ.</li> <li>6. Итог занятия</li> </ol>	Пересказ рассказа Л. Толстого «Косточка».
Занятие № 11	<p>Обучать выразительному пересказу текста с помощью опорных сигналов;</p> <p>Закреплять умение употреблять в речи слова «перелетные», «зимующие»;</p> <p>Закреплять умение синтаксически грамотно строить предложения.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организационный момент. Игра «Образуй слово».</li> <li>2. Чтение сказки с последующим обсуждением.</li> <li>3. Физкультминутка.</li> <li>4. Повторное чтение с установкой на пересказ.</li> <li>5. Итог занятия</li> </ol>	Пересказ рассказа И. С. Соколова–Микитова «Улетают журавли».

*Продолжение таблицы 1.*

Занятие № 12	Обучить пересказывать рассказа близко к тексту с помощью сюжетных картин; Упражнять в согласовании числительных с существительными; Развить умение точно отвечать на поставленные вопросы.	1.Организационный момент. Игра «По грибы». 2. Чтение сказки с последующим обсуждением. 3. Игра «Сосчитай грибы». 4.Физкультминутка. 5. Пересказ. 6. Итог занятия	Пересказ рассказа В. Катаева «Грибы».
Занятие № 13	Обучить составлению описательного рассказа; Расширить и активизировать словарь детей; Упражнять в употреблении распространенных предложений.	1. Организационный момент. Игра «Что из чего – какое?». 2. Беседа по картинкам. 3. Составление рассказа. 4. Физкультминутка. 5. Итог занятия.	Составление описательного рассказа по теме «Одежда» с опорой на схему.

## Окончание таблицы 1.

Занятие № 14	Формировать умение составлять совместный повествовательный рассказ с помощью заданной схемы высказывания; Формировать умение придерживаться сюжетной линии при составлении рассказа; Научить подбирать глаголы, обозначающие характерные действия животных.	1. Загадка, беседа о лесе. 2. Дидактическое упражнение «Подбери слова к картинке». 3. Придумывание рассказа совместно с педагогом. 4. Самостоятельный пересказ по вопросам педагога. 5. Итог занятия	«Составление повествовательного рассказа «Приключение Маши в лесу».
--------------	---	--	--

Конспекты игр, упражнений и занятий представлены в приложении (см. Приложение И)

На первых четырех занятиях, предназначенных только для детей с низким уровнем сформированности связной речи, важно организовать коррекционно–логопедическую работу по обогащению, закреплению, уточнению и активизации словарного запаса обучающихся, а также повышать уровень сформированности грамматического строя речи.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие связной речи является одной из первостепенных задач образовательных организаций в коррекционно–образовательной работе с детьми с легкой умственной отсталостью, так как результативность и качество процесса обучения в значительной степени зависит от уровня сформированности связной речи обучающихся.

Анализ литературных данных дает основание утверждать, что причинная обусловленность нарушений связной речи обучающихся с легкой умственной отсталостью обусловлена органическими нарушениями: недоразвитие, избирательное поражение головного мозга детей; функциональными причинами: нарушение соотношения процессов возбуждения и торможения в ЦНС; психоневрологическими причинами: нарушение работы высших психических функций; и социально–психологическими причинами неблагоприятное воздействие окружающей среды.

Особенности понимания речи и воспроизведения текстов обучающимися с легкой умственной отсталостью, имеет следующие особенности: диалогическая речь является не полной, снижена потребность в речевом общении, речевая мотивация быстро истощается; монологическая речь, нарушена в большей степени, чем диалогическая, а процесс перехода от участия в разговоре к самостоятельному, развернутому изложению задерживается на этапе вопросов и ответов.

Обзор методик по преодолению нарушений связной речи включает в себя формирование лексической и грамматической стороны речи; целенаправленное развитие фразовой речи, навыки речевого общения и рассказывание историй; использование методов дополнительной коммуникации, большое разнообразие которых повышает уровень

социализации детей с легкой умственной отсталостью, а также позволяет своевременно и эффективно улучшить качество их жизни.

В рамках решения второй задачи магистерского исследования нами был организован констатирующий эксперимент.

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня сформированности связной речи обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и на основе выявленных особенностей составление дифференцированного содержания коррекционно–логопедической работы по преодолению нарушений связной речи у обучающихся 1 класса с легкой умственной отсталостью.

Констатирующий эксперимент проводился на базе образовательного учреждения: «Красноярская школа № 5». Для проведения эмпирического исследования была сформирована группа из 10 обучающихся 1 класса.

При комплектовании группы учитывались следующие критерии: возраст обучающихся (7–8 лет) и характер дефекта (легкая умственная отсталость).

Для проведения констатирующего эксперимента нами была подобрана методика обследования связной речи, предложенная В.П. Глуховым.

Методика предназначена для детей младшего школьного возраста и включала в себя несколько разделов.

I. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам (описательно).

II. Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически.

III. Пересказ текста.

IV. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

V. Сочинение рассказа на основе личного опыта

VI. Составление рассказа–описания.

По результатам констатирующего эксперимента, мы выявили, что значительная часть обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью характеризовалась низким и недостаточным уровнем сформированности речи. В соответствии с полученными результатами мы определили следующие основные качественные характеристики: нарушена реализация речевой программы и самоконтроль за речью, бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, искажения в употреблении падежей, преобладание вопросно–ответной речи, высказывания мало развернуты, наблюдался пропуск важных частей текста и передача содержания текста упрощенно, непонимание причинно–следственных, временных и пространственных отношений.

В рамках решения 3 задачи исследования нами было определено дифференцированное содержание с учетом уровней сформированности связной речи умственно отсталых обучающихся по этапам. I этап – развитие внутреннего (смыслового) программирования; II этап – формирование языковых средств оформления связного текста. А также разработано тематическое планирование с учетом уровней и особенностей умственно отсталых обучающихся в группах для занятий с учителем–логопедом и воспитателем во вторую половину дня.

Таким образом, поставленные цели и задачи нами реализованы, гипотеза нашла свое подтверждение.

В качестве перспективы предполагается расширение спектра логопедических занятий, игр и упражнений на развитие связной речи у обучающихся младших классов с умственной отсталостью.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамова, И.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения / И.В. Абрамова // Педагогическое образование и наука, 2012. – № 11. – С.98–102.
2. Агаева, И.Б. Формирование речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью средствами альтернативной коммуникации: практико–ориентированная монография / И.Б. Агаева. – Краснояр. гос. пед. ун–т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 148 с.
3. Агаева, И.Б. Теоретико–методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации / И.Б. Агаева // Проблемы современного педагогического образования, 2016. – № 52–6. – 314 с.
4. Азамова, Д.Ш. Словарная работа – один из эффективных методов работы по развитию связанной речи у умственно отсталых детей / Д.Ш. Азамова // Вопросы педагогики, 2018. – № 6–1. – 250 с.
5. Аксёнова, А.К., Якубовская, Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская // Дефектология, 1987. – №6. – 67 с.
6. Алиева, Э.Р., Сухонина, Н.С. Экспериментальное изучение уровня развития устной речи у младших школьников с умственной отсталостью // Э.Р. Алиева, Н.С. Сухонина. – Аллея науки, 2018. – Т. 7. – № 6 (22). – 1302 с.
7. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.–пед. ун–т. – Пермь. 2018. – 160 с.
8. Андреева, М.Ю., Бородачева, И.А. Расширение границ коммуникации путем введения и использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательном процессе / М.Ю. Андреева, И.А.

Бородачева, // Экстернат.РФ. – . № 2 (11). – 69 с.

9. Аникушина, Е.А. Трудности введения системы альтернативной коммуникации в образование детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями / Е.А. Аникушина // Непрерывное педагогическое образование.ru. – 2014. – № 7. – 77 с.

10. Антонова, Н.Е. Содержание логопедической работы по развитию продуктивных и репродуктивных видов связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и легкой умственной отсталостью / Н.Е. Антонова // The Newman in Foreign policy, 2017. №37 (81). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-logopedicheskoy-raboty-po-razvitiyu-produktivnyh-i-reproduktivnyah-vidov-svyaznoy-rechi-u-detey-mladshogo-shkolnogo> (дата обращения: 11.10.2020)

11. Бородич, А.М. Система развития речи детей / А.М. Бородич– М.: Просвещение, 2011. – 318 с.

12. Веселова, Е.В. Альтернативная и дополнительная коммуникация как средство общения детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях. / Е.В. Веселова, Институт психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина, 2016. – 392 с.

13. Власова, И.С. Особенности формирования речевой коммуникации у детей с интеллектуальной недостаточностью / И.С. Власова // Мир детства в современном образовательном пространстве: Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск, 2020. – 299 с.

14. Воронова, Е.В. Средства альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Воронова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании: материалы VII Международной научно–практической конференции,

- посвященной 100–летию РГУ имени С.А. Есенина. / отв. ред. Л.А. Байкова, Н.А. Фомина, А.Н. - Сухов; Ряз. гос. ун–т имени С.А. Есенина, 2015. – 417 с.
15. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка: монография / В.В. Воронкова – АСОУ, 2016. – 200 с.
16. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2012. – 352 с.
17. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи/ А.Н. Гвоздев. – М.: Академия, 2011. – 277 с.
18. Глухов, В.П. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии (курс лекций): Учебное пособие / В.П. Глухов – М.: Секачев В., 2014. – 256 с.
19. Гнездилов, М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Педагогика, 2015. – 230 с.
20. Государственное общеобразовательное учреждение Ярославской области "ЯРОСЛАВСКАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ № 8 имени Э.Н. Макшанцевой". Электронный ресурс. – URL: [https://int82.edu.yar.ru/logopedicheskaya\\_sluzhba/osobennosti\\_rechi\\_detey\\_s\\_ovz.html](https://int82.edu.yar.ru/logopedicheskaya_sluzhba/osobennosti_rechi_detey_s_ovz.html)
21. Детский аутизм: хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
22. Дульнев, Г.М. Труд, как средство компенсации при аномалии умственного развития ребенка / Г.М. Дульнев – М.: Просвещение, 2015. – 242 с.
23. Зайцева Л.А. Обследование детей с речевой патологией. Методические рекомендации / Л.А. Зайцева – Мн.: НМЦентр, 1994. – 20 с.
24. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.:

Спутник, 2017. – 608 с.

25. Инденбаум, Е.Л., Нодельман, В.И., Позднякова, И.О. Устная речь умственно отсталых младших школьников: детерминанты индивидуальных различий и пути улучшения / Е.Л. Инденбаум, В.И. Нодельман, И.Ю. Позднякова // Дефектология, 2015. – № 1. – 67 с.

26. Карпинская, М.Г. Особенности развития речи у умственно отсталых детей / М.Г. Карпинская // Вестник научных конференций, 2020. – № 7–2 (59). – 78 с.

27. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб: МиМ, 2014. – 292 с.

28. Лалаева, Р.И., Бенедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у детей / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. – СПб.: Союз, 2014. – 200 с.

29. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: АРКТИ, 2015. – 224 с.

30. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. – М.: Ленанд, 2014. – 211 с.

31. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Институт практической психологии, 2007. – 384 с.

32. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений / под ред. Л. С. Волковой – М.: Просвещение, 2015. – 528 с.

33. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

34. Логопедия: Пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ / Проф. М. Е. Хватцев. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 476 с.

35. Логопедия. Психолого-педагогическая диагностика лиц с нарушениями речи: практические занятия. Электронный ресурс URL: [http://mspu.by/files/fpk\\_i\\_pk/ppd\\_plany\\_prakt.pdf](http://mspu.by/files/fpk_i_pk/ppd_plany_prakt.pdf) (дата обращения: 11.05.2020)

36. Лопатина, Л.В., Голубева Г.Г., Баряева Л.Б. Программа логопедической работы в ДООУ / Л.В. Лопатина, Г.Г. Голубева, Л.Б. Баряева – СПб.: Речь, 2014. – 415 с.
37. Лубовский, В.И., Басилова, Т.А. Специальная психология / В.И. Лубовский, Т.А. Басилова. – М.: Юрайт, 2020. – 429 с.
38. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 300 с.
39. Маллер, А.Р., Цикото, Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
40. Малышева, Т.В. Развитие коммуникации и речи в процессе реабилитации детей с аутизмом с помощью методов альтернативной и дополнительной коммуникации / Т.В. Малышева // Современные направления психолого–педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара. / под редакцией: Г.С. Чесноковой, И.А. Федорченко. – Министерство образования и науки РФ, Новосибирский государственный педагогический университет, 2015. – 315 с.
41. Наумова Р. Особенности связно речи учеников младшего школьного возраста с умственной отсталостью / Р. Наумова // Международный образовательный портал. Электронный ресурс. – URL: <https://www.maam.ru//tema-osobnosti-svjaznoi-ustnoi-rechi-uchenikov-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-umstvenoi-otstalostyu.html>. (дата обращения: 11.10.2020)
42. Немов, Р.С. Общая психология / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2020. – 224 с.
43. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей / О.С. Никольская // Дефектология, 1995. – №1. – 66 с.
44. Парамонова, Л.Г. Книга для развития речи / Л.Г. ПАрамонова – СПб.: БИНОМ, 2014. – 208 с.

45. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2014. – 160 с.
46. Плеснивая, Е.Ю. Особенности формирования лексико–грамматического строя речи у детей с умственной отсталостью / Е.Ю. Плеснивая // *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире*, 2017. – № 18–3. – 223 с.
47. Проект доступного дополнительного образования для детей / Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования. Электронный ресурс. – URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/4d7/4d70124ec5beaf983ac1b19904b392335.pdf> (дата обращения: 11.10.2020)
48. Пути повышения сознательности учения во вспомогательной школе: сборник статей / отв. ред. С. Ш. Айтметова, З. А. Пономарева. – Ташкент, 1975. – 93 с.
49. Рау, Е.Ф., Синяк, В.А. Логопедия / Е.Ф. Рау, В.А. Синяк – М.: Академия, 2014. – 203 с.
50. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2015. – 705 с.
51. Савенкова, О.Н. Особенности развития связной устной речи умственно отсталых детей младшего школьного возраста / О.Н. Савенкова // *Студенчество России: век XXI. Материалы VII Всероссийской молодёжной научно–практической конференции*, 2020. – 402 с.
52. Савченко, И.Н. Факторы формирования устной речи у детей с умственной отсталостью / И.Н. Савченко // *Приоритетные научные направления: от теории к практике*, 2016. – № 26–1. – 315 с.
53. Седых, Н.А. Воспитание правильной речи у детей. Практическая логопедия / Н. А. Седых – М.: СИНТЕГ, 2017. – 288 с.
54. Сеид–Абдулла, Э.Р. Особенности становления разговорной речи умственно отсталых детей младшего школьного возраста / Э.Р. Сеид–

- Абдулла // Профессиональная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Материалы научно–практической конференции. Сборник статей / под общей редакцией И.В. Андрусёвой, 2017. – С. 156–158.
55. Соловьева, Л.Г. Логопедия / Л.Г. Соловьева – М.: Юрайт, 2019. – 191 с.
56. Стребелева, Е. А., Мишина, Г. А., Разенкова Ю. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова / под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
57. Танцюра, С.Ю., Кононова, С.И. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ: Методическое пособие / С.Ю. Танцюра, С. И. Кононова – М.: ТЦ Сфера, 2019. – 64 с.
58. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты, графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. – М: Теревинф, 2014 – 432 с.
59. Торшина, Л.Г. Работа с умственно отсталыми школьниками над содержанием рассказа при наличии сюжетных картинок / Л.Г. Тошина // Дефектология, 1990. – 72 с.
60. Трауготт, Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят / Н.Н. Трауготт. – СПб.: Питер, 2014 – 69 с.
61. Указ Президента РФ от 02.10.1992 № 1156 (ред. от 03.11.1999) «О мерах по формированию доступной для инвалидов среды жизнедеятельности» // Консультант Плюс, 2020.
62. Федеральный закон от 17.07.1999 № 178–ФЗ (ред. от 24.04.2020) «О государственной социальной помощи» // Консультант Плюс, 2020.
63. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с

01.09.2020) // Консультант Плюс, 2020.

64. Феофанов, М. П. Усвоение учащимися письменной речи / М.П. Феофанов. – АПН РСФСР, Ин-т общего и политех. образования. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 223 с.

65. Филичева, Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей: книга для логопедов: учебное пособие / Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Литур, 2011. – 316 с.

66. Чиркина, Г.В. Основы коррекционного обучения: Хрестоматия по логопедии / Г.В. Чиркина // Хрестоматия по логопедии в 2-х томах / под. ред Волкова Л.С., Селиверстов В.И. – М.: Владос, 1997. – Т.1. – 176 с.

67. Шашкина, Г.Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии / Г.Р. Шашкина – М.: Юрайт, 2019. – 215 с.

68. Шиф, Ж.И. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Ж.И. Шиф, В.Г. Петрова, Т.Н. Головина. – М.: Педагогика, 1980. – 176 с.

69. Шишкина, К.М. Технология альтернативной коммуникации на основе графических символов, как средство развития речи и коммуникативной компетентности / К.М. Шишкина // Научная инициатива в психологии: межвузовский сборник научных трудов студентов и молодых ученых. – Курск, 2016. – 344 с.

70. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – М.: Интор, 1998. – 112 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Таблица 1 – Характеристика выборки обследуемых

№	ФИО (инициалы)	Пол	Возраст	Диагноз
1.	ДАВ	М	7 лет	УО
2.	ВЛА	М	7,5 лет	УО
3.	ЛАС	Ж	8 лет	УО
4.	АВА	Ж	7 лет	УО
5.	ИВВ	Ж	7 лет	УО
6.	АДА	Ж	7,5 лет	УО
7.	САР	Ж	8 лет	УО
8.	МАВ	Ж	7 лет	УО
9.	МЕП	Ж	7 лет	УО
0. 1	ИЛГ	М	7,5 лет	УО

Таблица 2 – Результаты исследования способности составления предложений по отдельным ситуационным картинкам

№	ФИО (инициалы)	Набранные баллы	Уровень сформированности
1.	ДАВ	3	Средний
2.	ВЛА	1	Низкий
3.	ЛАС	2	Недостаточный
4.	АВА	2	Недостаточный
5.	ИВВ	1	Низкий
6.	АДА	3	Средний
7.	САР	3	Средний
8.	МАВ	2	Недостаточный
9.	МЕП	1	Низкий
10.	ИЛГ	1	Низкий

Таблица 3 – Результаты обследования умения предложений по трем картинкам, связанным тематически

№	ФИО (инициалы)	Набранные баллы	Уровень сформированности
1.	ДАВ	3	Средний
2.	ВЛА	1	Низкий
3.	ЛАС	2	Недостаточный
4.	АВА	2	Недостаточный
5.	ИВВ	1	Низкий
6.	АДА	3	Средний
7.	САР	3	Средний
8.	МАВ	2	Недостаточный
9.	МЕП	1	Низкий
10.	ИЛГ	1	Низкий

Таблица 4 – Результаты обследования умения пересказывать текст

№	ФИО (инициалы)	Набранные баллы	Уровень сформированности
1.	ДАВ	3	Средний
2.	ВЛА	1	Низкий
3.	ЛАС	2	Недостаточный
4.	АВА	2	Недостаточный
5.	ИВВ	1	Низкий
6.	АДА	3	Средний
7.	САР	3	Средний
8.	МАВ	2	Недостаточный
9.	МЕП	1	Низкий
10.	ИЛГ	1	Низкий

Таблица 5 – Результаты обследования умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок

№	ФИО (инициалы)	Набранные баллы	Уровень сформированности
1.	ДАВ	3	Средний
2.	ВЛА	1	Низкий
3.	ЛАС	2	Недостаточный
4.	АВА	2	Недостаточный
5.	ИВВ	1	Низкий
6.	АДА	3	Средний
7.	САР	3	Средний
8.	МАВ	2	Недостаточный
9.	МЕП	1	Низкий
10.	ИЛГ	1	Низкий

Таблица 6 – Результаты обследования способности к сочинению рассказа на основе личного опыта

№	ФИО (инициалы)	Набранные баллы	Уровень сформированности
1.	ДАВ	3	Средний
2.	ВЛА	1	Низкий
3.	ЛАС	2	Недостаточный
4.	АВА	2	Недостаточный
5.	ИВВ	1	Низкий
6.	АДА	3	Средний
7.	САР	3	Средний
8.	МАВ	1	Недостаточный
9.	МЕП	1	Низкий
10.	ИЛГ	1	Низкий

Таблица 7 – Результаты обследования способности оставлять рассказ–описание

№	ФИО (инициалы)	Набранные баллы	Уровень сформированности
1.	ДАВ	3	Средний
2.	ВЛА	1	Низкий
3.	ЛАС	2	Недостаточный
4.	АВА	2	Недостаточный
5.	ИВВ	1	Низкий
6.	АДА	3	Средний
7.	САР	3	Средний
8.	МАВ	2	Недостаточный
9.	МЕП	1	Низкий
10.	ИЛГ	1	Низкий

## Занятие № 1. Обогащение словаря детей

Основную часть лексики составляют знаменательные слова (существительные, прилагательные, глаголы, числительные, наречия).

Словарь первых рекомендуемых для запоминания слов по темам:

Имена существительные.

Игрушки: мячик, кубик, машинка, кукла, мишка, зайчик, шарик, ведро, лопатка, карандаши, книжка.

Части тела: ноги, руки, живот, спина, палец, голова, шея, волосы, глаза, уши, рот, губы, зубы, нос, щеки, брови, лоб.

Одежда и обувь: шапка, шарф, варежки, куртка, пальто, юбка, кофта, рубашка, брюки, колготки, трусы, майка, носки, сапоги, туфли, ботинки.

Предметы туалета: мыло, зубная щетка, зубная паста, полотенце, расческа, носовой платок и т.д.

Мебель: стол, стул, диван, кровать, шкаф, полка, вешалка и др.

Продукты питания: хлеб, булка, сыр, колбаса, молоко, масло, сметана, творог, йогурт, печенье, сок, каша, суп, салат, чай, компот и др.

Овощи и фрукты: капуста, картошка, морковка, лук, огурец, помидор, апельсин, банан, яблоко, груша, слива и др.

Растения: дерево, куст, трава, цветы, ягоды и др.

Названия животных и птиц: собака, кошка, птичка, голубь, воробей, ворона, лошадка и др.

Глаголы.

Собственные действия ребенка: идет, сидит, стоит, бежит, прыгает, спит, ест, играет, рисует, строит, гуляет, катается, умывается, купается, одевается, раздевается, несет, падает, кричит, говорит, вытирается и др.

Действия, которые совершают близкие ребенку люди: читает, пишет, рисует, убирает, моет, гладит, варит, жарит, подметает и др.

Другие действия: звонит (телефон), едет (машина), летит (самолет, птица), падают (листья) и др.

Прилагательные, наречия.

Названия некоторых ощущений и состояний: сладкий, соленый, кислый, мокрый, холодный, горячий, холодна, тепло, жарко, больно, вкусно.

Названия некоторых понятий: большой, маленький, высокий, низкий, длинный, короткий, много, мало, далеко, близко, хорошо, плохо.

Предлоги.

Пространственные предлоги: в, на, под, перед, за, около.

«Покажи, где ляля?» (С игрушкой, которая находится на постоянном месте).

Цель: развитие понимания речи, мышления, памяти в процессе общения со взрослым, на основе обогащения представлений об окружающем.

Ход игры: На вопрос взрослого «Где?» малыш должен поворачиваться в сторону знакомой игрушки. Ребенок должен активно следить за действиями взрослого с игрушкой, поворачиваясь или наклоняя голову. Взрослый гладит куклу с приговариванием: «Ляля, ляля»; водит куклу, поясняя «Ляля, топ-топ - топ»; внезапно прячет куклу с вопросом «Где ляля?»; показывает ее снова: «Вот ляля!»; ставит ее на постоянное место, задавая тот же вопрос; накрывает куклу салфеткой; открывает ее с теми же вопросами, возгласами.

То же самое: «Где собачка?», «Где лошадка?», «Где машинка?» и др.

«Поручение» (с игрушкой):

Цель: Учить ребенка выполнять разные действия с одной игрушкой.

Ход игры: «Погладь лялю»; «Покачай лялю»; «Покорми лялю»; «Пожалей лялю», «Покатай на машине» и т.д.

Побуждать ребенка к звукоподражанию.

«Поиграем с игрушками»

Цель: учить ребенка выполнять одно и то же действие с разными игрушками. Побуждать к подражанию слов, звуков:

Ход игры:

1. «Поводи куклу, мишку, собачку»;
2. «Покорми – корову, лошадку, кошку»;
3. «Причеси - куклу, собачку, мишку».

«Рассматривание предметных картинок».

Цель: учить ребенка устанавливать сходство предмета с его изображением, узнавать, показывать пальчиком названный предмет.

Начинать с 3-4 картинок, постепенно увеличивать количество картинок на одном занятии до 8-10.

## Занятие № 2. Закрепление и уточнение словаря детей

Нуждаются в закреплении слова, сложные в звуковом отношении. Произносить их следует отчетливо, чтобы у ребенка сразу создавалось правильное акустическое представление (экскаватор, тротуар, велосипед и т.д.)

Наряду с закреплением решается и другая задача: уточнение смысла слова, углубление его значения. Ребенок шире понимает значение слова, учится выделять и обобщать наиболее существенные признаки предметов и обозначать их словом.

«Посидим, полежим!»

Цель: Уточнение, закрепление и расширение пассивного словаря – название предметов мебели и их значение.

Ход игры: Взрослый вместе с ребенком рассматривает предметы мебели в помещении и просит показать их.

- Где стол? Где стул? Покажи! Где кровать? Покажи! И т.д. Далее можно, не называя предметы мебели указывать их назначение.

- Покажи, на чем ты будешь спать? А на чем будешь рисовать? На чем ты сидишь? И т.д.

Если ребенок правильно находит и показывает предмет, взрослый хвалит его и называет этот предмет мебели.

Если малыш затрудняется с ответами или путается, взрослый проводит обучение: показывает предметы мебели, называет их, обозначает словом их предназначение. А на следующем занятии предлагает ребенку те же вопросы,

проверяя правильность ответов.

«Прятки»

Цель: уточнение и расширение пассивного предметного словаря ребенка по теме «Игрушки».

Ход занятия: игра проводится индивидуально или в группе детей. Перед началом разложить игрушки в разных местах комнаты – на стуле, под столом, на полке, на полу и др. игрушки должны быть хорошо видны.

- Вот к нам пришла кукла Маша. Она плачет. Знаете, почему кукла плачет? Потому что все игрушки от нее спрятались! Давайте поможем найти игрушки. Ваня, ты найди мишку. Оля, ты найди зайку. Маша, ты найди мячик и т.д.

Можно использовать картинки с изображениями игрушек.

В дальнейшем можно использовать другие знакомые детям предметы.

«Выполняй команды!»

Цель: уточнение и закрепление глагольного словаря детей.

Оборудование: Игрушка (кукла и животное) с гибким телом и конечностями.

Ход игры: Взрослый выполняет движение с помощью игрушки, сопровождая его собственным показом, одновременно называя словом – действием. Иногда взрослый может ошибаться; в этом случае дети должны заметить ошибку и исправить.

Далее проводится подвижная игра на ковре. Расставить детей на достаточном расстоянии, чтобы они не мешали друг другу выполнять движения.

- Слушайте внимательно и не ошибайтесь! Идите! Стойте! Поднимите руки вверх! Похлопайте! Потопайте!

«Где что лежит?»

Цель: научить детей понимать пространственные отношения двух предметов, выраженные предлогами «в», «на», «под», «около».

Ход занятия: поставить на стол коробку с крышкой, а рядом – несколько

мелких игрушек. Положить одну игрушку в коробку, другую – под коробку, третью – на коробку, четвертую – около коробки. Сопровождать свои действия соответствующими словами. Названия предлогов следует выделять при помощи интонации и силы голоса.

После объяснения и демонстрации действий с предметами предложить детям действовать по инструкции:

- Лена, положи карандаш в коробку. Саша, положи кубик на коробку. Вова, положи кубик около коробки.

Такие игры полезно повторять, используя разный предметный материал, что позволяет закрепить у детей понимание пространственных отношений.

### Занятие № 3. Активизация словаря детей (развитие активной речи ребенка)

Необходимо побуждать детей употреблять в речи наиболее точное, подходящее слово. Активизация словаря – важнейшая задача словарной работы. Специальные приемы активизации словаря должны вызывать у детей внимание к выбору слова, формировать точность и ясность речи.

«Что это, дом? Где дом?»

Цель: формировать простое слово; учить ребенка заменять звукоподражательные слова общеупотребительными.

Ход занятия: необходимо учить ребенка повторять за взрослым и произносить самостоятельно слова, обозначающие знакомые предметы, игрушки, повторные действия (вот, кот, дом, так, гусь, мяч, мама, вата, дядя, Коля, иду, бегу, коза, часы, мячик, корова, собака).

- Вот кот. Где кот?

- Вот мама. Где мама?

- Вот мячик. Где мячик? И т.д.

«Спи, ляля»

Цель: формировать у ребенка двухсловную фразу на базе однословной (в процессе обыгрывания игрушек, показов, рассматривания картинок, изображающих простые действия).

Ход игры: Ребенку дают куклу.

- Что ты делаешь? Куклу несешь? Скажи: Несу куклу. И т.п.

- Вот зая, вот дом. Где зая? Покажи. Скажи: «Вот зая» и т.д.

- Я ем, я играю, я пою. Что ты делаешь? Скажи.

«Куда? Где?»

Цель: учить ребенка пользоваться в речи предлогами «в» и «на».

Необходимо упражнять ребенка в составлении распространенных предложений с использованием предлогов «В», «НА» (использовать картинки из серии «Транспорт», сюжетные картинки, игрушки, поручения).

- Вот поезд. Мы поедem на поезде. На чем ты поедешь?

- Вот дерево. Где сидят птички?

- Положи карандаш в коробку. Куда ты положил карандаш? И т.д.

«Один - много»

Цель: учить ребенка строить предложения со словами «один - много» по действиям, и при рассматривании картинок.

Ход игры: перед ребенком лежит один кубик.

- Покажи, где кубик? Сколько у тебя кубиков? («У меня один кубик»)

Дать ребенку еще один кубик.

- Сколько у тебя кубиков? Сколько кубиков в коробке? («В коробке много кубиков») и т.п.

- Посмотри на картинки. Сколько лошадок ест травку? Сколько лошадок бежит? («Ест одна лошадка. Бежит много лошадок»)

Можно использовать разнообразный лексический материал.

«Назови правильно»

Цель: учить ребенка образовывать слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Оборудование: Большие и маленькие предметы. Парные картинки.

Ход игры:

- Я буду говорить про большой предмет, а ты – про маленький.

- «Большая ложка – маленькая ложечка; Большая тарелка – маленькая тарелочка; Большой совок – маленький совочек и т.д.»

#### Занятие № 4. Формирование грамматического строя речи.

«Что за зверь?»

Цель: Упражнять детей в образовании притяжательных прилагательных при назывании частей тела знакомых животных. Научить анализировать изображение фантастического зверя, определять, из каких частей других животных оно составлено. Развивать взаимоконтроль партнеров по игре при выполнении заданий (подготовительная группа). Развивать у детей чувство юмора.

Игровой материал: Картинки с силуэтным изображением фантастических зверей, составленных из 2-х частей разных животных: поросёнка с собачьей головой, петуха с лисьим хвостом, медведя с птичьей головой и т.п. (старшая группа). Конверт для картинок.

Ход игры: играет четное количество детей. Воспитатель предлагает детям сесть за стол друг напротив друга (парами). Показывает конверт и рассказывает, что один знакомый веселый художник передал для них конверт со своими картинками. А что он нарисовал, сейчас узнаем. Достает демонстрационную картинку, показывает детям, выслушивает их высказывания, потом спрашивает: «Кто это? Может быть, верблюд? Нет, это не верблюд. У верблюда нет рогов, а у этого зверя - оленьи рога, поросычья голова, гусиная шея, лошадиный хвост и коровье вымя. Вот сколько разных животных соединил вместе художник-шутник, и получился смешной фантастический зверь». Затем достает остальные картинки из конверта и раскладывает их на столе.

Посмотрите, что за звери?

Я глазам своим не верю:  
 Чьи рога? Чья голова?  
 Узнаю едва-едва.  
 Что тут так? А что не так?  
 Получился кавардак.  
 Звери разные у нас,  
 Разберемся мы сейчас.

Педагог перевортывает картинки, предлагает взять: каждому по одной и решить, что за зверь. Объясняет: «Каждый из вас покажет свою картинку тому, кто сидит, напротив. Назовет его по имени и скажет, например, так: «Вова, у меня заяц с медвежьей головой, а у тебя кто?», а Вова ответит ему: «А у меня поросенок с петушиной) головой.

«У кого сколько?»

Цель: Упражнять детей в согласовании числительных с существительными в роде и числе.

Игровой материал: 1. Карточки с предметами в количестве 1 и 2 в наборе (в конвертах). 2. Фишки. 3. Добавляются несколько карточек с 5 предметами: воздушные шары, цветы, кольца и др.; зеленые фишки; прямоугольные кусочки картона для II варианта.

Ход игры: Игра начинается с подготовительных упражнений. Каждый ребенок получает наборы карточек с одним и двумя предметами, раскладывает их в 2 столбика и четко называет, что у него изображено: сначала 1 предмет, потом 2 предмета. Воспитатель спрашивает, одинаково ли произносятся слова, обозначающие количество и названия предметов (окончания слов меняются: был один флажок - стало два флажка), и предлагает: «Я буду называть какой-нибудь один предмет, а вы по очереди будете называть 2 таких же предмета. Один графин ... (два графина); одна телега ... (две телеги); одно сито ... (два сита) и т. д. Интересно, изменятся ли окончания слов, если я дам вам карточки, на которых нарисовано по 5 предметов?» Дети называют 5 предметов, изображенных на карточках (5 шаров, 5 ваз), и с помощью воспитателя

замечают, что слово, обозначающее количество 5 не изменяется, а изменяются окончания слов, обозначающих предметы. Данные упражнения могут привлечь внимание детей к лексико-грамматическим конструкциям родного языка. Во время игры воспитатель оставляет каждому играющему по три карточки с одним, двумя, пятью предметами и по три зеленых фишки. Важно, чтобы в целом у детей на карточках были изображены предметы, обозначаемые существительными разного рода. Затем объясняется игровое задание: «Я буду называть число, и если это число подходит к вашим предметам на карточке, то кладите на нее фишку». Воспитатель называет вразбивку числа: один, два, две, одно, одна и пять. После выполнения задания каждый ребенок поочередно называет, что или кто нарисован и сколько у него на карточках предметов, согласовывая числительное с существительным. Воспитатель может поинтересоваться, почему все дети одновременно положили фишку на свои карточки с 5 предметами. Если ребенок, после того как он назвал свои предметы на 3-х карточках, заметил ошибку, он сам снимает с карточки зеленую фишку. Выигравшими считаются те, у кого все карточки закрыты фишками.

«Чьи эти вещи?»

Цель: Упражнять детей в образовании притяжательных прилагательных.

Игровой материал: Картинки с предметами быта: одежды, посуды, игрушек, учебных принадлежностей и др. (часть картинок может быть в 2-х экземплярах - очки, зонтик и др.).

Ход игры: Воспитатель: «Нам нужно узнать, чьи эти вещи: бабушкины, дедушкины, мамины, папины, Машины или Колины, и разложить их рядом с ними». Воспитатель спрашивает: «Чья это вещь?» - а ответы детей могут быть такими: «Этот портфель - Машин» или «Эта погремушка - Колина», «Эти туфли - мамины» и т. д. Может сразу показывать по 2 картинки с вещами, принадлежащими разным членам семьи (мужской и женский головные уборы или предметы одежды для мальчика и девочки и т.п.).

Упражнение «Лесник»

Цель: формировать умение детей образовывать однокоренных слов, подбор антонимов.

Игровой материал: Сюжетная картинка.

Ход игры: педагог говорит: «Дети, посмотрите на картинку. Что вы на ней видите? (Лес.) Кто следит за порядком в лесу, охраняет его? Это лесник. Дом его стоит в лесу. Это какой дом? (Лесной.) К дому лесника ведет тропинка. Это какая тропинка? (Лесная.) Лесная тропинка узкая, а дорога... (широкая). Деревья в лесу высокие, а кусты... (низкие). Вот речка глубокая, а ручеек... (мелкий). Это тропинка. В лесу много... тропинок.

«Что на елке, а что (кто) под елкой, рядом, около елки?»

Цель: закрепить понимание предлогов на, под, рядом, около; активизировать словарь по теме.

Игровой материал: наряженная елка, игрушечные Дед Мороз и Снегурочка, подарок под елкой.

Ход игры. Взрослый просит ребенка показать и сказать, что он видит на елке, а что или кого под елкой. Что находится рядом с елкой, около нее. Предлоги необходимо выделять голосом.

## Занятие № 5. Пересказ сказки «Репка»

Цель: формировать представление о том, что такое народная сказка. Формировать умение пересказывать знакомую сказку сообща, по «цепочке». Развивать внимание, память. Воспитывать умение слушать друг друга, внимательно следить за повествованием.

Оборудование: карточки с изображением героев знакомых сказок, а также героев сказки «Репка».

### Ход занятия

#### 1. Беседа с детьми.

- Ребята, как вы думаете, что такое сказка? Как вы думаете, кто сочиняет сказки? (Писатели). Да, есть авторские сказки, а есть народные. Это сказки, которые люди рассказывали друг другу из поколения в поколение: мамы и папы рассказывали сказки своим детям, а когда дети выросли, женились и у них рождались дети, они им рассказывали сказки, и так продолжается до наших дней.

- Сегодня мы будем учиться пересказывать одну такую сказку. Она вам хорошо знакома. Это сказка называется «Репка».

#### 2. Дидактическая игра «Найди героев сказки «Репка».

- Ребята, перед вами карточки, на которых изображены герои знакомых сказок. Вам нужно быстро выбрать те из них, на которых изображены герои сказки «Репка». (Дети по одному выбирают карточки и откладывают их в сторону).

#### 3. Дидактическое упражнение. «Расскажи сказку по цепочке».

- Сегодня мы будем учиться рассказывать сказку «Репка» по цепочке. Для этого вам нужно будет выбрать карточку, на которой изображено начало сказки, повернуться лицом к остальным детям, показать картинку и начать рассказывать самый первый отрывок из сказки. После того, как этот ребёнок завершит свой отрывок, второй ребёнок находит следующую карточку, выходит, тоже поворачивается лицом к остальным детям, и продолжает

сказку, и так до самого конца.

Будьте внимательны: вы должны ни разу не ошибиться при рассказывании сказки и выстроить правильную цепочку, в которой все герои должны быть расположены в правильной последовательности.

(После пересказа сказки от начала до конца, педагог предлагает рассказать сказку ещё раз по цепочке, но привлекая других детей).

#### 4. Дидактическая игра «Исправь ошибку».

- Ребята, а теперь проверим, как работает ваше внимание. Я специально переставлю героев сказки местами, а вы должны будете найти и исправить мою ошибку.

#### 5. Итог занятия.

### Занятие № 6. Пересказ сказки «Теремок»

Цель: формировать представление о такой особенности народных сказок, как наблюдательность. Формировать умение пересказывать знакомую сказку с помощью моделей. Формировать умение подбирать предметы-заместители на основе отличительного признака (величины), характерного для внешнего вида персонажа. Упражнять в умении отгадывать загадки, опираясь на зрительный образ животных, аргументировать свой ответ. Развивать творческие умения, свободно выражая себя под музыкальное сопровождение. Воспитывать выдержку.

Оборудование: карточки с изображением уменьшающихся по величине героев из сказки «Теремок»; полоски бумаги одного цвета, но разной величины.

#### Ход занятия.

##### 1. Игра «Нарисованные отгадки».

(Педагог заранее раскладывает карточки с изображением героев из сказки «Теремок»).

- Ребята, перед вами лежат герои знакомой сказки. Я буду загадывать загадку о животном, а вы внимательно должны её выслушать, и, если нашли отгадку, поднять руку. После того, как вы произнесёте вслух отгадку, вы должны будете объяснить, почему вы так решили.

Маленькая, серенькая	Скачет зверушка -
Под столом таится -	Не рот, а ловушка.
Кошки боится. (Мышка).	Попадут в ловушку
	И комар, и мушка. (Лягушка).
Комочек пуха,	Рыжая плутовка
Длинное ухо.	С пушистым хвостом.
Прыгает ловко,	Живёт в лесу
Любит морковку. (Заяц).	Под кустом. (Лиса).
Кто в лесу холодном	Он в берлоге спит зимою
Ходит злой, голодный? (Волк).	Под большущею сосною,
	А когда придёт весна,
	Просыпается от сна. (Медведь).

## 2. Чтение сказки «Рукавичка».

- Ребята, вы отгадали и нашли всех героев русской народной сказки «Теремок». Мы с вами уже говорили, что народные сказки передавались из поколения в поколение. У украинского народа есть похожая сказка, и называется она «Рукавичка». В этой сказке все герои, кроме одного, те же, что и в русской народной сказке «Теремок». Слушайте внимательно, а потом скажете, кого из героев украинской народной сказки нет в русской народной сказке «Теремок» (Чтение сказки).

- Кого из героев нет в сказке «Теремок»? (Кабана-клыкана).

Давайте, сравним, как называли себя звери в этих сказках?

- Мышка-норушка - Мышка-поскребушка;
- Лягушка-квакушка- Лягушка-попрыгушка;
- Зайчик-побегайчик - Зайчик-побегайчик;
- Лисичка-сестричка - Лисичка-сестричка;

- Волчок-серый бочок - Волчок-серый бочок;
- Медведь-люблю реветь - Медведюшка-батюшка.

Про мышку можно сказать и то, что она «норушка», и то, что она «поскребушка». Почему? (Живёт в норке и скребётся). Про лягушку можно сказать «квакушка» и «попрыгушка. Почему? (Потому что она и квакает, и прыгает).

(Аналогичная работа проводится с остальными героями сказки).

### 3. Дидактическое упражнение «Кто кем будет».

- Сейчас мы превратим всех животных в полоски, а потом расскажем сказку «Рукавичка». Давайте посмотрим, кто из животных самый маленький. Мышка самая маленькая? Её превратим в самую маленькую полоску и запомним, что эта полоска обозначает мышку. Кто побольше? Лягушка? Её превратим в полоску побольше и запомним, что эта полоска обозначает лягушку и так далее.

### 4. Пересказ сказки с помощью моделей.

- Теперь будем рассказывать сказку, но вместо героев сказки на фланелеграф будем выкладывать соответствующие полоски. (Сказка пересказывается 2-3 раза, но каждый раз к пересказу привлекаются другие дети; слова автора читает педагог).

### 5. Игра «Кто лучше всех покажет».

- Я буду показывать карточку с изображением героя сказки, а вы должны будете изобразить животного с помощью жестов и мимики. Внимательно слушайте музыку, она вам поможет лучше изобразить персонаж.

### 6. Итог занятия

## Занятие № 7. Пересказ рассказа Я. Тайца «Поезд»

Цель: формировать элементарные представления о разных жанрах художественной литературы (рассказ, сказка). Формировать умение понимать

содержание рассказа, впервые прочитанного на занятии. Формировать умение пересказывать рассказ совместно с педагогом. Упражнять в подборе орудий труда для людей разных профессий. Закрепить в речи названия профессий. Воспитывать умение быть внимательным при выполнении задания.

Оборудование: иллюстрации к рассказу; карточки с изображением людей разных профессий и их орудий труда (повар: половник, кастрюля; продавец: весы, калькулятор; кондуктор: сумка, билеты; шофёр: машина, руль; машинист: паровоз, панель управления или рация).

#### Ход занятия

##### 1. Рассказ о жанрах художественной литературы.

- Ребята, что такое рассказ? (Ответы детей). Рассказ сочиняет писатель. У рассказа обязательно есть автор. Сказки придумывает народ. В рассказе говорится о реальных событиях, о том, что может быть в жизни на самом деле. А в сказках рассказывается о вымышленных событиях. В сказке много фантазии, вымысла.

##### 2. Чтение, рассматривание иллюстраций к рассказу.

- Как вы думаете то произведение, которое я прочитала, можно назвать рассказом или сказкой? (Ответы детей). Почему?

3. Беседа по содержанию рассказа. Назовите имена детей, кто катается на санках. У кого нет санок? Как у папы получился поезд из санок? Кто был машинистом? Что он кричал? Кто был кондуктором? Что она кричала? Кем был папа? Что он кричал?

4. Пересказ рассказа. Мы будем пересказывать рассказ, который называется «Поезд». Я буду начинать предложение, а вы все вместе его заканчивать. Везде ... (снег). У Маши ... (санки). У Миши ... (санки) и так далее.

(После хорового совместного рассказывания, педагог предлагает детям пересказывать рассказ по одному, но совместно с педагогом, если это понадобится).

5. Дидактическая игра «Кому что нужно для работы». Перед вами карточки с изображением людей разных профессий, а также карточки с

изображением предметов, которые нужны им для работы. Посмотрите внимательно: карточки с изображением людей лежат одна под другой, карточки с изображением орудий труда - в стороне, в беспорядке. Вы по очереди будете брать маленькие карточки, называть, что изображено на картинке и кому нужен этот предмет. Например, «Это половник. Он нужен повару».

### Занятие № 8. Рассказывание по теме «Зима»

Цель: учить детей отвечать на вопросы и задавать их. Систематизировать знания детей о зиме и зимних явлениях; Активизировать словарь по данной теме. Воспитывать у детей интерес к сезонным изменениям в природе.

Оборудование: сюжетные картинки: уборка снега, зимний лес, корзина с елочными ветками, письмо от Зимы.

#### Ход занятия

##### 1. Организационный момент.

Чтение стихотворения С. Есенина «Зима».

Вот уж осень улетела  
И примчалась зима.  
Как на крыльях, прилетела  
Невидимо вдруг она.  
Вот морозы затрещали  
И сковали все пруды.  
И мальчишки закричали  
Ей «спасибо» за труды.  
Вот появились узоры  
На стеклах дивной красоты.  
Все устремили свои взоры,  
Глядя на это. С высоты

Снег падает, мелькает, вьется,

Ложится белой пеленой.

Вот солнце в облаках мигает,

И иней на снегу сверкает.

- О каком времени года говорилось в стихотворении?

- Назовите зимние месяцы.

- Что такое снегопад?

2. Объявление темы.

- Сегодня мы поговорим о зимней поре.

3. Физкультминутка.

4. Чтение письма. Стук в дверь. Педагог заносит в кабинет корзинку с еловыми заснеженными ветками. Среди веточек находит письмо. Это послание зимы. Но зимний снегопад размыл некоторые строчки и детям придется самим догадаться, о чем там было написано. Педагог читает текст, дети вставляют подходящие по смыслу пропущенные слова, которые Педагог старается записать.

Рассказ «Зима». На смену осени пришла ... (зима). Солнышко все реже и реже выглядывает ... (из-за туч). Деревья стали ... (голые). ... Снег ... (кружится) и заставляет прятаться ... (по домам). Птицы улетели ... (в теплые края). Зверям некогда резвиться, они продолжают делать ... (запасы на зиму). Белокрылая зима вступила в свои права.

Чтение рассказа, составленного с помощью ответов детей.

7. Итог занятия.

- О каком времени года говорили?

- Что бывает только зимой? (снегопад, мороз).

Занятие № 9. Пересказ русской народной сказки «Мужик и медведь»  
(с элементами драматизации)

Цель: учить детей составлять пересказ сказки, проявляя творческое

воображение и артистизм. Развивать у детей умение распространять предложения определениями. Воспитывать у детей самоконтроль за речью.

Оборудование: текст русской народной сказки «Мужик и медведь», овощи, костюмы медведя и мужика.

### Ход занятия

#### 1. Организационный момент.

Игра «Отгадай загадку»

Он и в дождик, он и в зной

Клубни прячет под землей.

Клубни выгацишь на свет

Вот и завтрак, и обед. (Картофель)

Врос он в землю крепко.

Сидит на грядке колобок.

Круглый бок, желтый бок.

Что же это? (Репка)

Как надела сто рубах,

Захрустела на зубах. (Капуста)

#### 2. Объявление темы.

- Скажите, урожай чего собирают мужик и медведь? (Ответы детей.) А сегодня мы узнаем, как делили свой урожай мужик и медведь в русской народной сказке.

#### 3. Чтение сказки с последующим обсуждением.

- Что посеял мужик?

- Почему ему пришлось делиться с медведем?

- Когда мужик собрал урожай репы?

- Как он разделил урожай? Почему?

- Почему рассердился медведь на мужика?

- Что посеял на следующий год мужик?



- О каком овоще говорилось в сказке?

### Занятие №10. Пересказ рассказа Л. Толстого «Косточка»

Цель: обучать детей составлению пересказа текста с помощью сюжетных картинок; закреплять правильное употребление в речи имен существительных в творительном падеже; развивать умение грамматически правильно и логически последовательно строить свое высказывание;

Оборудование: фрукты, сюжетные картины к тексту.

#### Ход занятия

##### 1. Организационный момент.

Педагог говорит:

- Какой урожай фруктов можно собрать в саду летом (появляется ваза с фруктами).

Детям дается задание: «Давайте угостим друг друга». Дети выбирают, чем и кого они будут угощать и говорят: «Я угощу Ваню сливами» и так далее. (Обязательное условие: всем детям должно достаться угощение.)

Фрукты складываются на отдельный стол, и в конце занятия дети смогут их забрать.

##### 2. Объявление темы.

- Фрукты очень полезные и вкусные. А вот что произошло с мальчиком, который любил сливы.

##### 3. Чтение рассказа с последующим обсуждением.

После прочтения рассказа Педагог объясняет слова «горница» и «сочла».

- О ком этот рассказ?

- Что купила мама?

- Почему Ване очень хотелось слив?

- Как он поступил?
- Что обнаружила мама, когда пересчитала сливы?
- Что произошло за обедом?
- Как поступил папа?
- Почему все засмеялись после Ваниных слов?
- А почему Ваня заплакал?
- Как вы бы поступили на месте Вани?
- Педагог анализирует ответы детей, исправляет аграмматизмы и следит за звукопроизношением (если звуки поставлены и автоматизируются).

#### 4. Физкультминутка.

Как румян сад!	Легкие хлопки по щекам.
Всюду яблоки висят.	Руки поднять вверх.
Краснобоки, краснощеки,	Руки на поясе.
На ветвях своих высоких	Руки поднять вверх,
Точно солнышки горят!	Соединить в круг («солнышко»).

#### 5. Повторное чтение рассказа с установкой на пересказ.

Педагог объясняет детям, что когда они будут пересказывать, то могут воспользоваться подсказками (сюжетными картинками). Сюжетные картины выставляются во время прочтения соответствующего фрагмента в рассказе.

Пересказ рассказа детьми.

6. Итог занятия. О чем говорилось в рассказе? Правильно ли поступил Ваня? Как нужно поступать в таких случаях?

### Занятие №11. Пересказ рассказа И. С. Соколова-Микитова «Улетают журавли»

Цель: обучать детей выразительно пересказывать текст с помощью опорных сигналов; закреплять у детей умение правильно употреблять в речи слова «перелетные», «зимующие»; закреплять умение синтаксически верно

строить предложения; упражнять детей в образовании сложных прилагательных.

Оборудование: текст рассказа И. С. Соколова-Микитова «Улетают журавли», опорные сигналы.

### Ход занятия

1. Организационный момент. Игра «Образуй слово».

У утки короткий хвост - значит, это короткохвостая утка.

У грача острый клюв - значит, это остроклювый грач.

У гуся красные лапы - значит, это краснолапый гусь.

У цапли длинные лапы - ...

У грача черные крылья - ...

У аиста тонкая шея - ...

2. Объявление темы.

- Как называются птицы, которые на зиму улетают в теплые края?

(Ответы детей.) А как те, которые остаются?

- Сегодня мы с вами вспомним, как улетали журавли в теплые края – об этом описал И. Соколов-Микитов в своем рассказе «Улетают журавли».

3. Чтение рассказа с последующим обсуждением.

- Куда собралась улететь журавли?

- В какое время года птицы улетают в теплые края?

- Как собираются журавли для полета?

- Как сказать по-другому: «косяк»? ... («журавлиный ключ»)

- Над чем пролетали журавли?

- Где останавливались на отдых?

- Какой был лес? (Мрачный, темный.)

- Когда журавли продолжили свой путь?

- Что изменится в лесу, когда взойдет солнце?

- Когда можно ждать журавлей обратно?

#### 4. Повторное чтение рассказа с установкой на пересказ.

Во время чтения педагог выставляет опорные сигналы, соответствующие данному отрывку в рассказе.

Пересказ произведения детьми.

#### 5. Итог занятия.

- Как называются птицы, которые на зиму улетают в теплые края?
- Полет каких птиц был описан в рассказе?
- Как выстраиваются журавли для полета?

### Занятие №12. Пересказ рассказа В. Катаева «Грибы»

Цель: обучать детей пересказывать рассказ близко к тексту с помощью сюжетных картин; уточнять и пополнять знания о съедобных и несъедобных грибах; упражнять в согласовании числительных с существительными; развивать у детей умение точно отвечать на поставленные вопросы.

Оборудование: текст рассказа В. Катаева «Грибы», сюжетные картины к тексту, предметные картинки с изображением съедобных и несъедобных грибов.

#### Ход занятия

##### 1. Организационный момент. Игра «По грибы».

Дети делятся на две команды. У каждой команды по корзине. На двух столах расположены картинки с изображением съедобных и несъедобных грибов. Каждая команда подходит к своему столу и по команде Педагога начинает «собирать» съедобные грибы в корзинку. Выигрывает та команда, в чьей корзине окажется меньше несъедобных грибов. Затем Педагог объясняет, почему опасно класть ядовитые грибы в корзину.

##### 2. Объявление темы.

- Как называют людей, которые отправляются в лес за грибами? (Ответ

детей.) Так вот, сегодня вы услышите рассказ о грибниках, который написал В. Катаев.

3. Чтение рассказа с последующим обсуждением.

- Кто приехал погостить к Жене и Павлику?
- Почему мама решила отправить детей в лес за грибами?
- Как повели себя Женя и Павлик? А Инночка?
- Как вы оцениваете их поступки?
- Кто больше насобирал грибов?
- Какие грибы оказались в корзине у Павлика? А у Жени?
- Почему Инночка тихо стояла в сторонке?
- Что увидела мама в ее корзинке?
- Кто из героев рассказа вам понравился больше? Почему?

4. Игра «Сосчитай грибы».

У каждого ребенка - по предметной картинке с изображением грибов. Дети считают свои грибы от 1 до 10: «Один боровик, два боровика..., семь боровиков и так далее»

5. Физкультминутка. «По грибы».

Мы шли, шли,  
шли,

Маршируют, руки на поясе.

Боровик нашли.

Наклонились, правой рукой коснулись носка  
левой ноги и наоборот

Раз, два, три,  
четыре, пять,

Наклоны вперед, руки касаются носков.

Мы идем искать опять

6. Повторное чтение с установкой на пересказ.

Во время чтения педагог выставляет сюжетные картины.

7. Пересказ рассказа детьми.

8. Итог занятия.

- Куда ходили дети?

- Кто был самым лучшим грибником?
- Какие грибы нельзя класть в корзинку?

Занятие №13. Составление описательного рассказа по теме «Одежда» с опорой на схему

Цель: обучать детей составлению описательного рассказа; расширять и активизировать словарь детей по теме «Одежда»; упражнять в употреблении распространенных предложений.

Оборудование: предметные картинки: мужская рубашка, детское платье, куртка для мальчика, женский плащ, берет; схема описания одежды.

#### Ход занятия

1. Организационный момент. Игра «Что из чего - какое?».

Сядет тот, кто скажет:

Платье из ситца (какое?) - ситцевое.

Рубашка из шелка (какая?) - ...

Шуба из меха (какая?) - ... и так далее

2. Объявление темы.

Педагог говорит о том, что перед занятием почтальон принес письмо для ребят. (Открывает конверт и читает.) Письмо пришло от Карлсона. Он пишет, что на крыше нашел одежду, но не знает, что ему можно носить, а что нет, и просит вас помочь решить эту трудную задачу.

Мы сегодня попробуем помочь Карлсону (педагог выставляет предметные картинки с изображением предметов одежды.)

3. Беседа по картинкам.

- Как одним словом назвать эти картинки?
- Для кого платье, рубашка, куртка, плащ?

Педагог выставляет схему описания одежды Малыша и говорит, что в

такой последовательности детям нужно будет рассказывать. (Подробное объяснение схемы.)

- Какого цвета?
- Из какого материала?
- Из каких частей состоит?
- Когда носят?
- Кто носит?
- Может ли надевать Карлсон?
- Как ухаживать?

#### 4. Составление рассказа.

Первый рассказ составляют ребенок и педагог совместно (например, о плаще), затем об остальных предметах одежды дети составляют рассказы самостоятельно.

#### 5. Физкультминутка.

Я умею обуваться,

Если только захочу.

Я и маленького братца

Обуваться научу.

Вот они, сапожки.

Этот с левой ножки.

Этот с правой ножки.

Топают ногами.

Руки перед грудью - «маленький братец».

Наклоняются вперед.

Поглаживающие движения снизу-вверх  
левой и правой ног.

Если дождичек пойдет,

Наденем калошки. (Е. Благинина)

Рассказы детей.

Топают ногами.

#### 6. Итог занятия.

Кому помогали на занятии?

О какой одежде говорили?

(Мужской, женской, детской.)

## Занятие № 14. Составление повествовательного рассказа «Приключение Маши в лесу».

Цель: формировать умение составлять совместный повествовательный рассказ с помощью заданной схемы высказывания. Формировать умение придерживаться сюжетной линии при составлении рассказа. Упражнять в подборе признаков к животному, а также подбирать глаголы, обозначающие характерные действия животных.

Оборудование: игрушка заяц или картинка с зайца, пол-листа ватмана, цветные карандаши.

### Ход занятия

#### 1. Загадка, беседа о лесе.

Мы будем придумывать историю о девочке Маше. Но сначала послушайте мою загадку: «Здесь много деревьев, кустарников, цветов. Это дом для диких зверей. Летом здесь поспевают много ягод, а после дождей - полным-полно грибов». О чём я рассказала? Правильно, это лес. Ребята, я вам уже сказала, что мы будем придумывать историю о девочке Маше, а точнее о приключениях Маши в лесу. Скажите, зачем вообще ходят в лес? (За грибами, за ягодами, цветами, дровами; отдохнуть, погулять). Что могло случиться с Машей в лесу? (Заблудилась, встретила кого-то, нашла что-нибудь).

#### 2. Дидактическое упражнение «Подбери слова к картинке».

- Представьте себе, что Маша встретила в лесу вот такого зайца (игрушка или картинка выставляется детям). Какой он? (Пушистый, белый, смешной, длинноухий, трусливый).

(При рассматривании картинки, которые будут участвовать в выстраивании сюжета, следует обращать внимание детей не только на внешний вид героев, но и на черты характера, тем самым, программируя их

поведение...)

- Что умеет делать заяц? (Прыгать, бегать, грызть кору, менять шубу, веселиться, бояться и так далее). Заяц мог понравиться Маше? Почему?

### 3. Придумывание рассказа совместно с педагогом.

Сейчас мы будем придумывать рассказ про девочку Машу и зайца. Я буду начинать предложение, а вы его заканчивать.

«Как-то раз пошла Маша в лес за ... грибами. Набрала ... (полную корзину грибов). Вдруг из-за кустов выбежал длинноухий ... (заяц). Он был не один, с ним была целая ... (заячья семья). Все они играли в прятки и машу стали звать ... (Маша, поиграй с нами!). У старшего зайчика были самые длинные ... (уши). Он спрятался за ... (куст). Уши выглядывали из-за куста, поэтому его сразу ... (нашли). Всем было ... (очень весело)».

### 4. Самостоятельный пересказ по вопросам педагога.

- Кому понравился наш рассказ? А мама его не слышала. Чтобы лучше его запомнить и рассказать дома вечером, я предлагаю пересказать рассказ ещё раз (пересказывают 2-3 ребёнка).

- Как начинался наш рассказ? Что она делала в лесу? Что случилось после того, как Маша набрала полную корзину грибов? Что делали зайцы? Как они её приглашали в игру? Чем отличался от остальных зайцев самый старший заяц? Почему его нашли?

### 5. Итог занятия