

**МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«Омский государственный педагогический университет»

(ФГБОУ ВО «ОмГПУ»)

Факультет начального, дошкольного и специального образования

Кафедра дефектологического образования

**Допущена к защите**

« » 20\_\_г.

Зав. кафедрой:

к.п.н., доцент

Четверикова Татьяна Юрьевна

 *(подпись)*

**Обучение младших школьников с легкой степенью умственной отсталости составлению рассказов по серии сюжетных картин**

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) Олигофренопедагогика

**Выполнил:** студент Опп 516

группы

заочной формы обучения

Ковердяева Ольга Евгеньевна

 *(подпись)*

**Научный руководитель**:

к.п.н., доцент

Кузьмина Ольга Сергеевна

 *(подпись)*

**Выпускная квалификационная работа**

**защищена**

«\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_2021 г.

Оценка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Председатель ГЭК\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 *(подпись)*

Омск, 2021

 **Оглавление**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение | 3  |
| Глава 1. Научно-теоретические основы обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталости составлению рассказов  | 9 |
| 1.1. Закономерности развития навыков составления рассказов в онтогенезе | 9 |
| 1.2. Особенности развития у учащихся с легкой степенью умственной отсталости навыков составления рассказов | 22 |
| 1.3. Методические аспекты обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталости составлению рассказов  | 29 |
| Выводы по1 главе | 37 |
| Глава 2. Организация, содержание и результаты эмпирического исследования | 38 |
| 2.1. Общая организация эмпирического исследования | 38 |
| 2.2. Изучение особенностей и выявление уровня развития у учащихся 4-го класса навыка составления рассказов | 42 |
| 2.3. Программно-методические аспекты коррекционной работы по обучению учащихся 4 - го класса с легкой степенью умственной отсталости составлению рассказа с использованием серии сюжетных картинок | 52 |
| Выводы по2 главе | 73 |
| Заключение  | 74 |
| Аннотация | 76 |
| Список использованных источников и литературы | 77 |
| Приложение | 85 |

**Введение**

Развитие связной речи становится все более актуальной проблемой в современном обществе. Сформированная связная речь является важнейшим условием успешного обучения ребенка в школе. Овладение речью в качестве средства общения имеет большое значение для развития и социализации. Приобретению навыков грамотной развернутой монологической речи детей способствует составление рассказа по сериям сюжетных картин.

Исследованием развития речи в онтогенезе занимались такие специалисты как А.Н. Гвоздев, В.П. Глухов, М.Л. Кольцова, С.Н. Цейтлин и другие.

В исследованиях ряда ученых (Р. И. Лалаевой, В. Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн другие) отмечено, что у учащихся младших классов с отклонениями в интеллектуальном развитии связная речь недостаточно сформирована и имеет свои особенности. Слуховое различение и произношение слов и фраз у такого ребенка возникает значительно позже, чем у нормально развивающихся сверстников. У них отмечается слабый рост пассивного и особенно активного словаря. Младшим школьникам крайне трудно составлять развернутые рассказы. Речь их скудна и неправильна. Более стойкие нарушения проявляются на языковом и смысловом уровнях.

В результате комплексного подхода к развитию связной устной речи можно достичь хороших результатов коррекционной работы. А.К. Аксенова В.В. Воронкова и другие разработали методическую основу коррекционной работы, направленной на развитие речи детей с интеллектуальными нарушениями. Значимую роль в процессе обучения младших школьников с умственной отсталости составлению рассказов играют средства наглядности, на что указывают методические рекомендации. В коррекционной работе с учащимися по развитию связной устной речи рекомендуется использовать картинки или серии картин

Л.С. Выготский утверждал, что тенденция к действию у умственно отсталого ребенка обнаруживается только при наглядной ситуации, когда материал лежит перед глазами.

Данная разновидность работы над связной речью дает возможность обучить ребенка выстраивать сюжетную линию, способствует формированию и закреплению представлений о композиции высказывания, поиску образных лексических средств. Развитие у учащихся с легкой степенью умственной отсталости монологической речи, а также обучение данной категории детей построению рассказов является одной из важных задач педагогов, которую ставят перед собой педагоги, руководствуясь действующими программно-методические материалами.

Совершенствование речи, связанной с составлением рассказов, обеспечивается в процессе обучения, которое имеет целенаправленный характер. Тем не менее, вопросы обучения младших школьников составлению рассказов по серии сюжетных картин недостаточно освещены в теории и практике олигофренопедагогики.

Изложенное выше, доказывает актуальность проблемы исследования, рассматриваемой в рамках выпускной квалификационной работы.

*Объект исследования:* процесс обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталости составлению рассказов по серии сюжетных картин.

*Предмет исследования:* психолого-педагогические условия обучения младших школьников с легкой степенью умственной отсталости составлению рассказа по серии сюжетных картин.

*Цель исследования*: на основе изучения научной литературы и эмпирического исследования установить психолого-педагогические условия обучения младших школьников с легкой степенью умственной отсталости составлению рассказов по серии сюжетных картин.

В ходе экспериментального исследования были поставлены и решались следующие *задачи:*

– изучить литературные источники по проблеме исследования;

– установить уровень развития у младших школьников с умственной отсталостью навыка составления рассказов по серии сюжетных картин;

– подготовить программно-методические материалы для реализации работы по развитию у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости навыка составления рассказов по серии сюжетных картин.

*Методы исследования:*

– изучение, анализ, обобщение и систематизациянаучно-методической литературы по проблеме исследования;

– педагогический эксперимент в констатирующем варианте;

*Теоретической базой исследования* являются труды учёных, исследовавших:

– закономерности развития навыков составления рассказов в онтогенезе (В.П. Глухов; М.Л. Кольцова; С.Н. Цейтлин и другие.);

– особенности развития у учащихся с легкой степенью умственной отсталости навыков составления рассказов и развития монологической речи в целом (Е.А. Екжанова др. В. Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн и другие);

– методические аспекты обучения учащихся с легкой степенью умственной недостаточности составлению рассказов (Р.И. Лалаева; Т.В. Аксенова, В.В. Воронкова.).

*Практическая значимость* работы заключается в возможности использования результатов исследования, в том числе подготовленных программно-методических материалов учителями-дефектологами, воспитателями и родителями в целях развития у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости навыка составления рассказов по серии сюжетных картин.

*Организация исследования*.Эмпирическое исследование было организовано и проведено на базе КОУ «Адаптивная школа № 12 г. Омска в 2020–2021 учебном году. Экспериментальная выборка составила 10 человек из числа учащихся 4 класса с легкой степенью умственной отсталости.

*Структура ВКР.* Выпускная квалификационная работа включает введение, две главы, завершающиеся выводами, заключение, аннотацию на иностранном языке, список использованных источников и литературы (55 наименований).

**Глава 1. Научно-теоретические основы обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталости составлению рассказов**

* 1. **Закономерности развития навыков составления рассказов в онтогенезе**

Среди трудов отечественных ученых, которые занимались изучением особенностей формирования речи в онтогенезе можно выделить исследования специалистов по лингвистике детской речи А.Н.  Гвоздева, М.М.  Кольцовой, Г.Л. Розенгард-Пупко, С.Н. Цейтлин. Они определили основную последовательность ее формирования: от стадии лепета до семи лет [13; 21; 38 49;]

В психологической и психолингвистической литературе связная речь рассматривается как сложный вид речевого общения. Она является особым видом речемыслительной деятельности, имеющим более сложное строение, чем предложение или диалогическая речь.

Л.С. Выготский характеризует монологическую речь как высшую форму речи, исторически развивающуюся позднее, чем диалог. Сложность монологической речи, отмеченную исследователями, автор объясняет потребностью передачи в речевом плане речевого целого, предназначенного для постороннего слушателя, которое будет ему понятно [11]. В лингвистических исследованиях детской речи рассматриваются разные компоненты языковой способности ребенка.

Примерно в 3 месяца из крика формируется гуление (непроизвольное воспроизведение звуковых комплексов), благодаря которому происходит синхронизация работы отделов периферического речевого аппарата. Гуление к 5 месяцам плавно переходит в лепет. Ребенок с младенчества пытается подражать взрослым. Он слышит звуки, наблюдает артикуляционные движения губ у окружающих, пытается их повторить. Ребенок начинает произносить отдельные слоги с 6 месяцев, а затем эти сочетания постепенно принимают определенный тон, темп, ритм, мелодику, интонацию. В 10-11 месяцев ребенок начинает реагировать на слова говорящего, пишет Т.Б. Феличева [47].

Согласно исследованиям С.Н. Цейтлин, к концу первого года жизни ребенок произносит первые слова. С появлением первых слов ребенок вступает в новую фазу своего языкового развития. В течение короткого времени (всего за два-три месяца) ребенок осваивает все основные морфологические категории (число и падеж существительных, время, число и лицо глагола), т. е. имеет уже в своем распоряжении необходимые средства для соотнесения описываемой ситуации с моментом речи [49].

На втором году жизни у ребенка наблюдаются первые осмысленные слова, которые служат обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения. На третьем году жизни ребенка быстрыми темпами совершенствуется понимание речи, стремительно увеличивается лексический запас, усложняется структура предложений (М.М. Алексеева и В.И. Яшина) [1].

Исходя из исследований Т.Б. Феличевой, на протяжении третьего-четвертого года жизни у ребенка происходит усложнение речевых навыков, совершенствуется их грамматический строй. Теперь ребенок может из готовых фраз составить рассказ, сказку. Это — одно из важных проявлений развития мыслительно-речевой деятельности ребенка. Первые сказки детей в возрасте около трех лет очень просты и коротки — всего несколько фраз, эти фразы взяты из какой-нибудь хорошо усвоенной сказки [49].

Пятый год жизни считается периодом высокой речевой активности, т.к. в это время происходит наиболее интенсивное развитие всех сторон речи (А.Н. Гвоздев, М.М. Кольцова) [13, 21]. По словам А.А. Леонтьева ребенок овладевает навыками составления описательных рассказов в возраст 4-5 лет. В этом возрасте осуществляется переход от ситуативной речи к контекстной речи [29].

Дети постепенно овладевают способностью адаптировать свою речь к условиям общения. Замечено, что с 4 - 5 лет дети говорят с младшими по возрасту детьми более короткими фразами, чем с погодками или со взрослыми. Одно из первых лингвистических открытий, которое совершает любой ребенок, овладевающий родным языком,— тот факт, что все предметы имеют имена. Многие дети начинают в это время задавать вопросы о том, как называется тот или иной предмет. Дети способны составлять рассказы по игрушкам, картинкам. Описательные рассказы детей 4-5 лет характеризуются непоследовательностью – дети еще не знают, как начать и закончить высказывание, могут описывать игрушку, ни разу не назвав её, используя только местоимения (у нее, он). При составлении описательных рассказов дети в этом возрасте в основном используют простые предложения. В дошкольном возрасте осуществляется переход развития речи от практического опыта. Развивается планирующая функция речи. Речь, становится контекстной, монологической. Детей учат различным типам рассказов, например, составлять описание, повествование. Дети учатся рассуждать, опираясь на определенный наглядный материал (игрушки, картины, схемы, а также без него). С каждым годом синтаксическая структура рассказов усложняется. На совершенствование навыка составления рассказов у детей среднего дошкольного возраста большое воздействие оказывает развитие словаря. У детей возникают первые обобщения, выводы, умозаключения. Тем не менее, их рассказы обычно копируют образец взрослого. Ребенок 4-5 лет еще не может отличить главного от второстепенного (М.М. Алексеева, В.И. Яшина) [1].

В среднем дошкольном возрасте ребенок не только может воспринимать, но и пробует самостоятельно использовать различные прилагательные, описывая предметы вокруг, игрушки, одежду, а также наречия для того, чтобы определить время, пространственные отношения. Ребенок уже может сделать некоторые выводы путем обобщения, сравнения. Дети начинают употреблять простые распространенные (основная форма высказывания на 4 году жизни) и сложные предложения. Дети на 5 году жизни пользуются сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями достаточно свободно, объединяя их в короткие рассказы. На данном этапе дети овладевают связной речью, составляют рассказы и пересказы, что свидетельствует об успешном овладении монологической речью. Кроме того, это говорит и том, что у ребенка появляется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Рассказ детей среднего дошкольного возраста характеризуется короткими неполными фразами. В рассказах детей среднего дошкольного возраста находят свое отражение возможности ребенка устанавливать некоторые связи, закономерности, зависимости между предметами, явлениями. К старшему дошкольному возрасту, дети уже могут составить небольшой сюжетный или описательный рассказ по предложенной теме с использованием образца взрослого (С.И. Дьяконова, С.Н. Захарова) [17; 19].

И.Е. Токарь указывает, что активное развитие навыка рассказывания у дошкольников существенно развивается в старшем дошкольном возрасте. В этот период особенно развивается мышление, воображение детей, в связи, с чем дети учатся делать выводы, анализировать. Развитие мышления оказывает положительное влияние на развитие речевой деятельности старших дошкольников, например, у детей формируется навыквычленения наиболее существенных фактов в предметах или явлениях в процессе рассказывания. Они делают развернутый и полный анализ явлений и предметов [43].

Дети старшего дошкольного возраста с нормальным интеллектуальным развитием правильно пользуются в рассказах различными грамматическими формами и категориями. Им несложно образовывать слова посредством родительного, творительного падежей, правильно использовать несколько предлогов, числительных. Словарь расширяется за счет перехода многих слов из пассивного в активный словарь. В этом возрасте дети используют речевые конструкции, с помощью которых ребёнок разъясняет причину и следствие чего-либо. С 5-6 лет ребёнок начинает интенсивно овладевать навыками продуцирования описательных рассказов. Данный факт обусловлен тем, что к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический и синтаксический строй родного языка. Исследованиями ряда учёных (Л.С. Выготский, С.Н. Цейтлин и другие) было доказано, что продуцирование полноценных описательных рассказов детьми становится возможным не только с появлением у них качественных, относительных, притяжательных имён прилагательных, но и в связи с совершенствованием регулирующей, планирующей функцией речи [11; 49].

В старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) дети активно участвуют в беседе, дают развернутые ответы на вопросы, могут правильно формулировать вопросы. Им становятся доступны описание, повествование, рассуждение с опорой на наглядный материал. Их описательные рассказы состоят в среднем из 7 предложений (28-ми слов). Помимо этого, старшие дошкольники могут составлять описательные рассказы, используя специальные мнемотаблицы – картинки с изображениями, напоминающими детям о том, какие стороны описываемого предмета следует описать. Также в этом возрасте становится доступным составление рассказов без опоры на наглядный материал, посредством памяти и применяя воображение (В.А.Озолайте) [34].

К моменту поступления ребенка в школу он овладевает правильным звуковым оформлением слов, четко и ясно их произносит, имеет определенный словарный запас, в основном грамматически правильную речь: строит различные по конструкции предложения, согласовывает слова в роде, числе, падеже, точно спрягает часто употребляемые глаголы; свободно пользуются монологической речью: может пересказать о пережитых событиях, пересказать содержание сказки, рассказов, описывать окружающие предметы, раскрыть содержание картины, некоторые явления окружающей действительности. Все это дает возможность ребенку при поступлении в школу успешно овладевать программным материалом. У учащихся младшего школьного возраста появляется умение довольно последовательно и чётко составлять описательный рассказ на предложенную тему. Однако, дети 7 – 8 лет ещё нуждаются в предшествующем образце взрослого: умение передавать в рассказе своё эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям недостаточно развито. Оно формируется в более поздние сроки: в среднем и старшем школьном возрасте. Ученики способны самостоятельно давать достаточно подробные описания природных явлений, портретных характеристик литературных героев, черт их характера и т.д. В рассказах-описаниях школьники используют эпитеты, метафоры, сравнения, что свидетельствует о достаточно высоком уровне речевого развития. К началу обучения в школе дети без нарушений речевого и интеллектуального развития справляются с заданиями, требующими составление рассказа по сюжетной, пейзажной картине, по серии картинок (И.Е. Токарь) [43].

Таким образом, следует отметить, что развитие речи и навык составления рассказов представляет собой сложный и многообразный процесс, в котором участвуют высшие психические функции. Овладение звукопроизношением, слоговой структурой слов, лексико-грамматическим строем, связной речью происходит не сразу, а постепенно. Условия овладения способами и навыками построения рассказов не отличаются от тех, которые присущи монологической речи в целом. К этим условиям относятся следующие: формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля; накопление словарного запаса; усвоение соответствующих синтаксических средств построения развёрнутого сообщения. Овладение навыками продуцирования рассказов детьми с нормальным психофизическим развитием начинается в среднем дошкольном возрасте, но при этом создание текста описательного характера может достигать высокого уровня только под воздействием целенаправленного обучения.

* 1. **Особенности развития у учащихся с легкой степенью умственной отсталости навыков составления рассказов**

В данном параграфе будут рассмотрены особенности развития связной монологической речи в целом, а также навыка продуцирования рассказа, которые присущи младшим школьникам с легкой степенью умственной отсталости.

Особенности развития учащихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости изучались такими исследователями, как Л.С. Выготский; С. Я. Рубинштейн; В.Г. Петрова и другие [11;5; 35].

В настоящее время, согласно С.Я. Рубинштейн, под интеллектуальной недостаточностью, или умственной отсталостью понимают стойкое, необратимое нарушение психического (в первую очередь интеллектуального) развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением мозга [40].

У умственно отсталых школьников нарушения речи являются очень распространёнными и имеют стойкий характер. Эти речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие умственно отсталого ребенка, эффективность его обучения. Становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями, отмечают В.Г. Петрова, Г.И. Данилкина [5; 14].

У учащихся младших классов с легкой степенью умственной недостаточности словарный запас значительно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, их пассивный словарь значительно преобладает над активным. Речь таких детей отличает несовершенный грамматический строй (С.Я. Рубинштейн) [40].

Умственно отсталые дети усваивают по подражанию отдельные слова - названия обиходных предметов, часто повторяющихся действий и простые конструкции предложений. Из-за нарушения коркового анализа и синтеза в пределах слухового и речедвигательного анализаторов они с трудом овладевают произносительной стороной речи. Согласно Р.И. Лалаевой, нарушение звукопроизношения может проявляться по-разному: отсутствием в речи ребенка тех или иных звуков, их искажением или заменой в пределах одной или разных групп, смешением согласных, нарушением слоговой структуры слова [26].

Как отмечала Р.Е. Левина у детей с нарушением интеллекта слабо сформированна собственная речь, они не знают многих слов и выражений, смешивают значения слов, в их речи часто встречаются аграмматизмы, что оказывает отрицательное влияние на понимание художественных и учебных текстов и, в свою очередь, затрудняет процесс обучения этих детей [27].

А.К. Аксенова отмечает, что специфика речи умственно отсталых школьников объясняется не только бедностью впечатлений, а отсюда недостаточным запасом слов, расплывчатостью их значений и затруднениями в понимании связей между предметами и явлениями, но и отсутствием подлинных мотивов речи. Речь детей с легкой степенью умственной отсталости лишена слов различных грамматических категорий, обозначающих абстрактные понятия, они незнакомы с названиями многих видовых и родовых понятий (растение, инструменты), хотя и те и другие обозначают конкретные предметы. Не менее распространенным недостатком лексической стороны речи учащихся является неправильное понимание слов и неточное их использование. Здесь можно выделить такие ошибки, как чрезмерное расширение значения слова. Дети называют разные предметы, имеющие внешние черты сходства одним и тем же словом. Чаще всего такому замещению подлежат близкие по смыслу слова. Еще сложнее протекает процесс овладения умственно отсталыми детьми синтаксической стороной речи.

Дети пользуются простыми, короткими конструкциями. Предложения, которые употребляют умственно отсталые дети, часто характеризуются аморфностью структуры, а нередко и искажением смысла высказывания в целом. Очень часто ребенок ограничивает свои ответы коротким «да», «нет» или строит их в виде нераспространенных предложений. В то же время дополнительные приемы стимулируют ученика к более подробным высказываниям, помогают значительно улучшить его речь. Более легкой для усвоения является ситуативная речь, т.е. речь с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию [1].

Особенности связных высказываний у умственно отсталых детей во многом определяются и характером заданий, формой связных высказываний (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ на заданную тему и т.д.). Структура используемых ребенком предложений служит одним из показателей состояния его речи и мышления. Их рассказы представляют собой подобие цепочки из грамматически равнозначных предложений.

Учащиеся 3-го класса могут дать более подробные высказывания, однако построение используемых ими предложений изменяется мало. Они остаются преимущественно простыми, мало распространенными.

Ученикам младших классов также свойственно нарушение правильной последовательности при воспроизведении событий (хаотичность излагаемой информации, неоднократное возвращение к ранее сказанному). Им присуще искажение логической зависимости явлений (неправильное установление связей между лицами, явлениями, предметами, нечеткое, поверхностное понимание контекстных связей, неадекватное привлечение прошлого опыта, стереотипность концовки рассказа, не соответствующая общему смыслу передаваемых событий).

В высказываниях младших школьников с умственной отсталостью отсутствует или неправильно используются языковые средства связи, при которых разрушается общая связность изложения мыслей. Этими средствами связи служат местоимения, наречия, межфразовые синонимы и другие. У детей c интеллектуальной недостаточностью наблюдается бедность речи, ее недостаточная выразительность (редкое использование образных средств языка, слов, обозначающих качества предметов или действий, однообразие и примитивность синтаксических структур) (А.К. Аксенова, Р.И., Лалаева) [1; 25].

Согласно В.В. Воронковой ученики младших классов редко бывают инициаторами диалога. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов. Они не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают, и не всегда отвечают на заданный вопрос. Развернутые ответы, состоящие из одного-двух распространенных предложений, от них можно услышать не часто. Особенности связных высказываний у умственно отсталых детей во многом определяются и характером заданий, формой связных высказываний (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ на заданную тему и т.д.) [10].

Исследования педагогов показали, что количество слов в рассказах по серии картинок у умственно отсталых детей в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Авторы объясняют это тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность изображенных событий, наглядно показывает динамику событий. Пересказ умственно отсталым детям более доступен, чем рассказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета, подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Но и пересказы умственно отсталых детей имеют ряд особенностей. Эти дети пропускают многие важные части рассказа, передают его содержание упрощенно. Для пересказов умственно отсталых детей характерны разнообразные добавления, что обусловлено случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний пишут Г.А. Данилкина, Р.И. Лалаева [14; 15].

У умственно отсталых школьников нарушается как внутренний (смысловой) уровень, так и языковой уровень связной речи. Смысловой уровень (внутреннее программирование) связной речи оказывается нарушенным в той или иной мере у всех умственно отсталых детей. Чем более сложным по степени самостоятельности является задание, чем больше оно связано с необходимостью смыслового программирования высказывания, тем труднее оно выполняется. Так, составление рассказа по серии сюжетных картинок осуществляется легче, чем по сюжетной картинке. Это объясняется тем, что в задании рассказать по серии сюжетных картинок уже имеется определенная программа связных высказываний, которая обусловлена последовательностью событий, изображенных на картинках. При составлении же рассказа по сюжетной картинке такие опорные последовательные звенья отсутствуют.

Рассказы по сюжетной картинке младших школьников с умственной отсталостью характеризуются определенными особенностями. Активное развертывание сюжета в рассказах заменяется перечислением отдельных элементов ситуации, часто не различаются существенные и второстепенные детали. Нарушается структура текста: наблюдаются разрывы, иногда отсутствуют связующие элементы. Затруднения приводят к частым остановкам, вызывают необходимость задавания наводящих вопросов. Эти особенности также свидетельствуют о значительном нарушении внутреннего программирования связного текста. Самым сложным представляется задание по созданию инициативного связного сообщения, т.к. оно предполагает нахождение темы рассказа, установление смысловых связей в процессе развертывания первичной мысли в целостный рассказ. Учащиеся испытывают значительные затруднения в выделении предметно-смысловых отношений ситуации, в создании целостной картины события. В связи с этим можно сделать вывод о недостаточном осмыслении и осознании ими содержательной стороны материала и о неумении находить наглядную программу будущего сообщения, отмечают (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, О.В.  Правдина) [1;10; 36,].

Таким образом, у детей с умственной отсталостью связная речь плохо сформирована, включая процесс говорения и понимания обращенной речи. Речь таких учеников, как правило, состоит из коротких, часто неполных простых предложений, в которых встречаются нарушения синтаксической структуры и предложно-падежных конструкций. У таких детей отмечаются: искажение логики и последовательности высказывания, его фрагментарность, соскальзывание с темы, ведущее к образованию побочных ассоциаций, быстрая истощаемость внутренних побуждений к речи, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя, наличие черт, присущих ситуативной речи. Характерными нарушениями для данной категории детей являются отсутствие полноты и развернутости в высказывании (построение рассказа по типу ситуативной речи, фрагментарность изложения, пропуск частей рассказа, сокращение действующих лиц и мест действия). Умственно отсталые школьники довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи. В процессе актуализации связной речи умственно отсталые школьники младших классов нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке.

**1.3** **Методические аспекты обучения учащихся с легкой степенью умственной отсталости составлению рассказов**

В данном параграфе мы рассмотрим методические аспекты развития у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости навыка составления рассказов.

Методики развития навыка составления рассказов и развития речи в целом, разработали А.К. Аксенова, Г.А. Бакулина, В.В. Воронкова, Р.И. Лалаева, Г.А. Урунтаева [1; 4;9; 25; 45].

Обучение детей продуцированию рассказов предполагает проведение разносторонней коррекционной работы по развитию монологической речи. Рассказ как вид монолога предполагает наличие у детей разнообразных речевых умений и навыков. В связи с этим на первых этапах школьного обучения дети с лёгкой степенью умственной отсталости должны учиться составлять и воспроизводить рассказы в устной форме.

Современные программы адаптивных школ под реакцией В.В. Воронковой для детей с нарушением интеллекта по дисциплинам языкового цикла предъявляют достаточно высокие требования у названной категории учащихся к развитию устной монологической речи. Например, ученики начальных классов должны уметь: последовательно и правильно излагать свои мысли в устной форме; слушать и понимать собеседника; пользоваться коротким монологом в связи с необходимостью рассказать стихотворение, принять участие в инсценировке; внятно выражать свои просьбы и желания; осуществлять пересказ сказок, рассказов (с помощью учителя, с опорой на иллюстрации или вопросы) [37].

Для активизации речевой и мыслительной деятельности младших школьников с нарушенным интеллектом следует создавать на уроках атмосферу творчества, используя различные формы организации деятельности детей, осуществлять дифференцированный подход к обучению учащихся. Первостепенная роль в этом отводится учителю. Учитель должен постоянно побуждать младших школьников не к механическому заучиванию готовых слов, предложений и текстов, а к созданию оригинальных рассказов. Учителю важно поощрять учеников за интересные мысли, грамотное оформление высказываний считают авторы методик А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, Г.А. Данилкина, В.А. Озолайе [1;10; 14; 34].

Ребенок должен уметь определить и вербально выразить эмоции персонажей, выделить второстепенный сюжет на картине (серии картин) и обозначить действия наблюдателей за событием. У рассказа должно присутствовать логическое завершение отмечают М.М. Алексеева, В.И. Яшина [2].

Согласно А.К. Аксеновой усложнение работы по годам обучения происходит в плане увеличения объема материала. Усложнение тем, усиление самостоятельности учащихся, постепенного осознания ими законов построения текста, изменения основы высказываний и лексикостилистической характеристики текстов. Школьники составляют рассказы и описания сначала на основе наглядной ситуации, воспринимаемой в момент речи, затем — опираясь на предшествующий опыт. В дальнейшем они могут составлять рассказы на основе прочитанного. Наконец, они выполняют работы, требующие более творческого подхода к их написанию: рассказ по заданному началу, по опорным словам, на заданную тему, пересказ с изменением лица рассказчика, краткий пересказ, свободный рассказ по теме и другое [1].

Значительной части учеников младших классов с легкой степенью умственной отсталости для составления рассказа и даже для пересказа прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины или серии картин. В таких условиях их речь становится развернутой и последовательной. В дальнейшем используется план, схема и другие средства, организующие речевую деятельность школьников, пишет Е.А. Калмыкова [37].

В процессе всех учебных дисциплин языкового цикла учитель может использовать различные организационные формы работы с учащимися: фронтальную (работу со всем классом), работу с ведущим учеником, парами, индивидуальную. При этом сначала используются формы совместных действий учителя с учащимися, затем – подражательные и, наконец, самостоятельные речевые действия младших школьников. Важную роль в обучении младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости составлению рассказов имеют средства наглядности. Это вытекает как из программных требований, так и из методических рекомендаций учёных. Так, в процессе коррекционной работы со школьниками целесообразно использовать картинки или серии картинок. Как отмечают авторы: А.К. Аксенова, В.В. Воронкова Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина и другие - существует несколько вариантов работы по картинке: описание картинки; рассказ-повествование по серии картинок; рассказ-повествование по одной картинке; восстановление событий, предшествующих (или последующих) событиям, изображенным на картинке; рассказ по закрытой картинке. Перечисленные виды и формы работ направлены на развитие у детей умений строить серию связных по структуре и завершённых по смыслу высказываний. Согласно мнению методистов, в этом плане более продуктивной является работа по восстановлению предшествующих или последующих событий, так как она требует собранности, активизирует развитие мышления и устной монологической речи. По этой же причине полезно составление рассказа по его началу или окончанию, по опорным словам, однако к этой работе ребёнок должен быть предварительно подготовлен [1, 8, 25; 27; 10].

А.А. Алексеева отмечает, что обучение составлению рассказа-описания по последовательной сюжетной серии картин начинается с рассказа о содержании каждой сюжетной картинки из серии (не более трех). Дети учатся рассказывать в определенной последовательности, логически связывая одно событие с другим, овладевают структурой повествования, в котором есть начало, середина, конец. В дальнейшем дети учатся самостоятельно составлять описания и повествования по картинам, с правильной передачей содержания, с соблюдением соответствующей структуры, с использованием образной речи [2].

Цель обучения составления рассказов с использованием серии картин заключается в том, чтобы научить понимать нарисованное на картине, т. е. читать картину, находить в ней главных героев, уметь объяснить роль не6которых деталей в раскрытии основного сюжета и ли героя. Важно учить детей понимать роль других героев, выражать свое отношение к изображенным событиям. Частная задача обучения заключается в том, чтобы научить детей понимать,  о чем они будут говорить (главная тема их рассказа), установить, последовательности событий, помочь продумать, какими словами передадут содержание рассказа.

Составлению рассказа предшествует работа с незнакомой лексикой, основной задачей которой является уточнение имеющегося словаря  и его обогащение.

Обучение составлению рассказов с использованием серии сюжетных картин следует проводить согласно общепринятой методике.

Вначале учитель проводит краткую вступительную беседу, которая настраивает детей на восприятие картин. Затем учитель раздает детям сразу все картинки, перемешав их, и предлагает рассмотреть их и определить последовательность изображенных событий. После этого картинки в нужном порядке размещаются одним - двумя детьми на наборном полотне. Дети доказывают правильность намеченной ими последовательности, предварительно разобрав содержание первой картинки по вопросам. Когда составлены ответы на вопросы по каждой картинке, идет работа по объединению всего сказанного в рассказ. Учитель спрашивает детей, с чего начать рассказ, о чем говорить потом и т.д. Примерно так же строится работа по развитию речи и дальше, по второй картинке. При работе по третьей картинке детям можно предоставить больше самостоятельности. Учитель предлагает учащимся рассмотреть картинку. Один из детей рассказывает ее содержание.

В дальнейшем дети поочередно составляют рассказы по нескольким картинкам – фрагментам и по всей серии в целом. В качестве обучающего приема рекомендуется составление сюжетной завязки, начала к изображенному действию (по вопросам учителя или данному образцу). В течение всей работы по составлению рассказа учитель должен следить за высказываниями детей и работать над формированием грамматически правильной речи. По мере развития  навыка связного рассказа дети получают все больше и больше самостоятельности подчеркивает А.А. Алексеева [2].

Ф.А. Сохин отмечает, что «очень важно учить детей не только видеть то, что изображено на картине, но и воображать предшествующие и последующие события. В таких случаях учитель ставит ряд вопросов, которые как бы намечают сюжетную линию, выходящую за пределы содержания картины»

Конкретные приемы работы  с сюжетными картинками разнообразны. Т.Б.Филичева указывает на некоторые из них.

1. Учитель раскладывает на столе серию сюжетных картинок и просит детей рассмотреть их. Затем учитель читает рассказ, после чего каждому ребенку дает по одной картинке – эпизоду. Учитель повторяет рассказ. А дети должны показывать соответствующие картинки.
2. Учитель раздает детям предметные картинки, а сам показывает сюжетные картинки, сопровождая их рассказом. Дети должны подобрать предметные картинки к данной серии сюжетных картин.
3. Учитель читает рассказ и сам расставляет на наборном полотне картинки. Затем он их снимает и предлагает детям самостоятельно разложить картинки и повторить рассказ.
4. Детям раздают серию картинок для определения их последовательности. Учитель начинает рассказ по первой картинке, дети должны продолжить его по своим картинкам.
5. дети рассматривают серию картинок, устанавливают их последовательность, потом переворачивают картинки и рассказывают их содержание по памяти.
6. Получив серию картинок, дети составляют рассказ. Затем они учатся задавать друг другу вопросы по содержанию картинок.
7. Дети рассматривают серию картинок, составляют рассказ, придумывают реплики, диалоги к данному сюжету, передают содержание рассказа в лицах [51].

Е.А.Смирновой были представлены в разработку методики развития связной речи по серии картин. Разработанная ею методика включает различные варианты предъявления картинок для составления связного рассказа. Рассмотрим некоторые из них:

На доске выставляется набор картинок с нарушенной последовательностью. Дети находят ошибку, исправляют её. Далее они придумывают рассказ, дают название. Этот вариант выявляет умения детей выстроить содержание картинок в логической последовательности.

Вся серия картинок находится на доске, первая открыта, другие закрыты. После описания первой, открывают вторую и тоже описывают и т. д. В конце дети дают название серии, отбирают самое удачное. Такой вариант развивает воображение детей, умение предвидеть сюжет, действия персонажей.

1. Выставляется серия картинок, открыта первая  и последняя картинки. Дети придумывают рассказ, дают ему название. Затем рассказ составляется группами по всем картинкам. Этот вариант закрепляет представление о композиции [49]. Отметим, что методику предъявления картин можно варьировать и дальше.

Каждый из вариантов решает ряд задач: формировать умение связывать слова в простых и сложных предложениях, соблюдать структуру текста, развивать умение предвидеть сюжет, учить использовать разнообразные зачины рассказа и т. д. Но все эти задачи должны решаться в единстве.

Итак, мы видим необходимость использования разнообразных форм, методов и приемов развития связной речи, способов организации познавательной деятельности для достижения намеченной цели. Но в любом случае при формировании связной речи детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости должна учитываться степень сложности наглядной опоры и предусматриваться постепенное увеличение самостоятельности.

Степень самостоятельности выполнения заданий тем выше, чем меньше требуется активной помощи со стороны педагога. Помощь может оказываться различными путями. Это может быть стимулирующая помощь, в виде указаний: «Посмотри внимательно», «Подумай». Также помощь может быть выражена в виде наводящих вопросов [32].

В связи с различной семантической структурой текстов в процессе логопедической работы необходимо отдельно отрабатывать внутреннее (смысловое) программирование и языковое оформление текста-повествования и текста-описания.

Составление рассказов по серии сюжетных картин способствует развитию связной устной речи. В ходе оценки составления рассказов учитывается умение детей выделять главное и второстепенное действие на картинах. Дети должны уметь передавать в своем рассказе действия всех персонажей. Кроме того, дети должны отмечать в рассказе взаимоотношения персонажей и их эмоциональные состояния, вычленять причинно-следственные и пространственно-временные связи [17].

Система логопедической работы по формированию связной речи должна предусматривать постепенное увеличение самостоятельности. Поэтому развитие связной речи проводится в следующей последовательности: пересказ с опорой на серию сюжетных картинок, пересказ по сюжетной картинке, пересказ без опоры на картинки, рассказ по серии сюжетных картинок, рассказ по сюжетной картинке, самостоятельный рассказ.

Таким образом, использование различных форм и видов работы по серии сюжетных картинок поможет достичь повышения уровня развития у детей с легкой степенью умственной отсталости связной устной речи. Наиболее эффективны такие приёмы коррекционной работы как восстановление предыдущих событий; восстановление последующих событий; составление рассказа по его началу; составление рассказа по его окончанию и другие.

**Выводы по 1 главе**

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме позволяет сделать следующие выводы.

Формирование навыка рассказывания, а также развитие речи в целом, подчинено определенным закономерностям и проходит определенные этапы. Уже в младшем дошкольном возрасте дети с нормальным психофизическим развитием могут составлять свои первые рассказы и сказки на основе ранее услышанных текстов. Овладение навыками продуцирования рассказов детьми с нормальным психофизическим развитием начинается в среднем дошкольном возрасте. К старшему дошкольному возрасту, дети уже могут составить небольшой сюжетный или описательный рассказ по предложенной теме с использованием образца взрослого, но при этом может достигать высокого уровня только под воздействием целенаправленного обучения.

 Становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями. Учащиеся с умственной отсталостью испытывают значительные затруднения в овладении основными учебными видами связной монологической речи: пересказом; составлением рассказа по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их в последовательности сюжета; составлением рассказа с опорой на заданный материал и самостоятельно узнаванием текстового сообщения. Речи детей с легкой степенью умственной отсталости присущи нарушения синтаксической структуры и предложно-падежных конструкций.

Распространены несколько вариантов работы по сюжетной картинке: описание картинки; рассказ-повествование по серии картинок; рассказ-повествование по одной картинке; восстановление событий, предшествующих (или последующих) событиям, изображенным на картинке; рассказ по закрытой картинке. Перечисленные виды и формы работ развивают у детей с легкой степенью умственной отсталости умение строить серию связных по структуре и завершённых по смыслу высказываний.

Их рассказы представляют собой подобие цепочки из грамматически равнозначных предложений. Часто в рассказах детей с легкой степенью умственной отсталости наблюдаются неточности нарушение логики и последовательности событий, неправильное установление связей между лицами, явлениями, предметами, нечеткое, поверхностное понимание контекстных связей, неадекватное привлечение прошлого опыта, стереотипность концовки рассказа, не соответствующая общему смыслу передаваемых событий.

Наиболее полезны для развития умения составлять рассказы такие варианты работы по серии сюжетных картинок, как восстановление предыдущих событий; восстановление последующих событий; составление рассказа по его началу; составление рассказа по его окончанию.

Определяя основные разделы системы обучения навыкам связной речи, следует исходить из утвердившегося в психолингвистике представления о речи как о совокупности отдельных речевых действий, которые следует формировать поэтапно. Большую роль в обучении младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости составлению рассказов имеют средства наглядности. Рекомендуется использовать такие специальные приёмы как восстановление предыдущих событий; восстановление последующих событий; составление рассказа по его началу; составление рассказа по его окончанию.

Целенаправленная коррекционная работа по формированию связной речи школьников с нарушением интеллекта, с учётом структуры дефекта и психического состояния ребёнка, влияет на развитие речевой и познавательной деятельности, а также повышает уровень общего развития.

**Глава 2. Организация, содержание и результаты эмпирического исследования.**

**2.1 Общая организация эмпирического исследования**

Экспериментальная работа по изучению навыка составления рассказов по серии сюжетных картин у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости была организована в 2020 – 2021 учебном году.. Исследование было организовано на базе КОУ ОО «Адаптивная школа №12» в 2019-2020 учебном году. Экспериментальная выборка составила 10 человек из числа младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, из них 8 мальчиков и 2 девочки. Всем детям диагностирована лёгкая степень умственной отсталости. Психолого-педагогические диагнозы детей зафиксированы в их личных делах, дневниках психолого-педагогических наблюдений. Возраст испытуемых 10-11 лет.

Учащихся, принявших участие в экспериментальном исследовании можно разделить на 2 группы.

К первой группе относятся ученики с недостаточной речевой активностью и низким процентом самостоятельных грамотных высказываний. Эти школьники в работах обучающего характера не всегда полностью раскрывают все микротемы. Учащиеся, входящие в эту группу допускают некоторые нарушения в логике повествования и в соотношении между основными его элементами. Они не всегда делают вывод, допускают много речевых и грамматических ошибок.

Учащиеся второй группы характеризуются относительно высокой речевой активностью в устной работе, но низким процентом самостоятельных грамотных высказываний. При продуцировании сложного синтаксического целого (рассказа на определенную тему) эти учащиеся не всегда полно раскрывают все микротемы, а, следовательно, и тему рассказа. Зачастую учащиеся этой группы выражают его основную мысль, но допускают логические нарушения. Учащиеся данной группы формулируют вывод, но делают значительное количество речевых и грамматических ошибок.

Эмпирическое исследование проводилось в констатирующем варианте. Его цель заключалась в следующем: при помощи специальных диагностических методик выявить особенности и уровень развития у учащихся четвертого класса с легкой степенью умственной отсталости навыка составления рассказов при помощи серии сюжетных картин. Данный этап проводился в течении двух недель: с 16.03.2021г. по 1.04.2021г

С учетом названной цели были поставлены и решались следующие задачи:

* подобрать диагностические задания для обследования навыка составления рассказов и связной речи в целом у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости;
* провести обследование младших школьников с легкой степенью умственной отсталости по отобранным диагностическим заданиям, зафиксировать полученные данные;
* охарактеризовать, подвергнуть количественному и качественному анализу результаты обследования развития навыка составления рассказов по серии сюжетных картин.

Для обследования развития навыка составления рассказов у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости были использованы диагностические задания, вошедшие в методику, автором которой является Р.И. Лалаева [25]:

- составление связного рассказа по серии сюжетных картин, где события развиваются в определенной последовательности;

- составление связного высказывания повествовательного типа по нескольким сюжетным картинам;

Описание диагностической методики, включающей данные задания, а также критерии оценок отражены в приложении 1.

Процедура обследования учащихся была следующей. Дети обследовались индивидуально. Речевая инструкция сопровождалась предъявлением иллюстративного материала. Диагностические задания предъявлялись в той последовательности, в которой они содержатся в материалах приложения 1. Каждый ребенок приступал к выполнению задания после того, как инструкция была осмыслена. Чтобы это проверить, мы задавали вопрос: «Повтори, что нужно сделать», или «Ты понял задание? Повтори его». Все ответы детей фиксировались, заносились в таблицу, а затем подвергались обработке и анализу.

Персональные карты обследования испытуемых представлены в приложении (см. приложение 2).

После обследования по каждому из диагностических заданий детям с легкой степенью умственной отсталости присваивалось определенное количество баллов, сумма которых позволяла выявить уровень развития навыка составления рассказов:

– высокий (от 14 до 18 баллов);

– выше среднего (от 12 до 14 баллов);

– средний (от 8 до 12 баллов);

– ниже среднего (от 4 до 8 баллов);

– низкий (ребенок не справился с заданиями полностью или набрал не более 3-х баллов).

На основе результатов исследования были определены программно-методические материалы, отражающие специфику логопедической работы по развитию у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости навыка составления рассказов по серии сюжетных картин посредством упражнений. С опорой на научные труды А.К. Аксеновой, В.В. Воронковой, Р.И. Лалаевой и некоторых других учёных в логопедической работе с младшими школьниками с легкой степенью умственной отсталости выделено 2 направления:

– развитие у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости умения последовательно и правильно определять последовательность событий по серии сюжетных картинок,

– развитие умения составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок.

В соответствии со спецификой каждого направления разработаны и подобраны упражнения, использование которых позволяет обеспечивать развитие у младших школьников c легкой степенью умственной отсталости навыка составления рассказов и развитие связной речи в целом. Отдельные упражнения представлены в приложении 3.

Таким образом, эмпирическое исследование было организовано и проведено с участием 10 детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. В процессе психолого-педагогической диагностики устанавливались особенности развития связной речи, и выявлялся уровень развития у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости навыка составления рассказов. Результаты, полученные в ходе эмпирической части исследования и при изучении научных источников стали основанием для подготовки программно-методических материалов, в которых отражены особенности педагогической работы по развитию у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости навыка составления рассказов с использованием специальных упражнений.

**2.2. Изучение особенностей и выявление уровня развития у учащихся 4-го класса навыка составления рассказов**

В рамках эмпирической части исследования осуществлялось обследование младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с использованием диагностических материалов указанных выше.

Первый этапом нашей исследовательской работы был констатирующий. Его цель и задачи были обозначены выше.

Представим результаты, полученные по каждому диагностическому заданию, подвергнем их анализу в качественном и количественном аспекте.

Как отмечалось ранее, для обследования умения составлять рассказы по серии сюжетных картин у учащихся четвертого класса с легкой степенью умственной отсталости нами были использованы диагностические задания, вошедшие в методику, автором которой является Р.И. Лалаева [25]:

Представим результаты, полученные по каждому диагностическому заданию.

Диагностическое задание 1 – Составить рассказ по серии сюжетных картинок «Гроза».

Согласно полученным данным, дети (10 испытуемых) поняли инструкцию и согласились выполнить предложенное им задание. В 7 случаях учащиеся нуждались в повторении и разъяснении инструкции.

Было выявлено, что 6 учащихся испытывали затруднения при раскладывании сюжетных картинок в логической последовательности.

Наибольшие сложности у учащихся возникли при ответах на вопросы:

«Что делали дети?» (ошиблись 5 учащихся).

«Почему дети убегают?» (ошиблись 4 учащихся).

«Где спрятались дети?» (ошиблись 5 учащихся).

Один учащийся кроме рассказа по серии сюжетных картин составил продолжение изображенной истории: «Дети пришли домой. Дети переоделись и сели обедать». 1 учащийся не проявил интереса к заданию, так как его выполнение вызвало у него ряд затруднений. Рассказ сводился к называнию отдельных объектов и действующих лиц, изображенных на картинках. В процессе выполнения задания эти учащиеся нуждались в стимулирующей помощи в виде дополнительных вопросов по содержанию изображенного на картинках события. После стимулирующей помощи один из учащихся составила следующий рассказ: «Дети собирают траву. Пошёл дождь. Дети спрятались от дождя». Остальные дети справились с первым заданием без особых затруднений.

Таким образом, при составлении рассказа по серии сюжетных картин учащиеся затрудняются при определении причинно-следственных связей, многие учащиеся с трудом могут восстановить предыдущие события, большинство учащихся затрудняются при восстановлении последующих событий.

Диагностическое задание 2 – Составить связное высказывание повествовательного типа по серии сюжетных картинок «Верный друг».

Задание у учащихся не вызвало затруднений, т.к. способ выполнения задания был знаком учащимся. Один из учащихся после дополнительной помощи педагога составил следующий рассказ: «Мальчик ловил рыбу. Мальчик упал в воду. Мальчик начал тонуть, к нему прибежала собака. Собака спасла мальчика». Четырем учащимся понадобилась помощь в виде стимулирующих вопросов и опорных слов. Четверо учащихся после помощи педагога смог расположить картинки в правильном порядке и составить рассказ.

Двое учащихся не смогли составить связный рассказ даже после стимулирующей помощи. Их рассказы состояли из двух-трех простых предложений. Составленные предложения были синтаксически не связанные и имели неверное грамматическое оформление.

Таким образом, при составлении связного высказывания повествовательного типа по серии сюжетных картинок большая часть учащихся справилась с заданием.

Диагностическое задание 3 – Составить повествовательный рассказ по серии сюжетных картинок «Кот и грач».

Трое учащихся смогли самостоятельно выполнить третье задание. Другим учащимся требовалась стимулирующая помощь в виде вопросов по содержанию сюжета картинок и последовательности событий, восстановлению пропущенных событий. При отсутствии данной помощи школьники нарушали последовательность событий или составляли не связанные по смыслу предложения. Приведем пример такого рассказа: «Птицы сидят в гнездо. Птица улетела. Птенцы остались. Кот залез на дерево. Птица клюнула, кот упал.»

Полученные количественные данные мы отразили в таблице 1, а также представили в материалах приложения 2.

*Таблица 1 – Результаты обследования детей по трем диагностическим заданиям на констатирующем этапе эксперимента*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *№ детей п/п* | Задание 1 | Задание 2 | Задание 3 | Всего |
| *1. К.В.* | *3* | *4* | *6* | *13* |
| *2 З. К* | *3* | *5* | *5* | *13* |
| *3 Ч. Л.* | *2* | *4* | *5* | *11* |
| *4 В. С.* | *2* | *2* | *4* | *9* |
| *5. А. Я.* | *2* | *3* | *3* | *8* |
| *6. Б.Я.* | *2* | *2* | *3* | *5* |
| *7. П.Д.* | *2* | *2* | *2* | *6* |
| *8. П. Х.* | *2* | *1* | *2* | *5* |
| *9. К.Л.* | *1* | *2* | *2* | *5* |
| *10.С.С.* | *1* | *1* | *1* | *3* |

Итак, согласно полученным данным, по трем заданиям диагностической методики учащиеся 4-го класса сумели набрать от 3 до 13 баллов. Данные зафиксированные в таблице свидетельствуют о качестве выполнения испытуемыми диагностических заданий и показывают уровень развития навыка составления рассказов младшими школьниками с легкой степенью умственной отсталости.

На основании итоговой суммы баллов испытуемым были присвоены уровни развития навыка составления рассказов. Они представлены на рисунке 1.

*Рисунок 1 – Уровень развития у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости навыка составления рассказов по серии сюжетных картинок на констатирующем этапе исследования*

Итак, у учащихся четвертого класса с легкой степенью умственной отсталости отмечается уровень развития навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок ниже среднего у четверых учащихся. У остальных детей были отмечены следующие показатели: у 3 человек – средний, у двоих учащихся – выше среднего, 1 – низкий.

Обобщив данные по трем диагностическим заданиям, мы выявили типичные ошибки, присущие учащимся 4-го класса с легкой степенью умственной отсталости:

- неправильное определение причинно-следственных связей;

- наличие неоправданных повторов;

- «соскальзывание» с темы рассказа;

- неточное употребление слов;

- наличие грамматических ошибок;

- непонимание пространственно-временных отношений,

- неправильное употреблебление предлогов.

- ошибки в определении отношений между персонажами;

- преобладание простых нераспространенных предложений.

Результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, позволяют сделать следующий вывод. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок учащиеся ограничивались называнием отдельных предметов и действующих лиц, изображенных на картинках. Несколько учащихся не смогли установить причинно-следственные связи. Также возникли сложности при восстановлении предыдущих и последующих событий. Младшие школьники в основном справились с диагностическими заданиями, где требовалось составить рассказ по серии сюжетных картин («Гроза», «Верный друг», «Кот и грач»), которые демонстрируют последовательность развития события, что облегчает составление рассказа. Данное задание показало, что испытуемые при составлении рассказа в основном используют, простые распространенные предложения.

Процент употребления сложных предложений очень мал. При составлении рассказов по серии сюжетных картинок дети экспериментальной группы употребляют в основном имена существительные, глаголы и местоимения, а имена прилагательные были замечены в рассказах трех испытуемых. Учащимся понадобилась помощь в виде наводящих вопросов.

Таким образом, младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости имеют средний (3) ниже среднего (4 человека), а также низкий (1 человек) уровни развития навыка составления рассказа по серии сюжетных картин и выше среднего(2) уровни развития навыка составления рассказов по серии сюжетных картинок.

**2.3. Программно-методические аспекты коррекционной работы по обучению учащихся 4 - го класса с легкой степенью умственной отсталости составлению рассказа с использованием серии сюжетных картинок**

По окончании эмпирического исследования были подготовлены программно-методические материалы, ориентированные на определение специфики коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие навыка составления рассказа у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с использованием серии сюжетных картинок.

Цель данной части исследования заключалась в следующем: описать содержание и методические аспекты коррекционно-педагогической работы с учащимися 4-го класса с легкой степенью умственной отсталости.

С учетом поставленной цели решались следующие задачи:

- определить принципы коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими легкую степень умственной отсталости.

- выделить и описать направления коррекционной работы, а также содержательно-методические аспекты каждого из них, определить тематику занятий с младшими школьниками.

- подобрать упражнения и дидактические игры, способствующие развитию навыка составления рассказов у младших школьников, имеющих легкую степень умственной отсталости.

**Список использованных источников и литературы**

1. Аксенова, А.К. Методика Обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] - М.: ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.:Академия: 2000. – 400с.
3. Архипова, Е.Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии [Текст] / Е.Ф. Архипова // Специальная психология. – 2015. – №1. – С. 60-68
4. Бакулина, Г.А. Методика интеллектуального развития младших школьников на уроках русского языка [Текст] / Е.А. Обухова, Н.В. Дембицкая. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 216с.
5. Белякова, И.В. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / И.В.Белякова, В.Г. Петрова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
6. Белобрыкина, О.А. Речь и общение [Текст] / О.А. Белобрыкина. – Ярославль, 1998. – 240 с.
7. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А.Власова, М.С.Певзнер. – М.: 2003. – 240 с.
8. Волковская, Т.Н. Генезис проблемы изучения умственной отсталости у детей [Текст] / Т.Н. Волковская // Коррекционная педагогика. – 2013. – №2. – С. 14–20.
9. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В.К. Воробьева. – М.: Астрель, 2006. – 158с.
10. Воронкова, В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст] / В.В. Воронкова / Под ред. В.В. Воронковой — М.: Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
11. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т.5.:Основы дефектологии. / Под ред. Т.А. Власовой [Текст] / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1983. – 368с.

## Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов [Текст] / В.П. Глухов - М.: Астрель, 2005. — 351с.

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]/ А. Н. Гвоздев. - Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2007. - 470с.
2. Данилкина, Г.А. Особенности обучения русскому языку во вспомогательной школе [Текст] Учеб. Пособие / Г. А. Данилкина - Ленинград: ЛГПИ, 1979. - 68 с.
3. Дмитриев, А.А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / А. А. Дмитриев // Дефектология. – 2013. – №4.- С.4-8.
4. Дробинская, А.О. Ребенок с умственной отсталостью [Текст] / А.О. Дробинская. – М.: Школьная пресса, 2005. – 187с.
5. Дьяконова, С.И. Как научить ребенка рассказывать [Электронный ресурс] / С.И. Дьяконова // www: // defectologyia.pro (дата обращения 01.10.2020)
6. Екжанова, Е.А. Умственная отсталость у детей и пути ее психологопедагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения [Текст] / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 20-25. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2011. – 210 с.
7. Захарова, Н. В. Обучение рассказыванию по картине детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Захарова, О. Б. Митюшкина // Филологическое образование в период детства. – 2015. – Т.22. – С. 27-2
8. Керимханова А. Формирование навыков рассказывания [Электронный ресурс] / А. Керимханова // https://www.maam.ru/.html
9. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М.: Сов. Россия 1993. –120 с.
10. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста с ОНР [Текст] / В.В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М.: «Гном и Д», 2011. – 160 с.
11. Корчуганова, Е.Ю. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи младших школьников [Текст] / Е.Ю. Корчуганова // Логопед. – 2012. – № 1. – С. 33-38.
12. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 2000. – 254 с.
13. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Текст] / Р.И. Лалаева – Спб: Наука-Питер, 2006. – 120с.
14. Лалаева, Р.И.Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р.И. Лалаева – М: Владос, 2004 – 223с.
15. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М.: АПН РСФСР, 1978. – 379 с.
16. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / Р.И. Левченко, Н.И. Киселева — М: Книголюб, 2008 г. – 160с.
17. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Академия, 2003г. – 230 с.
18. Лубовский, В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст] / В.И. Лубовский // Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 15-19.
19. Лурия, А.Р. Речь и мышление [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Педагогика, 1979. – 400 с.
20. Мальцева, Е.В. Особенности нарушения речи у детей с умственной отсталостью [Текст] / Е.В. Мальцева // Дефектология. – 2010. – №6. – С.10-18.
21. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под общ.ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
22. Озолайте, В.А. Значение картинного плана для усвоения текста младшими умственно отсталыми школьниками [Текст] / В.А. Озолайте // Журн. Дефектология. – 1995. – №. 5. – С.62-65
23. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с умственной отсталостью [Текст] / М. С. Певзнер // Дефектология. – 2010. – № 3. – С. 34-39.
24. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов – 2-е изд., перераб. и доп. / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с
25. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1-4 классы [Текст] / А. Айдарбекова, В. М. Белов, В. В. Воронкова и др.]. — 8-е изд. — М. : Просвещение, 2013. — 176 с.
26. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст] Сост. Е.А. Калмыкова-  Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с
27. Путкова, Н.М. Проблема овладения инициативными высказываниями детьми младшего школьного возраста в норме и при общем недоразвитии речи [Текст] / Н.М. Путкова // Дефектология. – 2014. – № 5. – С. 49-56.
28. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / под ред.Ф.А. Сохина – М: Просвещение; 1979 – 223с.
29. Розенгарт-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста [Текст] / Г.Л. Розенгарт-Пупко. – М.: Просвещение, 2003. – 96 с.
30. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2009. – С.468.
31. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1986. – 190 с.
32. Саакян, С. В. Формирование навыков пересказа у учащихся 1-4 классов специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида [Текст] / С.В. Саакян. – М.: «Апрель», 2008.
33. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) [Текст]/ Г. Е. Су харева. – М.: Медицина, 2005. – 337с.
34. Токарь, И.Е. Логопедическое исследование устной речи детей старшего дошкольного и школьного возраста [Текст] / И. Е. Токарь // Логопедия. – 2011. – №2. – С.5-27.
35. Торшина, Л.Г. Работа с умственно отсталыми школьниками над содержанием рассказов при наличии сюжетных картин [Текст] / Л.Г. Торшина // Журн. Дефектология. – 2000. – № 3. –С. 42-45.
36. . Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Просвещение, 1995. – 291 с.
37. Ушакова О.С. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин / О. С. Ушакова, Е. А. Смирнова // Дошкольное воспитание. - 2007. - № 12. - С. 3-5.
38. Ушинский, К.Д. О наглядном обучении. Избранные педагогические сочинения [Текст] / К.Д. Ушинский – М.:Педагогика, 1974. –438с.
39. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с
40. Фуреева, Е.П. Проблема речевой готовности к школьному обучению детей с умственной отсталостью [Текст] / Е.П. Фуреева // Школьный логопед. – 2012. – № 5 (20). – С. 45–48.
41. Худенко, Е.Д. Развитие речемыслительных способностей детей [Текст] / Е.Д. Худенко, О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская. – М.: Просвещение, 2012. – 136 с.
42. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб, заведений. [Текст] / С.Н. Цейнтлин – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
43. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г.С. Швайко. – М.:Просвещение, 1988. – С.42-63
44. Шишканова, Н.А. Формирование лексико-грамматических категорий у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Изд. дом «Первое сент.». – 2014. – № 11. – С. 2-5.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

**Диагностические задания, использовавшиеся для выявления**

**уровня развития у учащихся с легкой степенью умственной отсталости умения составления рассказов по серии сюжетных картин**

Использовалась диагностическая методика Р.И. Лалаевой, материалом исследования служат серии из 3 – 5 картинок. Цель методики – определить уровень навыка составления рассказов по серии сюжетных картин у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Диагностическое задание 1 - Серия из 3-х сюжетных картинок «Гроза»: Дети собирают траву (щавель). Пошел дождь, дети убегают. Дети спрятались в шалаше.

*Процедура исследования*. Перед ребенком выкладывается серия сюжетных картинок в беспорядке (для серии «Гроза» - 2, 1, 3), для серии «Верный друг» - 2, 4, 1, 3), для серии «Кот и грач» - 3, 1, 4, 2).

 Серия из 4-х сюжетных картинок «Верный друг»: 1 – Мальчик ловил рыбу с лодки, а собака сидела на берегу. 2 – Лодка покачнулась. 3 – Мальчик упал в воду и стал тонуть. Собака бросилась в воду. 4 – Собака схватила мальчика за рубашку и вытащила его на берег.

 Серия из 4-х сюжетных картинок «Кот и грач»: 1 – Грач и птенцы сидят в гнезде. 2 – Грач улетел, а птенцы остались одни. 3 – Кот залез на дерево, чтобы схватить птенцов. 4 – Грач клюнул кота в нос. Кот упал с дерева.

Инструкция для ребенка: «Я разложила картинки неправильно, не в том порядке. Посмотри внимательно на картинки и разложи их в правильном порядке».

Если ребенок неправильно раскладывает картинки, экспериментатор говорит: «Ты тоже разложил картинки неправильно. Посмотри, в каком порядке их надо разложить». Далее картинки раскладываются в правильной последовательности, после чего дается инструкция; «А теперь внимательно рассмотри эти картинки и составь рассказ, который будет называться… (Гроза. Верный друг. Кот и грач)».

Оценка результата:

Прежде всего, оценивается, как ребенок разложил серию сюжетных картинок.

2 балла – ребенок правильно выполнил задание по серии из 3-х картинок.

3 балла - ребенок правильно выполнил задание по серии из 4-х картинок.

4 балла - ребенок правильно выполнил задание по серии из 5-х картинок.

0 баллов - неправильное выполнение задания.

Далее оценивается характер составления рассказа.

2 балла – ребенок смог правильно составить рассказ по серии из 3-х картинок.

3 балла - ребенок смог правильно составить рассказ по серии из 4-х картинок.

4 балла - ребенок смог правильно составить рассказ по серии из 5-х картинок.

0 баллов - неправильное выполнение задания.