

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Лингвистические аспекты понятия "письменная речь"

Общение с людьми осуществляется не только при помощи устной речи, но посредством неязыковых средств общения: прикосновения, жестикуляции, мимических средств общения, указания на различные предметы, то есть невербальных средств общения. Кроме того, речь рассматривается как общение с помощью языковых знаковых единиц (слов, синтаксических конструкций, текста, интонаций) [42].

Письменная речь - это передача языковой информации посредством буквенных обозначений, звуков, слов, фраз. Письменная речь является сложной формой коммуникации: осознанной, регламентированной, развернутой (в отношении языкового оформления) и абстрактной, т.к. она лишена видимого контакта с собеседником. В понятие письменная речь входят такие составляющие (или виды речевой деятельности), как чтение и письмо. "Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков" [57, с.6].

Устная и письменная формы коммуникации представляют собой особый вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной речи, письменная речь формируется в условиях систематического

обучения, то есть ее механизмы складываются в процессе обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения [57].

Письменная речь реализуется в эпистолярных жанрах (письма, открытки, телеграммы), в дневниковых записях (сообщение самому себе), в литературном творчестве, поэтому письменная речь отличается особой стилистикой, сложной системой пунктуационных правил. В изложенных письменных текстах практически нет средств передачи эмоций и их просодической составляющей, которые несут значительную информацию в устной речи. В графически оформленных текстах данный недочет в определенной степени компенсируется широким набором типографских приемов с использованием разных шрифтов, пробелов, отбивок и расположения шрифтовых знаков на площади страницы. Разделение письменного текста на предложения носит почти условный характер.

Преимуществом письменной речи как средства коммуникации является ее монологический (контекстный) характер. Определенную трудность для детей, владеющих в основном диалогической (ситуативной) формой речи, составляет то, что они не всегда могут передать необходимую информацию в полном объеме, применяя только языковые средства, поэтому дополняют речевое высказывание невербальными средствами коммуникации (мимикой и жестами), опираясь на речевую ситуацию (бытовой контекст), известный как адресанту, так и адресату [29].

Посредством рефлекторного повторения у детей образуется динамический образец слова в единстве акустических, оптических, кинетических раздражений. Однако в процессе становления и понимания закономерностей письменной речи происходит установка новых связей между словом "слышимым и произносимым" и словом "видимым и записываемым", так как процесс письма обеспечивается скоординированной работой четырех анализаторов: речевого, речеслухового, зрительного и двигательного [29].

Доктор педагогических наук, профессор М. Р. Львов отмечает сложный механизм становления письменной речи: ее обслуживают речевые центры мозга, память, координирующие механизмы, произносительные органы. Письмо осложнено также правилами графики и орфографии, поэтому эти правила бывает сложно усвоить [42]. Также письменная речь относится к виду внешней речи - это письмо и чтение, поэтому она выполняет разные функции. Ее используют в средствах коммуникации, в познавательной и государственной деятельности, в искусстве и в личной жизни. Письменная речь является основой грамматики и сохраняется в течение многих лет в виде книг и различных документов. Устная и письменная речь различаются между собой по стилевому признаку и по ситуациям использования [42].

Многие исследователи полагают, что письменная речь - это продуктивный вид речевой деятельности, содержанием которого является процесс порождения речи. Он включает в себя три основных компонента: психологический, психолингвистический (лингвистический) и психофизиологический. Такое разделение позволяет проанализировать и описать саму письменную речь, элементы её предметного содержания: мотивы, цели, действия, операции, а также полученный результат и психофизиологический базис [42].

В разных гуманитарных науках понятие "письменная речь" имеет несколько отличный смысл в зависимости от понятийного аппарата, в котором оно используется. Психологический аспект письменной речи определяется как компонент других видов деятельности (эпистолярной, учебной, деятельности управления). Психологическая природа письменной речи имеет актуальное теоретическое значение, без которого невозможна глубокая разработка общей психологии речи в качестве деятельности общения.

В научной литературе по вопросам письменной речи освещены ее психофизиологические механизмы (психофизиология графических движений, формирование графического навыка и т. п.). Психологическая

сущность письменной речи как особого вида речевой деятельности или формы общения между людьми оставалась почти вне поля зрения исследователей, так как письменная речь не поддерживается собеседником и имеет по преимуществу контекстный характер. Процесс письма происходит в условиях относительной абстракции от собеседника, и мотивация речевого процесса через непосредственные реакции здесь практически исчезает [38].

Л. С. Выгодский выделил психологические особенности развития письменной речи, которая сознательно формируется на 5-7 году жизни через осознанное обучение с постепенной автоматизацией. Она контекстно самоконтролируема, произвольна, носит однократный характер. Единицей письменной речи является монолог. Механизмы письменной речи включают речедвигательный и речемыслительный, двигательный и зрительный анализаторы. Основной функцией письменной речи считается передача информации во времени и пространстве [14].

В отличие от письменной речи, устная речь формируется уже на 2-ом году жизни непосредственно при общении со взрослыми, непроизвольно и автоматически и носит ситуативный характер. Единицей устной речи являются все виды речевой коммуникации. Механизмы устной речи - речедвигательный и речемыслительный анализаторы. Основной функцией устной речи считается обслуживание конкретной коммуникативной ситуации [14].

В современной науке сложилась определенная трактовка понятия письменной речи как сложной формы психической деятельности человека, необходимой ему в повседневной жизни и включающей, во-первых, активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности (письмо) и, во-вторых, восприятие и понимание написанного через процессы восприятия (чтения) [15].

Идеи Л.С. Выготского лежат в основе многих последующих исследований в данной области. Он считал письменную речь особой речевой функцией, по своему складу и способу проявления отличающейся от устной

речи. Письменная речь не является простым воспроизведением истории устной речи или простым переводом устной речи в письменные знаки. Овладение письменной речью не является только усвоением техники письма. Подчеркивая сложность письменной речи, Л.С. Выготский называл ее "алгеброй речи" [15, с 53.]

В широком смысле понятие письменная речь представляет "особую систему символов и знаков, владение которой означает критический, поворотный момент во всем культурном развитии ребёнка" [66, с. 37].

Письменной речи присущи такие компоненты как письмо и чтение. Чтобы записать мысль, авторская работа должна включать в себя следующие этапы: вычленение мысли в законченной форме, дифференцировка на лексемы и их запись. Вместе с тем "пишущий имеет возможность каждую последующую часть своего письма базировать на чтении того, что написано раньше" [17, с 67.]

Большинство исследователей считает, что понятие письменная речь употребляется как синоним "письма", либо отмечают, что письменная речь включает в свой состав чтение и письмо, то есть данные процессы являются видами письменной речи: письмо - продуктивным, а чтение - рецептивным [23].

В современных психолингвистических исследованиях письменный текст в широком аспекте называется "дискурс". Это понятие рассматривается как связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами. Поэтому понятие "дискурс" является более широким, чем понятие текст, так как подразумевает не только результат письменной и речевой деятельности, но и, собственно, сам процесс.

Значимость формирования письменной речи (письменного дискурса) возрастает по отношению к детям, имеющим особые образовательные потребности. Всестороннее изучение письменной речи детей с нарушением

интеллекта с использованием системного подхода к анализу речевых нарушений впервые было осуществлено Р. Е. Левиной, изучавшей особенности формирования готовности детей к усвоению письма. Она рассматривает письменную речь как результат взаимодействующих влияний фонетики, лексики и грамматики [34]. Поэтому, по ее мнению, учитывать правильность устной речи детей, так как она является не всегда исчерпывающим критерием подготовленности его к освоению письма.

На разных этапах овладения письменной речью у детей с особыми образовательными потребностями возникают трудности вследствие несформированности устной речи и особенностей невербальной психической сферы [34]. Для успешного овладения письменной речью необходимо владеть определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний, а также сформированностью произносительных навыков.

Письменная речь относится к языковым явлениям. Во время её исследования и при изучении готовности детей к овладению навыков построения письменного высказывания необходимо учитывать несколько значимых аспектов данной проблемы: учёт факторов, определяющих данный вид речи с лингвистических и психолингвистических позиций. Вместе с тем, письменная речь представляет собой особую деятельность человека, в которой необходимо дифференцировать как психологические, так и физиологические аспекты. Соответственно, при изучении механизмов письменной и речевой деятельности важно учитывать не только учение о психических операциях, но и психофизиологическую структуру каждой операции в отдельности в норме и при особенностях речевого развития [38].

Письменная речь значительно медленнее устной речи. Внешняя речь опережает внутреннюю, а письменная речь следует за внутренней речью и предполагает ее осуществление. Переход от внутренней, максимально сжатой речи (речи для себя) к максимально развернутой письменной речи -

трудоемкий процесс превращения предикативной и идиоматической речи в синтаксически расчлененную и понятную другим речь. Письменная речь является осознанной, и требует от детей значительно больше усилий по сравнению с устной речью.

М. М. Безруких отмечает, что письменная речь - это совокупность умений, которые формируются в период обучения. Формирование графического и орфографического навыков письма идут в процессе обучения письму параллельно [8]. Графический навык - это автоматизированные действия пишущей руки, позволяющие изображать графические элементы и их соединения. Правильно сформированный графический навык позволяет фиксировать буквы четко, красиво, разборчиво, быстро. Неправильно сформированный графический навык создает множество последующих трудностей: небрежность, неразборчивость почерка, медленный темп. Исправление неправильно сформированного графического навыка иногда не просто затруднено, но и бывает невозможно.

Для подготовки детей к овладению письмом необходимо систематически развивать механизмы письменной речи и технику письма, которую рассматривают как средство письменной речи, а саму письменную речь как процесс, направляемый взаимосвязанными друг с другом специфическими умениями и навыками. В процессе формирования навыков письма и развития письменной речи выделяется:

1. Развитие устной речи, подготавливающее соответствующую основу для письменной речи.
2. Формирование техники письма, способствующей незамедлительному появлению письменной речи.
3. Развитие элементов письменной речи.

Письмо и письменная речь, считаясь базовой составляющей всего дальнейшего обучения, вызывают трудности у детей, нуждающихся в особых образовательных потребностях, и могут оказывать отрицательное

воздействие на усвоение школьной программы обучения, влияя тем самым на процесс социализации.

Готовность к освоению письменной речи детерминирована не только степенью устного речевого недоразвития, но и состоянием психофизических и сенсомоторных процессов. Целенаправленная, систематическая коррекционная работа по развитию устной речи, психических и сенсомоторных компонентов будет способствовать своевременному и эффективному предупреждению нарушений чтения и письма у детей с особыми образовательными потребностями [49].

1.2. Психолого - педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта

Дети, имеющие интеллектуальные нарушения, являются одной из многочисленных категорий детей, отличных в своем развитии от нормы. Они составляют около 2,5% от общей детской популяции. Умственная отсталость (интеллектуальные нарушения) - это олигофрения, деменция и пограничные с ней состояния (нарушения психологического развития) и в том числе задержка психического развития [33].

Большинство детей с нарушением интеллекта составляют те, у которых психофизические нарушения возникли до трех лет вследствие различных органических поражений головного мозга. Степень выраженности дефекта при интеллектуальных нарушениях во многом определяется тяжестью поражения головного мозга и временем его приобретения. Чем раньше у ребенка появились особенности развития, тем тяжелее оказываются его последствия в дальнейшем. Самые тяжелые интеллектуальные нарушения наблюдаются у детей, перенесших заболевания во время беременности матери.

Наиболее распространенной категорией детей, имеющих интеллектуальные нарушения, являются дети с легкой степенью умственной

отсталости. Изучением закономерностей развития детей с нарушением интеллекта занимались такие ученые, как Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, Д.Н. Исаев, С.Я. Рубинштейн, С.С. Корсаков, М.Г. Блюмина и многие другие.

Особенности ощущения и восприятия. Развитие высших психических функции, ощущения и восприятия, происходит замедленно и имеет много особенностей и недостатков. По мнению С.Я. Рубинштейна, наличие таких особенностей оказывает влияние на все психическое развитие детей с нарушением интеллекта [56].

Медленный темп восприятия у детей с особыми образовательными потребностями возникает в соответствии со значительным сужением объема воспринимаемого материала. Это объясняется особенностями движения взгляда. Нормально развивающиеся дети воспринимают какой-либо объект сразу, целиком, а дети с нарушением интеллекта - последовательно. Из-за ограниченности восприятия у них возникают трудности в ориентировке в новой местности. Они часто оказываются дезориентированными. И.М. Соловьев отмечает, что воспринимая действительность, дети с нарушением интеллекта плохо усваивают связи и отношения между объектами. Понимание сюжетных картин и пейзажей так же затруднено: они не понимают перспективы, не различают светотени, частичных перекрытий и другое [59].

Особенностью нарушения ощущения и восприятия является выраженная недифференцированность предметов при их узнавании. И.М. Соловьев, различающий понятия "неспецифическое узнавание предмета" и "специфическое узнавание предмета", обнаружил у детей с интеллектуальными нарушениями трудности при необходимости осуществить специфическое узнавание. При узнавании им легче отнести распознаваемый предмет к категории рода, чем к категории вида [59, с 192].

Одной из наиболее выраженной особенности восприятия является инактивность. Разглядывая какой-либо предмет, ребенок не обнаруживает стремления рассмотреть его подробнее, разобраться во всех его деталях. Для

него является достаточным общее узнавание предмета. Об инактивном характере восприятия свидетельствуют следующие моменты: неумение детей с нарушением интеллекта всматриваться, искать и находить какие-либо объекты, избирательно рассматривать какой-либо предмет окружающего мира, отвлекаться от ненужных в данный момент ярких и привлекательных сторон воспринимаемого.

Особенности внимания. Внимание - это базовый психический процесс, «питающий» все высшие психические функции и разные виды деятельности. Вниманием определяется точность и детализация восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мышления и воображения. Качество и результаты функционирования всей познавательной деятельности зависят от процессов внимания.

Уровень развития внимания у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) достаточно низок. Смотря на объекты или их изображения, дети с нарушениями не замечают свойственных им существенных деталей. Вследствие низкого уровня развития внимания они не усваивают программный материал, который сообщает им педагог. В связи с этим дети часто допускают ошибки и выполняют какую-то часть предложенной им однотипной работы неграмотно. Невнимательность обусловлена следующими причинами: колебания психической активности как проявление кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга, ухудшение концентрации внимания, приводящее к снижению его устойчивости. В связи с чем большинство детей данной категории либо не могут пользоваться словесной инструкцией, либо она не влияет на их продуктивность. По мнению Л.С. Выготского, нарушение внимания не предопределено только органическими причинами, а является функцией, которой следует обучать [14].

Помимо вышеперечисленных причин невнимательности, у детей с особыми образовательными потребностями происходит уменьшение объема внимания, количественное сужение совокупности раздражителей из-за

нарушения способности к их удержанию. Особенность детей данной категории - нарушения переключаемости внимания. У них возникают затруднения перехода от одного вида деятельности к другому, а также снижение способности к распределению внимания между этими видами деятельности. Например, они не могут сразу выполнять два задания: рисовать и рассказывать стихотворение. Таким образом, произвольное внимание у обучающихся данной категории не целенаправленно. Оно характеризуется нестойкостью, истощаемостью, повышенной отвлекаемостью и требует значительных усилий для фиксации.

Особенности памяти. Обучение детей с интеллектуальными нарушениями опирается на процессы памяти. Память включает в себя запечатление, сохранение и воспроизведение информации. Как правило, выделяют вербальную, зрительную и моторную память.

Процесс запоминания характеризуется многими особенностями. Объем воспринятого материала значительно меньше, чем у нормально развивающихся сверстников. Чем сложнее подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают обучающиеся. Освоение нового материала происходит замедленно и лишь после неоднократных повторений. Дети быстро забывают то, чему их обучали. Но самое главное, они не умеют в жизни вовремя пользоваться приобретенными знаниями и умениями. Точность и прочность запоминания словесного и наглядного материала является низкой. Передавая в рассказе или пересказе любой материал, обучающиеся допускают пропуски, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, нарушают логическую последовательность высказывания, привносят новые элементы, основываясь на случайных ассоциациях.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они стремятся запомнить то, что когда-то привлекло их внимание, поэтому часто выделяют только эмоционально-экспрессивные фрагменты. Данные части текста они лучше всего

запоминают даже тогда, когда не определяют основного содержания прослушанного. У детей с нарушением интеллекта почти отсутствуют способности целенаправленно заучивать и припоминать: в стремлении запомнить что-либо они не вникают в суть содержания воспринятого материала. Поэтому преднамеренное запоминание вызывает у них значительные затруднения и не облегчает задачи восприятия.

Дети с интеллектуальными нарушениями не умеют припоминать заученный материал, не выделяют нужное свойство из смежных представлений. Расстройства эйдетической памяти, то есть затруднения в воспроизведении воспринятого без вникания в его содержание, без понимания и без возможности передать все своими словами, встречается среди умственно отсталых детей чаще, чем среди нормально развивающихся сверстников [56]. Следовательно, память таких детей отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью. Логическое опосредованное запоминание является наиболее несформированным. Механическая же память может оказаться сохранной или даже в какой-то степени сформированной, но обычно подобные дети запоминают лишь внешние признаки предметов и явлений.

Особенности мышления. Мышление является высшей формой познавательной деятельности. Мышление есть обобщенное и опосредованное речью познание действительности.

У обучающихся, имеющих особенности в развитии, наблюдается низкий уровень развития мыслительных процессов, что, прежде всего, объясняется недоразвитием речевой деятельности. Из-за особенности восприятия у обучающихся бедный запас представлений. Скудность, фрагментарность представлений у детей с нарушением интеллекта отмечал Д. Н. Исаев. В своих работах он показал, как разнообразные объекты теряют в представлениях детей все индивидуальное, оригинальное. Предметы в

представлении детей с нарушенным интеллектом становятся подобными и похожими [27].

По мнению В. Г. Петровой, мышление формируется в условиях неполноценного чувственного познания, несформированности речи, ограниченной практической деятельности. Поэтому у обучающихся с интеллектуальными нарушениями отмечается конкретность мышления и слабость обобщений [51].

Обучающиеся с нарушением интеллекта используют наглядно-действенную форму мышления. Однако они затрудняются в решении простейших задач, например, таких, как объединение разрезанного на несколько частей изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, соответствующей углублению "почтовый ящик" и другое. Дети выполняют подобные задания с большими затруднениями, допуская множество ошибок даже после многочисленных попыток.

Множество трудностей вызывают у обучающихся младших классов задачи, предусматривающие использование наглядно-образного мышления. Имея перед собой цветную картинку, изображающую определенный сезон, обучающиеся далеко не всегда могут определить, какое время года изображено на рисунке. Но наиболее сложными являются задания, требующие от детей использования словесно-логического мышления.

Основным недостатком мышления является слабость обобщений. Обучающиеся с нарушением интеллекта плохо усваивают правила и общие закономерности. В основном они заучивают правила наизусть, но не понимают смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. непонимание условности и обобщенности образа воспринимаемого также отмечается при толковании пословиц и метафор. Пословицы детьми понимаются буквально, при этом утрачивается их идеоматичность, переносный смысл.

Дети, имеющие нарушения психофизического развития, не умеют абстрагироваться от конкретных деталей, что необходимо для полноценного

отражения объективных свойств и закономерностей явлений. У них не происходит переноса способа решения одной задачи на другую. Это связано с невозможностью произвести обобщения, а за ним и анализа, взаимосвязанного с синтезом.

По мнению Л.С. Выготского, недоразвитие мышления является наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, но осложнение возникает не обязательно [13]. Следовательно, дети с нарушением интеллекта могут научиться обобщать. Но этот процесс научения идет замедленно по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Нарушение мыслительной деятельности проявляется также в форме лабильности и инертности мышления. Лабильность мышления, чередование адекватных и неадекватных решений, наблюдаются при разных степенях умственной отсталости (интеллектуальных нарушениях). При этом ребенок, наряду с адекватными обобщениями, эпизодически может совершать и конкретно-ситуационные сочетания, подменяя логические связи неправильными сочетаниями.

Инертность мышления, затрудненность переключения с одной мысли на другую, замедленность интеллектуальных процессов возникает во время решения арифметических задач. Для обучающихся с нарушением интеллекта характерны запаздывающие ответы.

Нарушение мотивационного (личностного) компонента мышления характерно для лиц данной категории, так как у них обычно отсутствуют мотивы действия. Отсутствие целенаправленности действий сказывается в мышлении и становится не только поверхностным и незавершенным, но и перестает быть регулятором поведения.

Нарушения критичности мышления (отсутствие контроля своих действий и исправление допущенных ошибок) - постоянная характеристика детей с нарушением интеллекта, которые не умеют оценивать работу мысли и взвешивать доводы за и против. При выполнении ими заданий

обнаруживается много ошибок, связанных с бездумным манипулированием предметами, безразличным отношением к собственным ошибкам.

Особенности волевых качеств. С точки зрения отечественных психологов, проблема воли – это, прежде всего вопрос о содержании воли, о том, какие мотивы и цели являются определяющими. Многие исследователи отмечают недостаток волевых качеств у лиц с нарушением интеллекта, неумение руководить своими действиями. [56, 60].

Примеры безвольного поведения широко представлены в научной литературе и хорошо известны каждому педагогу. Сосед позвал на рынок – ребенок не пошел в школу, хотя отлично знал, что пропускать занятия нельзя. Подчинить свое поведение определенной задаче он не в состоянии. Такого рода поведение может наблюдаться и у нормально развивающихся детей. Однако у обучающихся с нарушением интеллекта оно выражено более явно.

Такие проблемы воли, как несамостоятельность, безынициативность, неумение руководить своими действиями и преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям и воздействиям, сочетаются с признаками противоположного свойства. Например, если обучающемуся с особыми образовательными потребностями захотелось получить, вопреки существующему порядку, дополнительную порцию особо желаемого блюда, он проявит достаточную настойчивость и целеустремленность, обнаружит умение преодолевать трудности и даже некоторую опосредованность и обдуманность поведения. Также обдуманность может быть проявлена при необходимости скрыть проступок или добиться удовлетворения каких-либо собственных интересов. Следовательно, слабость волевых качеств обнаруживается не всегда и не во всей деятельности. Она отчетливо выступает лишь в тех случаях, когда обучающиеся знают, как надо действовать, но при этом не испытывают в этом потребности.

Г.Е. Сухарева отмечает: "При легкой степени умственной отсталости эти больные относительно неплохо разбираются в практических вопросах,

очень заинтересованы в вопросах своего жизнеустройства. Хорошо учитывают особенности данной конкретной ситуации и неплохо приспосабливаются к ней" [59, с. 64].

Особенности эмоциональной сферы. Недоразвитие психофизических функций детей данной категории характеризуется особенностями развития их потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей их эмоциональной сферы.

Чувства таких детей недостаточно дифференцированы. В этом отношении они несколько инфантильны. Поскольку у маленьких детей объем переживаний невелик: они либо чем-то очень довольны и радуются, либо огорчаются и плачут. У нормально развивающихся сверстников наблюдается множество разнообразных переживаний. Так, например, получение хорошей отметки может вызвать у него смущение, радость, чувство удовлетворенного самолюбия и так далее. Переживания детей с нарушением интеллекта более примитивны. Они испытывают только положительные или отрицательные эмоции, а дифференцированных тонких переживаний почти не имеется.

Помимо этого, их чувства часто бывают неадекватны внешним воздействиям. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. У других детей (они встречаются чаще) наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам. Так, например незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную эмоциональную реакцию.

Проявлением незрелости личности детей данной категории является также и большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Наиболее высоко обучающийся оценивает тех, кто ему приятен, кто ближе к нему. Так он оценивает не только людей, но и события окружающей жизни – хорошо то, что приятно.

Наряду с общим недоразвитием эмоциональной жизни отмечаются и некоторые болезненные проявления чувств. Таковы, например, явления раздражительной слабости, заключающиеся в том, что в состоянии утомления или при общем ослаблении организма дети реагируют на все мелочи вспышками раздражения. У многих детей наблюдаются дисфории, иногда немотивированные вспышки повышенного настроения или агрессии.

1.3. Характеристика особенностей речевого развития детей с нарушением интеллекта

У большинства детей, имеющих интеллектуальные нарушения, наблюдаются нарушения речи. Они характеризуются сложностью патогенеза и ее симптоматикой. Речевые нарушения у таких детей обуславливаются недоразвитием познавательной сферы деятельности, а также могут быть связаны и с другими особенностями развития (снижение слуха, недоразвитие речевой моторики, неправильное строение артикуляционного аппарата и другое).

Специфические нарушения речи и их коррекция определяются особенностями высшей нервной деятельности и психофизического развития. Структура речевых недостатков у детей с нарушением интеллекта обусловлена сложным взаимодействием биологических и социальных факторов. Процесс развития речевой деятельности у них осуществляется замедленно, так как возникают трудности в координации дыхательных и артикуляционных движений в процессе воспроизведения речи. Закономерности развития психики таких детей значительно нарушают процесс овладения речью. Происходит снижение уровня анализа и синтеза, проявляются нарушения фонематического восприятия.

Недоразвитие познавательной сферы влечет за собой трудности усвоения смысловой стороны языка (семантики). В связи со снижением уровня аналитико-синтетической деятельности у детей с особыми

образовательными потребностями с трудом формируются языковые обобщения и усваиваются закономерности языка.

У детей с интеллектуальными нарушениями снижается потребность в речевом общении. Это приводит к ограниченности речевых контактов и отрицательно сказывается на процессе освоения речевой деятельности.

Таким образом, взаимодействие анатомо-физиологических, психологических и социальных факторов развития определяет процесс развития речи, а так же большую распространенность и стойкость нарушений речи у детей, имеющих особые образовательные потребности.

В своих трудах Р.И. Лалаева отмечает, что у детей с интеллектуальными нарушениями встречаются разнообразные формы нарушений речи, как и у нормально развивающихся сверстников. Преобладающим в структуре системного речевого нарушения является семантический дефект [32]. Нарушения речи у таких детей имеет системный характер, то есть отмечается недоразвитие речи как целостной функциональной системы. Рассмотрим системные нарушения речи подробнее.

Нарушения фонетической стороны речи. По данным М.А. Савченко, Р.А. Юровой, Р. И. Лалаевой, около 65% учеников первого класса имеют нарушения звукопроизношения. Во втором классе число таких детей значительно снижается (до 60%). К третьему классу — до 30%. Это свидетельствует не только о распространенности особенностей звукопроизношения, но и об их стойкости и трудностях в овладении звуковым составом слова [2].

У детей с нарушением интеллекта чаще всего нарушаются сложные в произношении звуки: свистящие, шипящие, сонорные. Наряду с искажением звуков отмечаются их замены, трудности использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляционных установок. Замены бывают разными: один и тот же звук умственно отсталый ребенок в одних случаях произносит правильно, а в других – пропускает или искажает

в зависимости от звукослоговой структуры слова [2]. Искажение звукослоговой структуры слова проявляется как в нарушении количества, последовательности слогов, так и в нарушении структуры отдельного слога, особенно со стечением согласных. Искажения звукослоговой структуры слова по своему характеру разнообразны.

Характеризуя просодическую сторону речи детей с нарушением интеллекта, можно сказать о том, что речь их является монотонной, маловыразительной. Она лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях может быть замедленной, в других – ускоренной. Часто наблюдаются нарушения ритма речи органического генеза, темпа, а так же имеются голосовые расстройства [2].

По степени и качеству недоразвития фонетической стороны речи детей с нарушением интеллекта можно разделить на несколько групп. В первую группу входят дети с неточным произношением отдельных звуков, то есть с фонетической дислалией. При относительной сохранности фонематического слуха дети данной группы не испытывают особых затруднений в овладении грамотой, поскольку подобные замены звуков не имеют сходства с фонемами русского языка и не смешиваются с ними.

Вторую группу составляют дети с фонетико-фонематическими нарушениями мономорфного или полиморфного характера (функциональная и механическая дислалия, дизартрия и другие). В основе возникновения данных нарушений лежат особенности восприятия звуков речи, трудности с их дифференциацией, некоординированность движений артикуляционного аппарата. Дети этой группы сталкиваются с трудностями освоения навыка чтения, а также допускают ошибки в письме. Данная группа детей составляет большую часть обучающихся с недоразвитием произносительной стороны речи.

В третью группу входят дети, имеющие такое нарушение речи, как заикание. Если заикание не сопровождается другими речевыми расстройствами, дети значительно успешнее усваивают учебные навыки.

К четвертой группе относятся дети с алалией. Их речевое развитие находится на уровне лепета и характеризуется почти полным отсутствием средств для выражения лексических и грамматических значений. Причиной данной формы речевого дефекта могут быть: поражение зон Брока или Вернике на фоне общего недоразвития коры головного мозга. Данная группа детей не справляется с учебным материалом и занимается или по индивидуальным программам, или в специальных классах школы для учащихся с тяжелыми нарушениями речи [2].

Нарушения лексико-грамматической стороны речи. У детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления лексем, трудности актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным, нарушение процесса организации смысловой составляющей. В силу этих особенностей, дети не знают названия многих предметов и их частей. В их словаре доминируют существительные с конкретным значением, мало прилагательных, наречий, преобладают замены слов по семантическому сходству. Также отсутствуют слова различных грамматических категорий, обозначающих абстрактные понятия (*беспокойный, грозный, белизна*). Дети не знакомы с названиями многих видовых (*дуб, береза, клен*) и родовых понятий (*растение, инструмент*), хотя они и обозначают конкретные предметы. Незнание большинства лексем разной степени обобщенности делает речь детей малоконкретной, монотонной и вместе с тем недостаточно обобщенной [2]. Пассивный словарь значительно шире активного, но с трудом активизируется. В большинстве случаев таким детям часто требуется задавать наводящие вопросы. Несмотря на объемную словарную работу, многие лексемы так и не становятся понятиями.

Несформированность грамматической стороны речи. Такие нарушения проявляются у детей с интеллектуальными нарушениями в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Выявляются искажения в употреблении

падежей, смешении предлогов, неправильном согласования существительного и числительного, существительного и прилагательного.

Умение образовывать слова менее сформировано, чем его изменение. Для высказываний дети используют простые, нераспространенные предложения, часто структурно не оформленные, с пропусками главных членов. Увеличение длины предложения происходит за счет перечисления событий, объединения предложений с помощью интонации и союза "и" [2].

У детей с интеллектуальными нарушениями чаще всего встречаются малая распространенность предложений. Предложения характеризуются аморфностью структуры, что искажает их смысл. Дети пользуются простыми, короткими конструкциями, употребляя чаще всего в качестве второстепенных членов названия конкретного объекта (прямого дополнения). Значительно реже второстепенные члены могут выражаться наречием, указывающим на время и образ действия, качественным прилагательным для характеристики признака предмета и в единичных случаях — относительным прилагательным.

Дети редко используют сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции, так как допускают ошибки в их правильном построении. Соответственно, происходит нарушение связи слов в предложении. Чаще всего эти ошибки проявляются при согласовании подлежащего и сказуемого, существительного и прилагательного [2].

Особенности нарушений письменной речи. Процесс овладения чтением и письмом детьми с нарушением интеллекта протекает замедленно и характеризуется множеством особенностей. Особой трудностью для детей с интеллектуальными нарушениями является поэтапное овладение процессом чтения: усвоение букв, слияния звуков в слоги, слогов в слова, чтение слов, предложений и текста.

Овладение чтением представляет собой воссоздание формы слова на основе его графического изображения. Чтение основывается на сложных формах анализа и синтеза звукобуквенного состава и требует определенного

уровня общего развития речевой деятельности, особенно развития фонематического слуха и возможности усвоения букв алфавита [51].

Письмо является трудоемким процессом в отличие от чтения. Письмо предполагает осуществление точного, строго последовательного фонематического анализа слова и соотнесения выделенных звуков с соответствующими фонемами, то есть выполнение фонематического обобщения. Затем фонемы должны быть обозначены строго определенными буквами (графемами). Письмо требует четкого отграничения друг от друга сходных фонем, прочного запоминания графики букв и воспроизведения их в нужной последовательности [51].

Также у детей с особыми образовательными потребностями имеются нарушения моторной сферы, нарушения координации движения мелких мышц, недоразвитие мелкой моторики пальцев, неустойчивость кисти руки, что затрудняет процесс письма. Многие школьники пишут с большим напряжением, причем в движение приходят не только пальцы рук, но и плечо, голова, язык, что приводит к быстрой утомляемости.

По данным Р.И.Лалаевой, у 65-70% обучающихся первоклассников, имеющих интеллектуальные нарушения, обнаруживается дислексия. Для нарушений чтения этих детей типичны следующие проявления:

- неусвоение букв;
- побуквенное чтение;
- искажение звуковой и слоговой структуры слова;
- нарушения понимания прочитанного;
- аграмматизмы в процессе чтения.

У детей выявляется обычно сочетание различных форм дислексии. Признаки недоразвития письма характеризуется большим количеством допущенных ошибок на письме и сложностью их механизмов [32]. У детей данной категории дисграфия сопровождается распространенными орфографическими ошибками, проявляющимися в комплексе, в сочетании различных форм.

Нарушение анализа и синтеза проявляется у обучающихся с нарушением интеллекта в анализе морфологической структуры слова и предложения, звуковой структуре слов. Нечеткость представлений о звукослоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв. Смутные представления о морфологической структуре слова на письме обуславливают множество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме. Нарушение анализа структуры предложения обнаруживается в пропуске слов, их слитном написании, отдельном написании слова. По мере перехода из класса в класс их письменная речь постепенно совершенствуется.

При объяснении причин, обуславливающих замедленный темп формирования речи у детей с нарушением интеллекта, характерного для них общего недоразвития всей психики в целом, приводит к значительным изменениям и задержкам в интеллектуальном развитии.

Отечественный педагог М.Е. Хватцев разделил все причины речевых нарушений на внешние и внутренние. Он выделил органические (анатомо-физиологические, морфологические), функциональные (психогенные), социально - психологические и психоневрологические причины [64]. К органическим причинам были отнесены недоразвитие и поражение мозга во внутриутробном периоде, в момент родов или после рождения, а также различные органические нарушения периферических органов речи. Функциональные причины М.Е. Хватцев объяснял с позиций учения И.П. Павлова о нарушениях соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе [64].

К психоневрологическим причинам он относил интеллектуальные нарушения, недоразвитие памяти и другие расстройства психических функций.

Важную роль М.Е. Хватцев отводил и социально - психологическим причинам, понимая под ними различные неблагоприятные влияния окружающей среды [64].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нужно учитывать особенности развития речи детей с нарушением интеллекта, так как речь является сложнейшим физиологическим, психическим, мыслительным, языковым, сенсомоторным процессом.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Анализ программы развития письменной речи в С(К)ОУ VIII вида

Развитие языковой базы и навыков самостоятельного пересказа текста с его последующей записью начинается с самых первых этапов обучения русскому языку. В 1 классе дети учатся устанавливать временную последовательность событий по серии картин и передавать их содержание с помощью учителя. Во 2 классе - слушать чтение и рассказы учителя и товарищей, воспроизводить содержание сказки, текста по иллюстрации; рисовать словесные картины с использованием нескольких прочитанных слов, ситуативно объединенных; последовательно и полно пересказывать сказки или рассказы по вопросам учителя.

В 3 классе полученные знания и умения закрепляются. Дети учатся различать текст и ряд предложений, объединенных одной темой, определять тему и выделять части текста, озаглавливать текст и его части (эти виды упражнений готовят школьников к самостоятельному составлению плана пересказа, изложения и сочинения). Проводится обучение составлению устного изложения небольшого текста, сказки по вопросам учителя.

В 4 классе программой предусмотрено составление плана текста повествовательного характера под руководством учителя и составление устных и письменных изложений текста небольшого объема по коллективно составленному плану.

Двухчасовая работа над текстом и его изложение оказывается трудным для детей, имеющих особые образовательные потребности. Поэтому работу над текстом следует проводить в течение двух дней. В первый день организовывать краткую вступительную беседу, рассматривание картин, подробный пересказ их содержания учениками, составление картинного плана по представлению детей (словесное рисование), составление плана рассказа с записью на доске, пересказ по частям, повторное чтение и опять пересказ по плану. Во второй день снова следует начать работу с пересказа и чтения текста и закончить ее письменным изложением [40].

По программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида под редакцией Воронковой В. В. 5-9 классы (сборник 1), в 5 классе на дисциплине "Грамматика, правописание и развитие речи" обучающиеся образовательной организации занимаются 5 часов в неделю. [12].

В раздел "Связная речь" особое внимание уделяется формированию навыков связной письменной речи, так как возможности обучающихся с нарушением интеллекта излагать свои мысли в письменной форме ограничены. В связи с этим ведется непрерывная работа над развитием фонематического слуха и правильного произношения, обогащением и

уточнением словаря, обучением построению предложений, связному устному и письменному высказыванию. Подготовительные упражнения — ответы на последовательно поставленные вопросы, подписи под серией рисунков, работа с деформированным текстом создают основу, позволяющую учащимся 5 класса овладеть такими видами работ, как изложение по предложенному плану учителем и сочинение.

Также обучающимся прививаются навыки делового письма. Обучение осуществляется по двум направлениям: учащиеся получают образцы и упражняются в оформлении деловых бумаг (бланков, квитанций и др.); в то же время предусматривается формирование навыков четкого, правильного, логичного и достаточно краткого изложения своих мыслей в письменной форме (при составлении автобиографии, заявления, расписки и др.).

Помимо вышеперечисленных работ, обучающиеся самостоятельно заполняют свои дневники, составляют предложения и рассказы по вопросам учителя, по картине, серии картин, материалам наблюдений, составляют рассказы по опорным словам после разбора с учителем.

Основные требования к знаниям и умениям учащихся. Учащиеся должны уметь:

- различать звуки и буквы, звуки гласные и согласные, обозначать их на письме;
- подбирать группы родственных слов (несложные случаи);
- проверять написание безударных гласных, звонких и глухих согласных путем изменения формы слова;
- обозначать мягкость согласных буквой *ь*;
- разбирать слово по составу;
- выделять имя существительное как часть речи;
- строить простое распространенное предложение;
- связно высказываться устно, письменно (с помощью учителя);
- пользоваться словарем.

Учащиеся должны знать:

- алфавит;
- способ проверки написания гласных и согласных (путем изменения формы слова) [12].

В 5-6 классах тексты повествовательного характера усложняются по содержанию и построению, вводятся элементы описания. План изложения составляется коллективно под руководством учителя.

2.2. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Важным этапом речевого развития обучающихся с нарушением интеллекта является овладение ими продуцированием письменных текстов (в той или иной степени). С нашей точки зрения, анализ количественных и качественных показателей, характеризующих текст как продукт речевой деятельности, позволит выявить закономерности, которые определяют ход речевого развития обучающихся 5 Б класса ГКОУ СО "Екатеринбургской школы №1". Данное исследование проводилось на основе изучения письменных текстов изложения - повествования.

Цель констатирующего этапа исследования состоит в том, чтобы выявить особенности речевого развития обучающихся на основе анализа письменных изложений повествовательного характера.

Реализация поставленной цели достигалась решением следующих задач:

1. Выявление типологических особенностей, характеризующих целостность и связность текстов, продуцируемых обучающимися с нарушением интеллекта 5 Б класса.

2. Изучение существенных связей и зависимостей в реализации целостности и связности текстов обучающихся с нарушением интеллекта.

При подборе текстов для констатирующего эксперимента учитывалась специфика обучающихся и их образовательные возможности, а также использовались имеющиеся психолого-педагогические данные относительно понимания детьми с особыми образовательными потребностями текстов - повествования.

Методы исследования:

1. Анализ общепедагогической и методической литературы по теме дипломной работы.

2. Изучение практической работы над изложением в ГКОУ СО "Екатеринбургской школе №1".

3. Проведение констатирующего эксперимента в 5 Б классе ГКОУ СО "Екатеринбургской школы №1".

4. Разработка методики обучающего эксперимента;

5. Проведение обучающего эксперимента в 5 Б классе ГКОУ СО "Екатеринбургской школе №1", анализ и обработка собранных материалов, а также обобщение полученных результатов.

В ходе проведения первого (констатирующего) этапа за основу бралась общепринятая методика проведения работы над изложением в коррекционной школе [2]. Работа над изложением строится поэтапно, с постепенным переходом от коллективных форм работы к самостоятельным.

Последовательность работы над изложением:

1. *Вступительная беседа.* Проводится с целью актуализации знаний детей по теме изложения (припоминаются похожие случаи из жизненного опыта школьников; знакомые произведения автора рассказа). В процессе вступительной беседы проводится объяснение новых слов и выражений, которые встретятся в тексте. Пользуясь беседой, педагог устанавливает наличие у детей конкретных представлений в той или иной области понятий, которая затрагивается текстом. При проведении беседы перед

чтением текста не следует отвлекаться, отходить от темы, ибо такие отступления при чтении текста могут вызвать у обучающихся случайные ассоциации.

2. *Чтение текста учителем и первичный синтез* (выделение основной мысли текста, определение типа текста и т.д.)

3. *Составление плана предложения* - проводится в зависимости от этапа обучения (в соответствии с программными требованиями план дается готовый или составляется под руководством учителя - определяется количество частей, части озаглавливаются).

4. *Обсуждение содержания по плану*. В 4 классе следует обговорить по вопросам учителя содержание каждого пункта, уточнить количество предложений в каждой части. Поскольку дети часто испытывают затруднения с составлением первого предложения, можно дать его готовым (записать на доске). В 5 классе и далее подробно обговаривать следует лишь наиболее сложные в речевом и смысловом отношении части; учить детей начинать текст самостоятельно (допустимо начинать текст своими словами).

5. Параллельно с обсуждением содержания проводится *уточнение лексического оформления текста* (если изложение полное, то следует нацеливать детей на использование авторских слов и выражений при передаче содержания; при работе над сжатым изложением учим подбирать собственные языковые средства).

6. После этого проводится *орфографическая подготовка*: проговариваются отдельные правила правописания, орфографически проговариваются сложные и трудные слова.

7. *Написание изложения*. Изложения пишутся без черновиков. Учитель контролирует работу детей и оказывает индивидуальную помощь. Если изложение небольшое, то вся работа проводится в течение одного урока; если же текст объемный и сложный, то рекомендуется для работы над изложением брать спаренные уроки: на первом уроке проводится

аналитическая работа, второй урок отводится непосредственно на написание изложения.

8. После написания изложения обязательно проводится урок *работы над ошибками*. Обучение элементарному редактированию сочинений.

В соответствии с программными требованиями, учитель должен планировать и проводить написание изложений и не реже двух раз в месяц в течение каждого учебного года, начиная с 4 класса.

Для того чтобы успешно написать изложение, нужны не только репродуктивные, но и продуктивные коммуникативные умения и, прежде всего, умение отбирать лексические и грамматические средства, дающие возможность связно и кратко передать полученную информацию.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Исследование формирования письменной речи на материале изложения – повествования проводилось с учащимися 5 Б класса ГКОУ СО "Екатеринбургской школы №1" во время прохождения дипломной практики. В констатирующем эксперименте приняло участие 10 человек. Обучающиеся данного класса имеют диагноз олигофрения в степени дебильности, не страдают снижением слуха, зрения и нарушением опорно-двигательного аппарата.

Характеристика класса: класс имеет хорошую успеваемость, обучающиеся достаточно успешно овладевают программным материалом. В основном понимают фронтальное объяснение педагога, неплохо запоминают изучаемый материал, но без помощи педагога элементарные выводы сделать не могут. Класс дружный, дети пытаются помочь друг другу. На домашнем обучении детей нет.

При проведении эксперимента учитывалась специфика обучающихся, была выбрана методика А. К. Аксеновой [2], описанная в параграфе 2.2.

Для проведения эксперимента был выбран текст повествовательного характера "Весна". К тексту предлагался готовый план, написанный на классной доске, и несколько сюжетных картинок для зрительного восприятия текста. Работа выполнялась в течение двух уроков [см. приложение 1,2,3,4]. Полученные результаты детской деятельности (тексты письменного изложения) рассматривались в отношении структуры, грамотности и содержания изложения.

При анализе структуры изложения мы учитывали общее количество предложений, количество распространенных предложений, количество существительных, прилагательных, глаголов и наречий. Грамотность изложения определялась по наличию орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок.

Содержание изложения характеризовалось сохранением логической последовательности, отсутствием фактических ошибок (пропуска информации), излишних повторений и добавлений, нарушающих связь между звеньями рассказа, учитывались также речевые ошибки.

Текст "Весна" объемом 8 предложений, несложен по содержанию, повествовательного характера. Он состоит из двух частей. В рассказе идет речь о признаках весны, о поведении воробья в это время года. Словарь данного текста прост, незнакомых слов для обучающихся нет. Лексической особенностью изложения событий является то, что используются глаголы, передающие динамичность и разную интенсивность действий. Описание поведения воробья дано главным образом через глагольную лексику, в тексте есть один фразеологический оборот - "вымок до ниточки".

Текст состоит из 8 предложений. Нераспространенных предложений 6 и 2 распространенных. Количество имен существительных - 14, количество глаголов - 11, имен прилагательных - 4, наречий - 2.

За основу анализа письменных текстов нами взяты критерии и параметры оценки речевых высказываний детей, описанные в работах Н.И.Политовой, В.П. Глухова [54,16]. Методика анализа адаптирована для

данной категории детей. На каждого обучающегося заполнялись таблицы, из данных которых видно, справился учащийся с заданием или допустил ошибки, на основании чего выставлялись баллы. Анализ данных лег в основу определения уровня сформированности навыков письменной речи у обучающихся 5 класса (на материале изложения – повествования).

По уровню сформированности письменной речи (на материале изложения - повествования) обучающиеся с особыми образовательными потребностями условно могут быть разделены на четыре группы:

4 балла - высокий уровень;

3 балла - средний уровень;

2 балла - недостаточный уровень;

1 балл - низкий уровень;

0 баллов - с заданием не справился.

После проведения констатирующего эксперимента, направленного на изучение уровня сформированности письменной речи у обучающихся с нарушением интеллекта, полученные результаты были проанализированы с количественной и качественной сторон.

Результаты проведенного исследования с обучающимися представлены в таблицах.

По результатам анализа, представленным в таблицах, можно сделать вывод о том, что два обучающихся (Алина С., Саша С.) не справились с написанием изложения. У Алины С. навыки письма практически не сформированы. Алина не умеет читать и не может делать выводы об элементарных суждениях. У Саши С. присутствует дисграфия и дислексия. При написании изложения Саша допустил большое количество ошибок в тексте, что делает текст не читаемым, поэтому дальнейший анализ опирается на данные 8 обучающихся.

С низким уровнем сформированности письменной речи (на материале изложения - повествования) в отношении структуры обучающихся нет. Средний балл по этому параметру от 2 до 3,6, что соответствует

достаточному уровню. Дети, в основном, удовлетворительно справились с передачей структурных элементов текста. Количество предложений практически у всех приближено к исходному тексту (от 5 до 8 предложений). Количество распространенных предложений оказалось даже несколько выше, чем в тексте оригинала. Очевидно, это связано с тем, что обучающиеся объединили информацию двух предложений в одном. Например, Вероника Т. *"Показалась туча и пошел дождь."*, Даша Х. *"Вдруг появилась туча и полил дождь."*, Фируз С. *"Вдруг появилась туча и неожиданно полил дождь."*. Неожиданно хуже всего дети передали содержание текста в аспекте использования субстантивной лексики, т.е. имен существительных: из 14 лексем в текстах изложений воспроизведено только около половины. Пропущены такие существительные, как *"из тучи"*, *"на дорожке"*, *"по воде крылышками"*, *"вид"*. Лучше дети передали глагольную и атрибутивную (имена прилагательные) лексику. В половине изложений отсутствуют наречия, хотя в тексте оригинала их было немного (всего 2). Анализ структуры текста показал необходимость проведения работы над точной передачей исходного содержания текста в аспекте использования конструкций предложений, существительных и наречий.

В отношении грамотности низкий уровень имеет Рома А. Пятиклассник допустил множество орфографических и грамматических ошибок, текст написан без расстановки знаков препинания. Типичными ошибками были следующие: *"Был солнОчный день. ПоЛАвилась неожиданнЫя туча."*, *" Он промок дА нитАчки."*, *"Прилетел воробей в лужу."*

В отношении содержания изложения все обучающиеся допустили логическую ошибку: ученики не выделили абзац. У Олега П. отмечались пропуски информации в написании изложения. Он пропускал союзы, пропустил информацию о том, что *"Воробей бил по воде крылышками"*.

Недостаточный уровень сформированности письменной речи в отношении структуры имеют Вероника Т., Диана Е., Родион С. При

написании изложения обучающиеся употребили меньшее количество частей речи, чем другие обучающиеся. Во время написания изложения в основном они использовали простые конструкции предложений, например, Вероника Т. *"Пришла весна. Было солнечно. Появились лужи"*. В отношении грамотности недостаточный уровень имеют Олег П. и Фируз С. Пятиклассники допустили небольшое количество орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок в тексте. Например, Олег П. *"неожидОВНА"*, пропустил мягкие знаки в предложении *"Прилетел воробей и начал купаться и брызгаться в лужИ и прАмок дАниточки."* В отношении содержания недостаточный уровень показали Вероника Т., Родион С., Фируз С. У обучающихся присутствовали пропуски информации при написании изложения.

Средний уровень сформированности письменной речи (на материале изложения - повествования) в отношении структуры изложения имеют Даша Х., Олег П, Полина П., Рома А., Фируз С. Пятиклассники правильно строили простые предложения, распространяли простые предложения прилагательными и наречиями. В отношении грамотности, средний уровень сформированности письменной речи имеют Вероника Т., Диана Е., Полина П., Родион С. Ученики знают правила правописания и расстановки знаков препинания в тексте. Поэтому они допустили меньшее количество ошибок. В отношении содержания изложения, средний уровень сформированности письменной речи у Даши Х., Дианы Е., Полины П., Ромы А. Пятиклассники допустили меньшее количество фактических и речевых ошибок, по сравнению с другими обучающимися.

Высокого уровня сформированности письменной речи (на материале изложения - повествования) в отношении структуры и содержания нет. В отношении грамотности, высокий уровень показала Даша Х. Она не допустила орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок в изложении текста.

Таким образом, по результатам исследования было выявлено, что наиболее трудным для обучающихся оказались: правописание (орфографические и пунктуационные ошибки), были пропущены грамматические и речевые ошибки, а также не соблюдалась логическая последовательность и имелись фактические ошибки. Связность изложения была частично нарушена, описание поведения воробья было передано глагольной лексикой и фразеологическим оборотом: «вымок до ниточки», отмечались выраженные лексико-грамматические нарушения. С написанием изложения справились 8 обучающихся, хотя они и имеют недостаточный и средний уровни сформированности письменной речи.

Исследование изложений обучающихся 5 класса с нарушением интеллекта, позволяет сделать выводы, что у всех детей в той или иной степени отмечаются:

- неполные предложения;
- бедный словарь существительных и наречий;
- нарушение лексико-грамматического строя речи;
- неумение выделять главную мысль в тексте;
- неумение определять части в тексте.

Исходя из выявленных проблем, необходимо проводить следующие виды коррекционной работы по развитию письменной речи:

- учить понимать логико-грамматические конструкции;
- учить рассказывать текст по плану (с опорой на картинки, схему);
- учить выделять главную мысль в тексте;
- обогащать словарный запас имен существительных и наречий;
- составлять предложения по картинкам, отражая существенные признаки предметов и явлений.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование и развитие письменной речи у обучающихся с нарушением интеллекта должно проходить в процессе коррекционно - педагогического воздействия путем

комплексной и систематической работы. Коррекционная работа должна осуществляться с использованием разнообразной практической деятельности, при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим миром, на уроках развития речи, русского языка, а также на специальных индивидуальных коррекционных занятиях.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗЛОЖЕНИЯ - ПОВЕСТВОВАНИЯ)

1. Методы формирования письменной речи

Методы формирования письменной речи являются средствами обучения детей с особыми образовательными потребностями. Они представляют собой систему деятельности субъектов учебного процесса, совокупность приемов, подчиненных общей установке [43]. Методы обучения способствуют целенаправленному упорядочиванию деятельности педагога и обучающихся, направлены на решение коррекционно-образовательных, коррекционно-развивающих, коррекционно-воспитательных задач урока.

Для формирования письменной речи используются следующие методы: имитативные, коммуникативные, творческие, текстовый метод, а также аналитический, синтетический, поисковый методы. Имитативный метод предполагает репродуктивную деятельность обучающихся, методы анализа и синтеза повышение познавательной активности обучаемых.

Выбор методов обучения определяется: смысловыми целями образования, целью конкретного урока, возможностями обучающихся, наличием времени и средств обучения, предпочтениями педагога и особенностями и использованием им дидактической системы.

Аналитический метод. В изучении языковой теории этот метод имеет важное место. Он предполагает обучение детей делению языковых единиц на части для более полного изучения их признаков.

Виды языкового анализа:

- анализ текста;
- синтаксический анализ (анализ предложений), обучающиеся учатся определять грамматическую основу предложения;
- морфологический анализ (анализ слова как части речи), детей учат классифицировать слова по вопросам и значениям;
- морфемный анализ (разбор слова по составу), обучающиеся учатся выделять корень слова, приставку, суффикс и окончание;
- фонетический анализ (разбор слова по звуковому составу, деление слова по слогам и др.);

- лексический анализ.

Аналитический метод используется не только на этапах закрепления знаний обучающихся, но и при подготовке к новой теме урока. В ходе анализа обучающиеся открывают что-то новое для себя, возникает необходимость разобраться в этом новом [43].

Виды языкового анализа имеют свою последовательность. Например, порядок синтаксического анализа предложения: прочитать предложения с необходимой интонацией; указать, простое предложение или сложное; если сложное - с союзами или без; если простое, то определить функциональный тип (повествовательное, вопросительное, побудительное), интонационный тип (восклицательное, невосклицательное), распространенное предложение или нет и т.п.

Лингвистический анализ текста (абзац, сложное синтаксическое целое): прочитать данный компонент текста; сказать, из какого произведения взят отрывок, кратко передать его содержание; указать на его относительную законченность, самостоятельность; указать количество предложений в отрывке и др.

Аналитический метод используется в следующих вариантах: полный и неполный; устный и письменный. Аналитический метод используется для выявления новых языковых явлений, фактов, для формирования у детей знаний, представлений о видах и группах языковых единиц и их свойств.

Синтетический метод. В процессе обучения на уроках русского языка и развития речи синтетический метод используется, в основном, как метод конструирования. Данный метод предполагает использование изучаемых языковых единиц в собственной речи.

Виды языкового синтеза (конструирования):

- фонетический синтез (составление слогов или слов из букв и звуков, звукослияние в слове и слоге);

- словообразование (подбор однокоренных слов, образование однокоренных слов от заданного слова с помощью приставки, суффикса и т.д.);
- лексический синтез (подбор синонимов, антонимов);
- морфологический синтез (словоизменение по вопросам);
- синтаксический синтез (составление словосочетаний или предложений, обеспечение связи слов между собой, пунктуация);
- синтез текста (выделение абзаца, обеспечение связей между предложениями, виды пересказов, изложений) [43].

Синтез предложений и текста является комплексным закреплением умений и в устной, и в письменной речи обучающихся, а также выражением мысли в устной или письменной форме, где важны интонация, графика, орфография и каллиграфия. Синтетический метод имеет ведущее значение для развития у детей собственных речевых умений и навыков.

Аналитический и синтетический метод используются параллельно друг с другом. В изложении мысли (и в сочинении) идет синтез мысли, языковой синтез на уровне внутренней речи, после идет языковой анализ - выделение орфограмм, затем снова синтез - запись сочинения или изложения.

Имитативный метод. Иначе данный метод называется подражательным. Он предполагает обучение построению текста по образцу.

- пересказ текста;
- всевозможные инсценировки;
- составление рассказа по образцу и плану, данному педагогом [43].

Коммуникативный метод. Метод предполагает обучение построению текста в конкретной ситуации общения, то есть для конкретного адресанта с конкретной целью.

Творческий метод подразумевает составление текста с переделкой образца, например, пересказ с переделкой лица рассказчика.

Текстовый метод предполагает целенаправленное обучение построению разных функционально - смысловых типов текста (повествования, описания, рассуждения).

Для формирования письменной речи необходимо целенаправленно обучать детей составлять разные типы текстов в порядке их доступности. Лучшие результаты достигаются при параллельном и систематическом использовании всех перечисленных методов обучения. Педагог должен их знать, уметь оптимально выбирать и сочетать в обучении в зависимости от цели и задач урока. В рамках любого метода знания и умения у обучающихся закрепляются посредством тренировочных упражнений, у детей с нарушением интеллекта – многократных и систематически проводимых [2].

В коррекционной школе обязательной является предварительная устная подготовка к построению письменных высказываний, которая связана с методами анализа и синтеза. Обучающиеся анализируют слова, разбирают по вопросам содержание, грамматическое и стилистическое оформление предложений и частей текста перед тем, как записать их в тетрадях. Одновременно дети фиксируют внимание над интонацией разных типов предложения, определяют паузы в синтагмах, следят за мелодикой речи. Все это способствует формированию выделения в потоке речи отдельных предложений, что в дальнейшем способствует предупреждению грамматических (синтаксических) ошибок в письменной речи учащихся. На уроках грамматики и развития речи используются творческие письменные задания в форме микросочинений, микроизложений, свободных диктантов [2].

3.2. Организация и проведение обучающего эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента мы выделили следующие виды коррекционной работы по развитию письменной речи у обучающихся 5 класса:

- учить понимать логико-грамматические конструкции;
- учить рассказывать текст по плану (с опорой на картинки, схему);
- учить выделять главную мысль в тексте;
- обогащать словарный запас имен существительных и наречий;
- составлять предложения по картинкам, отражая существенные признаки предметов и явлений.

1. Обоснование и содержание программы экспериментального обучения

Цель - формирование связной письменной речи у обучающихся с нарушением интеллекта.

Задачи:

1) формирование умений анализировать и сопоставлять слово, словосочетание, предложение как речевые единицы, проводить качественный и количественный анализ предложений, закрепляя навык обозначения границ предложения на письме;

2) формирование умения определять тему рассказа, основную мысль, отделять главное от второстепенного, анализировать тип текста, выделяя характерные признаки повествования;

3) формирование умения передавать содержание текста, деления текста по смыслу на отдельные части, выделение смысловых опорных пунктов, составление плана.

Актуальность. Данная программа включает в себя коррекционные занятия по формированию письменной речи, которые способствуют развитию мышления, речи и творческого воображения, поисковой активности, а также воспитывают речевые навыки, а это, в свою очередь, является одной из важнейших компетенций, предусмотренных ФГОС.

Этапы.

1 этап – диагностический.

Методика проведения изложения основана на работах А.К. Аксеновой и описана в параграфе 2.2. [2].

2 этап – информационный.

Данный этап предполагает предоставление родителям и педагогам результатов исследования, информирование их о формах и методах коррекции имеющегося уровня сформированности письменной речи обучающихся с нарушением интеллекта.

3 этап – практический.

Непосредственная коррекционно-развивающая работа по формированию письменной речи обучающихся с нарушением интеллекта.

4 этап – контрольный.

На данном этапе определяется эффективность коррекционной работы по формированию письменной речи обучающихся с нарушением интеллекта.

Принципы коррекционно-развивающей программы:

Принципы психокоррекционной работы в России были разработаны следующими учеными: Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.А. Осиповой др.

1. Единство диагностики и коррекции. Данный принцип отражает комплексность и целостность всей коррекционно-развивающей работы и заключается: во-первых, в предшествующем диагностическом исследовании с целью утверждения направления и задач психокоррекции, а во-вторых, в отслеживании динамики результатов для получения наиболее достоверной информации об эффективности работы.

2. Принцип нормативности развития указывает на учет психофизических особенностей обучающихся с нарушением интеллекта. Таким образом, программа по формированию письменной речи учитывает ведущую деятельность и психологические новообразования обучающихся с нарушением интеллекта.

3. *Принцип коррекции «сверху – вниз»* предполагает ориентированность педагога на «зону ближайшего развития».

4. *Принцип коррекции «снизу – вверх»* реализуется в использовании и развитии того уровня познавательной активности, который уже имеется у обучающихся.

5. *Принцип системности развития психической деятельности* направлен на устранение и дальнейшую пропедевтику выявленных проблем.

6. *Деятельностный принцип коррекции* отражает специфику программы по формированию письменной речи обучающихся с нарушением интеллекта.

Количество участников: 10 человек. Продолжительность занятий: 40 минут, 4 раза в неделю, 3 недели (во время педагогической практики).

Содержание обучения: занятия проводятся в режиме дополнительных занятий. Используются творческие задания, беседы.

Условия проведения занятий:

1. учет индивидуальных особенностей и возможностей каждого обучающегося;
2. благоприятная эмоциональная и физическая обстановка;
3. помощь учащимся в высказывании своих мыслей.

Структура занятия:

Организационный момент – 2 мин.

Активизация знаний – 7 мин.

Обобщение и систематизация знаний – 10 мин.

Физминутка - 1 мин.

Коррекция знаний и умений – 10 мин.

Контроль и проверка знаний - 7 мин.

Подведение итогов – 3 мин.

II. Учебно-тематический план

Программа по формированию письменной речи обучающихся с нарушением интеллекта была составлена на основе методических рекомендаций С.И. Ильиной, А.К.Аксеновой, Н.Г.Андреевой [26, 2, 4].

Программа была реализована в ходе педагогической практики в течение 3 недель на фронтальных и индивидуальных занятиях [см. приложение 5,6,7,8]

Программа по формированию письменной речи детей с нарушением интеллекта определяет содержание коррекционной работы, раскрывает подходы и формы обучения связной письменной речи. Особенности развития лиц с особыми образовательными потребностями вызывают необходимость индивидуального подхода. Вся коррекционная работа была направлена на развитие навыков связной письменной речи у обучающихся с нарушением интеллекта.

3.3. Контрольный эксперимент

Заключительное исследование по формированию письменной речи на материале изложения- повествования проводилось с учащимися 5 Б класса ГКОУ СО "Екатеринбургской школы №1" во время прохождения дипломной практики. В контрольном эксперименте приняло участие девять человек из десяти. В качестве основной использовалась методика проведения урока по написанию изложения А. К. Аксеновой [2] описанная в параграфе 2.2.

Для проведения контрольного эксперимента был выбран текст повествовательного характера "Летом". К тексту предлагался готовый план, написанный на классной доске, и несколько сюжетных картинок для зрительного восприятия текста. Работа выполнялась в течение одного урока [см. Приложение 9,10,11]. Полученные результаты контрольного эксперимента рассматривались в отношении структуры, грамотности и содержания изложения.

При анализе структуры изложения мы учитывали общее количество предложений, количество распространенных предложений, количество существительных, прилагательных, глаголов и наречий. Грамотность изложения определялась по наличию орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок.

Содержание изложения характеризовалась сохранением логической последовательности, отсутствием фактических ошибок (пропуска информации), излишних повторений и добавлений, нарушающих связь между звеньями рассказа, учитывались также речевые ошибки.

Текст "Летом" состоит из 6 предложений повествовательного характера. Текст осложнен однородными членами, включает две части. В рассказе идет речь о признаках лета, о том, что происходит с ивой природой в это время года. Словарь данного текста прост, незнакомых слов для обучающихся нет. Лексической особенностью изложения событий является то, что используются глаголы, передающие динамичность и разную интенсивность действий, прилагательные передающие признаки предметов. По структуре, содержанию и сложности данный текст подобен тексту, использованному в констатирующем эксперименте.

Текст состоит из 6 распространенных предложений. Количество имен существительных - 16, количество глаголов - 7, имен прилагательных - 6, наречий - 1.

Методика анализа адаптирована для данной категории детей. На каждого обучающегося заполнялись таблицы, из которых видно, справился ребенок с заданием или допустил ошибки, на основании которых выставлялись баллы. Анализ данных лег в основу определения уровня сформированности навыков письменной речи у обучающихся 5 класса (на материале изложения – повествования).

По уровню сформированности письменной речи (на материале изложения - повествования) обучающиеся с особыми образовательными потребностями условно могут быть разделены на четыре группы:

4 балла - высокий уровень;

3 балла - средний уровень;

2 балла - недостаточный уровень;

1 балл - низкий уровень;

0 баллов - с заданием не справился.

После проведения контрольного эксперимента, направленного на изучение уровня сформированности письменной речи у обучающихся с нарушением интеллекта, полученные результаты были проанализированы с количественной и качественной сторон.

Результаты проведенного исследования с обучающимися представлены в таблицах.

После проведения коррекционных занятий по реализации выбранной программы, пятиклассники справились с написанием изложения значительно лучше. По результатам контрольного эксперимента, два обучающихся (Алина С., Саша С.) не справились с написанием изложения, как и в прошлый раз. Дальнейший анализ опирается на результаты 7 обучающихся, которые справились с написанием изложения повествовательного текста "Летом".

С низким уровнем сформированности письменной речи (на материале изложения - повествования) в отношении структуры обучающихся нет. Средний балл по этому параметру от 2,2 до 4, что соответствует достаточному уровню. Пятиклассники хорошо справились с передачей структурных элементов текста. Количество предложений соответствовало исходному тексту (6 предложений из 6). Количество распространенных предложений практически сохранялось в изложении обучающихся. Пропуск информации допустила Вероника Т. *"Прилетела пчела."*

По сравнению с прошлым написанием изложения, обучающиеся значительно лучше передали содержание текста в аспекте использования субстантивной лексики, т.е. имен существительных: от 14 до 16 лексем. Так же хорошо обучающиеся передали глагольную лексику. Хуже ученики

передали атрибутивную лексику (имена прилагательные), так как текст был распространен однородными членами предложения *"Звенят синие колокольчики, встряхивается белая кашка, качаются пушистые одуванчики"*. В половине изложений отсутствуют наречия, хотя в тексте оригинала их всего 1 (*высоко*).

Анализ текста в отношении содержания позволил сделать вывод о необходимости проведения работы над точной передачей исходного содержания текста в аспекте использования атрибутивной лексики (имен прилагательных) и наречий.

Следует отметить, что с низким уровнем грамотности обучающихся нет. Недостаточный уровень показали Рома А. и Даша Х., хотя в прошлый раз Даша Х. показала высокий уровень грамотности изложения. Рома А. в равной степени допустил орфографические, пунктуационные и грамматические ошибки. Типичными ошибками были следующие: *"На берегу реки выше коленИМ растет трава"*, *"синЬе"*, *"сЬИдит"*. Орфографические ошибки Даши Х были следующие: *"синиИ"*, *"сЕдит бабАчка"*, *"в облОках"*. Хуже, чем в прошлый раз, написала изложение Вероника Т. Она допустила следующие ошибки: *"пчИла"*, написала слитно *"вышколена"*.

В отношении содержания изложения низкого уровня сформированности письменной речи не наблюдалось. Большая часть обучающихся допустили логическую ошибку: ученики не выделили абзац. Средний балл соответствует недостаточному уровню 2,9, но он близок к среднему. Большинство фактических ошибок допустили Вероника Т., Рома А. Вероника Т. пропустила имена прилагательные в предложении *"Звенят СИНИЕ колокольчики, встряхивается БЕЛАЯ кашка, качаются ПУШИСТЫЕ одуванчики"*, так же она не закончила предложение *"В небе ласточки ..."*. Рома А. написал, что *"НАД ЦВЕТАМИ прячется кузнечик"*, а на самом деле *"В траве"*.

Средний уровень сформированности письменной речи в отношении структуры имеют Рома А., Диана Е. При написании изложения эти обучающиеся употребили недостаточное количество лексем разных частей речи, чем другие обучающиеся. Рома А. не использовал наречие. В отношении структуры Полина П. и Даша Х. написали изложение, близкое к высокому уровню (3,8 баллов).

В отношении грамотности средний уровень показали Диана Е., Полина П., Родион С. Пятиклассники допустили небольшое количество орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок в тексте. Например, Родион С. "*рОстет*", "*колАкольчики*" написал неправильно окончание в слове *белая* - "*белОЕ*". Фируз С. показал близкий к высокому уровню результат - 3,6 баллов. В отношении содержания средний уровень показали все пятиклассники, кроме Ромы А. У обучающихся присутствовали незначительные пропуски информации при написании изложения.

Высокий уровень сформированности письменной речи (на материале изложения - повествования) в отношении структуры изложения имеет Фируз С. Пятиклассник правильно построил предложения, распространял предложения глаголом "*растет*", прилагательным "*красивая бабочка*", также заменил прилагательное "*быстрая ласточка*" на "*шустрая*". В отношении грамотности и содержания изложения, обучающиеся не показали высокого результата, но у некоторых пятиклассников (Даши Х., Дианы Е., Фируза С.) отмечается положительная динамика, близкая к высокому уровню.

Анализ полученных данных выявил, что наиболее трудным для обучающихся оказались правописание (орфографические и пунктуационные ошибки). Были допущены грамматические и речевые ошибки, а также не соблюдалась логическая последовательность, имелись фактические ошибки. С написанием изложения справились 7 обучающихся.

Благодаря фронтальным и индивидуальным занятиям в ходе реализации коррекционной программы с обучающимися по формированию письменной речи, пятиклассники значительно лучше справились с

написанием изложения - повествования. Большинство обучающихся имеют недостаточный (близкий к среднему) и средний (близкий к высокому) уровни сформированности письменной речи.

Таким образом, уровень сформированности письменной речи обучающихся после формирующего этапа эксперимента превышает уровень развития до него [см. приложение 12,13]. Следовательно, проведенная коррекционная работа доказала эффективность выбранных методов и значимость системной, целенаправленной работы по формированию письменной речи у обучающихся с нарушением интеллекта.