

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

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Коррекционная работа по развитию связной устной речи у обучающихся
с интеллектуальными нарушениями на уроках изобразительной
деятельности**

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

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. Кафедрой
доктор филологических наук,
профессор, заведующий кафедрой
теории и методики обучения лиц с ОВЗ
А. В. Кубасов

Исполнитель:
Малинова Яна Альбертовна,
обучающийся БО-51 z группы
заочного отделения

подпись

дата

подпись

Научный руководитель:
Сабуров Владимир Викторович,
к. п. н., доцент кафедры теории
и методики обучения лиц с ОВЗ

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....	8
1.1. Связная устная речь и ее значение в развитии ребенка	8
1.2. Особенности развития связной речи детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	14
1.3. Уроки изобразительного искусства как средство коррекции нарушений речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	22
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ УРОКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	30
2.1. Изучение уровня развития связной речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательных учреждениях.....	30
2.2. Анализ констатирующего этапа эксперимента.....	37
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	42
3.1. Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках изобразительного искусства.....	42
3.2. Анализ контрольного этапа эксперимента.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Связная устная речь является высшей и в наибольшей степени совершенной формой речевого взаимодействия ребенка с окружающей средой, обеспечивает ему шанс целостного восприятия, отражения и воспроизведения воплощенной в речи информации. Огромную важность речи обусловила заинтересованность ученых к исследованию её различных аспектов.

Психическое развитие ребёнка, а также мыслительная и психическая деятельность в целом тоже нуждаются в правильном формировании речи. Когда познавательная деятельность начинает включать в себя речь, психические процессы ребенка начинают перестраиваться, происходит формирование мыслительных операций, таких как синтез, анализ, обобщение, сравнение, абстракция, при этом в процессе совершенствования речи они тоже развиваются.

Совершенствование речевой функции напрямую влияет на психическое развитие ребенка. Во время речевой деятельности отражение мира в сознании одного человека постоянно пополняется и обогащается общественным сознанием, устанавливается связь с социальными, производственными и культурными достижениями общества. Таким образом, коммуникативная функция, осуществляющаяся при помощи того или другого языка, успешно функционирует благодаря речи [19].

Создаются специальные обстоятельства обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. О создании таких условий отмечали в своих исследованиях Е. Е. Дмитриева, Т. Н. Князева, Т. М. Сорокина, У. В. Ульenkova и др.

Непосредственно на настоящем этапе развития образования одним из важных научно-практических вопросов, обсуждаемых как отечественными исследователями, такими как Т. А. Басилова, Л. П. Григорьева,

В. А. Кручинин, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский [36], В. Г. Петрова [45], О. Г. Приходько, У. В. Ульенкова, так и зарубежными учеными Н. Barth, D. Ellis, D. Fisser, F. Hill, H. Sondersorge, D. Rropra, J. Van Dijk, M. Jansen, является предмет внимания психо-речевого развития детей, имеющих ряд сенсорных, опорно-двигательных и интеллектуальных нарушений.

Определяя важность специальной работы по развитию речи умственно отсталых школьников, нужно основываться из неразрывной связи мышления и речи в психической деятельности человека. Речь абсолютно последовательно считается одним из показателей умственного развития ребенка.

«Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть не связной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи» [1].

Все вышеперечисленное обосновывает актуальность исследуемой проблемы, которая заключается в том, что изучение механизмов развития связной речи имеет большое значение для системы образования.

В научной литературе не существует однозначного мнения о наиболее успешных методах организации работы по формированию умений и навыков связной речи, о процессе обучения ребенка полному, грамотному и точному выражению своих мыслей при помощи слов, о направлениях и этапах деятельности по формированию связной речи, о наиболее эффективных видах работ в данной области. Эти вопросы стали основой для выбора темы данного исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирическим путём выявить особенности использования коррекционной работы по развитию связной устной речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках изобразительной деятельности.

Объект исследования: развитие связной устной речи у учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Предмет исследования: коррекционная работа по развитию связной устной речи у детей с интеллектуальными нарушениями.

Гипотеза: мы предполагаем, что развитие связной устной речи у детей с интеллектуальными нарушениями на уроках изобразительного искусства будет проходить эффективней, если на таких уроках будет присутствовать коррекционная работа.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую, методическую литературу по проблеме исследования, раскрывая сущность ключевых понятий «речь», «устная речь», «связная речь».

2. Охарактеризовать трудности особенностей развития связной устной речи у детей с нарушениями в развитии.

3. Выявить необходимость коррекционной работы для развития связной устной речи у детей с интеллектуальными нарушениями.

4. Разработать и апробировать модель коррекционной работы для развития связной устной речи на уроках изобразительного искусства у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

5. Определить эффективность разработанной модели коррекционной работы для развития связной устной речи на уроках изобразительного искусства.

Методологическая основа:

– теоретические положения Л. С. Выготского о мышлении и его развитии в детском возрасте;

– положения специальной психологии А. Н. Леонтьева [32], В. И. Дубровского, Л. И. Солнцева об специфических закономерностях развития нормального и аномального ребенка

Методы исследования:

– теоретические – анализ литературы, научных статей;

– эмпирические – педагогический эксперимент методика Эббингауза, методика исследования речи детей Л. В. Яссман.

Методы обработки данных: качественный и количественный анализ полученных результатов.

Теоретическая значимость: систематизирован материал о развитии связной устной речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Практическая значимость: составленной коррекционной работой могут воспользоваться учителя, родители и другие заинтересованные лица для развития связной устной речи у детей с интеллектуальными нарушениями.

База исследования: муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа № 17 г. Абакана» (1 «А» класс – 9 человек, 1 «Б» класс 9 человек).

Структура работы: введение, три главы, заключение, список источников и литературы, приложение.

ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

1.1. Связная устная речь и её значение в развитии ребёнка

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

Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника. «Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи» [2].

Существуют три необходимые составляющие характеристики речевой деятельности: структура, предметное содержание и сложный механизм.

Только в 60-х годах прошлого столетия речевая деятельность стала серьёзно изучаться отечественной психологической наукой. В 60-ые годы создаются основные научные позиции теории речевой деятельности - основатель А. А. Леонтьев [33].

Речь представляет собой сложную психическую работу и, являясь уникальной отдельной способностью, присущей лишь человеку, связана с процессами мышления и обеспечивает общение при помощи языка.

Речь ребенка формируется под влиянием мышления и в значительной степени зависит от ее практического применения, нормального социального

окружения и условий воспитания и обучения, которые должны быть достаточными с первых дней его жизни (Л. С. Выготский [11], А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. А. Люблинская, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин).

Непосредственно, на первых этапах жизни становления речи у ребенка происходит недостаточное понимание, и произвольность его связана с активным участием в становлении речевых процессов правого полушария головного мозга. В развитии сознательного и произвольного применения речевых средств, основное значение принадлежит доминантному по речи (чаще всего левому) полушарию головного мозга [22].

Особенностью речевых нарушений у детей является их реверсивность, что связано с высокой пластичностью детского мозга.

Речевой деятельностью является процесс активного целенаправленного взаимодействия между людьми во время общения. Речь, так же связана и с другими видами человеческой деятельности:

- 1) с мыслительной деятельностью;
- 2) с мнестической деятельностью (памятью);
- 3) с нейромоторной деятельностью.

Существует взаимосвязь по двум каналам с другими видами человеческой деятельности:

1. Речевая деятельность является неотъемлемой составляющей психических процессов, поэтому она взаимосвязана с аналогичными видами психической деятельности человека (познавательной, интеллектуальной, мнестической, сенсорной, перцептивной, коммуникативной, моторной);

2. Речевая деятельность помимо этого взаимосвязана с ведущими видами деятельности в данном возрасте: предметно-практической, игровой, учебной, профессиональной. Профессиональная деятельность в свою очередь делится на трудовую, интеллектуальную и смешанную.

Основными видами речевой деятельности являются:

- 1) говорение;

- 2) слушание (аудирование);
- 3) чтение;
- 4) написание.

Выделяют также вспомогательный вид речевой деятельности – осмысление. Часть исследователей считает, что данный вид не имеет места и его выделение бессмысленно.

Каждый раз, произнося слова, мы мыслим. Поэтому еще один ряд ученых считает, что необходимо выделить дополнительный вид речевой деятельности, когда человек беседует сам с собой, не имея собеседника – это внутренняя речь.

Основные виды речевой деятельности сотрудничают друг с другом по характеру, по выполняемой в процессе роли.

1) по характеру речевого общения все виды речевой деятельности можно разделить на:

- устные: говорение, слушание. Устные виды речевой деятельности имеют наследственный путь получения;

- письменные: письмо, чтение. Письменные виды речевой деятельности требуют специального обучения. Они предполагают использование самого трудного графического образа, в связи с чем они вызывают наибольшие сложности в освоении.

2) по выполняемой в процессе общения роли все виды речевой деятельности можно разделить на:

- инициальные: они в момент речи требуют выполнения инициативных действий. Эти виды являются инициаторами (письмо, говорение)

- реактивные: Они являются ответными видами речи, следуют в ответ на инициативу (чтение, слушание)

3) по направленности выполняемой человеком речевой деятельности на получение и отправку сообщений:

- рецептивные: принимающие продукт речи (чтение, слушание);
- продуктивные: создают продукт речи (письмо, говорение).

4) по способу общения или форме речи виды речевой деятельности разделяются на:

- внешняя устная речь (говорение, слушание);
- внешняя письменная речь (письмо, чтение);
- внешняя внутренняя речь (думание).

Главный фундаментальный компонент – это предмет. Именно в предмете происходит реализация необходимости речевой деятельности. Предметом речевой деятельности является мысль, которая имеет особое строение смысловых отношений.

Психолингвистическая наука считает мыслью процесс постановки смысловых связей и отношений. Такие взаимосвязи могут быть очень разнообразны.

Продуктом речевой деятельности является объект, в котором речевая деятельность приобретает материальные очертания.

В продуктивных видах речевой деятельности (говорение, письмо) продуктом является связное высказывание либо текст. В рецептивных видах речевой деятельности (слушание, чтение) в качестве продукта выступает умозаключение, которое получает человек в результате рецепции.

Итогом речевой деятельности выступает реакция окружающих людей на продукт речевой деятельности. Итогом говорения является процесс слушания. Итог письма – процесс его чтения, результат восприятия написанного текста. Итогом слушания является ход понимания текстовой информации и его дальнейшее проговаривание. Итогом чтения становится осмысление и последующее оценивание прочтенного текста.

«Способом речевой деятельности является сама речь, формирующая и формулирующая наши мысли» [4].

«Средствами речевой деятельности являются единицы языка и речи: звуки, фонемы, слоги, морфемы» [36].

«Что касается частей речевой деятельности, то в продуктивных видах речевой деятельности (говорение, письмо) в качестве единицы выступает

речевой поступок, который реализуется на уровне суждения, а суждение высказывается в форме предложения. В рецептивных видах речевой деятельности (аудирование, чтение) суждение в качестве единицы выступает смысловое решение» [4].

Формирование словаря как фундамента речи, его расширение и детализация приводят в действие развивающую функцию для совершенствования познавательной активности, улучшения речевых умений и навыков. Полноценное постигание речи предполагает полное изучение и постановку речи во взаимодействии формы и содержания, получая конкретные результаты. Узнавание слова в определенный момент является регулярным, незавершаемым процессом. «Имея свою структуру, как языковой знак, оно включается в языковую систему и работает в ней по законам данного языка» [6].

Связная речь – это логически связанная последовательность мыслей, обретающая конкретные очертания в виде определенных слов и средств конкретного языка, объединенных в цепочку правильно построенных предложений.

«Связная речь – это такая речь, которая воссоздает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, несвязной либо эти связи причинам не обнаружены соответствующим образом в его речи». [1]

Непосредственно в методике термин «связная речь» используется в некоторых значениях: 1) процесс, деятельность говорящего; 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание. Как используются похожие термины «высказывание», «текст». Как считает Т. А. Ладыженская, высказывание – «это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл». Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически

объединенные, законченные отрезки. Главная функция связной речи – коммуникативная. Она проявляется в двух важных конфигурациях – диалоге и монологе. Любая из данных восьми конфигураций составляет собственные отличительные черты, которые воспроизводят характер методики их формирования. В лингвистической и психологической литературе диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их сопоставления. «Они различаются согласно собственной речевой ориентированности, лингвистической и психологической натуре» [1].

Непосредственно в методике термин «связная речь» используется в некоторых значениях:

- 1) процесс, деятельность говорящего;
- 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание.

Связная речь выполняет очень важные социальные функции: может помочь ребенку определять взаимосвязь с окружающими людьми, устанавливает и регулирует нормы, правила поведения в обществе, что считается одним из основных условий для формирования его личности. Развитие связной речи оказывает влияние и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения формируют яркость и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт ребенка.

Можно сделать вывод, что преемственность и последовательность, обилие и связность, оформленная композиция считаются главнейшими качествами монологической речи. Объективно от формы (монолог, диалог) основным условием становления устной речи является связность.

А. А. Леонтьев определяет термин высказывание как «коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), завершенные по содержанию и интонации и называемые определенной грамматической или композиционной структурой» [14].

По словам Л. С. Выготского, который исследовал вопросы соотношения речи и мышления, «развитие идет от социального к индивидуальному,

первоначально идет совместная работа со взрослыми, позже индивидуальные функции» [11]. «Доминирующие функции: ранний возраст – воспроизведение в центре сознания, дошкольный – память, школьный – мышление. Центральное звено в культурном развитии – речь. Речь и мышление – цельность развития» [9].

Итак, мы выявили, что в наибольшей степени важные ступени становления речи совершаются в детском возрасте. Важно научить детей монологической речи, это поможет в формировании связной устной и письменной речи.

1.2. Особенности развития связной речи детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Ж. Пиаже внёс значительный вклад в психологию мышления, детскую психологию, в разработку проблем взаимоотношения психологии и логики. Но, тем не менее, главные его концепции были подвергнуты сильной критике в нынешней психологии.

Одним из критиков Ж. Пиаже был профессор Л. С. Выготский. Лев Семенович провел эксперименты, в которых ставил детей перед затруднением при выполнении различных видов деятельности, например, при рисовании случалось, что нет под рукой карандаша, бумаги, необходимой краски и так далее; в других ситуациях ребенок выполнял свою деятельность без внешних затруднений. При обосновании результатов, полученных в этих наблюдениях, ученый зачастую сопоставлял свою теорию развития, противоположную теории Ж. Пиаже: «уже первоначальная речь ребенка многофункциональна и, помимо остальных, выполняет социальную функцию. В дальнейшем речь ребенка дифференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную» [8].

Связная речь является одной из сложнейших форм речевой деятельности. При овладении связной речью увеличивается словарный запас языка, формируются языковые нормы, при этом происходит установка грамматического строя, кроме этого настраивается их практическое применение, развиваются навыки использования полученной языковой информации, т.е. умения последовательно, точно и понятно передать собеседнику имеющуюся готовую текстовую информацию либо самостоятельно построить текстовый блок [3].

В общем смысле связную речь можно представить в виде полного, развернутого, композиционно и грамматически оформленного, эмоционального и логического высказывания, содержащего несколько выражений, связанных между собой по смыслу.

Как и предложение, связная устная речь выполняет коммуникативную функцию, но на более высоком уровне. Процесс связной устной речи является двухсторонним, состоящим из двух неотъемлемых частей: умение говорить (экспрессивная составляющая) и умение понимать речь собеседников (импрессивная составляющая) [22].

Изучая проблему развития детей с интеллектуальной недостаточностью, требуется определить характер их возможностей и направления планируемого продвижения, а также объяснить факторы, благоприятствующие данному процессу. Требуется наметить акцент на мысль, которая пришла в голову русскому психологу и врачу Г. Я. Трошину, после чего она была высказана и однозначно обоснована Л. С. Выготским, о единстве необходимых закономерностей формирования нормального и аномального ребенка. Этот постулат очень полезен, так как устанавливает явные границы между нормальным и аномальным развитием, объединяет их вместо того, чтобы ставить между ними преграды [7].

По мнению С. Я. Рубинштейна, «обучение для интеллектуально отсталого ребенка сильнее значимо, чем для его нормально развивающегося сверстника. Это вызвано тем, что дети с недостатками умственного развития

характеризуются меньшими возможностями автономно понимать, осмысливать, дети сохранять и использовать получаемую из окружающей среды информацию, чем в норме, личностной активностью и сформированностью различных сторон познавательной деятельности» [21].

Однако, как считает Ж. И. Шифной: «для продвижения умственно отсталого ребенка в развитии, в умении приспосабливаться к окружающей среде существенным фактором является намеренно организованное обучение. Это вызвано своеобразием личности и познавательной деятельности, свойственной данной категорией детей. Такое образование дает учащимся определительный круг знаний, практических и трудовых умений и навыков, позволяет успешнее замечать свое место в окружающем социуме. Оно направлено на совершенствование детей в общем развитии, на выработку у них положительных черт, предусматривает коррекцию имеющихся недостатков, дифференцированный и индивидуальный подход к каждому ребенку, т. е. создает обстоятельства, необходимые для максимально всестороннего продвижения» [24].

В работах И. М. Бгажноковой было отмечено, что «умственно отсталые школьники способны к развитию при наличии намеренно организованных, адекватных для их состояния условий, темп их поступательного движения носит медлительный и качественно реформированный характер. Они с огромным трудом овладевают тем, что нормальный ребенок усваивает независимо естественным путем. Быстро забывают, казалось бы, неплохо усвоенное, в связи с чем необходимо многократное возвращение к пройденному. Объем получаемых ими знаний не велик. Умения и навыки требуют упорной работы по их закреплению, в противном случае за короткий срок они распадаются» [6].

Такие авторы, как В. Г. Петрова, С. Я Рубинштейн, Ж. И. Шиф и другие в своих работах пишут, что «выдержанная и посильная деятельность, если она правильно настроена, приносит учащимся радость, становится привычной и нужной. В структурированной деятельности меньше возможностей для

совершения плохих поступков. В условиях коррекционной школы необходима строгая логичность и преемственность, большая раздробленность, использование системы стимулирующих приемов, постепенное усложнение заданий. Деятельность интеллектуально отсталых школьников должна быть сознательной, целеустремленной. Только в этом случае будут достигнуты результаты в коррекционно-воспитательной работе» [50].

Мнение Т. Н. Головиной, Г. М. Дульнева, В. Н. Мясичева, а также по мнению А. М. Щербаковой говорит о том, что «у умственно отсталых детей наблюдаются разные нарушения компонентов, влияющих на активность, незрелость мотивов и целей деятельности, неспособность выбрать необходимые средства реализации для решения поставленной задачи, некритичное обращение к полученным промежуточным и итоговым результатам деятельности и т. д.» [18].

Т. А. Власова, М. С. Певзнер считают, что «дети с нарушением интеллекта проходят все основные этапы детского развития. Поступательное передвижение происходит, но с большими затруднениями и отклонениями. При этом своеобразие психики умственно отсталого ребенка, присущие ей дефекты строго обнаруживаются на каждом этапе развития. Отмечаемые сдвиги осуществляются в несравненно более поздние сроки, чем в норме. Дети длительное время задерживаются на каждом предыдущем этапе и с трудом переходят к последующим» [11].

В исследованиях В. В. Воронковой было установлено, что «для умственно отсталого ребенка большую роль в развитии играет материальная сторона, т.е. условия проживания, включая обстановку, достаток в семье, что отражается на эмоциональном состоянии ребенка. Но, помимо этого, наиболее важная роль принадлежит окружающим его людям, их личностным качествам и желанию оказать ребенку посильную помощь. Помощь будет весьма полезной и эффективной, если окружающие люди, занимающиеся развитием и воспитанием таких детей, будут иметь широкие познания в данной области» [12].

Таким образом, по мнению авторов, процесс обучения детей должен быть направлен на совершенствование их общего развития, на достижение положительного опыта в корректировке наблюдающихся проблем. Также полезны дифференцированный и индивидуальный подходы к каждому ребенку, разработка отдельных индивидуальных программ.

Учебный процесс направлен на удовлетворение испытываемых нужд учащихся: потребностей в познании и самоутверждении. Наличие разного рода дефектов у умственно отсталых детей, несомненно, вызывает определенные трудности в утолении данных нужд, что влечет разное отношение к учению у таких детей. Для становления у обучающихся с недостатками умственного развития положительной мотивации к обучению от педагога требуются специальные знания об их особенностях и построение учебного процесса с учетом всех перечисленных факторов.

Коммуникативное развитие детей младшего школьного возраста исследовано во многих научных работах, которые описывают возрастные особенности речевой деятельности, различные нарушения и способы их устранения.

Установлено, что в 7-8-летнем возрасте речевое развитие ребенка продолжает совершенствоваться со всех сторон во время обучения в школе. Словарный запас растет как в качественном, так и в количественном смысле, что позволяет вести свободные беседы на разные темы с одноклассниками и со взрослыми людьми. Во время монологов ребенку проще подобрать слова для более точного описания своих мыслей, составить сложные предложения, связывать высказывания по смыслу при помощи разнообразных языковых средств, использовать логическое ударение и интонацию. При формировании навыков лексически грамотной и правильной речи с использованием всего богатства языка огромную роль играет культура речи окружающих. Данный возраст характеризуется началом применения объяснительной речи, которая требует внимательного изложения, четкой упорядоченности выполнения каких-либо действий. Возникают большие сложности при произношении

несклоняемых либо имен существительных, действий неверном употреблении ударений в словах (в редко употребляемых или иностранных словах), нередко наблюдаются неточные формулировки слов [14].

Мы выяснили, что мышление и речь имеют непосредственную взаимную связь между собой, таким образом, у детей слов с умственной отсталостью улучшение речевых навыков описывается двумя важными особенностями:

- значительная задержка становления речи;
- недоразвитие всех ее компонентов.

Особенность умственно отсталых детей заключается в часто возникающих трудностях употребления речи при решении мыслительных задач для спонтанной вербализации мыслительных экспериментальных задач столь и кодирования данных. Многие действия выполняются такими детьми без применения речи. Вербализация отрицательно влияет на решение задачи умственно отсталыми детьми. Если вербальный отклик заменить невербальным, достигаются более высокие результаты [12].

Еще одной особенностью умственно отсталых детей является низкая направленность на вербальное общение с окружающими. Вместо речи они предпочитают общаться при помощи указательных жестов, мимики, показывая свое желание взять какой-либо предмет, демонстрируя положительные или отрицательные эмоции. Коммуникация со взрослыми или сверстниками им дается с большим трудом. В связи с недопониманием происходящего вокруг и сказанного другими они ведут себя не так, как принято в обществе.

Кроме этого, такие дети не имеют достаточных умений для озвучивания своих просьб и предложений, не могут складно построить диалог с другими людьми. Весьма небогатый словарный запас и отсутствие достаточных навыков построения предложений урезают их возможности, вызывая трудности в узнавании интересующей их информации и в ответах на поставленные вопросы. Коммуникативные навыки ограничены общением в

житейских ситуациях неоднократно повторяющимися, заученными, типичными фразами. В других менее знакомых жизненных ситуациях общение заходит в тупик, вызывая нелепость в ответах.

Имеется следующая взаимосвязь: чем в большей степени наблюдается недоразвитие речи у ребенка, тем заметнее проявляются отклонения в разных видах познавательной деятельности. К примеру, если умственно отсталый ребенок не может назвать увиденный предмет либо его изображение, то полученную информацию он забывает очень скоро.

Большое значение имеют отклонения, выявленные в моторной сфере умственно отсталых детей, среди них также можно отметить проблемы в движении органов речи. Такие дети чаще остальных подвержены дефектам строения речевых органов, которые в большой степени препятствуют правильному произношению.

Для устранения последствий таких дефектов данные дети часто заменяют сложнопроизносимые звуки аналогичными, похожими по звучанию или произношению, но которые произносятся более легко. Иногда такие замены имеют постоянный характер, а в некоторых случаях – нерегулярный. Также зачастую можно наблюдать полное отсутствие умений произносить некоторые звуки.

Несмотря на все сложности, умственно отсталые дети – слышащие и говорящие. Этот факт положительно влияет на взаимодействие с ними. Но все же наблюдаемые недостатки произношения вызывают значительные трудности при общении.

Осознавая несовершенство своей речи, ребенок стремится как можно реже ею пользоваться, предпочитает молчать, когда ему задают какой-то вопрос, чаще применяя указательную жестикуляцию. Это отрицательно влияет на его эмоционально-личностное развитие и на все поведение в целом. Он становится настороженным, замкнутым, постоянно ожидает развития обиды, лишней раз не вступает в диалог. Для умственно отсталых детей свойственна сниженная замкнутая направленность на коммуникацию и

сотрудничество с окружающими. По возможности они используют вместо речи другие коммуникативные средства, например, жесты, мимику, передавая таким образом свои эмоции и отношение к происходящему.

Взаимодействие со взрослыми и другими детьми налажено очень плохо. Они недостаточно понимают то, о чем говорят другие люди и вследствие этого ведут себя непривычно для окружающих. Как правило, у этих детей тяжело получается связно и логично высказать свои мысли, просьбы или предложения. Недостаточное владение фразой и весьма небогатый словарный запас мешают понятно и точно задать интересующий их вопрос и дать полный логичный ответ на поставленные им вопросы. Когда общение переходит привычные для них житейские границы, они уже не могут как обычно использовать типичные, заученные фразы, что может вызвать затруднение и нелепые ответы.

Из группы умственно отсталых можно выделить небольшое количество детей, у которых речь развита более или менее неплохо. У таких детей нет ни сложного косноязычия, ни аграмматизмов. Зачастую они довольно обильно пользуются речью, но при этом речь и деятельность ребенка мало связаны. Речь не наполнена активным содержанием, не отражает реальных интеллектуальных и сенсорных потребностей ребенка. Эти дети следуют по текстовому шаблону, и преимущественно не могут следовать предписанной им инструкции, т.е. не способны выполнить четкую последовательность действий [20].

Многие авторы в своих работах писали, что связная речь у умственно отсталых детей формируется с очень маленькой скоростью, и для нее характерны некоторые качественные особенности (М. Ф. Гнездилов, Л. Н. Ефименкова, В. Г. Петрова и др.). Стадии вопросно-ответной формы, ситуативной речи у умственно отсталых учащихся нередко задерживаются на одном и том же уровне в течение продолжительного времени. Навыки самостоятельных высказываний нередко формируются с большими трудностями и могут задерживаться вплоть до старших классов

коррекционной школы, даже при условии регулярной логопедической поддержки. Процесс формирования связной речи умственно отсталых обучающихся нуждается в младших классах в регулярной стимуляции со стороны учителя, требуется стабильное оказание помощи, которая заключается в наводящих вопросах, подсказках.

Другая первопричина состоит в том, что речевая интенсивность этой группы детей весьма невелика и довольно быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует поощрение извне, конкретизация и выработка рассказа осуществляются лично ребенком. Недостаток волевой сферы умственно отсталых детей играет определенную роль в нарушении протекания речевых высказываний. В тех случаях, если у ребенка наступает увлеченность к теме высказывания, изменяется и вид связных высказываний, они вырабатываются в наибольшей степени детальными и связными, возрастает число слов в предложении. Таким образом, на характер связной речи оказывает воздействие и мотивирование [27].

1.3. Уроки изобразительного искусства как средство коррекции нарушений речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Направления развития людей с ограниченными возможностями здоровья, их обучение, адаптация и интеграция в общество, нахождение специальных путей решения, методов и приемов взаимодействия с различными социальными институтами являются одними из важнейших в современной российской системе образования.

Модернизация системы образования влечет необходимость выполнения ряда практических мер, направленных на своевременную помощь каждому

ребенку в предоставлении возможностей для развития его личности, воспитания полезных качеств, обучения и образования.

По этой причине многие исследователи теоретической и практической науки как в России, так и за рубежом предлагали в качестве варианта коррекции нарушений умственных нарушений использовать изобразительную деятельность.

Многие авторы в своих работах сходятся во мнении, что психическое развитие человека напрямую зависит от различных форм продуктивной деятельности, под воздействием которой она активно меняется и перестраивается. Одной из таких форм деятельности является рисование, которое вызывает активное включение психических процессов и, тем самым, является важным звеном в цепочке становления личности. Особенно важную роль этот процесс играет в развитии познавательной активности детей с психофизическими отклонениями.

Важнейшая роль, которую играют уроки изобразительного искусства в коррекционно-развивающей деятельности с умственно-отсталыми детьми, была отмечена в исследованиях таких авторов, как Т. Н. Головина, А. Н. Граборов, И. А. Грошенко, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М. М. Нудельман, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.

Вопросы, связанные с важностью изобразительного искусства в коррекционной работе различных психофизических нарушений у учащихся с ограниченными возможностями здоровья, раскрывались в ряде психолого-педагогических исследований. В них утверждалось, что занятия изобразительным искусством с умственно отсталыми детьми становятся необходимым средством разностороннего развития детей и очень эффективным методом коррекции отклонений в развитии [11].

При воспитании ребенка необходимо уделять время не только на развитие физических качеств, а также личностных. На помощь в решении данной проблемы приходит искусство, которое поддерживает духовный мир

человека, его морально-нравственные качества, формирует духовные и эстетические приоритеты. Особую значимость это приобретает для обучающихся, которые по причине своих недостатков встречают на своем пути большие трудности при знакомстве с миром культуры, обогащении духовных ценностей, что еще больше усложняет их социализацию.

Многие российские ученые в своих работах описывают процесс изображения как ход отражения реальной действительности. Изобразительная деятельность находится в тесном взаимодействии с развитием личности ребенка. «В процессе изображения участвуют не какая-либо отдельная функция – восприятие, память, внимание, мышление и т. д., а личность человека в целом» [14].

В этой связи большую значимость для устранения и коррекции нарушений психофизических функций имеет изобразительная деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Обучение детей рисованию было признано одним из особо важных коррекционных средств становления личности. Отмечалось так же, что изобразительное искусство является необходимым фактором познания ребенком окружающего мира. С помощью коррекционных методик обучения у учащихся с умственной отсталостью на уроках изобразительного искусства появляется также шанс успешно воплотить свои потенциальные личностные возможности.

Также необходимо отметить, что в процессе рисования различных предметов и их свойств участвует ни какая-либо отдельная психическая функция, а их комплекс в целом. Это означает, что любой вид изобразительного искусства оказывает большое влияние на общее развитие детей, стимулируя их на активную познавательную деятельность.

Одной из главных целей изобразительной деятельности является не процесс обучения детей рисованию каких-либо предметов или явлений, а максимальное использование ее возможностей в качестве педагогического

средства для устранения или облегчения последствий нарушений, имеющих у умственно отсталых детей.

Грамотно построенный процесс обучения изобразительному искусству позволяет совершенствовать познавательную деятельность обучающихся: улучшаются память и произвольное внимание, расширяются представления, развиваются восприятие и наблюдательность, наблюдается положительная динамика в произведении умственных операций. Помимо этого, изобразительное искусство способствует поднятию уровня эмоционально-волевого и двигательного-моторного развития, содействует обогащению словарного запаса и речи. Данная продуктивная деятельность ускоряет социальную адаптацию и интеграцию умственно-отсталых детей, а также формирует мотивированный интерес к обучению.

«Ее наглядность, яркость, выразительность позволяют конкретизировать и сделать доступными для умственно отсталых детей многие понятия эстетического характера» [10].

«Процесс рисования является отдельным компонентом целостного психического развития ребенка, в строении которого наблюдаются как общие, так и частные особенности. Как отдельный вид детской творческой деятельности, изобразительное искусство не только ориентировано на определенный итог психического становления ребенка, но и само по себе влечет активную перестройку, вызывает видимые изменения психических качеств и способностей ребенка» [17].

В. П. Беспалько в книге «Педагогика и прогрессивные технологии обучения», основные свойства и качества личности изобразил схематически, назвав интеллектуальными свойствами «восприятие, память, внимание, воображение и мышление» [5].

По мнению большого числа школьных психологов, как раз указанные свойства личности ребёнка, имеющего нарушения в развитии, более всех требуют коррекции и оказания дополнительной специализированной помощи.

В настоящее время многие авторы, такие как О. В. Боровик, Т. Н. Головнина, В. С. Мухина и другие отмечают «наличие корреляции между детским рисованием и уровнем развития детского мышления, между уровнем развития изобразительной деятельности и воображением или восприятием детей и т. д.» [47].

Процесс детского рисования является одним из видов знаковой деятельности, а это означает, что от такой деятельности ребенок получает определенное формирование его сознания и положительные сдвиги в необходимом развитии. Изобразительная деятельность требует от ребенка постепенного перехода от неопределенных графических изображений к построению чего-то конкретного, определенного предмета или явления (графического образа) [17].

По словам разных российских психологов, «аномальный ребёнок проходит в своём развитии те же стадии, что и обычный, нормальный ребёнок». На основании этого постулата одним из важнейших принципов коррекционной педагогики является то, что ребенок с интеллектуальными нарушениями должен обучаться по тем же стадиям, которые проходит нормальный ребенок, не имеющий таких отклонений, но с учетом особенностей его индивидуального развития, как правило, отстающего.

Вследствие своей высокой наглядности, изобразительная деятельность имеет высокую образовательную и воспитательную силу. Ученикам гораздо проще усваивать речевую информацию, когда в виде наглядного материала применяются реальные объекты (цветы, игрушки, предметы, овощи, фрукты, одежда и т.д.). Использование настоящих наглядных предметов, меняющихся по мере изучения темы, позволяет усвоить понимание и запоминание названий предметов, явлений, действий и признаков.

Изобразительная деятельность имеет важнейшее образовательное и воспитательное значение благодаря своей наглядности. Обучающиеся быстрее и точнее воспринимают речевой материал, если в качестве наглядности используются настоящие объекты (овощи, фрукты, цветы, игрушки, вещи).

Различный наглядный инструментарий, который иногда меняется, помогает уточнить понимание названий предметов, действий, признаков. Ребенок учится внимательно слушать небольшое предложение взрослого, улавливать значение последовательно усложняющихся фраз, неизвестных слов, узнавать и различать их лексический, фонетический, грамматический смысл [25].

Во время рисования восприятие и понимание речи детьми происходит довольно быстро, так как речь приобретает практическую функцию и становится неотъемлемым звеном в выполнении тех или иных выполняемых действий.

Значимую роль в становлении детского изобразительного творчества в совокупности с формированием связной речи играет использование художественного слова. Художественная речь вызывает у детей положительные эмоции, пробуждает чувства, речевую мыслительную деятельность. Широкое распространение получил прием работы, неоднократно проверенный опытным путем, который предполагает побуждение детей к изображению на рисунке своих впечатлений, полученных от прочтения стихотворения. Читая стихи, потешки, песни во время уроков рисования, педагог вызывает у детей повышение эмоционального состояния, зарождает образное представление об изображаемых предметах и явлениях. Для этой цели применяются мелодичные, звонкие произведения, с четким ритмом и приятной рифмой. Изобразительность и выразительность в поэзии имеют тесную взаимосвязь. Рисунок становится выразительным благодаря звучанию слов, хранящих в себе образное представление игрушки, животного, растения и т.п. Художественное повествование повышает эмоциональный настрой ребенка, занимающегося рисованием. Произношение названий предметов и явлений, их языковое описание и окрашивание, словесное подкрепление изображаемого ребенком процесса, история о происходящем на рисунке, его характеристика и самооценка, умение высказаться об успехах и неудачах, происходящих во время рисования, помогает развитию речи

умственно отсталых детей и вызывает более глубокое осмысление хода рисования [15].

Резюмируя вышесказанное, нужно отметить, что мышление и речь неотъемлемо связаны между собой, но менее обширно изучены проблемы формирования связной устной речи у детей с интеллектуальными нарушениями на уроках рисования.

Формируя речь, мы работаем над обогащением, точностью, выразительностью на каждом уровне – будет это слово, предложение или текст. Формирование перечисленных свойств речи очень хорошо влияет на коррекцию недостатков и улучшение мыслительной работы обучающихся.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Развитие связной речи - более сложная форма речевой деятельности. Она характеризуется особенными свойственными только лишь ей признаками. Связная речь носит характер регулярного поочередного изложения. Связное сообщение предполагает собою развернутое высказывание. В трудах многочисленных авторов отмечается, что формирование связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями.

Умственно отсталые школьники достаточно продолжительное время задерживаются на стадии вопросно-ответной формы речи, на стадии ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, проходит у данных детей весьма сложно и в многочисленных случаях задерживается вплоть до старших классов вспомогательной школы. В процессе связной речи умственно отсталые школьники младших классов нуждаются в стабильной стимуляции со стороны педагога, в регулярной помощи, которая проявляется или в форме вопросов,

или в подсказке. Нарушения развития связной устной речи обусловлены целым комплексом причин. Наравне с нарушениями познавательной деятельности, существенную роль в недоразвитии связной речи представляет недостаточная развитость диалога. Недостаток волевой сферы умственно отсталых детей играет определенную роль в нарушении протекания речевых высказываний. В тех случаях, если у ребенка возникает заинтересованность к теме высказывания изменяется и вид связных высказываний, они становятся наиболее детальными и связными, возрастает число слов в предложении. Таким образом, мотивирование и влияние, оказывает наибольшей характер на связность речи.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ УРОКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

2.1. Изучение уровня развития связной речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательных учреждениях

Становление связной речи начинается ещё в дошкольном возрасте. Процесс возникновения связной речи происходит с достаточно невысокой скоростью и отличается некоторыми качественными особенностями.

При поступлении в первый класс общеобразовательной школы часто встречаются ученики, имеющие дефекты произношения, лексики, грамматического строя, которые с трудом могут логично построить свою речь. В общеобразовательных школах нередко встречаются дети с нарушением фонетической стороны речи (неточность произношения звуков). Значительные отклонения у обучающихся с умственной отсталостью встречаются и в лексике. Среди них небогатый, ограниченный запас слов, использование в речи узкого набора слов в разной степени обобщенности, в связи с чем речь обучающихся выглядит недостаточно обобщенной и неконкретной. Также распространены такие отклонения лексической составляющей речи как недопонимание смысла слов и их неверное использование в тексте. Ученики с грубыми нарушениями произношения, фонематическим слухом направляются на систематические занятия с логопедом. Но самую большую ежедневную работу по коррекции речевых нарушений регулярно ведут учителя начальных классов на всех уроках.

Дети с интеллектуальными нарушениями характеризуются поздним появлением активной речи, неполным пониманием смысла услышанных фраз, что затормаживает развития коммуникативных навыков языковой деятельности. Процесс развития ребенка не может быть полноценным без речевой деятельности. В связи с этим еще в дошкольном возрасте формирование речи при помощи практического освоения языковых средств является первостепенной задачей. С самого начала обучения школьник с умственной отсталостью пытается распознать сказанную в его адрес речь и выполнять простые команды («Возьми», «Иди», «Сядь» и т.п.). В этом процессе речь взрослого выступает в качестве регулятора поведения ребенка, направляет его действия в нужное русло. В дальнейшем учитель вызывает у умственно отсталого школьника потребность выразить свои мысли словами, формируя при этом его речевую деятельность. Мотивация речи возрастает у школьников при появлении эмоций, описывающих яркие впечатления, интерес к предлагаемым учителем заданиям. Для этого организуются беседы в процесс экскурсий, во время наблюдения. Таким способом идет развитие вопросно-ответной или диалогической речи, формируются умения задавать вопросы, отвечать.

Дети с нарушениями интеллекта часто используют примитивно построенные предложения, в которых имеются ошибки в согласовании и управлении, имеют место пропуски членов предложения, в том числе главных. «В связи с затруднениями в понимании и отражении различных взаимозависимостей между предметами и объектами, сложные предложения начинают употребляться поздно, что также говорит о недоразвитии мышления учащихся. Даже в старших классах дети строят преимущественно простые предложения» [26].

Диалогическая речь у детей с умственной отсталостью развита на очень низком уровне, что вызывает трудности в социальной адаптации. По причине недостаточного развития речи, узкого круга интересов и занятий ученики младших классов редко становятся инициаторами общения. Они не могут

выслушать заданный им вопрос и очень часто не дают на него ответ, но даже если отвечают, то их слова бывают нелепы. Ответы детей могут быть либо слишком сжатыми, либо чрезмерно общими. Во втором случае они по содержанию далеки от вопроса, содержат много повторений, несут в себе неадекватную информацию. В старшей школе заметны улучшения в формировании диалогической речи. Но по причине недостаточной развитости речи, особенностей мотивационной и эмоционально-волевой сферы многие школьники не умеют самостоятельно начать беседу, затрудняются задать вопрос, в особенности незнакомцу, не могут ответить на его вопросы.

«По сравнению с диалогической, овладение монологической речью оказывается чрезмерно сложным. Это связано с трудностями планирования высказывания, с неумением следовать заранее определённой схеме» [32].

«Результатом речевой монологической деятельности является текст. Тексты, с которыми работают дети, могут быть различными по своим функционально – смысловым характеристикам. Различают следующие типы: повествование, описание, рассуждение» [32]. В коррекционных школах для развития монологической речи чаще всего применяются описательно-повествовательные тексты. У умственно отсталых детей нарушена диалогическая и монологическая речь. Также у них наблюдается недостаточный уровень развития ее экспрессивной и импрессивной формы. Школьники с трудом поддерживают беседу со взрослыми, не всегда адекватно реагируют на сказанные им фразы, испытывают сложности в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не испытывают интереса в получении информации. Регулятивная функция речи тоже развита плохо. Указания взрослого понимаются детьми не совсем верно, по этой причине они не всегда верно понимают содержание и последовательность действий. Особые затруднения вызывает понимание сложных инструкций, особенно содержащих обобщения. Часто школьники забывают простой порядок действий, зачастую – неверно толкуют задание, упражнение. Уже в старшей школе дети с большим трудом пытаются рассказать о ходе уже

выполненной работы: пропускают действия, говорят о них в общем виде, делают повторы.

Но особую трудность у них вызывает процесс необходимого планирования деятельности.

«Большое значение для развития устной связной речи имеют уроки чтения, русского языка, окружающего мира. Участие в познании окружающего мира, максимального количества анализаторов, сочетание наглядных, практических и вербальных средств конкретизируют чувственный опыт детей, создают ту предметно – понятийную основу, на базе которой формируется связная речь» [32].

«В процессе работы по формированию диалогической речи школьник должен научиться слушать и понимать вопросы, правильно, точно, в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли в ответах на них» [33].

И. А. Грошенков предлагает для развития диалогической речи использовать такой приём, как театрализация. По его словам, «необходимо научить ребёнка задавать вопросы. Сначала дети ставят вопросы по картинке после предварительной беседы, как бы повторяют по памяти вопросы учителя. В дальнейшем детям предлагается задавать вопросы по картине, а затем и без использования картинок, самостоятельно, т. е. без предварительной беседы. Использование театрализации (игр-драматизаций, театрализованных представлений) в младших классах способствует совершенствованию эмоциональности речи, развивает интонационную выразительность, обогащает словарь, формирует грамматический строй, активизирует речевую деятельность ребёнка в целом» [19].

Учащиеся, у которых имеются нарушения интеллекта, весьма продолжительное время затормаживаются на вопросно-ответной стадии развития речи. Для таких детей большую трудность вызывает подъем на следующую ступень в виде самостоятельного связного высказывания,

который может затянуться до 10-11 классов. Меньшие трудности вызывает ситуативная речь, т.е. речь с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию.

Большую пользу для развития речи приносят сказки. Предлагаются задания в виде пересказа сказки, инсценировки самых простых, доступных сцен. Эта деятельность будет влиять на развитие диалогической речи первоклассников. Речевое общение также влечет улучшение их уровня общего развития.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, можно сделать следующие обобщающие выводы: у всех детей с нарушением интеллекта высшая нервная деятельность и психические процессы имеют ряд особенностей.

Основной особенностью высшей нервной деятельности является слабость замыкательной функции коры головного мозга, проявляющаяся в слабости процессов возбуждения и торможения, их инертности, склонности к частому охранительному торможению, нарушении связи между первой и второй сигнальными системами. Эта особенность приводит к недоразвитию всех психических процессов детей с нарушением интеллекта: замедленному темпу, инактивности восприятий, значительному сужению объема воспринимаемого материала, которое приводит к дезадаптации детей в окружающей обстановке; выраженной недифференцированности ощущений и восприятий.

«Дети с нарушением интеллекта очень медленно усваивают новое, быстро забывают воспринятое, не умеют вовремя воспользоваться приобретёнными знаниями и умениями на практике. По причине замедленности и непрочности процесса запоминания программу четырёх классов массовой школы дети с нарушением интеллекта усваивают за 7-8 лет» [44].

Отличительной чертой всей мыслительной деятельности умственно отсталых школьников является тугоподвижность, стереотипность процесса мышления.

У всех детей с нарушением интеллекта наблюдаются отклонения в речевом развитии разной степени выраженности. Речевое недоразвитие обнаруживается в нарушениях всех компонентов речи. Звукопроизношение к концу начальных классов зачастую можно скорректировать, а бедный запас слов и недостаточное понимание значений слов нередко остается вплоть до старшей школы.

Наибольшие сложности для детей с интеллектуальными нарушениями вызывает связная речь. Такие дети имеют очень низкий уровень развития диалогической речи, которая им крайне нужна для адаптации в социуме, но и становление монологической речи дается им с большим трудом.

Нарушения в формировании устной речи вызывают трудности и в становлении письменной речи. Регулятивная функция речи тоже на низком уровне. В связи с этим, наблюдается тесная связь между развитием речи и мышления, патологическое формирование которых, в свою очередь, зависит от нарушений в формировании иных психических процессов. В связи с этим нам необходимо провести экспериментальное исследование, чтобы подтвердить или опровергнуть наши предположения.

Цель экспериментального исследования – выявить особенности развития связной устной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательных учреждениях.

Учитывая своеобразие развития коммуникативной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), наше опытно-экспериментальное исследование проходило на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа №17» г. Абакана.

В эксперименте принимали участие два класса детей экспериментальный 1 «А» класс и контрольный 1 «Б» класс, в общем количестве 18 учащихся, по 9 человек в каждом.

В 1 «А» классе 9 учащихся из них 8 мальчиков и 1 девочка. У всех детей умственная отсталость (интеллектуальное нарушение). У 5 из 9 учащихся

восприятие идет с медленной скоростью – необходимо много времени для восприятия изображения, текста. Из-за умственного недоразвития возникает сложность в выделении главного, нет понимания внутренних связей между отдельными частями, персонажами. У остальных восприятие недостаточно дифференцировано. В процессе обучения, это можно заметить, когда обучающиеся путают буквы и цифры, сходные по графическому написанию, похожие предметы, аналогичные по звучанию звуки, слова и т.п. Обучающиеся не видят причинно-следственных связей между предметами и явлениями, они воспринимают связи между явлениями, полученными наглядным путем.

Наблюдаются затруднения в чтении образов восприятия – представлений. Представления отличаются раздробленностью, фрагментарным характером. Воображение непоследовательно, фрагментарно, неточно, схематично вследствие недостаточности жизненного опыта, несовершенства мыслительных операций.

Активный словарь значительно меньше пассивного: в основном речь младших школьников включает в себя существительные и обиходные глаголы. Имена прилагательные, наречия, союзы используются не часто. Поведение зачастую характеризуется подражанием, импульсивными поступками, неумением подавлять непосредственные влечения.

В 1 «Б» классе 9 учащихся из них 5 мальчиков и 4 девочки. У всех детей умственная отсталость (интеллектуальное нарушение).

У большинства обучающихся этого класса наблюдается узкий объем восприятия. Умственно отсталые дети усваивают отдельные фрагменты в обозреваемом объекте, в прочтенном тексте, не замечая самый важный для общего понимания материал.

Также для них характерно слабое логическое мышление, которое выражается в низком уровне развития обобщения и сравнения предметов и явлений по существенным признакам, в сложности понимания переносного

смысла пословиц и метафор, в отсутствии навыков применения родовых и видовых понятий. На низком уровне опосредованная, смысловая память.

Наблюдаются затруднения в чтении образов восприятия – представлений. Представления отличаются недифференцированностью, фрагментарным характером.

Характерны сложности в звуко-буквенном анализе и синтезе, что ведет к разным нарушениям письма, затруднениям в овладении техникой чтения. Слабость произвольного внимания ведет также к тому, что во время обучения у школьника часто меняются объекты внимания. Обучающиеся не могут сосредоточиться на каком-либо определенном объекте или действии.

Отсутствует самостоятельность, целеустремленность, инициативность. По причине сложности требований у некоторых детей возрастает негативизм, упрямство.

Для изучения коммуникативной деятельности в данной работе использовались следующие методики: методика Эббингауза (Приложение 1), методика исследования речи детей Л. В. Яссман (Приложение 2).

Данные методики были выбраны, главным образом, по причине своей валидности, надежности, стандартизованности и простоты в использовании. Они часто применяются на практике. Методики позволяют выявить уровни развития речи младшего школьника, увидеть внутреннюю позицию ребенка и продуктивность ассоциаций, используются для исследования способности строить связные по смыслу высказывания.

2.2. Анализ констатирующего этапа эксперимента

На констатирующем этапе по методике Эббингауза в экспериментальном классе мы получили следующие результаты:

- у 50 % детей низкий уровень развития речи: для них вызывает трудность подбор слов, подходящих к предложению по смыслу, малопродуктивный ассоциативный ряд;

- 20 % детей имеют продуктивный ассоциативный ряд, оперативно включаются в работу в новом тексте;

- 30 % не выполнили задание по причине того, что не поняли предъявляемых к ним требований.

Это говорит о низком уровне развития речи, невысоком ассоциативном ряде. Высокого уровня развития речи не наблюдается.

Так же мы провели данную диагностику в контрольном классе и получили следующие результаты:

- у 45 % детей низкий уровень развития речи: для них вызывает трудность подбор слов, подходящих к предложению по смыслу, малопродуктивный ассоциативный ряд;

- 30 % детей имеют продуктивный ассоциативный ряд, оперативно включаются в работу в новом тексте;

- 25 % не выполнили задание по причине того, что не поняли предъявляемых к ним требований.

Это говорит о примерно одинаковом уровне развития речи в двух классах, он также низкий и ассоциативный ряд невысокий. Высокого уровня развития речи также не обнаружено.

Методика исследования речи Л. В. Ясман.

Цель диагностики – исследование способности ребенка строить высказывания без опоры на речевые стереотипы. В экспериментальном классе было обнаружено, что в зависимости от качества и степени дефекта имеют место и разнообразные нарушения при составлении предложений. Полученные результаты показали следующие типы ответов:

- 30 % детей правильно построили предложение, речевая деятельность построена в соответствии со всеми этапами, что говорит о сформированности

речевой компетентности детей и корреляции с общим интеллектуальным развитием, соответствующим норме;

- у 30 % обнаружены ошибки в построении предложений, встречаются аграмматизмы, что говорит о нарушенном ходе реализации программы;

- у 10 % детей построенные предложения передают смысл, принадлежащий словам из него, также с присутствием аграмматизмов.

- 30 % не смогли осознать требования, которые к ним предъявляли. В итоге эта группа показала очень низкие результаты, предложения не были построены, что говорит о несформированности у них грамматического и смыслового структурирования.

По результатам исследования была составлена таблица способностей строить высказывания (Таблица 1):

Таблица 1

***Результаты обследования способности строить высказывания
детьми экспериментальной группы***

Имя, фамилия ребенка	Составление верное	Составление неверное
Саша Б.	100 %	-
Гена Б.	99 %	1 %
Максим Б.	2 %	98%
Артём В.	53 %	47 %
Ярослав М.	74 %	26 %
Артём П.	82 %	18 %
Влад С.	51 %	49 %
Влад К.	64 %	36 %
Алина У.	8 %	92 %

В контрольном классе были получены практически аналогичные результаты, также было выявлено, что в зависимости от качества и степени дефекта имеют место и разнообразные нарушения при составлении предложений. Полученные результаты показали следующие типы ответов:

- 28 % детей правильно построили предложение, речевая деятельность построена в соответствии со всеми этапами, что говорит о сформированности

речевой компетентности детей и корреляции с общим интеллектуальным развитием, соответствующим норме;

- у 25 % обнаружены ошибки в построении предложений, встречаются аграмматизмы, что говорит о нарушенном ходе реализации программы;

- у 15 % детей построенные предложения передают смысл, принадлежащий словам из него, также с присутствием аграмматизмов.

- 32 % не смогли осознать требования, которые к ним предъявляли. В итоге эта группа показала очень низкие результаты, предложения не были построены, что говорит о несформированности у них грамматического и смыслового структурирования.

По результатам исследования по контрольном классе также была составлена таблица способностей строить высказывания (табл. 2):

Таблица 2

***Результаты обследования способности строить высказывания
детьми контрольного группы***

Имя, фамилия ребенка	Составление верное	Составление неверное
Маша А.	66 %	34%
Антон В.	96 %	4 %
Данил Р.	5 %	95%
Настя К.	51 %	49 %
Аня У.	77 %	23 %
Андрей К.	81 %	19 %
Денис Т.	100 %	-
Аня З.	68 %	32 %
Саша Е.	2 %	98 %

Исходя из полученных данных двух классов выявлено, что в коммуникации обнаружены особенности, свидетельствующем о ее низком уровне. При этом плохо развиты способности ребенка к построению высказываний без применения речевых стереотипов, низкая продуктивность ассоциаций. Уровень развития общительности как характеристики общения ниже среднего. Наименее развиты такие ее компоненты, как «владение

средствами общения», «понимание другого человека» и «эмпатия» (способность к сочувствию, сопереживанию). С связи с этим можно сделать вывод о том, что детям требуется коррекционно-развивающая работа, ориентированная на совершенствование коммуникативных процессов. Далее мы проведем коррекционную работу на экспериментальном классе.

ВЫВОД ПО 2 ГЛАВЕ

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

У детей данной категории наблюдаются большие затруднения при составлении отдельных предложений по наглядной опоре, что может быть связано с неумением устанавливать логико-смысловые отношения между предметами, а также трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания. Незавершенность фрагментов-микротем, нарушение логической последовательности изложения, смысловые пропуски, отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, длительные паузы на границах фраз или их частей могут свидетельствовать о трудностях в продумывании содержания развернутых монологических высказываниях.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

3.1. Содержание коррекционной работы по развитию связной речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках изобразительного искусства

По результатам, полученным в ходе исследования, была разработана коррекционная работа, которая будет применяться на уроках изобразительного искусства.

Цель работы: повышение у учащихся уровня развития связной устной речи.

Ход работы: Рекомендуется еженедельно проводить занятия в групповой форме. Для удачного хода занятия требуется применение всей системы взаимодействий и взаимоотношений между членами группы в целях коррекции их нарушений. Длительность всей коррекционной работы составляет 5 уроков, продолжительность каждого из которых длится 35-40 минут. Занятия построены таким образом, что в них обязательно присутствует игровая деятельность, которая осуществляется в положительной эмоциональной атмосфере, вызывая благоприятные чувства, интерес и радость от общения. В начале каждого урока присутствует оригинальное приветствие, которое придумывают сами обучающиеся. В конце урока каждый раз происходит одно и то же прощальное действие. На одном уроке использовано несколько упражнений.

Описание реализации программы. На начальных этапах работы в первые уроки дети чувствовали себя скованно и неуверенно, они испытывали сложности в коммуникации как с руководителем, так и с другими членами группы. В дальнейшем на каждом последующем уроке после вводного участники становились менее стеснительными, так как им понравилась благоприятная атмосфера, они чувствовали поддержку и похвалу.

Приведем ряд упражнений, которые направлены на формирование таких видов речевой деятельности, как слушание и говорение, являющихся фундаментальной составляющей диалогической формы речи

Рассмотрим некоторые упражнения, была нацеленные на развитие обстановки таких видов похвала речевой деятельности, учеников как слушание и говорение, некоторые составляющих основу нацеленные диалогической формы таких речи.

1. Упражнения, ориентированные на формирование словарного запаса по теме изобразительного искусства. Учитель просит учеников закрыть глаза и вспомнить нечто очень доброе, произнести негромко самое доброе слово, прошептать это слово на ухо рядом сидящему. При согласии ученика эти слова проговариваются вслух для всего класса. Также использовались другие похожие задания: назвать «зимнее», «праздничное», «солнечное» слова. Выбор слов может быть обусловлен просмотром соответствующей картины.

2. Упражнение-игра «Телефон». Направлено не только на расширение словарного запаса, но и на воспитание умения слышать собеседника, запоминать смысл сказанного и воспроизводить понятное. Как правило, для проведения данного упражнения используются тематические задания, связанные с изобразительным искусством, например, «Какой у вас любимый цвет, любимая краска? Прошепчите его соседу. А теперь произнесите вслух тот цвет, который сказал вам ваш сосед».

3. Упражнение «Назовите по-другому». Учитель предлагает детям другими словами пересказать его высказывания о картине, перефразировав некоторые ее признаки (цвет, формат, размер, особенности композиции,

освещение и др.). В качестве подсказок демонстрируются карточки со словами-синонимами, к примеру, художник – живописец, автор картины, картина – произведение изобразительного искусства, полотно и т.д.

4. Упражнение «Маленький учитель». Предлагает учащимся вместо педагога произвести частичное перефразирование самостоятельно. Чаще всего ученик для ответа выбирается по желанию, гиперактивный, который стремится как можно больше говорить, но при этом не умеет прислушиваться к словам других людей. Также данное задание будет полезно для детей, которые предпочитают молчать, так как при повторе слов других, учащийся побеждает страх перед собственными высказываниями, умственно перекладывая ответственность за свои возможные ошибки на других людей.

5. Упражнение «Старая фотография». Представляет собой один из способов проведения предыдущего. Его предстоит проводить в виде домашнего задания. Дома ребенок совместно с родителями изучает имеющиеся у них репродукции различных картин либо старые фото. Он берет на себя роль учителя и задает родителям вопросы и перефразирует их ответы. Данное задание кроме обучающего и развивающего эффекта играет и воспитательную роль, которая заключается в знакомстве с историей своей семьи, узнавании лиц родственников на фотографиях.

6. Упражнение «Пять минут молчания». Помогает придерживаться индивидуального подхода к гиперактивным детям с низким уровнем саморегуляции, в том числе склонных к молчанию. Учитель подходит к определенному ученику и озвучивает свою просьбу: «В течение пяти минут (до моего сигнала) ты молчишь, а затем скажешь, какие основные версии были у твоих одноклассников, были ли в высказываниях повторы».

7. Упражнение «Повтори так, как сказано». Предполагает сначала изучение слайда, а после его просмотра ученика нужно выполнить следующее задание: «Послушайте высказывания своих одноклассников и мой пересказ (парафраз). Определите, правильно ли я это делаю. А как бы вы повторили слова своего одноклассника?» При выполнении данного упражнения

необходимо, чтобы учитель не всегда правильно по смыслу либо по форме пересказывал предложения, сказанные детьми. Таким образом он привлекает внимание к своим словам, обращаясь к точности передачи чужих мыслей, а также заостряет внимание на том, что одна и та же мысль может быть сказана разными словами, при этом она не теряет свой смысл.

8. Упражнение «Повтори самого себя». Применяется педагогом в том случае, когда фраза обучающегося по той или другой причине (нежелание взглядываться в картину, неоправданное фантазирование, интерферирующее воздействие рассмотренного ранее слайда на восприятие следующего) не имеет взаимосвязи с изображением на картине. Пересказывая высказывание обучающегося, педагог делает вид, что не расслышал или недопонял его слова: «Маша увидела... Маша, прости, не могла бы ты повторить, что ты увидела?». Такой прием дает ученику возможность исправить собственное предложение как по содержанию, так и по форме.

9. Упражнение «Скажи в одном предложении». Используется в том случае, когда дети начинают повторять одни одним и те же высказывания, то есть появляется так называемое «зацикливание». Учитель просит учеников ненадолго замолчать, глядя на картину, после чего сказать о ней самое главное в одной фразе.

10. Упражнение «Не повторяй другого». Применяется в случае «зацикливания» учащихся на одних и тех же высказываниях. Когда обучающиеся слышат повтор одной и той же мысли, то показывают определенный предупредительный знак – открытую ладонь, развернутую в сторону повторяющего.

11. Упражнение «Заданное начало». Нередко учащиеся затрудняются в открытую высказываться по той причине, что не знают с чего начать. Для устранения таких проблем для всех детей на доске или индивидуально на карточках предлагаются все более усложняющиеся способы начала построения фразы: «Я вижу...», «Я заметил...», «Я почувствовал...», «Я

думаю...», «У меня есть версия...», «Я предполагаю...», «Я утверждаю...» и т. д.

12. Упражнение «Ограничение пространства картины». Учитель предлагает ученикам рассмотреть более пристально какую-либо часть картины. Такой прием ученикам можно использовать в том случае, если учащиеся не обращают на нее внимания в своих высказываниях. Первый способ выполнения: картина полностью открыта, учитель ограничивает пространство картины только с помощью задания: «Рассмотрите правый нижний угол картины..., рассмотрите ее верхнюю часть...».

При втором способе выполнения данного задания часть картины закрыта. Учитель просит учеников предположить, что скрывается за закрытой частью. После этого закрытый фрагмент открывается, тогда дети могут сравнить увиденное со своими предположениями. Данный прием может использоваться учителем для того, чтобы внимание учащихся к какой-либо детали.

В то же время — это задание может служить диагностикой уровня развития визуального мышления детей [9].

Третий способ выполнения данного задания предполагает полное закрытие всей картины, когда открытым остается только ее центр. Постепенно, в течение всего урока, открывается тот или иной фрагмент полотна. Высказывания учащихся должны строиться на основе той части, которая появляется перед их глазами. Можно учащихся попросить начинать свой рассказ с указания того места картины, где находится заинтересовавшая их деталь, начинать, например, «В центре картины я вижу...».

13. Упражнение «Смотрим на картину по-новому». («Новый взгляд») Через 10-12 минут после начала рассматривания слайда учитель просит учеников закрыть глаза и на несколько секунд выключает показ слайдов. После этого он задает обучающимся вопрос: «Что нового вы увидели на этой картине?». Дополнительным условием может быть запрет на повтор того, что было сказано о картине раньше.

14. Упражнение «Говорю о том, что запомнил». После 12-15 минут рассматривания слайда показ заканчивается. Дальнейшая беседа строится на основе того, что дети запомнили. Затем слайд вновь рассматривается учениками, строится и педагог делает заключительный обобщающий пересказ. Такое упражнение помогает детям не только сиюминутно воспринимать имеющееся перед их глазами произведение изобразительного искусства, но и запоминать возникший образ, сохранять его в своей, пока хотя бы кратковременной, памяти.

15. Упражнение «Цепочка мнений». В течение 3-4 минут учащиеся молча рассматривают слайд. После этого они высказываются по цепочке, внимательно слушая друг друга и перефразируя слова соседа, например, «Лена видит на картине большую волну, а я вижу лодку»; «Саша заметил на картине лодку, а мне кажется, что в лодке сидят люди - видны их шляпы» и т. д. Постепенно можно усложнить задание, попросив детей перефразировать не одно, а два или три предшествующих высказывания.

Затем учитель делает обобщающий анализ. Вариант задания: после молчаливого рассматривания слайда диапроектор выключается, а беседа проводится на основе того, что учащиеся запомнили.

Таким образом, грамотно подобранные методические приемы помогают в с помощью изобразительного искусства развивать воображение и связную устную речь, подбирать слова к рисункам и картинам; помогают детям с умственной отсталостью овладевать навыками учебного сотрудничества; позволяют заговорить молчаливым детям; создают благоприятные условия для развития у младших школьников диалогической речи, воспитания культуры слушания и говорения как важнейших видов речевой деятельности.

3.2. Анализ контрольного этапа эксперимента

После коррекционных занятий мы провели повторную диагностику по тем же методикам, где видно, что результаты детей в экспериментальном классе заметно улучшились.

Методика Эббингауза.

Цель: выявление уровня развития речи, продуктивности ассоциаций.

По результатам были получены следующие данные:

- 50 % детей показали продуктивный ассоциативный ряд, быстро ориентируются в незнакомом тексте;

- у 50 % ассоциативный ряд стал более продуктивен, младшие школьники понимали и принимали задания, начали ориентироваться в тексте.

$50 \% + 50 \% = 100 \%$ – высокий уровень развития речи, продуктивности ассоциаций.

Видно, что уровень развития речи повысился, ассоциативный ряд нормализовался.

Также повторно мы провели данную диагностику в контрольном классе и заметили, что данные практически не изменились:

- у 43 % детей уровень развития речи низок: они плохо подбирают слова, подходящие по смыслу к тексту, ассоциативный ряд малопродуктивен;

- 31 % детей показали продуктивный ассоциативный ряд, быстро ориентируются в незнакомом тексте;

- 26 % не справились с заданием, так как не понимали, что от них требуется.

Мы видим, что уровень развития речи примерно остался на том же уровне, он также низкий и ассоциативный ряд невысокий. Высокого уровня развития речи также не обнаружено.

Методика исследования речи Л. В. Ясман.

В экспериментальном классе были получены следующие результаты:

- 60 % детей предложения составили верно, все этапы речевой деятельности протекают нормально, то есть сформирована речевая деятельность, смысловое и грамматическое структурирование соответствуют норме;

- 30 % предложения составили с аграмматизмами;

- 10 % детей, верно передают смысл, но допущены грамматические ошибки.

Таким образом, $30\% + 10\% = 40\%$ детей находятся со средним уровнем способностей строить высказывания без опоры на речевые высказывания.

По результатам исследования речи была составлена таблица способностей построения высказываний (Таблица 3):

Таблица 3

Способности строить высказывания детьми экспериментального класса

Имя, фамилия ребенка	Составление верное	Составление неверное
Саша Б.	100 %	-
Гена Б.	100 %	-
Максим Б.	14 %	86%
Артём В.	68 %	32 %
Ярослав М.	78 %	22 %
Артем П.	94 %	6 %
Влад С.	59 %	41 %
Влад К.	79 %	21 %
Алина У.	21 %	79 %

Непосредственно, таким образом, низкого уровня развития коммуникации не обнаружено, что свидетельствует об эффективности коррекционной работы.

Также мы провели повторно диагностику в контрольном классе и получили следующие результаты:

- 29 % детей предложения составили верно, все этапы речевой деятельности протекают нормально, что указывает на сформированную

речевую компетентность детей и коррелирует с общим интеллектуальным развитием, соответствующим норме;

- у 23 % предложения составлены не совсем верно, то есть с аграмматизмами, что свидетельствует о нарушении этапа реализации программы;

- у 17% детей предложения, верно передают смысл, заключенный в наборе слов, также с аграмматизмами.

- 31% детей так и не могли понять, чего от них требуют. В результате они дали такие низкие показатели.

По результатам исследования по контрольном классе также была составлена таблица способностей строить высказывания (Таблица 4):

Таблица 4

Способности строить высказывания детьми контрольного класса

Имя, фамилия ребенка	Составление верное	Составление неверное
Маша А.	65 %	35%
Антон В.	93 %	7 %
Данил Р.	7 %	93%
Настя К.	49 %	51 %
Аня У.	78 %	22 %
Андрей К.	80 %	20 %
Денис Т.	100 %	-
Аня З.	66 %	34 %
Саша Е.	3 %	97 %

Таким образом, из полученных данных контрольного класса видно, что уровень развития речи остался на том же месте, и связан с ее низким развитием. Причем не сформированы способности детей строить высказывания без опоры на речевые стереотипы, продуктивность ассоциаций низкая.

При подведении итога экспериментального исследования коммуникативной деятельности младшего школьника с умственной

отсталостью (интеллектуальным нарушением), можно отметить следующие особенности после коррекционной работы:

- выше среднего уровня показатель общительности – 80,9, потребность в общении повысилась до 18,4;

- уровень развития связной устной речи повысился до высокого уровня – 100 %;

- высокий уровень коммуникации – 60 % детей, средний уровень у 40 % детей, низкого уровня не выявлено.

Сопоставительный анализ результатов по предлагаемым методикам констатирующего и формирующего эксперимента учащихся показал улучшение качества речевой деятельности учащихся, с которыми проводились занятия с использованием методов развития связной устной речи. На каждом занятии учащимся предлагалась работа с картинным планом и словесным, которая была направлена на развитие данного элемента монологической речи. Диалогическая речь так же отличается по своим качественным характеристикам – обучающиеся стали больше использовать развернутые предложения, допускают меньше ошибок при согласовании слов в предложении. Непосредственно результаты экспериментальной работы доказывают, что использование упражнений для развития связной устной речи на разных этапах урока с сочетанием словесных, наглядных и практических методов обучения способствует повышению качества связной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Таким образом, цель исследования достигнута.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Результаты проведенных диагностик на начальном и контрольном этапах исследования показали, что уровень связной речи у обучающихся с

интеллектуальными нарушениями остался на том же этапе, что и на начале проведения диагностики. Как приведено выше в таблицах и в описании проведения исследования, на наш взгляд, очень хорошо, что уровень связной речи не ухудшился. Это значит, что работа проводится с обучающимися, регресса нет.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Непосредственно изучение литературных источников показало, что дефект речи, является сложным нарушением у интеллектуально отсталых детей. Уровни речевого развития, затрагивают практически все уровни нарушений. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, характеризуются языковым уровнем нарушений речи, а также смысловым и сенсомоторным уровнем. Менее всего поддаются коррекции нарушения смыслового и языкового уровней развития. Для связной речи необходимое тесное взаимодействие с развитием: анализа, синтеза, сравнения и обобщения, в особенности в процессе отработки операций внутреннего программирования. Все операции становления смыслового высказывания изначально возникают самостоятельно, изолированно, посредством легких заданий. Затем операции постепенно соединяются в общий процесс становления связного построения высказываний. Обучение по развитию связной речи должна осуществляться не только на специализированных логопедических занятиях, но и на уроках изобразительного искусства.

Творчество - является одной из самых увлекательных процессов для детей младшего школьного возраста. Процессы рисования и конструирования играют большую и многогранную роль в развитии ребенка.

Изобразительная деятельность представляет собой особое средство познания, по этой причине имеет важное значение для познавательного развития детей, в особенности с нарушениями интеллекта.

В свою очередь, умственное воспитание ребенка очень тесно взаимосвязано с развитием речи.

На уроках рисования школьники должны знакомиться с незнакомыми им словами, учиться понимать, различать и, в конце концов, использовать слова в активной речи.

В ходе обследования, в связной устной речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках изобразительной деятельности выявлено, что обучающиеся с испытывают затруднения в овладении связной устной речью, связанные с их стремлением к дословному изложению событий, приводящему к затруднению на отдельных словах и мыслях, к повторению отдельных частей предложений. В процессе изложения, доказательства, обучающиеся порой отмечают не самые существенные признаки. У школьников с интеллектуальными нарушениями, наблюдается искажение, как внутреннего уровня смыслового, так и языкового, в связи с чем, у них возникают трудности при составлении рассказов по сюжетной картинке, своему рисунку, где последовательность развития событий не задана, и при пересказе так же с сохранением последовательностей.

Данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о твердости существующих у обучающихся нарушений, в первую очередь связной речи. Синтаксические конструкции, реализующие обещающимися при составлении связного высказывания, примитивны, имеют черты ситуативной речи. При этом наблюдается нарушения лексико-грамматического строя речи. Большинство обучающихся используют существительные, глаголы и местоимения в своих рассказах.

Описание у обучающихся отличаются краткостью, логической непоследовательностью и сжатостью изложения, очень часто они состояли из фрагментов, не составляющих целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации и описания сюжета.

В ходе анализа методической литературы нами была составлена и опробована программа по развитию связной устной речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках изобразительной деятельности. В программе были предусмотрены актуальные для уроков изобразительной деятельности виды работ, способствующие развитию связной устной речи (развитие воображения и связной устной речи, подбирания слов к рисункам и

картинкам, воспитание культуры слушания и говорения). Проведенный анализ устных ответов по перечисленным методикам констатирующего и формирующего эксперимента учащихся показал улучшение качества речевой деятельности учащихся, которые занимались с применением методов развития связной устной речи. Выявлены лучшие показатели у обучающихся качеств связной речи после проведенных занятий. Практически каждое занятие содержало задания на работу с картинным и словесным планом, ориентированную на развитие данного элемента монологической речи. Диалогическая речь так же отличается по своим качественным характеристикам – обучающиеся стали больше использовать развернутые предложения, допускают меньше ошибок при согласовании слов в предложении. Результаты экспериментальной работы доказывают, что использование методов развития связной устной речи на разных этапах урока с сочетанием словесных, наглядных и практических методов обучения способствует повышению качества связной речи у учащихся МБОУ «ООШ №17» 1 «А» класса и 1 «Б» класса. Таким образом, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксёнова. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 316 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – 3-е изд., – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Осъ-89, 1997. – 224 с.
4. Ахутина, Т. В. Порождение речи [Текст] / Т. В. Ахутина. – М. : Академия, 1998. – 230 с.
5. Баранов, Р. Е. Пособие по русскому языку с основами языкознания [Текст] / Р. Е. Баранов. – М. : МПГУ, 2015. – 149 с.
6. Бгажнокова, И. М. Школа для детей с нарушениями интеллекта: тенденции, перспективы развития [Текст] / И. М. Бгажнокова // Дефектология. – 2004. – № 3. – С. 51-54.
7. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
8. Блюмина, М. Г. О некоторых принципах диагностики олигофрении у детей // Пятая конференция по дефектологии [Текст] / М. Г. Блюмина. – М. : АПН РСФСР, 1967. – 47 с.
9. Бобровская, Г. В. Активизация словаря младшего школьника [Текст] / Г. В. Бобровская // Начальная школа. – 2003. – № 4. – С.47-51.

10. Бугрименко, Е. А. Чтение без принуждения [Текст] / Е. А. Бугрименко. – М. : Творческая педагогика, 1993г. – 96 с.
11. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
12. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе [Текст] /под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-пресс, 1994. – 417 с.
13. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Академия, 1999. – 250 с.
14. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1956. – 87 с.
15. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6-и т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. Т. 5 / Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – 1983. – 370 с.
16. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1935. – 133 с.
17. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Педагогика, 1961. – 170 с.
18. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы [Текст] / Т. Н. Головина. – М. : Просвещение, 1974, – 119 с.
19. Грошенков, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Грошенков. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
20. Дети с отклонениями в развитии [Текст] / под ред. М. С. Певзнер. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1978. – 278 с.
21. Доблаев, Л. П. Логико-психологический анализ текста [Текст] / Л. П. Доблаев. – Саратов, 1986. – 327 с.
22. Дульнев, Г. М. Принципы отбора детей во вспомогательную школу [Текст] / Г. М. Дульнев, А. Р. Лурия. – М. : Просвещение, 1979. – 210 с.

23. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе [Текст] / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
24. Ефименкова, Л. Н. Формирование связной речи у детей - олигофренов [Текст] / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – М. : Педагогика, 1970. – 230 с.
25. Занков, Л. В. Вопросы психологии учащихся вспомогательной школы [Текст] / Л. В. Занков. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1976. – 279 с.
26. Занков, Л. В. Некоторые вопросы развития личности умственно отсталых школьников на первых этапах обучения [Текст] / Л. В. Занков. – М. : Изд-во «АПН РСФСР». – 307 с.
27. Зверев, И. Д. Межпредметные связи в современной школе [Текст] / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1981. – 48 с.
28. Информационные материалы для студентов [Электронный ресурс]. – URL : https://superinf.ru/view_article.php?id=322 (дата обращения: 07.09.2017).
29. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаева. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.
30. Крупская, Н. К. О дошкольном воспитании [Текст] / Н. К. Крупская // Сборник статей и речей. – М., 1973. – 71 с.
31. Кузнецова, В. Г. Основы специальной психологии [Текст] / В. Г. Кузнецова. – М. : Академия, 2002. – 478 с.
32. Курицина, А. М. Формирование связной речи у детей 6-7 лет [Текст] / А. М. Курицина // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 42-49.
33. Кучинский, Г. М. Диалог и мышление [Текст] / Г. М. Кучинский. – Минск, 1993. – 190 с.
34. Лалаева, Р. И. Нарушения звукопроизношения у учащихся 1-3 классов вспомогательной школы [Текст] / Р. И. Лалаева // Психические и речевые нарушения у детей и пути их коррекции. – Ленинград, 1978. – № 6. – С. 27-78.

35. Лалаева, Р. И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников [Текст] / Р. И. Лалаева // Принципы и методы логопедической работы. – Ленинград, 1984. – № 8. – С. 16-33.
36. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1978. – 379 с.
37. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев.– М. : Академия, 2003. – 230 с.
38. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
39. Липкина, А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности [Текст] / А. И. Липкина. – М. : Просвещение, 1978. – 190 с.
40. Лосева, Л. М. Как строится текст [Текст] / Л. М. Лосева. – М. : Академия, 1989. – 270 с.
41. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст] / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1978. – № 6. – С. 23-47.
42. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 237 с.
43. Лурия, А. Р. Речь и мышление [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1979. – 400 с.
44. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1960. – 320 с.
45. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1974. – 270 с.
46. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.

47. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта [Текст] / В. С. Мухина. – М., 1981. – 219 с.
48. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст] : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 387 с.
49. Певзнер, М. С. Дети – олигофрены [Текст] / М. С. Певзнер. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1963. – 270 с.
50. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей - олигофренов [Текст] / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1978. – 210 с.
51. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст] : уч. - метод. пособие / составитель Е. А. Калмыкова. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
52. Развитие устной речи у детей 7-8 лет и его взаимосвязь с показателями интеллектуального развития [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n> (дата обращения: 10.12.2017).
53. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С. Я Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
54. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989. – 468 с.
55. Соловьев, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст] / И. М. Соловьев. – М. : Просвещение, 1976. – 370 с.
56. Шаповал, И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития [Текст] : учебное пособие / И. А. Шаповал. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

Методика Эббингауза

Методика изучения возможности осмысления ситуации на основе слухового или зрительного восприятия (понимание явного и скрытого смысла, связи деталей в единое целое).

Методика используется для выявления уровня развития речи, продуктивности ассоциаций.

Инструкция: «Вставьте пропущенные слова»

Над городом низко повисли снеговые _____. Вечером началась _____. Снег повалил большими _____. Холодный ветер выл как _____ дикий _____. На конце пустынной и глухой _____ вдруг показалась какая-то девочка. Она медленно и с _____ пробиралась по _____. Она была худа и бедно _____. Она продвигалась медленно вперед, валенки сваливались с ног и _____ ей идти. На ней было плохое _____ с узкими рукавами, а на плечах _____. Вдруг девочка _____ я, наклонившись, начала что-то искать у себя под ногами. Наконец она стала на _____ я своими посиневшими от _____ ручонками стала _____ по сугробу.

Данная методика используется для определения уровня развития понимания грамматических конструкций.

Задание 1

1. «Послушай, что я тебе прочитаю и расскажи».
2. «Прочитай и перескажи».

Галка и голубь

Галка услышала о том, что голубей хорошо кормят, выбелилась в белый цвет и влетела в голубятню.

Голуби ее приняли как свою, накормили, но галка не удержалась и закаркала по-галочьи. Тогда голуби ее прогнали. Она вернулась было к галкам, но те тоже ее не приняли.

Муравей и голубка

Муравей захотел напиться и спустился к ручью. Волна захлестнула его, и он начал тонуть.

Пролетавшая мимо голубка заметила это и бросила ему в ручей ветку. Муравей взобрался на эту ветку и спасся.

На следующий день муравей увидел, что охотник хочет пойти и поймать голубку в сеть. Он подполз к нему и укусил его в ногу. Охотник вскрикнул от боли, выронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

Умная галка

Хотела галка пить. На дворе стоял кувшин с водой, а в кувшине была вода только на дне. Галке нельзя было достать. Она стала кидать в кувшин камушки и столько набросала, что стало можно пить.

Самые красивые

Летела сова. Навстречу ей летели другие птицы, Сова спросила:

- Вы не видели моих птенцов?
- А какие они?
- Самые красивые!

Анализ результатов: учитывается понимание последовательности событий, общего и скрытого смысла.

Задание 2

Обращаясь к ребенку, учитель говорит: «Слушай внимательно. Я буду называть по несколько слов. Составь из каждого набора по несколько предложений (одно предложение). Если потребуется, измени эти слова или добавь к набору еще одно или несколько слов».

Наборы слов:

1. Девочка, альбом, рисунок.
2. Ребенок, чашка, молоко.
3. Из, клетки, чиж.
4. Саша, лыжах, катается, на. [2]

Шкала оценивания

Количество правильно составленных предложений	Оценка
4 и более	5
3	4
2	3
1	2
0	1

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Психолингвистический метод исследования речи детей (Л. В. Яссман)

Методика рассчитана на детей 7-8 лет и состоит из тестов, направленных:

1) на исследование понимания активного владения грамматическим строем речи;

2) анализ процесса речепроизводства в целом. Продолжительность работы - 20-30 мин. Методика может применяться как самостоятельно, так и в качестве дополнительной при общем патопсихологическом обследовании ребенка.

В возрасте 7-8 лет дети переходят к новому виду деятельности - учебной, требующей способности строить высказывание на основе осознанного уровня, учитывая речевые закономерности языка. Это сложная аналитико-синтетическая деятельность, доступная не всем детям дошкольного возраста: при олигофрении и ЗПР речь в этом возрасте еще не оказывает дифференцирующего воздействия и недостаточно отвечает требованиям самовыражения и регуляции. Эти отклонения в речевом развитии являются факторами, положенными в основу психолингвистического метода исследования детей с отклонениями в развитии. Методика апробирована на базе НИИ психиатрии МЗ РСФСР.

Метод заключается в составлении предложений из опорных слов. Набор, предлагаемый испытуемому, состоит из слов в начальной форме. Слова предъявляются в порядке, отличном от того, в котором они должны стоять в предложении: называются сначала глагол, затем существительные. Предлоги и союзы опускаются. Задание направлено на исследование способности ребенка строить высказывание без опоры на речевые стереотипы. Процессы построения высказывания протекают на этапах внутреннего смыслового программирования и грамматического структурирования. Соответственно, в высказывании может страдать как смысловая сторона, так и нормы грамматического оформления.

1. Составление предложений из набора слов

Инструкция. Составь предложения из слов, которые я тебе прочитаю.

Свои слова употреблять нельзя.

Процедура. Предлагаются последовательно 5 наборов слов. Ответы ребенка фиксируются в протоколе.

1. Шить, сын, мать, рубашка.
2. Тащить, муравей, иголка, ель.
3. Пускать, кораблик, бумага, дети.
4. Везти, сено, колхозник, воз.
5. Стоять, ведро, колодец, край.

Данный набор является условно-нормативным. В зависимости от содержания картинок могут быть предъявлены другие наборы слов, организованные по описанным выше правилам.

2. Составление предложений из опорных слов с одновременным предъявлением сюжетной картинки

Инструкция. Посмотри на картинку и составь предложение из слов, которые я тебе прочитаю. Свои слова употреблять нельзя.

Процедура. На стол перед ребенком выкладывается соответствующая картинка, дается возможность ее рассмотреть, затем зачитывается набор слов. Если ребенок составляет свое предложение, ему напоминает условие: «Неверно, свои слова употреблять нельзя, послушай еще раз набор и составь предложение только из тех слов, которые я тебе прочитаю». При предъявлении сюжетной картинки мы снимаем затруднение в составлении смысловой схемы предложения, так как ситуация воспроизведена на картинке. Ребенку остается только передать представленный на картинке смысл при помощи развернутого высказывания. Характер ошибок позволяет судить о том, как протекает речевая деятельность на этапе грамматического структурирования, и тем самым получить представление об уровне языковой компетентности испытуемого, способности на осознанном уровне грамматически верно оформить высказывание без опоры на стереотипы.

3. Составление предложения по сюжетной картинке

Инструкция. Посмотри на картинку и составь предложение.

Процедура. В каждом варианте задания предлагается до пяти предложений. В тех случаях, когда с заданием составить предложение из слов ребенок не справляется, ему предлагается тот же набор, но с опорой на картинку. Если обследуемый снова не справляется с заданием, предлагается составить предложение просто по сюжетной картинке. Необходимо учитывать отдельно дозу и роль помощи, которая заключается в совместном составлении предложений в первом варианте задания.

Оценка результатов

Анализ показывает, что в зависимости от степени и качества дефекта имеет место и различный тип нарушений в построении предложений. При оценке результатов выделяются следующие типы ответов.

1. Предложение составлено верно, все этапы речевой деятельности протекают нормально, что указывает на сформированную речевую компетентность ребенка и коррелирует с общим интеллектуальным развитием, соответствующим норме.

2. Предложение верно передает смысл, заключенный в наборе слов, но содержит аграмматизмы, что свидетельствует о нарушении этапа реализации программы. Чаще всего в данном случае исследуемые находятся в зоне ближайшего развития их речевых возможностей, что свидетельствует о легкой ЗПР, вполне поддаются коррекции.

3. Предложение неверно передает смысл, заложенный в наборе, что обусловлено нарушениями в установлении парадигматических и синтагматических отношений. Данное нарушение, происходящее на этапе внутреннего программирования речевого высказывания, характерно для более глубокого недоразвития интеллекта и коррелирует с нарушением способности к опосредованному запоминанию и сформированности ассоциативной деятельности.

4. Ответ представляет собой набор слов, что свидетельствует о нарушении на этапе ориентировки в условиях коммуникации, характерном для глубоких форм олигофрении.

5. Отказ от составления предложений. В случае аномального развития свидетельствует о нарушении этапа речевого намерения. У нормально развитых детей может быть следствием непонимания задания, а чаще страха перед неверным ответом, что указывает на повышенную критичность к себе со стороны ребенка и высокий уровень притязаний.

Отмечено, что дети с поражением или недоразвитием лобных долей мозга оказываются не в состоянии составить соответствующий план и прямо переходят к попыткам выполнить те или иные действия, не опираясь на какую-либо схему решения. Операции, возникающие у этих детей, легко отщепляются от исходного уровня задачи, попадают под влияние посторонних факторов и быстро теряют свой избирательный характер. В этом случае дети составляют предложение с одним из предъявленных слов или дают совершенно не относящийся к теме ответ.

Для детей с недоразвитием теменно-затылочных отделов мозга составление общей схемы решения не представляет значительных затруднений, основные трудности они испытывают в последовательной реализации программы, которая невозможна из-за дефектов содержания всех элементов задачи [23].