

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Лингвистические аспекты «устная связная речь»

Устная речь - это речь звучащая. Ее понимание обеспечивается слухом, а продуцирование - деятельностью звукопроизносительных органов. Овладение устной речью происходит в процессе запечатления в мозгу ребенка звуковых и кинестезических образов слов и словосочетаний, многократно воспринятых и продуцированных в живом общении [25,с.6].

Речь представляет собой сложную, специфически организованную форму сознательной деятельности человека. Являясь основным средством общения, она предполагает участие по крайней мере двух субъектов, из которых один формулирует высказывание, другой воспринимает его. Соответственно различают экспрессивную и импрессивную речевую деятельность. В первом варианте - продуцирование высказывания, а во втором - понимание услышанного.

Наиболее легким для ребенка видом является устная речь. Развитие устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта осуществляется замедленно и весьма индивидуально. Индивидуальность проявляется в овладении фонетической стороны речи, в освоении словарным составом и построении предложений, в формировании монологической и диалогической речи.

«Связная устная речь - это не просто порядок связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная устная речь как бы поглощает в себя все результаты

ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя» Ф.А. Сохин [1, с.5].

Речь людей при любых формах ее проявления характеризуется прежде всего связностью и контекстностью. С.Л. Рубинштейн, рассматривая связность речи, определяет ее как «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя»[26]. С учетом требования понятности в разных ситуациях общения связность речи бывает разнообразной. В этом отношении вне зависимости от вида речи (диалогическая или монологическая, устная или письменная) важнейшим условием ее способности служить средством коммуникативности является связность.

Способность связно излагать свои мысли - один из главных показателей владения языком. Это способность выражается в сохранении предмета высказывания, в единстве смыслового содержания, в соблюдении законов построения предложений, в правильном использовании языковых средств для их связи. Т.А. Ладыженская, отмечая, что «связная речь - явление непростое, подход к которому возможен с разных сторон, справедливо соотносит показатели уровня развития связной речи в первую очередь со степенью проявления в высказываниях умения отразить «содержательную» сторону: раскрывать тему, выделять основную мысль, собирать и систематизировать материал, правильно передавать его» [20].

Впрочем этот важный аспект связного высказывания, который касается части связной речи реализуется благодаря тому, что составляющие его компоненты (предложения) так же связны между собой по смыслу, по семантике: содержание последующего предложения соотносится с содержанием предыдущего. Такого типа взаимодействие служит условием вхождения их в определенную замкнутую группу: единство текста является обусловленным единством передаваемой мысли. При этом смысловые связи в тексте складываются на основе определенных структурных правил соединения не только слов в предложении, но и предложений между собой.

Н.И. Жинкин считает, что именно «на стыке двух предложений располагается то зерно, из которого развивается текст», так как ход мысли от одной к другой составляет логическое основание текста. Такую связь между предложениями обеспечивают некоторые языковые средства, обозрение которых и составляет особый аспект темы - «Связной устной речи» [12, с 145].

Младшие школьники с ограниченными речевыми возможностями выделение средств связи между предложениями и освоение ими менее доступно, чем например, выделение и освоение грамматических отношений между словами, так как связи между предложениями часто реализуются более абстрактными лексическими и синтаксическими средствами и для своего вычленения в пределах нескольких предложений требуют достаточно высокого уровня владения языком. Поэтому допустимо при обучении языку в специальных(коррекционных) учреждениях в начальных классах ставить специальную задачу по развитию языковых средств связности речи.

Плот трудов над связной устной речью, который может быть вполне понятен на основе предметного содержания в специальных школах начинается в специальных школах с первых лет обучения. Уже с подготовительного или первого класса в связи с соблюдением принципа коммуникативности в обучении языку ставятся задачи развития связной речи на основе письменного и устного описания событий из жизни школьников, изложения последовательности практических действий при изготовлении простейших поделок, описания предметов, картин, составление рассказа по заданию учителя, передачи содержания прочитанного. Уже на начальном этапе работа над связной устной речью тесно взаимодействует с предметно-практической деятельностью учащихся, с формированием умений отчитываться о выполнении заданий, планировать практическую, а затем и речевую деятельность [3, 4].

Целям формирования связной устной речи служат и специальные виды работ на уроках развития речи: описание или разбор изображенного на

картинке или на серии картинок, составление рассказов по данному началу или концу.

Одним из главных направлений работы над связностью речи в начальных классах является чтение, в процессе которого обучающиеся зрительно воспринимают языковые связи между предложениями и отрезками текста и усваивают некоторые из них. Этому способствует направленная речевая практика на основе прочитанного: ответы на вопросы, пересказ прочитанного, придумывание заголовков к отдельным частям текста и к тексту в целом [5, 6].

При обучении связной речи в указанных выше и последующих классах совершенно справедливо - в качестве главной задачи осознанного усвоения текста - ставится его содержание. Языковые же средства, структурные компоненты усваиваются неосознанно, чаще всего при анализе единиц языка более низкого уровня (слова, словосочетания, предложения).

Формирование связной устной речи, умений продуцировать тексты является конечной целью обучения в специальных (коррекционных) учреждениях, так как языковая система реализуется в процессе коммуникации в неизолированных предложениях, а в текстах разного типа и назначения.

В общей проблеме развития связной речи на основе коммуникации могут быть выделены по крайней мере три аспекта [12, с.146]:

- 1) обучение восприятию и пониманию связного текста и его основных структурно-семантических компонентов;
- 2) использование контекста как методического средства при формировании (коррекции) тех или иных сторон речевой деятельности учащихся;
- 3) обучение продуцированию, порождению структурно-семантических компонентов языка.

В связи с таким подходом к указанной проблеме связный текст рассматривается двояко: во-первых, как отрезки, образцы повествования,

описания или рассуждения, т.е как различный функционально-смысловой контекст, используемый в методических целях (для обучения восприятию и пониманию текста на разных уровнях ее членения, для коррекции отдельных сторон речевой деятельности учащихся); во-вторых, как «продукт речевой деятельности младших школьников с нарушением интеллекта, как порождение монологической речи, как конечная цель и результат обучения.

Придавая большое значение контексту, следует иметь ввиду, что данное понятие используется в узком значении - в значении словесного контекста, исключая экстралингвистические факторы общения (речевая ситуация, условия общения).

При таком подходе под контекстом или точнее, словесным контекстом понимается «отрезок текста, вычлененный и объединенный языковой единицей, которая функционирует в нем выявляя свое значение»[5]. Объединяя и стесняя языковые и речевые средства, контекст создает условия для проявления их в речевой деятельности. Но не все языковые единицы могут иметь контекст, а лишь те, которые потенциально способны к самостоятельному употреблению. Это прежде всего номинативные средства языка(номинативные сочетания слов) и коммуникативные единицы (предложения). Включаясь в контекст, эти единицы становятся частью целого и вместе с другими его компонентами служат для передачи значения, контекстного содержания, смысла высказывания.

Основное методическое значение контекста - в реализации и актуализации в нем семантики языковых единиц. С.Г. Ильенко, раскрывая эту важную сторону контекста, пишет, что под этим термином следует понимать «речевой отрезок, в котором однозначно раскрывается семантика слова, грамматической формы или синтаксической конструкции[15].

Конечный результат обучения связной устной речи определяется умением обучающихся с нарушениями развития, правильно и сообразно понимая и используя языковые единицы всех уровней, получать или передавать логически последовательно оформленную информацию.

При обучении младших школьников с нарушением интеллекта следует признать не менее важным средством развития различных форм связной устной речи совершенствованию навыков и умений составлять устные высказывания характерные для описательной речи. Принимая во внимание речевые особенности учащихся, важно развивать все формы словесного общения, выделяя устную речь как основной компонент коммуникации.

Во вспомогательных школах работа над связным высказыванием проводится уже в начальных классах, впрочем особое значение она черпает в средних и старших классах. Работа над связными устными и письменными высказываниями тесно переплетается с теми направлениями в работе над лексикой, над синтаксисом; они подготавливают правильное смысловое восприятие и становятся основой для продуцирования самостоятельных связных высказываний.

При обучении связной устной речи особое внимание уделяется ее содержательной стороне т.е. анализу смысловой информации, соответствию идее, замыслу высказывания, его логической стройности и развитие речи.

Процесс развития связной речи у обучающихся с умственной отсталостью младшей школы и его результаты отражают свойства их дефекта. К недостаткам добавляются речевые ошибки, характерные для таких школьников. К таким ошибкам многие методисты относят не умение составлять связное высказывание в соответствие с заданной темой и основным замыслом [7].

Первопричина отсутствия таких умений, как свидетельствует Н.И.Жинкин, «кроется в неразработанности оперативной памяти, в трудах продуцирования текста и одновременного удержания в памяти сказанного или написанного»[12 с. 149]. Совершенствование таких механизмов - главная задача обучения во вспомогательных школах. В основе этих механизмов лежат определенные навыки и умения, которые должны быть сформированы у учащихся. Существующие программы вспомогательных школ определяют систему работы по формированию устной и письменной

речи, выделяя виды навыков и умений связной речи, указывая последовательность их развития.

Важным этапом в развитии связной речи (устной и письменной) является овладение умением подбирать и систематизировать материал.

В программах для вспомогательных школ уже в классах первой ступени обучения рекомендуется учить детей различным формам устных связных высказываний: пересказам, творческим устным высказываниям; рассказам с различным соотношением повествования, описания, рассуждения; характеристикам литературных героев, в том числе сравнительным; устно о просмотренных фильмах. Кроме точности передачи содержания учитель контролирует произносительную и интонационную стороны речи, ее грамматическое оформление. В предстоящем учащиеся могут передавать содержание текста (описать картинку, пересказать фильм) опираясь на предварительный рассказ учителя (или на его помощь). При этом требуется умение развивать основную мысль подчинив ей все высказывание; логично построить речь, расположив излагаемые факты в определенной последовательности [8, 11].

Впрочем, необходимо помнить, что в условиях специального обучения учащиеся нуждаются в более тщательном анализе текста, его структуры и лексики, в дополнительной работе над пониманием его содержания. Контролируя процесс создания учащимися текста, учитель должен учитывать взаимодействие двух аспектов: первый связан с проверкой понимания новых для детей слов (их объяснение), второй аспект - содержательный, информативный.

Таким образом можно сделать вывод о том, что всесторонне указанные обстоятельства следует рассматривать при практическом изучении постижении закономерностей понимания и построения текста младшими школьниками с нарушением интеллекта, обучение развития связной устной речи часто происходит стихийно, эмпирически, только с опорой на угадывание содержания, без выделения тех средств и компонентов, которые

делают речь связной и обеспечивают правильность ее понимания. С лингвистической точки зрения связная устная речь - этап речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные части [3].

1.2. Характеристика функционально-смысловых типов текста

Конструктами наших высказываний являются окружающие нас предметы, явления, животные, люди, различные понятия, жизненные ситуации [47,с.329].

В результате от этого тексты делятся на три смысловых типа: *описание, рассуждение, повествование.*

Описание - смысловой тип текста, в котором описываются признаки предметов, явлений, животных, человека. Описание отвечает на вопрос *какой?* Для текста описания нужны имена прилагательные, так как текст отвечает на вопрос *какой? каков?.* Описанию помогают сравнения с чем-либо, для чего используются слова *как будто, как, словно, похож на...*

В описании нет движения. Признаки описания неизменны и постоянны.

Описание дается для того, чтобы читатель (слушатель) видел предмет описания, представил его.

Характер описания - взволнованный. Изображение - красочное.

Описание - это текст, который оказывает признаки объекта речи (размер, форму, цвет, вкус, запах, возраст, характер, внешний вид).

В описании должны быть представлены основные для данного случая признаки.

Схема построения описания:

1. Представление объекта речи;
2. Наиболее характерные признаки речи;

3. Оценка объекта речи;
4. Заключение и вывод.

Например: «У белки мягкая шерсть, чуткие уши, быстрые глаза и проворные, цепкие лапы. Она очень быстро скачет с ветки на ветку, прыгает с вершины дерева на землю. Белка принадлежит к классу грызунов. она питается древесными почками, зернами, орехами, семенами еловых и сосновых шишек. Зубы у белки то стираются, то опять подрастают» [47] .

Рассуждение - смысловой тип текста, в котором утверждается или отрицается какое-то явление, факт, понятие.

В рассуждении дается объяснение какому-либо явлению, предмету, факту, событию и т.д. *Почему это есть? Почему это произошло, случилось? Почему так?* Вот главные вопросы, на которые отвечает рассуждение. В написании рассуждения применяются слова: *во-первых, во-вторых, так как, поэтому, ведь потому что, значит, кроме того, следовательно, итак.*

Построение рассуждения чаще всего бывает следующим: выражается каких-либо мысль, затем идут доказательства этой мысли, а после дается итог, то есть вывод в результате приведенных доказательств.

Утверждения, под которыми нет какой-либо логической опоры, доказательствами не являются.

Схема построения текста - рассуждения:

1. Вступление
2. Тезис (основная мысль, которая будет доказываться)
3. Аргументы (доказательства):
 - доводы;
 - примеры, случаи, факты;
4. Вывод

Например: «Рожь похожа на пшеницу. колос у пшеницы потолще, а у ржи - потоньше. Рожь тоже растет в поле. Ее жнут. молотят и мелют. Мука из ржи получается темная, а из пшеницы - белая. Из ржаной муки делают тесто.

Только из этого теста пекут черный хлеб, а не белые булочки. Черный хлеб делают из ржи, поэтому он называется ржаным» [34].

Повествование - смысловой тип текста, в котором описываются события в определенной последовательности.

Повествовательный текст отвечает на такие вопросы:

Кто? Что делал? Где? Когда? Как?

Действия протекают во времени, чередой, одно за другим. Для того чтобы показать последовательность действий, в языке имеются такие слова, как: *сначала, потом, затем, тогда, снова, сперва, еще, уже* и другие.

Главная особенность повествования - сообщение о развивающихся действиях и о завершении действия. В повествовании должно быть много глаголов.

Схема построения повествовательного текста:

1. Начало действия
 - а) место
 - б) время
2. Развитие действия.
 - а) сообщение о действующем лице
 - б) особенность и порядок действий
3. Кульминация
4. Вывод

Например: «Мы не знали, как поймать этого кота. Он воровал каждую ночь и ловко прятался. У кота рваное ухо и короткий хвост. Он воровал все: рыбу, мясо, сметану, хлеб. Однажды кот залез в погреб и украл жирных окуней. Это был уже грабеж. Мы обещали поймать и наказать кота. Вечером кот украл со стола кусок колбасы и полез на березу. Мы стали трясти березу. Кот уронил колбасу. Он смотрел на нас и жалобно мяукал» [47].

Можно сделать вывод о том, что для младших школьников с нарушением интеллекта более понятно и эффективно изучение такого типа речи как описание. Занятия по обучению описанию оказывает

разностороннее влияние на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, содействуют активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти внимания, наблюдательности. В результате составления описательного рассказа обучающиеся учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение.

Коррекционная работа по развитию у детей грамматически правильной речи на занятиях по описанию содержит: систематические упражнения на правильное употребление словоформ; усвоение практических навыков, словоизменения; упражнения на правильное построение предложений; активизацию и обогащение словарного запаса; формирование навыков контроля за построением высказываний [30].

Внимание обучающихся обращается на употребление различных форм языкового обозначения объекта описания, на использование словообразовательных замен. Это учитывается при использовании приема параллельного описания предметов. Для закрепления полученных навыков может быть использован прием продолжением ребенка описания, начатого педагогом .

1.3. Характеристика особенностей речевого развития детей с нарушением интеллекта

«Речь - это путь развития интеллекта. Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усвоены знания» [12, с.3].

Общение ребенка с окружающими оказывает решающее воздействие на его развитие. У младших школьников с нарушением интеллекта, овладение речью играет ведущую роль в общем развитии, в формировании их

психических процессов, а так же в развитии у них возможностей познавать мир эффективным путем.

Для обучающихся с умственной отсталостью особенным является позднее развитие речи. Отдельные слова появляются в 2-3 года, а фразовой речью дети начинают овладевать в лишь после 4-5 лет.

По мнению С.Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи младших школьников с нарушением интеллекта являются «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах» [26]. В результате с медленно развивающимися дифференцировочно условными связями в области речеслухового анализатора умственно отсталый младший школьник долго не различает звуки речи, не дифференцирует слова, произносимые окружающими, в связи с чем недостаточно точно и четко воспринимает чужую речь.

Для того, чтобы обучающийся с нарушением интеллекта умел представлять сложный комплекс артикуляционных движений, необходимо нормальное развитие речевой моторики.

Развитие как общей, так и речевой моторики у обучающихся с умственной отсталостью протекает замедленно, недифференцированно. В процессе артикуляции звуков у них наблюдается неточность речевых движений, недостаточный их объем, замены, вялость мышечного тонуса, нечеткость кинестетических ощущений.

Речевое развитие выполняется не только путем имитации, подражания речи окружающих. В опоре овладения речью лежит становление сложных функциональных структур является возможность анализа воспринятой речи и последующий синтез, обобщение. В результате, развитие речи происходит через усвоение языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических [24]

В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у обучающихся с умственной отсталостью большим трудом

формируются языковые обобщения, замедленно усваиваются закономерности языка.

Указанные факторы определяют как медленный темп усвоения речи, так и качественное недоразвитие ее компонентов: фонетико-фонематической стороны, лексики и грамматического строя.

У обучающихся с умственной отсталостью наблюдается большая распространенность нарушений фонетической стороны речи (Е.И. Буцкова, М.Ф. Гнездилов, Г.А. Каше, Д.И. Орлова, В.Г.Петрова, М.Е. Хватцев и др.) Так по данным Е.И. Хватцева, число детей с недостатками речи в первых классах вспомогательной школы достигает 80%. По данным Г.А. Каше, фонетические дефекты встречаются у 65% детей. Особенно распространенными среди дефектов устной речи являются нарушения звукопроизношения [23, с.74].

Л.Г. Паромонова выделяет определенные причины большой распространенности нарушений звукопроизношения у обучающихся с умственной отсталостью [28,с. 75].

Первая причина - общее недоразвитие познавательной деятельности оказывает свое отрицательное влияние на овладение звуковым составом речи. Обучающиеся не фиксируют внимание на звуковом оформлении слов, так как звуковая сторона их речи является более отвлеченным и не конкретным явлением, чем ее содержание.

Вторая причина - большое количество нарушений звукопроизношения определяется недоразвитием фонематического восприятия, процесса дифференциации, различения фонем.

Одним из главнейших условий развития правильного звукопроизношения является конкретное восприятие фонем в речи окружающих. Чтобы научиться правильно произносить звук, надо уметь отличать его от всех других, в том числе и близких, оппозиционных звуков. Если же у ребенка нет четкого слухового образа звука, то он не имеет образца для подражания и не может контролировать свое произношение.

Третья причина - недоразвитие как общей, так и речевой моторики. Формирование правильного произношения звуков речи невозможно без достаточного развития тонких, координированных, точных движений речевого аппарата, а у большей части умственно отсталых детей встречаются значительные нарушения общей и речевой моторики: параличи, парезы, гиперкинезы и т.п. Так как деятельность речеслухового и речедвигательного анализаторов тесно связана, то эти нарушения отрицательно влияют на возможность акустического различения звука. Известно, что звук, который поздно появился в речи или неправильно произносится, плохо различается и акустически. Это еще более будет усложнять проявление дефектов звукопроизношения и определять их стойкость.

Четвертая причина - аномалии в строении артикуляционного аппарата. Прогнатии, прогении, передние открытые прикусы, боковые открытые прикусы, неправильное расположение зубов, высокое и узкое небо, толстый язык и т.д. затрудняют овладение произношением многих звуков, являются предрасполагающим фактором их искажения. Так например, при переднем открытом прикусе артикуляция многих переднеязычных звуков(Т,Д,Н,С,З,Ш,Ж,Щ,Ч,Л) искажается: кончик языка просовывается между зубами и произношение звуков становится межзубным. При прогнатии нижняя губа приближается к верхним зубам, произношение свистящих, шипящих, Л-Ль становится искаженным, губно-зубным.

Таким образом, причины, обуславливающие нарушения звукопроизношения у обучающихся с умственной отсталостью, является сложным и многообразным процессом.

У обучающихся с нарушением интеллекта имеется недоразвитие и лексико-грамматического строя речи. Их словарный запас порядком беднее, чем у нормальных детей. Наблюдается большая разница между объемом пассивного и активного словаря - активный словарь гораздо меньше по объему. Речь младших школьников с нарушением интеллекта заключается в

основном из существительных и простых глаголов; прилагательные, наречия, союзы встречаются редко.

Различные номинативные слова употребляются в номинативном словаре неточно. Наблюдается неточность употребления самых простых слов, отсутствие дифференциации в обозначении сходных предметов. Например, пальто, шубу, плащ некоторые дети называют словом *пальто*. Свитер, куртку, рубашку обозначают словом *кофта*. В конечном итоге, в их речи наблюдается вербальные замены. В большей степени обучающиеся заменяют слова, близкие семантически, обозначающие предметы одной группы. При этом названия нескольких сходных предметов заменяются одним наиболее употребительным словом.

Причинами неточности в употреблении слов у обучающихся с умственной отсталостью являются трудности дифференциации, различения самих предметов. Младшие школьники с нарушением интеллекта благодаря слабости дифференцировочного торможения проще воспринимают сходство предметов, чем их различие. Поэтому обучающиеся усваивают прежде всего сходные и наиболее конкретные признаки предметов. Таким общим и конкретным признаком предметов в приведенных примерах является их назначение. Различия же этих предметов не улавливаются, а обозначения не разграничиваются.

У младших школьников с нарушением интеллекта отсутствуют слова обобщающего характера (мебель, посуда, обувь, одежда, овощи, фрукты). Они неправильно определяют детенышей животных (щенок-"собачоночек", "собачонок", "щененок"; жеребенок - "лошаденок") [32]

Обучающиеся с умственной отсталостью младшей школы используют лишь небольшое количество слов, обозначающих признаки предмета, цвета (красный, синий, зеленый), величины предметов (большой - маленький), вкус (сладкий - горький). Противопоставления же типа "длинный - короткий", "толстый - тонкий" используются очень редко. Это связано прежде всего с

трудностью дифференциации самих представлений о качествах и признаках предметов.

Недоразвитие грамматического строя речи проявляется в большом количестве аграмматизмов, а также в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений.

У умственно отсталых детей младшего школьного возраста отмечается нарушения в синтаксических структурах предложений, недостаточно развиты морфологические обобщения, процессы словоизменения и словообразования. В устной речи встречается искажение в употреблении падежей. Наиболее сформированными у этих детей являются формы именительного, родительного и винительного падежей имен существительных. Ошибки встречаются в употреблении творительного, дательного и предложного падежей. Эти факты подтверждаются и основными закономерностями развития грамматического строя в онтогенезе.

Так по наблюдениям А.Н. Гвоздева, раньше других в речи детей появляются именительный и винительный падежи имени существительного (1 год 9мес.) Позднее в устной речи детей отмечаются дательный и предложный падежи (после двух лет), а некоторые предложные конструкции - после трех лет [9, с.77].

Таким образом, усвоение падежей умственно отсталыми детьми осуществляется в основном в той же последовательности, что и у детей с нормальным интеллектом, но в значительно поздние сроки.

Овладение грамматических форм младшими школьниками с нарушением интеллекта в импрессивной речи осуществляется раньше, чем в экспрессивной. Так, в импрессивной речи обучающиеся неверно употребляют и не понимают падежные конструкции с предлогами за, перед, около, смешивают предлоги *на* и *под*, *под* и *в*. В экспрессивной речи они часто опускают предлоги *в*, *из*, не употребляют предлоги *над*, *около*, *перед*, *за*, *между*, *через*, *из-за* *из-под*, смешивают *на* и *в*, заменяют предлог *над* предлогом *на*, *под* - *по*; неправильно согласовывают существительное в роде,

числе, падеже, существительное и числительное, существительное и прилагательное.

Падежные окончания множественного числа осваиваются труднее, чем падежные окончания единственного числа. Так, обучающиеся с нарушением интеллекта чаще неверно употребляют существительные с наречием много ("много девочки", "много цыплята"). Долгое время неусвоенными оказываются типы склонений. В некоторых случаях смешиваются окончания родительного падежа множественного числа различных склонений ("*много рыбок*", по аналогии с *много домов*).

Особенно трудным для младших школьников с нарушением интеллекта является усвоение согласования прилагательного существительным среднего рода ("красная платье", "голубая блюдце", "зеленый яблоко"). В некоторых случаях наблюдаются замены полной формы прилагательного ее усеченной формой ("красны цветок", "красна машина"). Средний род глаголов прошедшего времени в активной речи употребляется крайне редко, как и средний род имен существительных.

Функция словообразования является еще менее сформированной, чем функция словоизменения. Недоразвитие функции словообразования проявляется в трудностях образования прилагательных от существительных, уменьшительно-ласкательных форм существительных. В большинстве случаев обучающиеся пользуются суффиксальным способом словообразования, но количество суффиксов, используемых для словообразования, невелико (-ик-, -очек-, -чик-, -онок-, -енок-, -ок-, -ят-, -к-).

Наиболее характерно для младших школьников с нарушением интеллекта простые нераспространенные предложения. Встречающиеся распространенные предложения включают чаще всего только прямое дополнение (*Мальчик везет санки*), иногда обстоятельства места (*Дети идут в школу*). В качестве сказуемого употребляется глаголы несовершенного вида. Глаголы совершенного вида употребляются редко [7].

В связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта часто встречаются назывные, а также неполные предложения. В предложениях отсутствует либо подлежащее, либо сказуемое, либо подлежащее и сказуемое. Приведем примеры рассказов по картинке: "Лето. Купается. Дети. На лодке. И они лежат". Или: "Мальчик рыбу ловит. Бросил. Побежал. На лодке катается".

Таким образом, у многих обучающихся с умственной отсталостью чрезвычайно бедны и нечетки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении.

Стоит выделить, что недоразвитие фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи у разных категории младших школьников с нарушением интеллекта различно. Исходя из вышесказанного ситуация речевого состава недоразвития характерна для многих обучающихся с нарушением интеллекта. Так же у некоторых детей это недоразвитие носит менее выраженный характер. У них не нарушена произносительная сторона устной речи, не отмечаются стойкие и выраженные аграмматизмы.

В следствие этого, в данном случае общее представление недоразвития устной речи обусловлена в основном умственной отсталостью, недоразвитием аналитико-синтетической деятельности.

Речевые нарушения у обучающихся с умственной отсталостью очень разнообразны по своим проявлениям. Симптоматика речевой патологии определяется как степенью умственной отсталости, так и наличием локальной патологии речевых систем, нарушением деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов. В следствие этого, многие авторы выделяют две основные группы обучающихся с умственной отсталостью:

1. обучающихся с умственной отсталостью с недоразвитием речи;

2. обучающихся с умственной отсталостью с атипичной олигофренией, осложненным речевыми нарушениями. У второй группы умственно отсталых младших школьников с нарушением интеллекта, кроме общего недоразвития речи, связанного с умственной отсталостью, имеется и специфическая речевая патология(дизартрия, ринолалия, алалия и т.д)

У младших школьников с нарушением интеллекта значительно недоразвита и внутренняя речь.

Всем известно, что любое умственное действие в процессе своего формирования проходит ряд этапов.

В первом этапе оно осуществляется с опорой на внешние средства, отмечается "материализация действия". Умственное действие здесь выступает в форме развернутого внешнего действия, внешнее действие является максимально развернутым по составу операций. Так, при счете ребенок вначале опирается на манипуляции с предметами, производит внешние действия с палочками, кружочками, присоединяет к исходному количеству только по одному предмету. «Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию в своем развитии, потому что она является первоначально специально функцией (Л.С. Выготский) [5, с.80]. Таким образом, первоначальное умственное действие экстерниоризовано, т.е. осуществляется во внешнем плане.

Во втором этапе умственное действие осуществляется с опорой на устную речь. Развернутая практическая деятельность постепенно сокращается. На этом этапе ребенок производит счетные операции устно, без опоры на внешние действия с предметами.

В конечном итоге, на третьем этапе умственное действие еще более сокращается, т.е выполняется на другом уровне во внутреннем, умственном плане. здесь происходит интериоризация действия, превращение его во внутреннее, умственное. Обучающийся осуществляет счетные операции в уме, про себя.

Практическая деятельность умственно отсталого обучающегося когда он носит простой и развернутый характер, не всегда выявляет большие затруднения. Выраженные трудности начинают на последующих этапах, особенно на этапах интериоризации действия при переходе от внешних действий к внутренним, свернутым операциям.

Речь - труднейшая психическая функция. Усвоение ею также осуществляется постепенно. Высший этап овладения речью - это становление внутренней речи.

Сказанное помогает понять обусловленность значительного недоразвития речи у умственно отсталых детей.

В результате, можно сделать вывод о том, что недоразвитие познавательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью, позднее развитие речи, ее качественное своеобразие (бедность словаря, дефектное произношение, неточное, малодифференцированное слуховое восприятие звуков речи, низкий уровень фонематического развития, несовершенство лексико-грамматического строя), а также психопатологические особенности этих детей, отрицательно сказываются на речевом развитии младших школьников с нарушением интеллекта.

1.4. Характеристика связной речи детей с нарушением интеллекта

«Связная речь - это не просто очередность связных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях ... Связная речь как бы поглощает все результаты ребенка в освоении родным языком, в овладении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя». Ф.А. Сохин [1, с.5].

Речь людей при любых формах ее проявления характеризуется прежде всего ее связностью и контекстностью. С.Л. Рубинштейн, рассматривая «связность речи, определяет ее как адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя»[26].

Обучающийся постепенно овладевает речью, развиваясь в социальной по своей природе и многоплановой по своему характеру совместной деятельности с окружающими людьми.

По мере развития ребенка увеличивается его потребность в общении, что в свою очередь, стимулирует накопление и развитие у него речевых умений и навыков.

Для управления связной речью нужны более сложные умения, которые формируются на основе осознания в условиях целенаправленно организованной деятельности, как это происходит в школе.

У обучающихся с умственной отсталостью вследствие нарушений тех или иных звеньев речевой системы (а в тяжелых случаях - всей речевой системы) спонтанное поэтапное формирование речевых умений и навыков встречает определенные затруднения, которые усложняются дефицитом средств общения, отсутствием полноценных условий для накопления необходимого речевого опыта [36].

Целенаправленное развитие связной речи имеет главнейшее значение в общей системе работы с детьми с нарушением интеллекта. Это выражается, прежде всего, ведущей ролью связной речи в обучении детей в особенности младшего школьного возраста. Наблюдая у обучающихся системное речевое недоразвитие, как правило, в сочетании с отставанием в развитии ряда психических функций требует дифференцированного подхода к выбору методов и приемов формирования навыков самостоятельных связных высказываний [31].

Развитие связной речи в вспомогательной школе осуществляется в процессе разнообразной практической деятельности при проведении игр,

наблюдением за окружающим миром и др., так и на специальных коррекционных занятиях.

Результат обучения связной речи определяется умением, правильно и адекватно воспринимая и используя языковые единицы всех уровней, получить или передать логически последовательно информацию. Благодаря этому связная сторона речи является наиболее важным объектом изучения.

Осваивая связную речь обучающиеся с умственной отсталостью испытывают большие трудности, обусловленные различными причинами. Среди них как особенную важную можно отметить, то что эта форма определяет высокую степень развития преднамеренности психических процессов, которая у младших школьников с нарушением интеллекта развивается своеобразно, со значительным запаздыванием.

Для того чтобы с нужной точностью передать мысль в устной форме необходимо организовать свою деятельность, отобрать информацию и спланировать ее размещение. Связная речь отличается развернутостью, последовательностью и законченностью [34].

Главную и непростую задачу представляет собой отбор компонентов, отражающих события. Определенную сложность вызывает также соблюдение соразмерности отобранных частей, а также последовательность их размещения. Не прост и подбор адекватных словесных средств.

Все это требует предварительного планирования речевой деятельности. В случае отсутствия планирования последовательность высказывания будет зависеть от случайно возникших ассоциаций.

Отражение событий недостаточно, если в высказывании хотя и изложена их последовательность, но не установлены соответствующие связи между отдельными частями изложения. Для обучающихся с умственной отсталостью эта задача оказывается сложной.

Речевые компоненты этих обучающихся следует развивать все виды и формы словесного общения, выделяя прежде всего устную речь как основной вид коммуникации.

Работа над связными высказываниями во вспомогательных школах проводятся уже в начальных классах. Усовершенствование связных высказываний происходит в этих классах за счет более глубокого охвата действительности, в условиях усложнения воспринимаемого текста и использования новых видов воспринимаемого текста и использования новых видов устной и письменной речи. Прделанная работа тесно переплетается с теми направлениями в работе над лексикой, над синтаксисом, они подготавливают его правильное смысловое восприятие и становятся основой для самостоятельных связных высказываний [10, с.128].

При обучении связной речи следует обращать особое внимание ее содержательной стороне, т.е. анализу смысловой информации, соответствие идее, замыслу высказывания, логической стройности, развернутости речи.

Формирование связной речи у учащихся с отклонениями в развитии характеризуется особенностями их дефекта, ограниченной речевой практикой, своевременностью эффективностью коррекционного воздействия. К недочетам, свойственным речи учащихся специальных школ, подключаются речевые ошибки, характерные вообще для речи школьников, в том числе и с нормальным развитием. К таким ошибкам многие методисты относят неумение составить связное высказывание в соответствие с заданной темой и основным замыслом. Причина отсутствия указанных умений, как свидетельствует Н.И. Жинкин, кроется в «неразработанности оперативной памяти, удерживать в памяти сказанное или написанное» [16]. Формирование механизмов является важной задачей обучения в специальной школе.

Важным компонентом этих механизмов лежат определенные навыки и умения, которые должны быть сформированы у учащихся. Действующие программы вспомогательных школ осуществляют систему работы по развитию устной речи, выделяя виды навыков и умений связной речи, последовательность их формирования.

Главнейшим требованием к устным высказываниям является соответствие содержания теме, реализация в тексте замысла, основной мысли

говорящего. Обучающиеся должны понять: тема текста может быть одной, а идея другой [45].

Не менее важным этапом в развитии связной речи является овладение умением собирать и систематизировать материал. Исследования Н.И. Жинкина показывают, что происходящая в процессе понимания словесная переработка является результатом логического сказуемого (предиката) и логического подлежащего (субъекта) мысли, которые кладутся в основу воспроизведения текста.

Таким образом, нарушения связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта обусловлены многими факторами: неполным анализом ситуации, трудностью выделения из образа ситуации существенных и второстепенных компонентов (элементов), нарушением смыслового программирования содержания связного текста, неумением разворачивать определенную смысловую тему в виде серии предложений, связанных между собой.

Обучающиеся с нарушением интеллекта часто не осознают необходимости передавать содержание какого-либо события так, чтобы оно было понятно слушающему, они не ориентируются на собеседника.

Важно отметить, что нет конкретных данных по особенностям описательной устной речи детей с нарушением интеллекта.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В первой главе, мы рассмотрели теорию многих авторов по теме связная устная речь. Изучили лингвистические аспекты понятия «устная связная речь». И тем самым пришли к выводу о том, что всесторонне указанные обстоятельства следует рассматривать при практическом изучении постижении закономерностей понимания и построения текста младшими школьниками с нарушением интеллекта, обучение развития связной устной речи часто происходит стихийно, эмпирически, только с опорой на

угадывание содержания, без выделения тех средств и компонентов, которые делают речь связной и обеспечивают правильность ее понимания. С лингвистической точки зрения связная устная речь - этап речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные части [3].

Во-вторых, дали характеристику функционально-смысловых типов текста и пришли к такому выводу, что для младших школьников с нарушением интеллекта более понятно и эффективно изучение такого типа речи как описание. Занятия по обучению описанию оказывает разностороннее влияние на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, содействуют активизации зрительного, речеслухового и тактильного восприятия, памяти внимания, наблюдательности. В результате составления описательного рассказа обучающиеся учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, объединять отдельные высказывания в связное последовательное сообщение.

Коррекционная работа по развитию у детей грамматически правильной речи на занятиях по описанию содержит: систематические упражнения на правильное употребление словоформ; усвоение практических навыков, словоизменения; упражнения на правильное построение предложений; активизацию и обогащение словарного запаса; формирование навыков контроля за построением высказываний [30].

Внимание обучающихся обращается на употребление различных форм языкового обозначения объекта описания, на использование словообразовательных замен. Это учитывается при использовании приема параллельного описания предметов. Для закрепления полученных навыков может быть использован прием продолжением ребенка описания, начатого педагогом .

В-третьих, рассмотрели особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта. В результате, можно сделать вывод о том, что

недоразвитие познавательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью, позднее развитие речи, ее качественное своеобразие (бедность словаря, дефектное произношение, неточное, малодифференцированное слуховое восприятие звуков речи, низкий уровень фонематического развития, несовершенство лексико-грамматического строя), а также психопатологические особенности этих детей, отрицательно сказываются на речевом развитии младших школьников с нарушением интеллекта.

В-четвертых, проанализировали характеристику связной речи детей с нарушением интеллекта. Пришли к выводу, что нарушения связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта обусловлены многими факторами: неполным анализом ситуации, трудностью выделения из образа ситуации существенных и второстепенных компонентов (элементов), нарушением смыслового программирования содержания связного текста, неумением развертывать определенную смысловую тему в виде серии предложений, связанных между собой.

Обучающиеся с нарушением интеллекта часто не осознают необходимости передавать содержание какого-либо события так, чтобы оно было понятно слушающему, они не ориентируются на собеседника.

Важно отметить, что нет конкретных данных по особенностям описательной устной речи детей с нарушением интеллекта.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ 4 КЛАССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

а. Организация и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент был организован на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области Екатеринбургской школы №1, в городе Екатеринбурге. В нем принимали участие 9 обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Исследование младших школьников с нарушением интеллекта проводилось в 4 классе, 8 апреля 2016 года.

Цель констатирующего эксперимента: изучить особенности развития связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта на материале текстов-описаний.

В исследовании принимали участие 9 обучающихся с нарушением интеллекта (6 мальчиков и 4 девочки):

1. Алена Н. (12 лет)

Поступила в школу в 8 лет. Обучается по программе вспомогательной школы. Легко идет на контакт, хорошо читает, внимательная, усидчивая, хорошо запоминает материал, сосредотачивается на вопросе, воображение развито, анализирует информацию.

2. Настя Л. (11 лет)

Поступила в школу в 8 лет. Обучается по программе вспомогательной школы. Легко идет на контакт, хорошо читает, внимательная, усидчивая, хорошо запоминает материал,

сосредотачивается на вопросе, хорошо читает, анализирует информацию.

3. Сережа Ч. (13 лет)

Поступил в школу в 9 лет. Обучается по программе вспомогательной школы. Внимательный, усидчивый, с трудом запоминает материал, с трудом сосредотачивается на вопросе, идет на контакт, плохо читает, путает буквы, не анализирует информацию.

4. Глеб М. (12 лет)

Поступил в школу в 8 лет. Обучается по программе вспомогательной школы. Идет на контакт, хорошо читает, внимательный, усидчивый, хорошо запоминает материал, с трудом сосредотачивается на вопросе, с трудом анализирует информацию.

5. Алеша К (9 лет)

Поступил в школу в 9 лет. Обучается по программе вспомогательной школы. Хорошо запоминает материал, идет на контакт, читает, но путает местами буквы, невнимательный, неусидчивый, сосредотачивается на вопросе, анализирует информацию.

6. Сережа В. (11 лет)

Поступил в школу в 8 лет. Обучается по программе вспомогательной школы. Хорошо идет на контакт, невнимательный, с трудом запоминает материал, читает, но не все буквы знает, с трудом сосредотачивается на вопросе, не анализирует информацию.

7. Слава Н. (11 лет)

Поступил в школу в 7 лет. Обучается по программе вспомогательной школы. Идет на контакт, читает средне, не все

буквы выговаривает, невнимательный, не запоминает материал, не сосредотачивается на вопросе, не анализирует информацию.

8. Вика К. (11 лет)

Поступила в школу в 7 лет. Обучается по программе вспомогательной школы. Идет на контакт, невнимательная, не запоминает материал, не все буквы знает, почти не читает, не сосредотачивается на вопросе, не анализирует информацию.

9. Рома Н. (11 лет)

Поступил в школу в 8 лет. Обучается по программе вспомогательной школы. Идет на контакт, невнимательный, не запоминает материал, плохо читает, не сосредотачивается на вопросе, не анализирует информацию.

В проведении констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. выбрать методику для проведения исследования;
2. определить уровень сформированности связной устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта на материале текстов-описаний;

В соответствии с целью мы выбрали методы обследования, опираясь на методику В.П. Глухова [11] :

- 1) «Обучение рассказу-описанию предметов»
- 2) «Обучение рассказу-описанию животных»

Обучающимся с нарушением интеллекта, на определение уровня сформированности связной устной речи, было предложено 2 упражнения (по 1-2 заданий) в четкой последовательности.

Рассмотрим методику представления каждого задания.

1. Адаптированная методика В.П. Глухова «Обучение рассказу-описанию предметов»

Задание 1. Прочитать готовый описательный текст про шкаф.

Задание 2. Описать предмет мебели стол и составить про него рассказ по образцу.

Цель: обследовать умение ребенка связно, логично, последовательно составлять рассказ о мебели, по образцу.

Инструкция:

- Прочитай образец с описанием мебели про шкаф.
- Расскажи сам о другом предмете мебели, стол, по образцу.

Педагог выдает готовый текст с описанием шкафа и образец, как правильно нужно составлять рассказ-описание о предмете.

Задание 1.

Готовый текст:

«Это шкаф. Он стоит в комнате.

Шкаф сделан из дерева.

У шкафа есть двери, ящики, полки и ножки .

Шкаф нам нужен для хранения вещей».

Образец:

Что это?

Где это может стоять ?

Из каких частей состоит?

Для чего нужен человеку?

Если обучающийся затрудняется в выполнении задания, тогда педагог задает наводящие вопросы.

Наводящие вопросы:

Что ты видишь на картинке?

Какие части есть у этого предмета?

Где ты можешь с этим предметом встретиться?

Задание 2.

Примерный план ответа(стол) по образцу:

«Это стол. Он стоит на кухне.

Стол сделан из дерева или стекла.

У стола есть столешница и ножки.

Стол нам нужен, чтобы за ним кушать».

Приведенный выше образец дает обучающимся обобщенное представление о логической последовательности рассказа-описания и ориентирует их на фразовые ответы.

2. Адаптированная методика В.П. Глухова [11] «Обучение рассказу-описанию животных»

Задание 3.

Описать животное, зайца, без образца.

Цель: Определить умение ребенка самостоятельно составить описание по картинке, без образца.

Инструкция:

Рассмотри картинку и опиши зайчика:

- Кто это?
- Как выглядит?
- Какой он?
- Где с этим животным встречался?

Наводящие вопросы:

- Какое животное ты видишь на рисунке?
- Зайчик живет лесу или дома?
- Чем можно покормить зайчика?
- Какого цвета зайчик?
- Какая у него шерстка?
- Где ты видел или встречался с зайчиком (может в зоопарке, в сказке, в лесу)?

Примерный план ответа:

«Это заяц. Он живет в лесу.

У него длинные уши, короткий хвостик, мягкая шерсть.

Летом заяц серого цвета, а зимой белого.

Заяц питается травой, морковкой, капустой, грибами и корой деревьев.

Он любит быстро бегать и прыгать».

Описание процедуры обследования.

Констатирующий эксперимент проводился в отдельном кабинете и во фронтальной форме работы [30]. Работа начиналась с установления контакта с испытуемыми. Далее объяснялась инструкция, после чего обучающиеся приступали к выполнению задания.

По результатам выполнения задания обучающиеся распределяются по уровням. Описание обучающихся к тому или иному уровню определяется следующим критериям:

-*хороший уровень*- составлено более 5 предложений по каждому заданию;

- *удовлетворительный уровень* - составлено около 5 предложений по каждому заданию;

- *недостаточный уровень* - составлено от 2 - 3 предложений по каждому заданию;

- *низкий уровень* - составлено 1 предложение, не правильно составлено предложение, и вообще не составлено предложение.

На проведении исследования, мы вели записи в протоколе обследования обучающихся. Результаты испытуемых отмечены в приложении.

Вывод: мы проанализировали теоретическую литературу разных авторов, чтобы провести констатирующий эксперимент у обучающихся младших классов. Рассмотрели методику проведения заданий. В методику проведения входят: инструкция выполнения задания, готовый текст, образец, наводящие вопросы, примерный план ответа, иллюстрации к заданиям. Составили характеристику младших школьников с нарушением интеллекта. Представили обработку результатов констатирующего эксперимента, предложенным В.П. Глуховым.

а. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Анализ результатов констатирующего эксперимента вывел, что у обучающихся с умственной отсталостью младшей школы, есть нарушение связной устной речи.

По таблице 2 и таблице 3 получилось следующее:

- Хороший уровень - 2 обучающихся, что составляет 22,2%
- Удовлетворительный уровень - 1 обучающийся, что составляет 11,1%
- Недостаточный уровень - 3 обучающихся, что составляет 33,3%
- Низкий уровень - 3 обучающихся, что составляет 33,3%

Например, хорошо справились с заданием испытуемые Настя Л., и Алена Н: «Это стол. На нем едят. У него есть 4 ножки и столешница. Стол стоит на кухне может стоять в прихожей, маленький столик. Он бывает деревянный и стеклянный».

Настя Л., кроме описания по картинке, составила продолжение своего рассказа о мебели: «Это стул. Он коричневого цвета. У него есть четыре ножки. Одно сидение. Он ровненький, красивенький. Стульев у нас много И в комнате стоят, и на кухне тоже стоят. Стул нужен, чтобы на нем посидеть чайку попить, на уроках мы сидим на стуле. Можно на стул встать цветочки полить».

Алеша К., проявил интерес к заданию, пытался составить описание, но больше отвечал по наводящим вопросам.

Егор М., Сережа Ч., Алеша К., и Сережа В., не проявили интереса к заданию, так как выполнение задания вызвало у них ряд затруднений, описание предмета сводилось к простым и коротким предложениям.

Егор М., « Это стол. Он стоит на кухне. Он состоит из ножек. Стол нам нужен, чтобы есть на кухне».

Сережа Ч., «Стол нужен чтобы поесть, можно чего-нибудь поставить. Стол на кухне. Стол состоит из дерева, ножек».

Сережа В., «Изображен на картинке стол. Стол стоит на полу. Он состоит из дерева. Из круглого и палки. Нам надо стол, чтобы кушать»

Алеша К.: «Это стол. Стол состоит из дерева. Из палок и кружка. Мы на нем можем кушать. Ставить телевизор, компьютер».

Слава Н., Вика К., и Рома Н., в процессе выполнения первого задания нуждались в стимулирующей помощи в виде наводящих вопросов по данной картинке. Задание они не понимали, приходилось повторять несколько раз. После стимулирующей помощи Слава Н., составил описание, с рядом ошибок: «Это стол. Стол стоит кухне. Состоит ножки. Нужен чтобы есть».

Вика К.: «Это кушать. Здесь. Ножки. Кушать».

Рома Н.: «Это стол. Стол стоит на комнате. Состоит из ножек. Стол надо работать, кушать».

Результаты рассказа-описания животного.

По таблице 4 и таблице 5, получилось следующее:

- Хороший уровень- 1 обучающийся, что составляет 11,1%
- Удовлетворительный уровень - 1 обучающийся, что составляет 11,1%
- Недостаточный уровень - 4 обучающихся, что составляет 44,4%
- Низкий уровень - 3 обучающихся, что составляет 33,3%

У испытуемых в рассказе - описании повторялись одинаковые слова, что приводило к нарушению построения предложения.

Очень полный и содержательный рассказ-описание составила Настя Л.: «Заяц зверь дикий, может быть домашний, может менять цвета шкурки. Дикий заяц меняет, а домашний заяц не меняет шкурку. Он ест морковь, может быть он ест капусту, зелень может есть. Заяц живет стаями, он никогда один не остается. Самочки могут детей родить - зайчаток. Ну конечно свои подрастут и у них будут такие же детки, может быть такие же семьи. Взрослые кролики больно кусаются. У зайца есть ножки, есть хвостик, есть еще усики, на голове есть глаза, есть носик. Дикий заяц прячется в норе от хищников. Он гуляет по травке, а ночью прячется, чтобы Сова не схватила». Описание было составлено самостоятельно, соответствует по содержанию предложенной теме и доведен до логического завершения.

Алена Н.: «Изображен заяц. У него есть 2 уха, 2 глаза, 4 лапки, 1 носик, ротик. Он любит морковку. Он мохнатенький. Зайцы имеют разные цвета. - (Где живет зайчик?) - В лесу, в клетке. Он хороший, добрый не приносит зла». описание составила больше самостоятельно, но с использованием одного наводящего вопроса составила описание. В общем описание соответствует предложенной теме.

Такие испытуемые как, Сережа Ч. , Сережа В., и Глеб М., составляли описание с большими затруднениями, в большей части отвечали по наводящим вопросам. Отмечались лексические и синтаксические ошибки. Связность описания нарушена.

Сережа Ч.: «На картинке нарисован заяц. Заяц любит кушать морковку. У зайчика есть уши, шерсть пушистая. У зайца есть лапки. У зайца есть маленький хвостик. У зайца есть усики. У зайца есть туловище. У зайца есть еще голова. У зайца есть глаза, у зайца есть губы. У зайца носик есть маленький. Заяц может жить в лесу. На ферме может жить. Зайцы любят скакать».

Сережа В.: «Это зверь кролик. Живет в лесу. Он питается морковкой , травой, корой, семенами, разными овощами. Заяц белый, у зайца есть туловище, лапы и хвостик маленький. У зайки есть глаза, зубы и кости. У них есть усики и носик и ротик. У него есть живот. Он хороший не кусается. В клетке вода и травка».

Глеб М.: «Изображен заяц, который ест морковку. Заяц живет у хозяина. Питается капустой. Заяц пушистый, усики длинненькие, глазки похожи на рыбкины. Есть усики и у зайца есть шерсть».

Остальные обследуемые Вика К., Рома Н., Слава Н., вообще не справились с заданием. Описание у них не получилось составить. Даже по наводящим вопросам, затруднялись отвечать, они долго думали, не могли понять, что от них требуется, логической последовательности не было,

синтаксическая структура предложений нарушена. Связность описания нарушена.

Вика К.: «Зайка. В лесу. Морковкой, травкой, капустой. Шея, голова, глаз, усики, лапки. Не знаю».

Рома Н.: «Это заяц. Заяц живет на траве. Заяц кушает морковь. Зайцы кушают ягоды и яблоки, капусту кушает. Заяц большой. У зайки есть усики, глазки, лапки, ротик».

Слава Н.: «Это заяц. На кусте. Морковь. Выглядит заяц ушки, глазки, носик, рот, зубы, живот, ноги, спина».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у младших школьников с нарушением интеллекта существует проблема развития связной устной речи. Ориентируясь на методику В.П. Глухова, мы определили, что некоторые обучающиеся в младших классах справляются с заданием. Но основная часть младших школьников с нарушением интеллекта, такие как Слава Н, Сережа Ч, Рома Н, и Вика К, нуждаются в коррекционно-развивающей работе по развитию связной устной речи.

Чтобы улучшить развитие связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта, необходимо разработать адаптированную программу, которая в последующем поспособствует их развитию связной устной речи.

ВЫВОД ПО 2 ГЛАВЕ

Исследование связной речи обучающихся вспомогательной школы, показало что, становление речи у обучающихся младших классов обычно происходит в более позднее, чем в норме, сроки и на протяжении всей жизни осуществляется аномально.

Словарный запас младших школьников с нарушением интеллекта ограничен, и особенно беден словами, имеющие специфические и

обобщенные значения и необходимыми для определения состояний, свойств и качеств объектов. Употребляемые предложения в преобладающем большинстве простые, но по построению далеко не всегда соответствующие нормам языка.

Вместе с тем, у обучающихся с умственной отсталостью часто бывает значительно труднее побудить к речи из-за сниженной речевой активности, бедности и нестойкости интересов, недостаточности эмоционально-волевой сферы.

Понимание обращенной речи также не в полной мере доступно младшим школьникам с нарушением интеллекта. В одних случаях они не воспринимают услышанного, в других - оказываются невнимательными.

Обучающиеся с умственной отсталостью младшей школы, могут в определенной мере освоить не только устную, но и письменную речь. Это чрезвычайно увеличивает сферу их общения, реальности приобретения новых знаний, совершенствования умственной деятельности.

Под влиянием специального обучения устная речь младших школьников с нарушением интеллекта определенно совершенствуется, но не достигает нормального развития. Эффективно, словарь, активно используемый обучающимися, по мере их перехода из класса в класс становится богаче, но преимущественно лишь за счет конкретных по своим значениям слов. Обучающиеся по-прежнему редко употребляют слова, имеющие обобщающие и специфические значения. Редко, но встречаются в речи младших школьников с нарушением интеллекта имена прилагательные, особенно характеризующие личностные качества человека, а также глаголы, передающие состояние объектов, некоторые виды наречий. Основная часть предложений, употребляемых обучающимися соответствуют нормам письма, но сложные, особенно сложноподчиненные, предложения занимают среди них незначительное место.

Таким образом, младшие школьники с нарушением интеллекта довольно точно составляют описательные тексты, но лишь в тех случаях, когда они просты по содержанию и невелики по объему.

Вследствие этого, чтобы улучшить развитие устной речи младших школьников с нарушением интеллекта, необходимо разработать адаптированную программу, которая в последующем поспособствует их развитию и коррекции связной устной речи на материале текстов - описаний.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ 4 КЛАССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

3.1. Анализ требований федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с нарушениями интеллекта и программных материалов по развитию речи

В современном мире существует проблема противоречия между требованиями общества и уровня владения связной устной речи младшими школьниками с нарушением интеллекта. Проблема развития коммуникации, у таких детей, происходит из-за того, что существующие подход в младших классах обучении связной речи у учащихся с умственной отсталостью младшей школы.

Мы рассмотрели данную проблему и провели первичный констатирующий эксперимент с обучающимися младшей школы с умственной отсталостью. Определили уровень сформированности связной устной речи, с опорой на методику В.П. Глухова. Опираясь на полученные результаты констатирующего эксперимента, выявили, что у обучающихся с

умственной отсталостью младшей школы недостаточно сформированы навыки составления текстов-описаний.

Таким образом, мы подошли к составлению адаптированной программы для младших школьников с нарушением интеллекта с опорой на методики авторов Козырева О.А., Дубешко Н.Б., [43].

Пояснительная записка

Адаптированная программа учебного предмета по «Развитию речи» составлена с учетом федерального государственного образовательного стандарта коррекционного образования на базе программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Основная тематика: Развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и окружающей действительностью.

Предлагаемая программа ориентирована на развитие связной устной речи для 4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Цель программы:

развитие и коррекция навыков самостоятельной связной устной речи на материале текстов-описаний.

Задачи преподавания предмета развитие устной речи:

1. предоставление практического уровня владения лексико-грамматическими категориями по теме «Игрушка», «Фрукты », «Овощи», «Ягоды», «Семья», «Зимние забавы», «Домашние птицы» (обогащение и активизация словаря, использование различных вариантов словоизменения и словообразования);
2. развитие навыков связной речи (развитие умения отвечать на вопросы и задавать вопросы; придумывание предложений по сюжетным картинкам; составление рассказов-описаний; пересказ по серии картинок);
3. совершенствование зрительно-моторной координации, пространственно-временных ориентировок;
4. развитие психических процессов, мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация)

5. прививать работоспособность, самостоятельность, планировать работу и доводить начатое дело до завершения.

Основные направления коррекционной работы:

1. Развивать представления об окружающем мире и обогащать словарь;
2. Корригировать познавательную и речевую деятельность обучающихся;
3. Расширять развитие связной устной речи на основе текстов-описаний ("о семье", "о домашних животных", "о ягодах", "о фруктах", "о посуде", "об игрушке")

Общая характеристика обучения

Учебный предмет, развитие речи, является необходимым для обучения младших школьников с нарушением интеллекта. Проведение занятий по этому предмету, имеют огромное значение, для развития связной устной речи обучающихся с умственной отсталостью младшей школы. Их целью является направленное исправление речевых дефектов развития детей, их познавательной деятельности.

У обучающихся происходит развитие элементарных представлений и понятий, нужных при обучении другим учебным предметам, расширяется и обогащается представление о непосредственно окружающей действительности, они получают представления о мире, который их окружает.

Формирование способности видеть, сравнивать, описывать, делать элементарные выводы, устанавливать несложные причинно-следственные связи и закономерности способствует развитию аналитико-синтетической деятельности учащихся, коррекции их мышления.

В связи с расширением и уточнением круга представлений о предметах и явлениях окружающей действительности обогащается словарный запас обучающихся: вводятся соответствующие термины, наглядно дифференцируется значение слов (*мама – дочь, дедушка – сын - внук*). В процессе непосредственных наблюдений реальной действительности

обогащается словарь учащихся, при организации беседы он активизируется, т.е. усвоенные слова включаются в речь.

Разговорная устная речь представляет собой особый вид речевой деятельности. Она включает в себя ответы на вопросы и диалог, описание предметов и явлений, собственных действий и впечатлений.

Главнейшим методом обучения является беседа. Беседы проводятся в процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности на предметных уроках, на основе имеющегося опыта, практических работ, демонстрации учебных пособий (диафильмов, презентаций, предметных и сюжетных картин.)

Основным компонентом беседы является речь самих обучающихся. Экспериментатор руководит речевой деятельностью обучающихся, активизирует её, исправляет ошибки, обучает сосредоточивать внимание на основных предметах и явлениях, правильно наблюдать и устанавливать связи, выражать свои впечатления и суждения в словесной форме. При формулировании ответов на вопросы у обучающихся закрепляется умение правильно выстраивать предложения, описывать предметы, рассказывая о увиденном, они обучаются связному высказыванию.

На занятиях, наблюдая, младшие школьники с нарушением интеллекта обучаются анализировать, определять сходство и различие, выполняют простейшие выводы и обобщения. Наблюдения о животных, о растениях, о посуде, о игрушке, расширяют представления об окружающем мире, развивают внимание, наблюдательность, чувственное восприятие.

Правильная организация занятий, методы и приёмы обучения влияют развитию речи и мышления обучающихся.

Составление под руководством исследователя, по образцу, небольших рассказов о семье, о посуде, об одежде, о животных, о временах года.

Использование в речи вновь усвоенных слов.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что мы повели анализ литературных источников по составлению адаптированной

программы. Рассмотрели требования ФГОС и по этим требованиям составили адаптированную программу с опорой на методику авторов Козырева О.А., Дубешко Н.Б., «Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи: младших школьников с нарушением интеллекта», для дальнейшего исследования младших школьников с нарушением интеллекта.

Адаптированная программа предназначена для коррекции развития обучения и воспитания детей, с целью улучшения их связной устной речи.

Мы подошли к составлению занятий с большой ответственностью. Разработали более простые и доступные материалы исследования, подбирали задания по силам обучающихся. Проводили занятия индивидуально с каждым обучающимся младшей школы с нарушением интеллекта.

3.2. Организация и методика экспериментального обучения

Полученные данные на первом этапе исследования: рассмотрение уровня сформированности связной устной речи, на материале текстов-описаний, результаты констатирующего эксперимента, анализ существующих методик по развитию и коррекции нарушений связной устной речи, на основе этого были определены организация и методика обучающего эксперимента.

Далее мы приступили к подготовке и проведению обучающего эксперимента.

Обучающий эксперимент проводился на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области Екатеринбургской школы №1, в городе Екатеринбурге. В эксперименте приняли участие младшие школьники с нарушением интеллекта. Возраст от 9 до 13 лет, с нарушением связной устной речи. Экспериментальная группа состояла из 9 обучающихся (6 мальчиков и 3 девочки).

Наша работа проводилась в 3 этапа:

- *подготовительный* - определили методы и приемы работы с детьми;
- *основной* - апробировали экспериментальную программу;
- *заключительный* - логическое завершение исследовательской работы

Описание обучающего эксперимента

Все занятия, по обучающему эксперименту, проводились в отдельном кабинете и во фронтальной форме обучения.

Испытуемые работали, проявляли интерес к выполнению задания, были усидчивы, не отвлекались, чувствовали себя комфортно, пытались сосредоточиться на вопросе, пытались составлять описание и проводить причинно-следственные связи, а также старались последовательно выполнять задания по инструкции. При составлении занятий учитывались индивидуальные особенности каждого ребенка: особенности речи, уровень доступности заданий.

Вывод: занятия обучающего эксперимента проводились в хронологической последовательности, с учетом задач педагогической коррекции. Продолжительность обучающих занятий определялась этапами работы. Структура занятий предусматривала в каждой его части, похожие друг на друга задания, что с одной стороны, не вызывало у детей затруднений в выполнении задания, а с другой, помогало им сосредоточенно заниматься. Наиболее рациональной является такая организация обучения, когда занятия проводятся индивидуально с каждым обучающимся, это позволяет достигнуть наиболее эффективного обучения ребенка.

Описание процедуры обследования.

Эксперимент проводился в отдельном кабинете и во фронтальной форме работы. Проведение эксперимента проходило в спокойной обстановке, испытуемые не отвлекались, чувствовали себя комфортно, пытались сосредоточиться на вопросе [30].

Работа начиналась с объяснения инструкция, после чего ребенок выполнял данное задание.

По результатам выполнения задания обучающиеся распределяются по уровням. Описание обучающихся к тому или иному уровню определяется следующим критериям:

-*хороший уровень*- составлено более 5 предложений по каждому заданию;

- *удовлетворительный уровень* - составлено около 5 предложений по каждому заданию;

- *недостаточный уровень* - составлено от 2 - 3 предложений по каждому заданию;

- *низкий уровень* - составлено 1 предложение, не правильно составлено предложение, и вообще не составлено предложение.

Соответственно этому экспериментальная работа имеет следующие результаты:

Так при выполнении первого задания , где требовалось прочитать готовый текст описания буфета, второе задание - описать предмет мебели стул, составив про него рассказ по образцу, обучающиеся с удовольствием рассматривали картинки, отвечали на вопросы, показывали изображенные на них предметы и пытались составить рассказ по образцу.

Выполнение третьего задания, вызвало ряд затруднений, потому что необходимо было составить рассказ-описание о белке, без образца.

Результаты полученных результатов приведены ниже в таблице 8 и 9.

В результате контрольного эксперимента, в составлении описания стула, получилось следующее:

- Хороший уровень - 3 обучающихся, что составляет 33,3%

-Удовлетворительный уровень - 3 обучающихся, что составляет 33,3%

- Недостаточный уровень - 1 обучающийся, что составляет 11,1%

- Низкий уровень - 2 обучающихся, что составляет 22,2%

Например, лучше всего справились с заданием испытуемые

Настя Л.: Это стул. Он коричневого цвета. У него есть четыре ножки. Одно сидение. Он ровненький, красивенький. Стульев у нас много. И в комнате стоят, и на кухне тоже стоят. Стул нужен, чтобы на нем посидеть чайку попить, на уроках мы сидим на стуле. Можно на стул встать цветочки полить

Алена Н.: Это стул. У стола 4 ножки. Есть сидение. Есть у стула спинка. Я сейчас сижу на стуле. Стул нужен чтобы сидеть.

Настя Л., сформулировала полное, точное описание стула. Ее речь была связная, доступная. Всего она составила 7 предложений. Связная речь в норме.

Алена Н., всего составила 5 полных предложений, без наводящих вопросов. Связная речь оформлена ближе к норме.

Алеша К., проявил интерес к заданию, пытался сформулировать описание без наводящих вопросов. Всего он составил 4 предложения. Связная речь оформлена ближе к норме.

Глеб М., пытался сформулировать описание без наводящих вопросов. Всего он составил 4 предложения. Связная речь оформлена ближе к норме.

Сереза Ч., пытался сформулировать описание, но с использованием наводящего вопроса. Всего он составил 5 предложений. Связная речь не достаточно оформлена.

Сереза В., сформулировал описание без наводящих вопросов. Всего он составил 4 предложения. Связная речь оформлена ближе к норме.

Слава Н., сформулировал описание при помощи наводящих вопросов. Всего он составил 3 предложения. Связная речь не достаточно оформлена.

Вика К., пыталась сформулировать описание, только с помощью наводящих вопросов. Всего она составила 1 предложение. Связная не достаточно оформлена.

Рома Н., пытался сформулировать описание, только с помощью наводящих вопросов. Всего он составил 2 предложения. Связная речь не достаточно оформлена.

Результаты рассказа-описания животного.

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

В исследовании контрольного эксперимента по уровню сформированности связной устной речи участвовали обучающиеся 4 класса в количестве 9 человек (6 мальчиков и 3 девочки).

Исследование проводилось по той же методике В.П. Глухова:

1. «Обучение рассказу-описанию предметов»
2. «Обучение рассказу-описанию животных»

(только в первом случае описание шкафа, мы заменили на буфет, описание стола мы заменили на стул; а во втором случае описание животного зайца, мы заменили на белку):

Обучающимся с нарушением интеллекта, на определение уровня сформированности связной устной речи, было предложено 2 упражнения (по 1-2 заданий) в четкой последовательности.

Рассмотрим методику представления каждого задания.

1. Адаптированная методика В.П. Глухова «Обучение рассказу-описанию предметов»

Задание 1. Прочитать готовый описательный текст про буфет.

Задание 2. Описать предмет мебели стул и составить про него рассказ по образцу.

Цель: обследовать умение ребенка связно, логично, последовательно составлять рассказ о мебели, по образцу.

Инструкция:

- Прочитай образец с описанием мебели (буфет).
- Рассмотрю картинку и расскажу сам о другом предмете мебели, стул, по образцу.

Педагог выдает готовый текст с описанием буфета и образец, как правильно нужно составлять рассказ-описание о предмете.

Задание 1.

Готовый текст:

Это буфет. Он стоит на кухне.

Буфет сделан из дерева.

У буфета есть двери, ящики, полки и ножки .

Буфет нам нужен для хранения посуды.

Образец:

Что это?

Где это может стоять ?

Из каких частей состоит?

Для чего нужен человеку?

Если обучающийся затрудняется в выполнении задания, тогда педагог задает наводящие вопросы

Наводящие вопросы:

Что ты видишь на картинке?

Какие части есть у этого предмета?

Где ты можешь с этим предметом встретиться?

Задание 2.

Примерный план ответа о стуле:

Это стул.

Он может стоять в комнате, на кухне, в детской.

Стул состоит из спинки, сидения и ножек.

Стул нужен человеку, чтобы на нем сидеть.

Приведенный выше образец дает обучающимся обобщенное представление о логической последовательности рассказа-описания и ориентирует их на фразовые ответы.

2. Адаптированная методика В.П. Глухова «Обучение рассказу-описанию животных»

Задание 3.

Описать животного, белку, без образца.

Цель: Определить умение ребенка самостоятельно составить описание по картинке, без образца.

Инструкция:

- Рассмотрю картинку и опишу зайчика:
- Кто это?
- Как выглядит?
- Какой он?
- Где с этим животным встречался?

Наводящие вопросы:

- Какое животное ты видишь на рисунке?
- Белка живет в лесу или дома?
- Чем можно покормить белку?
- Какого цвета белка?
- Какая у нее шерстка?
- Где ты видел или встречался с белкой? (может в зоопарке, в сказке, в лесу).

Примерный план ответа:

Это животное белка. Она живет в лесу, на дереве в дупле.

Белка быстрая и ловкая. Хорошо лазит по деревьям.

У белки большой пушистый хвост. Выпуклые черные глаза.

Крепкие и большие зубы.

Летом шубка у белки рыжая, а зимой серая.

Цепкие коготки на лапках, помогают ей перепрыгивать с ветки на ветку.

Результаты по таблице 12 таковы:

1) *До проведения адаптированной программы:*

- хороший уровень показали 2 испытуемых;
- удовлетворительный уровень показал 1 испытуемый;
- недостаточный уровень показали 3 испытуемых;
- низкий уровень показали 3 испытуемых.

2) *После проведения адаптированной программы*

- хороший уровень показали 3 испытуемых;
- удовлетворительный уровень показали 3 испытуемых;
- недостаточный уровень показали 1 испытуемый;
- низкий уровень показали 2 испытуемых.

Результаты по таблице 13 таковы:

До проведения адаптированной программы:

- хороший уровень показал 1 испытуемый;
- удовлетворительный уровень показали 2 испытуемых;
- недостаточный уровень показали 3 испытуемых;
- низкий уровень 3 испытуемых;

После проведения адаптированной программы:

- хороший уровень показали 2 испытуемых;
- удовлетворительный уровень показали 4 испытуемых
- недостаточный уровень показали 3 испытуемых;

Результаты, полученных данных в таблице 12-13, позволяет определить, что связная устная речь младших школьников с нарушением интеллекта на материале текстов-описаний улучшилась. Связная речь стала более понятной и конкретизированной. На констатирующем эксперименте основная часть обучающихся с умственной отсталостью не могли составить рассказ-описание, не было последовательности выполнения заданий, отвечали при помощи наводящих вопросов и всегда ориентировались на образец. Не замечался анализ причинно-следственной связи. Описание составляли из коротких и простых словосочетаний.

После проведения адаптированной программы, на контрольном эксперименте, испытуемые стали использовать в описании предмета и животного больше имени прилагательных. Появилась уверенность в выполнении заданий, началась последовательность исполнения заданий. Предложения уже были более полные по содержанию и логично-связные по смыслу. Составленные тексты содержали в себе уже значительное количество связного описания, чем при первом эксперименте. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков предметов, смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказывания. У основной части испытуемых объем описания был близким к норме.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время у обучающихся с умственной отсталостью младшей школы есть проблема развития устной речи, а именно недостаточно развита связная устная речь. По данным разных авторов, эти затруднения испытывают каждый младший школьник, с нарушением интеллекта.

Рассмотрев теоретическую литературу различных авторов, которые занимались проблемой развития связной устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта, мы выяснили, что связная устная речь - это не просто порядок связных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Связная речь как бы поглощает в себя все результаты ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя.

В современном обществе у младших школьников с нарушением интеллекта наблюдаются нарушения развития связной устной речи, это сказывается в неспособности связно излагать свои мысли, в неумении раскрывать тему и выделять основную мысль, в неумении собирать и систематизировать материал и правильно передавать его, это является актуально. Эти причины снижают активность познавательной деятельности обучающихся.

Установлено, что важнейшим компонентом, в развитии связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта, является устная описательная речь. Устная описательная речь - это логично оформленные изложения своих мыслей в предложении.

Устно описывать можно признаки предмета, явлений, животных, человека. Для составления описания нужны имена прилагательные. Описание дается для того, чтобы читатель (слушатель) видел предмет описания, представил его.

Связная устная речь младших школьников с нарушением интеллекта способствует развитию мышления и воображения, что влияет на дальнейшее развитие их познавательной деятельности.

В нашем исследовании мы рассматривали проблему противоречия между требованиями общества и уровнем внедрения связной речью для успешной коммуникации и недостаточной эффективностью существующих подходов к обучению связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Теоретическое изучение связной устной речи обучающихся вспомогательной школы, показало что, младшие школьники с нарушением интеллекта находясь в постоянном окружении говорящих людей, самостоятельно не овладевают устной речью. Становление речи у категории таких детей обычно происходит в более позднее, чем в норме, сроки и на всем дальнейшем протяжении осуществляется аномально.

Обучающиеся с нарушением интеллекта могут в определенной мере овладеть устной речью. Это чрезвычайно расширяет сферу их общения, возможности приобретения новых знаний, совершенствования умственной деятельности.

По результатам констатирующего эксперимента, мы определили, что у младших школьников с нарушением интеллекта на материале текстов-описаний, существует проблема развития связной устной речи. Словарный запас у категории таких детей ограничен, и особенно беден словами, для того чтобы составить развернутое описание о том или ином предмете или животном. Обучающимся младших классов необходима коррекционная помощь в развитии описательной устной речи.

Именно по этой причине мы составили адаптированную программу для обучающихся младших классов, с опорой на авторов О.А. Козырева, Н.Б. Дубешко [43], которая способствовала дальнейшему обучению связной устной речи детей.

В адаптированную программу входят цели, задачи, основные направления коррекционной работы, примерная тематика занятий. Развитие связной речи было включено в каждое занятие обучающего эксперимента.

На обучающем эксперименте младшие школьники с нарушением интеллекта выполняли задания в устной форме. Перед обучающими всегда был образец, для правильного построения связного высказывания, а также была опора на сюжетные картинки, которые способствовали логично оформленному составлению предложений. Испытуемые составляли связное описание каждый по своим индивидуальным способностям.

Тем не менее, значительно труднее было побудить обучающихся к связной устной речи из-за сниженной речевой активности, бедности и нестойкости интересов, недостаточности эмоционально-волевой сферы.

Восприятие обращенной речи также не в полной мере происходило доступно с обучающимся младших классов. В одних случаях они не понимали услышанного, в других - оказывались невнимательными.

По результатам контрольного эксперимента, мы определили, что развитие связной устной речи у младших школьников с нарушением интеллекта на материале текстов-описаний улучшилось. После этого, мы провели сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Тем самым выявили, что апробированная, нами, адаптированная программа занятий по развитию устной описательной речи, эффективно подействовала развитию связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

Связная устная речь у обучающихся стала более конкретизированной, логично-последовательной, активизировался словарный запас, появился порядок связных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях.

Подводя итог исследованию, о развитии связной речи младших школьников на материале текстов-описаний, нами сделан вывод о том, что несмотря на определенное количество работ разных авторов о развитии

связной устной речи, необходимо продолжать изучение по данной проблеме.

Для этого важно разрабатывать методику развития связной устной речи:

- Развивать представления об окружающем мире и обогащать словарь;
- Корректировать познавательную и речевую деятельность обучающихся;
- Расширять развитие связной устной речи, на материале текстов-описаний.

Мы считаем, что проведенная исследовательская работа по развитию связной устной речи на материале текстов - описаний завершена. Апробированная, нами, адаптированная программа занятий по устной описательной речи, будет способствовать снижению нарушений связной устной речи младших школьников с нарушением интеллекта.