

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1 Лингвистические аспекты понятия «устная монологическая речь»

В лингвистической и психологической литературе диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их сопоставления. Они отличаются по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе.

По мнению М.М. Алексева, Б.И. Яшина, монологическая речь это связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. У нее наиболее сложное строение, где выражается мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Следовательно высказывание должно быть полным, развернутым. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном. Здесь тоже важны неречевые средства (жесты, мимика, интонация), умение говорить эмоционально, живо, выразительно, но они занимают подчиненное место. Для монолога характерны: законченность, развернутость высказывания, логическая завершенность; литературная лексика; синтаксическая оформленность (развернутая система связующих элементов); один говорящий обеспечивает связность монологического высказывания. [4]

Монолог побуждается внутренними мотивами. Сам говорящий выбирает содержание и языковые средства.

Диалогическая речь в тоже время представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка. Главной чертой диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. В диалогической речи собеседники всегда знают, о чем идет речь, им нет необходимости разворачивать мысль и высказывание. Для него характерны: фразеология и разговорная лексика; обрывистость, недоговоренность, краткость; кратковременное предварительное обдумывание; простые и сложные бессоюзные предложения. [4]

Монолог и диалог имеют тесную связь между собой, потому что в процессе общения монологическая речь вплетается в диалогическую и монолог приобретает диалогические свойства. Также общение может протекать в форме диалога с монологическими вставками.

Л.С. Выготский характеризует монологическую речь как высшую форму речи, которая развилась намного позже, чем диалог. Монолог он рассматривает в особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов. [12]

В. К. Воробьева отмечает, что связная монологическая речь, представляет собой многоаспектную проблему, которая является предметом изучения разных наук — психолингвистики, лингвистики, психологии социальной психологии, общей и специальной методики. [6]

В.Г.Петрова говорила о том, что в различных ситуациях от человека требуется связное, последовательное изложение своих мыслей, передача информации в устной форме, поэтому возникает необходимость использовать монологическую речь. [40]

Монологическая (связная, контекстная) речь — это речь одного человека, не перебиваемая репликами других. В отличие от диалога монолог наиболее развернутый и требует большого навыка в грамматическом оформлении. Для монологической речи характерна логически связное

высказывание и систематичность изложения. Монолог – это активный, организованный, преднамеренный и очень сложный вид речи.

Результатом речевой монологической деятельности является текст. Лингвисты характеризуют его с точки зрения смысловой цельности и языковой связности.

В психологической и психолингвистической литературе связная (или монологическая, или контекстная) речь рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, нежели предложение или диалогическая речь. Именно этим определяется тот факт, что даже хорошо сформированный навык владения фразой не обеспечивает в полной мере умения создавать связные сообщения. [40]

Обучение монологической речи подразумевает формирование у детей с нарушением интеллекта следующих умений:

1. Формирование умения планировать содержание текста

а) умение определить главную мысль

б) составлять план раскрытия этой мысли

в) на этой основе составлять план высказывания, т.е. определить количество, последовательность и примерное содержание частей текста.

2. Формирование умения планировать языковое оформление текста: это умение подбирать необходимые слова, выражения, употреблять определенные варианты начала, концовки текста, средства межфразовой связи.

3. Формирование умения импровизировать (воспроизводить) подготовленный текст.

4. Формирование устойчивой мотивации к построению развернутого высказывания. [36]

Для развития мотивации к высказываниям традиционно в школе используются:

- составление рассказа по наглядности (картины, макеты);

- составление рассказа по разным видам деятельности;
- составление рассказов на значимые, интересные для детей темы;
- составление рассказов для конкретного адресата и с конкретной целью;
- дневник, где ребенок должен описывать проблемы, которые его беспокоят;
- конкурсы и олимпиады (элементы соревнования: конкурс на лучший рассказ, портфолио)

Для обучения монологической речи используются следующие методы:

1.Имитативные (подражать), которые предполагают построение текста по образцу:

- пересказ
- заучивание стихов
- драматизации
- инсценировки
- составление рассказа по образцу и плану данного учителем

2.Коммуникативные методы – этот метод предполагает обучению построения текста в конкретной ситуации общения, т.е. для конкретного адресата и с конкретной целью.

3. Творческие методы подразумевают составления текста с переделкой образца

4. Текстовый метод предполагает целенаправленное обучение к построению разных функционально – смысловых типов текста. [36]

Исходя из выше перечисленного можно сделать вывод о том, что диалогическая и монологическая речь тесно связаны между собой, что монологическая речь может входит в диалогическую и наоборот диалог может вплетаться в монолог. Но монологическая речь является наиболее сложным, организованным видом речевой деятельности, так как она не поддерживается репликами. Монологическое высказывание должно быть организованным, полным, развернутым, понятным другим слушателям, а для этого необходима внутренняя подготовка. Монолог предполагает собой сложный вид связной устной речи, для которого необходимо формировать

определенные умения и навыки монологической речи, развивать мотивацию к монологическому высказыванию.

1.2. Характеристика функционально-смысловых типов текста

О.А. Нечаева говорит о том, что функционально-смысловые типы речи это коммуникативно обусловленные типизированные разновидности монологической речи, к числу которых традиционно относятся описание, повествование, рассуждение [38].

Функционально-смысловые типы речи представляют собой монологическое повествование-информацию о развивающихся действиях, монологическое описание - информацию об одновременных признаках объекта, монологическое рассуждение - о причинно-следственных отношениях. Смысловые типы присутствуют в речи в зависимости от ее вида, цели и от концептуального замысла оратора, чем обусловлено включение или невключение того или иного смыслового типа в общую ткань ораторской речи; смена этих типов вызвана стремлением оратора полнее выразить свою мысль, отразить свою позицию, помочь слушателям воспринять выступление и наиболее эффективно повлиять на аудиторию, а также придать речи динамический характер.

По своим функционально-смысловым характеристикам тексты могут быть разными. Выделяют такие типы текстов как описание, повествование, рассуждение.

Описание – функциональный тип речи, сущность которого сводится к выражению факта сосуществования предметов, их признаков в одно и то же время. Описание служит для подробной передачи состояния действительности, изображения природы, местности, интерьера, внешности.

В содержании текстов – описаний главные предметы, их свойства, качества, но не действия. Следовательно, главную смысловую нагрузку несут имена прилагательные и существительные. Часто используются слова с пространственным значением – обстоятельства места. Глагольные сказуемые в смысловом отношении либо ослаблены, стерты, либо имеют качественно-образное значение. Часто применяется глагольная форма настоящего времени, которая выражает длительное состояние предмета.

В описании используются глаголы несовершенного вида, составные именные сказуемые. Средства создания цельности и связности текста – однокоренные слова и лексический повтор. Преимущественно используются прилагательные и существительные с оценочным значением. В описании часто используются образно – выразительные средства, чем в других типах текста.

Описание, как правило, не имеет сюжета и действующих лиц. В нем дается перечисление ряда признаков, присущих предмету, явлению, событию. В художественном описании, в отличие от научного, широко используются образные средства языка. Это придает описанию определенный эмоциональный настрой. В описании обычно используют различные виды тропов: метафоры, эпитеты, сравнение и др.

Недоступным или очень сложным для обучающихся с нарушением интеллекта является самостоятельное описание игрушки или знакомого предмета: в основном они называют отдельные признаки предмета, где обучающийся застрекает или перескакивает с одной мысли на другую. Речь становится аграмматичной, появляются больше трудности лексического характера.

При обучении составлению текстов – описаний используются такие приемы как:

1. Описание предметов (по величине, по цвету, форме и т.д.). Обучающимся предлагают картинки и задаются вопросы, например: «Какой Огурец» «Какой апельсин» и т.д.

2. Отгадывание загадок. Например: про кого можно сказать рыжая, пушистая, хитрая?

3. Добавление прилагательных в предложение. Детей просят закончить предложение. Используются пары картинок: *яблоко сладкое, а лимон...* и т.д.

[29]

При обучении младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта текста – описания решаются следующие задачи:

- развитие умения выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов;
- формирование обобщенных представлений о правилах построения рассказа-описания предмета;
- овладение языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

Рассказ - описание малодоступен для них. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному педагогом. Обычно обучающиеся заменяют текст перечислением отдельных признаков или частей объекта, при этом у них отмечается нарушение связности высказывания: они не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному.

Повествование — это сообщение о событиях и явлениях, развертывающихся во времени. Эти тексты имеют сюжет, действующих лиц, экспрессивно-эмоциональную окраску. [48]

Для повествования характерна динамичность, поэтому ведущая часть речи – глагол совершенного вида, особенно глаголы, обозначающие последовательность действия (начать, продолжить, закончить). Дополнительными средствами являются слова со значением времени (сначала, потом, в то время как). Последовательность действия в повествовании подчеркивается интонацией.

По использованию синтаксических построений и типов связи предложений повествование противопоставлено описанию, что проявляется в следующем:

1. В различии видо-временных форм глаголов-описание строится в основном на использовании форм несовершенного вида, повествование – совершенного;
2. В преобладании цепной связи предложений в повествовании – для описания более характерна параллельная связь;
3. В употреблении односоставных предложений – для повествования нетипичны номинативные предложения, безличные предложения, широко представленные в описательных контекстах.

Повествование – тип речи, функционирующий, прежде всего, в художественных текстах и оформляющий рассказ о событиях, система которых составляет сюжет произведения. В художественно-изобразительной речи (художественных произведениях, текстах некоторых жанров публицистики – репортажа, очерка, информативно – экспрессивных заметок, текстах – рассказах в разговорном стиле) ограниченно сочетаются элементы описательности и повествовательности. Описание включается в повествование для наглядно – образного представления героев, места действия.

Рассуждение – тип речи, в котором устанавливается причинная взаимосвязь событий и явлений. Рассуждение требует логической строгой системы доказательств, так как цель его – убедить адресата в чем – либо. Типичное рассуждение строится по схеме: тезис предложение, которое надо доказывать), аргументы (доказательства, доводы), вывод (общий итог).

По мнению А.К. Аксеновой, рассуждение — наиболее «строгий тип» текста. В нем развивается и доказывается определенная мысль. По своей структуре и лексико-грамматическим средствам текст-рассуждение приближается к научному стилю речи. [48]

О.А.Нечаева отмечает, что главной, ведущей в смысловом и структурном отношении рассуждения является тезис или выводное суждение: рассуждение ведется с целью достижения этого вывода. В рассуждении всегда решается какой-то вопрос: научный, общественный или бытовой, общий или частного характера, но говорящий или пишущий на основе истинных обоснований должен прийти к необходимому выводу. [38]

В качестве аргументов используются ссылки на авторитетных людей, цитаты из их произведений, пословицы и поговорки, выражающие народную мудрость, факты, события, примеры из личной жизни и жизни окружающих, промежуточные умозаключения, основанные на причинно – следственных связях. При перечислении аргументов употребляются вводные слова с разными значениями (конечно, разумеется, возможно, самое главное). Во второй части рассуждения употребляются сложноподчиненные предложения с союзами потому что, так как, поэтому, и т.п.

В художественном стиле тип речи рассуждение чаще всего встречается во внутренней речи персонажей и обычно содержит не все три части схемы рассуждений.

Формируя монологическую речь у младших школьников с нарушением интеллекта, в образовательных организациях, реализующих АООП, в основном используют тексты описательно – повествовательного плана. Тексты-рассуждения по программе развития письменной речи составляются только в 8-м классе на доступном учащимся материале («Кем я хочу стать и почему»).

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что весь процесс развития личности, развитие умения общаться с другими людьми невозможен без знания функционально – смысловых типов речи, без выработки умения анализировать текст с точки зрения его принадлежности к определенному типу, умения создавать тексты в соответствии с определенным типом речи. Выделяют следующие типы текстов: описание, повествование и рассуждение.

Наиболее доступным для младших школьников с нарушением интеллекта является текст – повествование, но в школьной практике чаще составляют тексты описания. Для обеспечения качества работы по обучению связной речи необходимо целенаправленно учить детей составлять разные типы текстов в порядке их доступности. Малодоступным для детей с нарушением интеллекта является рассуждение, так как в нем должна быть какая-то определенная мысль, которую нужно аргументировать, что недоступно для детей с нарушением интеллекта.

1.3 Характеристика речевого развития детей с нарушением интеллекта

У детей с нарушением интеллекта задерживается не только развитие активной речи. Они намного хуже, чем обучающиеся с сохранным интеллектом понимают обращенную к ним речь. У обучающегося с нарушением интеллекта к моменту поступления в школу практика речевого общения занимает меньший отрезок времени – 3 – 4 года. Причем темп развития его речи все эти годы резко замедлен, а речевая активность недостаточна. Разговорно – бытовая речь обучающихся с нарушением интеллекта слаборазвита, что затрудняет их общение со взрослыми и сверстниками. Они редко участвуют в беседах, односложно отвечают и редко дают правильные ответы на вопросы отвечает односложно и далеко не всегда правильно.

Причины, обуславливающие замедленное формирование речи у обучающихся с нарушением интеллекта, следует исходить, из общего недоразвития всей психики в целом, которое приводит к значительным изменениям и задержкам в умственном развитии.

Нарушения речи являются широко распространенными, характеризуются сложностью патогенеза и симптоматики. Дефекты речи у таких детей могут быть обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, также могут быть связаны и с другими факторами: снижение слуха, нарушение речевой моторики, аномалии строения артикуляционного аппарата и др.

У обучающихся с нарушением интеллекта наблюдается резкое снижение потребности в речевом общении, что приводит к ограниченности речевых контактов и отрицательно сказывается на процессе овладения речью.[1]

У обучающихся с нарушением интеллекта отмечаются такие нарушения речи как:

1.Нарушение фонетической стороны речи. У обучающихся с нарушением интеллекта отмечается около 40 – 60 % всех обучающихся младшего школьного возраста.

У обучающихся с умственной отсталостью, как и у обучающихся с сохранным интеллектом, чаще нарушаются артикуляторно – сложные звуки: свистящие, шипящие, л – ль, р – рь. Помимо этого наблюдается большое количество замен, трудности использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляционных установок. Замены часто бывают вариативными: один и тот же звук обучающийся с умственной отсталостью в одних случаях произносит правильно, а в других – пропускает или искажает в зависимости от звуко – слоговой структуры слова.

Искажение звуко – слоговой структуры слова проявляется как в нарушении количества, последовательности слогов, так и в нарушении структуры отдельного слога, особенно со стечением согласных.

Речь младших школьников с нарушением интеллекта часто монотонная, маловыразительная, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, в одних случаях замедленная, в других – ускоренная. У детей с синдромом Дауна темп речи замедленный, иногда отмечается

скандированная речь. Часто у этих детей наблюдаются нарушения ритма речи органического генеза, голосовые расстройства.

2. Нарушения лексико – грамматической стороны речи.

У обучающихся с нарушениями интеллекта отмечается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, нарушение процесса организации семантических полей преобладание пассивного словаря над активным. Они не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре в основном преобладают существительные с конкретным значением, не используют слова обобщающего характера, прилагательных, наречий, преобладают замены слов по семантическому сходству. Пассивный словарь шире активного, но он с трудом актуализируется; часто для его воспроизведения требуется наводящий вопрос; многие слова так и не становятся понятиями.

Несформированность грамматической стороны речи проявляется в аграмматизме, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений, выявляются искажения в употреблении падежей, смешения предлогов, неправильные согласования существительного и числительного, существительного и прилагательного.

Функция словообразования менее сформирована, чем словоизменение. Высказывания умственно отсталых обучающихся простые, структурно не оформленные, нераспространенные, с пропусками главных членов. Увеличение длины предложения происходит за счет перечисления событий, объединения предложений с помощью интонации и союза «и».

У обучающихся нарушением интеллекта нарушена как диалогическая, так и монологическая речь. Они с трудом вступают в разговор, могут неадекватно реагировать на обращенные к ним фразы, затрудняются в переключении с позиции слушающего на позицию говорящего, и наоборот: не выражают заинтересованности в получении информации.

При монологе у младших школьников с нарушением интеллекта отмечается: искажение логики и последовательности высказывания, его

фрагментарность, соскальзывание с темы, ведущее к образованию побочных ассоциаций, быстрая истощаемость внутренних побуждений к речи, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя, наличие черт, присущих ситуативной речи (очень много местоимений, перескакивание с одного события на другое). [50]

Можно сделать вывод о том, что у детей с нарушением интеллекта отмечается резкое снижение потребности в речевом общении, что приводит к ограниченности речевых контактов и отрицательно сказывается на процессе овладения речью. Чтобы речь учащихся становилась лучше, необходима систематическая работа по развитию связной устной речи.

Характеристика связной речи детей с нарушением интеллекта

В работах таких авторов как М.Ф. Гнездилов, В.Г.Петрова отмечается, что становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями. Умственно отсталые школьники довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы. В процессе связной речи умственно отсталые школьники младших классов нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в систематической помощи, которая проявляется либо в форме вопросов, либо в подсказке. [18],[40].

Нарушения формирования связной речи обусловлены многими причинами: нарушение познавательной деятельности, недостаточностью сформированности диалога, также это может быть вызвано и другими факторами: снижение слуха, нарушение речевой моторики, аномалиями строения артикуляционного аппарата и др.

Диалогическая речь предшествует монологической и подготавливает ее развитие. Учащиеся с нарушением интеллекта часто не осознают необходимости ясно и четко передавать содержание, какого либо события так, чтобы оно было понятно собеседнику.

Речевая активность у обучающихся с нарушением интеллекта довольно слаба и очень быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне, конкретизация и развитие рассказа осуществляются самим ребенком. В связи с этим недостаточность волевой сферы у обучающихся с нарушением интеллекта играет определенную отрицательную роль в нарушении протекания связных речевых высказываний. В тех случаях, когда у обучающихся появляется интерес к теме рассказа, меняется и характер связных высказываний, они становятся более развернутыми и связными, увеличивается количество слов в предложении. Следовательно, в характере связных высказываний большую роль играет мотивация.

Особенности связных высказываний у умственно отсталых детей во многом определяются и характером заданий, формой связных высказываний. Более легко, чем самостоятельный рассказ, осуществляется у умственно отсталых детей пересказ. Но и их пересказ имеет ряд особенностей. Они пропускают многие важные части текста, передают содержание упрощенно. Обнаруживается непонимание причинно-следственных, временных, пространственных отношений. На основе случайных ассоциаций они добавляют события, детали, которые отсутствуют в тексте.

У младших школьников с нарушением интеллекта нарушение монологической речи проявляется довольно ярко. У них отмечается искажение логики, последовательности высказывания, его фрагментарность, уход с темы, который ведет к образованию побочных ассоциаций. Также отмечается быстрая истощаемость внутренних побуждений к речи, бедность и шаблонность лексического и грамматического строя речи, особенно сложным для них оказывается планирование деятельности.[1]

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

А.К. Аксёнова, и Э.В. Якубовская считают, что работа над связной устной речью осуществляется на всех уроках русского языка, но наиболее оптимальные условия для этого создаются на уроках развития речи в связи с изучением предметов и явлений окружающей действительности. [48]

Продуктивность работы во многом зависит от методической организации этих занятий и их нацеленности на решение следующих задач:

1. Расширение круга представлений об изучаемых предметах.
2. Повышение речевой мотивации учащихся.
3. Одновременное развитие всех сторон устной речи.
4. Организация связного высказывания.

В.Г. Петрова указывает, что речевая пассивность обучающихся с нарушением интеллекта объясняется не только в недоразвитии речи, но и в недостаточности волевой сферы, что приводит к ослаблению побудительных мотивов речи. [40]

Организация занятий по развитию связной речи должна отвечать ряду требований:

1. Создание соответствующих условий для возникновения у учащихся потребности говорить. Важный фактор повышения мотивации – заинтересованность детей в изучаемом материале, когда затрагивается эмоциональная сфера ребенка. Для этого используют разные средства: заинтересованность учителя в материале, использование поощрительных мер, стимулирующих к продолжению речи (оценка, фишка); организация разнообразных видов деятельности (ролевая игра, скрытая картинка,

определение последовательности в серии картинок); новая информация об интересных признаках, присущих изучаемому предмету.

2. Работа над логикой высказывания, которая должна быть результатом четкой организации предметной деятельности учащихся и фиксации ее в виде картинного, схематического либо словесного плана (серия сюжетных картинок, рисунки детей, словесный план, который со временем становится доминирующим).

3. Организация языковой основы для высказывания, т.е. наращивание необходимого словаря, освоение синтаксических структур для выражения мыслей по теме, овладение специальными языковыми средствами, которые обеспечивают объединение синтаксических единиц в целое.

4. Четкая постановка перед детьми цели высказывания, что определяет направление, по которому должен строиться рассказ. Если это описание картины, то предлагается не воспроизвести содержание картины, а рассказать, какими средствами художник показывает то или иное явление.

5. Организация самого высказывания. Осуществляется с опорой на уже составленный из частей предмет или на картинный, схематичный, словесный план. Собственную речевую деятельность учитель сводит до минимума, но может прибегать к помощи других школьников для дополнения или исправления речи ребенка. Работу уже можно начинать в первом классе.

6. Многократная тренировка в устных высказываниях с использованием разнообразной тематики и видов упражнений; пересказ текста, описание предмета; рассказывание по серии сюжетных картинок, одной картинке, опорным словам, предложенной теме, заданному началу и т.д.[1]

Таким образом, можно сделать вывод, что становление связной речи осуществляется медленными темпами, так как у детей с нарушением интеллекта нарушена как монологическая, так и диалогическая речь.

На сегодняшний день в психолого-педагогической и методической литературе крайне мало данных о специфике монологической описательной речи у младших школьников с нарушением интеллекта, поэтому данная тема

является актуальной как в практическом, так и в теоретическом плане. Очень важно изучать, создавать, апробировать программы по развитию монологической описательной речи у младших школьников с нарушением интеллекта, для того чтобы они могли правильно составлять и тексты – описания и употреблять их в жизни.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что различают две формы речи: монологическую и диалогическую. Они имеют тесную связь между собой, так как в процессе общения могут вплестаться друг в друга. Но в отличие от диалогической, монологическая речь рассматривается как сложный вид речевого общения, так как она имеет более сложное строение, это мысль одного человека, которая должна быть развернутая, логически выстроена, понятна слушателям. Также монолог требует определенных внутренних усилий для построения развернутого связного высказывания.

Обучение монологической речи у младших школьников с нарушением интеллекта подразумевает формирование следующих умений: формирование умения планировать содержание текста, формирование умения планировать языковое оформление текста, формирование умения воспроизводить текст и формирование к устойчивой мотивации к построению развернутого высказывания. Также для обучения монологической речи используются различные методы: иммитативные, коммуникативные, творческие, текстовые. Вышеперечисленные умения и методы способствуют наиболее успешному обучению монологической речи, построению разных функционально – смысловых типов текста.

По своим функционально – смысловым характеристикам выделяют следующие типы текстов: повествование, описание, рассуждение.

Описание – это такой тип речи, для которого главные предметы, их свойства и качества, поэтому в основном при составлении текста – описания главную смысловую нагрузку несут имена прилагательные и существительные.

При обучении составления текста – описания используют такие приемы как: описание предметов, отгадывание загадок, добавление прилагательных в предложение, пересказ текста – описания.

Очень сложным и почти недоступным для обучающихся с нарушением интеллекта является самостоятельное описание игрушки или какого – либо знакомого предмета. В школьной практике в основном учат составлять тексты повествовательно-описательного характера, но необходимо работа по составлению всех типов текста. Наиболее сложным и почти недоступным для детей с нарушением интеллекта является рассуждение, потому что оно должны нести определенную мысль, которая должна быть доказана и подведена общим выводом.

У младших школьников с нарушением интеллекта при построении текста – описания могут отмечаются перечисление отдельных признаков предмета, объекта; перескакивание с одной темы на другую; лексико – грамматические нарушения. В связи с тем, что в научной литературе очень мало информации об особенностях монологической описательной речи у младших школьников с нарушением, необходимо провести экспериментальное изучение данной проблемы и выявить у обучающихся эти особенности.

У младших школьников с нарушением интеллекта имеется ряд особенностей речевого развития. Они плохо понимают обращенную к ним речь, разговорно-бытовая речь у них находится на низком уровне, процесс общения в основном протекает у них в вопросно-ответной форме. Все это затрудняет общение как со взрослыми так и со сверстниками. У детей с нарушением интеллекта отмечаются такие недостатки как нарушение фонетической стороны речи, искажение звуко-слоговой структуры слова, нарушения лексико-грамматической стороны речи. У младших школьников с нарушением интеллекта нарушена как монологическая, так и диалогическая речь. Дети с трудом вступают в разговор, не всегда реагируют на обращенную к ним речь. Нарушения монологической речи у них проявляется

ярче, так как она сложнее по своей структуре, у детей отмечаются такие недостатки как искажение логики и последовательности высказывания, быстрая истощаемость внутренних мотивов.

Для развития связной речи у детей с нарушением интеллекта должна проводиться комплексная, систематическая работа. Для этого необходимо расширять знания учащихся о предметах и явлениях, развивать все стороны устной речи, повышать мотивацию учащихся, работать над связным высказыванием учеников.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

База исследования – Государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

В экспериментальном исследовании было задействовано две группы: экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа состояла из обучающихся 3 класса с умеренной умственной отсталостью, с которыми проводился обучающий эксперимент. Контрольная группа состояла из обучающихся 4 класса с легкой умственной отсталостью, с ними обучающийся эксперимент не проводился.

*Характеристика контингента детей, задействованных в
экспериментальном исследовании.*

Экспериментальная группа:

1. Ксения Е.

Навыки самообслуживания у Ксении сформированы по возрасту. В контакт вступает. Немного заторможена. Испытывает большие трудности в ориентировке в окружающем пространстве. Поведение на перемене и уроке адекватно ситуации. Работоспособность очень низкая, быстро истощаема. Обучающую помощь принимает. Запас знаний об окружающем ограничен.

Знает все изученные буквы. Читает по слогам небольшие тексты. Испытывает трудности в обучению письму. Затрудняется в ориентировке на листе бумаги/тетради. Если в работе что-то не выходит, то начинает просить

помощи учителя и работу не продолжает. Самостоятельно не может найти ошибку и исправить ее. Прямой счет до 10 механический. Обратного счета нет. Смысл составной задачи не понимает.

Взаимоотношения с одноклассниками ровные. В коллективных делах класса активно участвует.

2. Николай П.

Навыки самообслуживания сформированы частично. В контакт вступает достаточно легко, как с детьми, так и взрослыми. Преобладает игровая деятельность. На уроке часто отвлекается, не слышит вопросов учителя. Быстро истощаем. Может отказаться выполнять письменную работу. Работоспособность очень низкая, легко отвлекаем. Внимание характеризуется неустойчивостью, быстрой переключаемостью и неравномерным распределением. К своим результатам в учебной деятельности не критичен, из-за ошибок не переживает. Обучающую помощь не использует. При смене эмоционального фона в окружении быстро перевозбуждается, при этом с трудом успокаивается. Часто проявляет упрямство.

Запас знаний об окружающем беден. Процессы обобщения и классификации находятся в начальной стадии формирования. Смысл загадок не понимает. Словарный запас беден, ограничен рамками бытовой тематики. Знает изученные буквы, но забывает и путает. В слоги не сливает. Графomotorные навыки нарушены. Прямой счет до 9 механический с ошибками.

Взаимоотношения с одноклассниками неустойчивые. Во время игры старается навязать свои правила, не считаясь с мнением других детей. От трудовых поручений старается уклониться.

3. Данил Л.

Навыки самообслуживания сформированы. В контакт вступает легко, как со взрослыми, так и с детьми. Активность при выполнении заданий носит кратковременный характер. Во время урока часто отвлекается, не слышит

вопроса, задания учителя. Торопится выполнить задание, не думая о качестве выполнения. Может встать с места, громко закричать.

Словарь ограничен рамками бытовой тематики. Полиморфное нарушение звукопроизношения. Грамматический строй речи нарушен. На вопросы отвечает односложно. Знает изученные буквы, но при чтении путает и забывает. Смысл прочитанного не понимает. Хорошо воспринимает короткий текст на слух, отвечает на вопросы. Графо-моторные навыки нарушены. Порядковый счет до 10 механический.

В коллективных делах класса участвует активно. От трудовых поручений не уклоняется.

4.Руслан К.

Навыки самообслуживания сформированы. В контакт вступает достаточно легко, как с детьми, так и взрослыми. Преобладает игровая деятельность. На уроке часто отвлекается, не слышит вопросов учителя. Быстро истощаем. Может отказаться выполнять письменную работу. Работоспособность очень низкая, легко отвлекаем. Внимание характеризуется неустойчивостью, быстрой переключаемостью и неравномерным распределением. К своим результатам в учебной деятельности не критичен, из-за ошибок не переживает. Обучающую помощь не использует. При смене эмоционального фона в окружении быстро перевозбуждается, при этом с трудом успокаивается. Часто проявляет упрямство.

Запас знаний об окружающем беден. Процессы обобщения и классификации находятся в начальной стадии формирования. Смысл загадок не понимает. Словарный запас беден, ограничен рамками бытовой тематики. Знает изученные буквы, но забывает и путает. Графо-моторные навыки нарушены. Прямой счет до 9 механический с ошибками.

Взаимоотношения с одноклассниками неустойчивые. Во время игры старается навязать свои правила, не считаясь с мнением других детей. От трудовых поручений старается уклониться.

5.Юра З.

Навыки самообслуживания сформированы по возрасту. Легко вступает в контакт. Интерес к учебной деятельности отсутствует. Включается в урок, только после вопросов учителя. Во время урока отвлекается на посторонние предметы и звуки. Быстро утомляется.

Запас знаний об окружающем беден. Словарный запас ограничен бытовой тематикой. Знает изученные буквы, но путает их. Читает по слогам с ошибками. Графо-моторные навыки нарушены. Прямой счет до 10. Понимает смысл простых арифметических задач.

В коллективных делах класса участвует активно. От трудовых поручений не уклоняется.

Контрольная группа:

1.Максим И.

Навыки самообслуживания сформированы. Вступает в контакт с учителем и одноклассниками. С учебной программой справляется хорошо. Старательный, проявляет интерес к учебе. Внимание не устойчивое, низкий объем, память кратковременная. Навык чтения сформирован, понимает смысл прочитанного.

2. Миша Н.

С учебным материалом справляется, вступает в контакт с учителем и сверстниками. Проявляет интерес к учебе. Хорошо дается рисование. Внимание не устойчивое, быстро истощается, низкий объем памяти. Навык чтения сформирован, понимает смысл прочитанного, отвечает на вопросы по содержанию текста.

3.Дима Н.

С учебной программой справляется, но необходима организующая и направляющая помощь. Внимание не устойчивое, низкий объем памяти, быстро истощаем, присутствуют навязчивые идеи. Навык чтения сформирован, не всегда понимает смысл прочитанного. Во время урока отвлекается на посторонние предметы и звуки.

4. Вархат П.

С учебной программой справляется. Хорошо вступает в контакт с учителем и сверстниками. Внимание не устойчивое, низкий объем памяти, часто отвлекается, работоспособность низкая. Навык чтения сформирован, отвечает на вопросы по содержанию текста. Преобладает игровая деятельность.

5. Ксюша К.

С программой справляется хорошо, Хорошо вступает в контакт со взрослыми и сверстниками. Проявляет интерес к учебе. Легко подчиняема. Двигательно расторможена, невнимательна. Внимание рассеянное, память кратковременная. Навык чтения сформирован хорошо, понимает смысл прочитанного, отвечает на вопросы по содержанию текста.

Для проведения эксперимента была подобрана методика В.П. Глухова.

Цель данной методики - выявить уровень сформированности монологической описательной речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

В исследовании устной монологической описательной речи детей использовались следующие задания:

1. Составление предложений по отдельным картинкам (см. Приложение 1);

Инструкция: при показе каждой картинке испытуемый должен составить предложение и описать признаки каждого фрукта: размер, цвет, вкус. Перед тем как показать картинку задается вопрос: «Скажи, что здесь нарисовано?», «Какое оно?», «Какой он?».

Материал: картинки с изображением лимона, яблока.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 3 балла.

Грамматически правильно построенное предложение, адекватное по смыслу содержания предложенной картинке, испытуемый достаточно точно и полно описал существенные признаки каждого предмета.

Средний уровень – 2 балла.

Имеются отдельные недостатки в построении предложения:

- а) недостаточно информативное
- б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении;
- в) с трудом называл признаки предмета.
- г) длительные паузы с поиском нужного слова.

Низкий уровень – 1 балл.

Предложение составлено с помощью наводящих вопросов или ребенок не смог составить его вообще.

2. Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически (см. Приложение 2);

Материал: предметные картинки.

Инструкция: Испытуемому предлагается перечислить, что нарисовано на картинках, а затем ему нужно составить предложение, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Для облегчения задания ребенку задаются вспомогательные вопросы.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 3 балла.

Предложение составлено с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание.

Средний уровень – 2 балла.

Имеются отдельные недостатки в построении предложения:

- а) недостаточно информативна;
- б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении;
- в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях

г) длительные паузы с поиском нужного слова

Низкий уровень – 1 балл.

Испытуемый не смог составить предложение по трем предложенным картинкам. Правильно называет изображенные на картинках предметы, но составить предложение с их использованием не может.

3. Пересказ текста описания (см. Приложение 3).

Цель – *выявить* возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре текст описания.

Материал: текст описания

Инструкция:

Текст читается два раза медленно и понятно. Испытуемому дается установка на то, что он должен пересказать текст. Если испытуемый не справляется, задаются наводящие вопросы.

Критерий оценки:

Высокий уровень – 3 балла.

Пересказ составлен самостоятельно, полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения.

Средний уровень – 2 балла.

Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста.

Низкий уровень – 1 балл.

Пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

4. Составление рассказа описания (см. Приложение 4);

Цель: определить умение составлять описательный рассказ

Материал: картинка « Корова на лугу»

Инструкция:

Испытуемому предлагается посмотреть объект, который изображен на картинке и составить текст по данному вопросному плану.

1. Что изображено на картинке?
2. Какая корова?
3. Где она лежит?
4. На каком лугу?

Критерии оценки:

Высокий уровень – 3 балла

В тексте отображены все основные признаки объекта, дано указание на его функции или назначение. Испытуемый соблюдает определенную логическую последовательность в описании существенных признаков предмета.

Средний уровень – 2 балла.

Текст – описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка или смешение рядов последовательности), смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний.

Низкий уровень – 1 балл.

Текст составлен с помощью дополнительных вопросов, которые указывают на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. В тексте не наблюдается логической последовательности рассказа: отмечается простое перечисление признаков предмета и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Испытуемый не может составить текст – описание самостоятельно.

По результатам обследования уровень развития монологической описательной речи у младших школьников с нарушением интеллекта:

Высокий уровень –9-12;

Средний уровень –7-8;

Низкий уровень –0-6;

Данная методика, ее критерии оценки разрабатывались автором для дошкольников с ОНР. Мы предположили, что эта методика подойдет для младших школьников с нарушением интеллекта, так как, мы думаем, что их речевое развитие находится на одном уровне с дошкольниками с ОНР.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

При проведении констатирующего эксперимента направленного на изучение уровня сформированности монологической описательной речи у младших школьников с нарушением интеллекта полученные результаты были проанализированы с количественной и качественной стороны.

Результаты проведенного исследования с обучающимися экспериментальной группы по методике Глухова В.П. «Формирование связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта» представлены в таблице. (Ответы обучающихся представлены в Приложении 5)

По данным таблицы можно сделать вывод о том, что у всех детей первой группы был выявлен низкий уровень сформированности монологической описательной речи.

В первых двух заданиях: составление предложений по картинке и составление предложения по трем картинкам Николай П., Данил Л., Руслан К. показали средний уровень. При составлении предложений по отдельным

картинкам они смогли их составить, но отмечались такие недостатки как длительные паузы при подборе нужного слова, обучающиеся называли признаки предмета только с помощью наводящих вопросов, ошибки в употреблении словоформ, нарушение связи слов в предложении. При составлении предложения по трем картинкам учащиеся правильно называли изображенные картинки, составили предложение по этим картинкам, но предложение было недостаточно информативное, дети не отражали в предложении существенные признаки предметов, отмечались нарушения связи слов в предложении.

Ксения Е. и Юра З. в первых двух заданиях показали низкий уровень. Предложения по отдельным картинкам не было составлено, обучающиеся называли только то, что изображено на картинке, по вопросам называли признаки предметов, не смогли составить предложение отмечались такие ошибки как неправильное название предметов.

Все испытуемые показали низкий уровень при составлении текста – описания по подражанию (пересказ). Получилось составить текст – описание уКсюша Е., Николай П., Данил Л. При составлении текста – описания мы выявили следующие особенности: тексты состояли из 2 – 3 предложений, учащиеся могли выделить только 4 – 5 существенных признаков предмета, тексты – описания были неполными, логика, связность построения высказывания была нарушена, отмечалось бедность и однообразие языковых средств.

Руслан К., Юра З. не смогли составить текст – описание по подражанию (по пересказу). Руслана К. понял смысл текста, сказал про что он, но не смог его составить, он отвечал только на наводящие вопросы, смог выделить только 1 существенный признак. Юра З. также не смог составить текст – описания. Он не смог выделить главную мысль в тексте, отвечал только на вопросы

При составлении текста – описания по картинке все испытуемые также показали низкий результат. Текст – описание смог составить только Руслан

К. Он состоял из 3 предложений. Руслан К. смог выделить 3 признака объекта. В тексте не отмечалось логической последовательности, связность изложения была нарушена.

Ксюша Е. и Николай П. смогли составить только текст повествовательного характера с элементами описания. В основном текст был составлен из существительных и глаголов, отмечались повторы, длительные паузы с подбором нужного слова, также связность изложения была нарушена.

Данил Л. и Юра З. не смогли составить текст – описание по картинке. У них отмечались только ответы на вопросы.

Результаты проведенного исследования с обучающимися контрольной группы по методике Глухова В.П. «Формирование связной речи у детей с нарушением интеллекта» представлены в таблице. (Ответы обучающихся представлены в приложении б).

Таким образом, во второй экспериментальной группе у троих детей (Миши И., Ксюши К., Максима И.) был выявлен средний уровень сформированности монологической описательной речи. У двоих детей (Вархата П. Димы Н.) был выявлен низкий уровень сформированности монологической описательной речи.

По результатам данного исследования, можно сделать вывод, что наиболее успешно учащиеся справились с такими заданиями как составление предложений по отдельным картинками и составление предложения по трем картинкам. Нами было выявлено, что все дети называли признаки предмета только по наводящим вопросам, у всех детей отмечались такие недостатки как поиск нужного слова, длительные паузы. Предложения были недостаточно информативные, отмечалось нарушения связи слов в предложении.

Получилось составить текст-описание по подражанию (пересказ) у Максима И., Ксюши К., Миши Н. Вархата П. При составлении текста – описания отмечались следующие особенности: текст состоял из 2 – 4

предложений, обучающиеся выделяли максимум 2 – 3 существенных признака предмета. Тексты были не полными, не структурированными, предложения были не связаны между собой. Но Вархат П. не понял смысл текста, додумывал свое.

Дима Н. не смог составить рассказ. У него получилась выделить 3 признака предмета, но только по наводящим вопросам.

Самостоятельный текст-описание по картинке получилось составить трем учащимся (Максиму И., Ксюше К., Мише Н.). Текст состоял из 3 предложений, двое детей смогли выделить 3 существенных признака предмета, третий учащийся смог выделить 6 признаков. В построении текста отмелись ошибки как повторы ранее употребляемых слов, предложения были не связаны между собой.

Один учащийся (Вархат П.) смог составить текст – повествование с элементами описания.

Только один испытуемый не смог составить текст – описание. У него отмечались ответы на вопросы.

В ходе эксперимента нами было выявлено, что у всех детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта имеется ряд особенностей: все дети используют только простые предложения, в основном нераспространенные, большинство предложений были неправильно составлены, неполные, отмечались лексико-грамматические нарушения, в предложениях в основном использовались существительные и глаголы, прилагательные употребляли в основном после наводящих вопросов.

Также нами было выявлено, что учащимся легче составлять текст – описание по подражанию (пересказ), чем самостоятельный текст – описание по картинке. Они выделяют больше существенных признаков предмета 3 – 5, а при составлении самостоятельного текста – описания могут выделить только 1 – 2 существенных признака. Тексты младших школьников с нарушением интеллекта состояли из 2 – 3 предложений, они были не полными, не структурированными, отмечалось нарушение логики

изложения. У многих детей получалось составлять текст – повествования с элементами описания.

Таким образом, у младших школьников с нарушением интеллекта были выявлены недостатки в выделении существенных признаков предмета, в построении предложений, в составлении текста – описания по подражанию и по картинке. Следовательно, мы обозначили следующие направления коррекционной работы:

1. Определение признаков предмета. Обучающиеся должны научиться самостоятельно выделять как можно больше существенных признаков предмета, объекта;
2. Составление предложений. Здесь обучающиеся учатся составлять грамматически правильные предложения, выделяя признаки предмета, объекта;
3. Составление текста – описания по подражанию. На этом этапе коррекционная работа направлена на умение правильно, точно и полно воспроизводить текст – описания, отражая существенные признаки предмета;
4. Составление текста – описания по картинке. На этом этапе должно проводиться обучение младших школьников с нарушением интеллекта построению связного, структурированного текста.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ТЕКСТА – ОПИСАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

3.1 Обоснование теории и методик формирующего эксперимента

Изучив научную литературу, проанализировав ее, мы пришли к выводу, что на данный момент нет методик по формированию навыка составления текста – описания у младших школьников с нарушением интеллекта. Поэтому, целью формирующего эксперимента будет разработка и апробация коррекционной программы по формированию навыка составления текста – описания у младших школьников с нарушением интеллекта. Для того чтобы это сделать необходимо:

- определить методы и средства обучения;
- подготовить коррекционную программу и план занятий;
- провести апробацию коррекционной программы;
- обосновать эффективность занятий;

По результатам констатирующего эксперимента, можно сказать, что у всех младших школьников с нарушением интеллекта возникают трудности при составлении текстов – описаний. Программа должна быть направлена на коррекцию имеющихся трудностей. Для того чтобы добиться более высоких результатов по формированию навыка составления текста – описания у младших школьников с нарушением интеллекта, по нашему мнению, программа должна быть построена следующим образом:

1. Выделение существенных признаков предмет. Дети расширяют словарь прилагательных, развивают умение выделять признаки предмета.

2. Составление предложений описательного характера. На этом этапе у учащихся также развивается умение выделять существенные признаки предмета, они учатся составлять грамматически правильные предложения, употребляя слова признаки в предложениях.

3. Работа с текстом. На этом этапе должна проводиться работа по различению текста и не текста, на выделение главной мысли. Также должна проводиться работа над пересказом текста – описания и над самостоятельным составлением текста – описания по схемам, картинкам.

Для наиболее успешной реализации коррекционной программы должны использоваться следующие методы обучения:

1. Словесный. Данный метод позволял полно и точно передать нужную информацию, поставить цель перед учащимися. Путем постановки продуманных вопросов учеников можно подвести к правильному выполнению заданий.

2. Наглядный. В программе должны присутствовать такой наглядный материал как картинки, схемы, предметы, которые можно потрогать, почувствовать, попробовать. Использование наглядных средств обучения улучшает усвоение, понимание информации, выполняемых заданий. Также они повышают интерес у учащихся.

2. Практический. Здесь необходимо использовать упражнения, дидактические игры, которые позволяют повысить уровень монологической описательной речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

В образовательной организации работа по формированию навыка – составления текста – описания у младших школьников с нарушением интеллекта ведется не регулярно, а в хаотичном порядке. По нашему мнению, данная коррекционная программа будет эффективной, потому что занятия должны проводиться систематически, в определенном порядке.

3.2.Содержание обучающего эксперимента

На основе анализа полученных данных в ходе констатирующего этапа эксперимента, этап обучающего эксперимента представлен, в виде разработанной, для данной исследуемой группы, коррекционной развивающей программы.

Пояснительная записка

Данная коррекционная программа, которая направлена на формирование навыков составления текстов описаний, разработана для обучающихся с умеренной умственной отсталостью в 3 классе.

Коррекционные занятия проводились 2 раза в неделю длительностью 20 минут во внеурочное время.

Цель коррекционной программы – формирование навыков составления текстов – описаний.

Задачи:

- развитие умения выделять существенные признаки предметов;
- формирование языковых средств, необходимыми для составления описательного рассказа;
- закрепление умения отвечать полными ответами на вопросы учителя;
- дифференциация текста от предложения
- формирование умения пересказывать текст – описание;
- развитие умения составлять предложения, выделяя признаки предмета;
- формирование умения составлять текст – описание по схемам-подсказкам;
- формирование умения составлять текст – описание по картинке;

В ходе реализации данной программы для повышения интереса у обучающихся использовались специально подобранные упражнения, дидактические игры, где учащимся необходимо было описать предмет, составить текст-описания по моделям (что чувствую, что ощущаю, что вижу); составлять предложения, подбирая прилагательные и

существительное; отгадывать загадки по признакам предмета; составлять тексты-описания по схемам-подсказкам, по картинкам. Также использовался наглядный материал: картинки (дерево, яблоко, мяч, сосулька, девочка и яблоко, кошка, щука, фрукт (яблоко), овощ (морковь); схемы (рот, рука, нос, глаза); технические средства: видео лисы.

Данная коррекционная программа рассчитана на 15 занятий.

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования был проанализирован с количественной и качественной стороны.

После формирующего этапа, по разработанной нами программы по формированию навыка составления текста – описания у младших школьников с нарушением интеллекта, был проведен контрольный эксперимент по методике В.Г. Глухова «Формирование связной устной речи у обучающихся с нарушением интеллекта» и были получены результаты (Таблица 4.) Материал контрольного эксперимента представлен в Приложении 8 и ответы обучающихся экспериментальной группы представлены в Приложении 9.

Из результатов таблицы, можно сделать следующий вывод, что после проведенного обучающего эксперимента уровень монологической описательной речи в экспериментальной группе не повысился, но улучшились отдельные показатели.

Все обучающиеся показали средний уровень при составлении предложений по отдельным картинкам. При составлении предложений обучающиеся смогли выделить самостоятельно 1-2 признака предмета.

При составлении предложения по трем картинкам, трое детей показали средний уровень (Коля П., Данил Л., Руслан К.). Они смогли составить предложение и выделить по 1-2 признакам у предметов. Двое обучающихся

(Ксюша Е. и Юра З.) не смогли составить предложение, у них отмечалось перечисление картинок.

При пересказе текста – описания все обучающиеся также показали низкий результат, но если при проведении констатирующего эксперимента получилось составить текст – описания троим обучающимся (Ксюша Е., Данил Л., Николай П.), то после проведения обучающего эксперимента составили текст - описания уже четыре обучающихся (Ксюша Е., Данил Л., Руслан К., Николай П.). Тесты – описания состояли из 4 предложений, обучающиеся смогли выделить по 4 – 5 существенных признака предмета. В тексте связность изложения была нарушена, отмечались длительные паузы.

Также динамика видна и у Юры З., при проведении констатирующего эксперимента он не смог составить никакой текст, он даже не понял про что он, но при проведении контрольного эксперимента он смог составить текст – повествования с элементами описания. Текст состоял из 3 предложений, был выделен один признак. Но текст был не структурирован, связность изложения был нарушена.

После проведения обучающего эксперимента составить текст – описание по картинке с умели четверо обучающихся (Ксюша Е., Николай П., Руслан Г., Юра З.) .Если сравнивать с констатирующим экспериментом, то там составил текст – описания только один обучающийся (Руслан К). Один обучающийся (Данил Л.) составил текст повествовательного характера.

Таким образом, после проведения обучающегося эксперимента уровень сформированности монологической речи не увеличился, но улучшились отдельные показатели: количество обучающихся увеличилось, которые смогли построить текст – описания по подражанию и по картинке. Испытуемые стали самостоятельно выделять большее количество существенных признаков предмета. Все обучающиеся понимали смысл текста. Поэтому можно утверждать, что разработанная нами программа эффективна, особенно, если дальше продолжать работу, то можно повысить уровень сформированности монологической речи до среднего.

Результаты контрольного эксперимента в контрольной группе представлены в таблице 4. (Ответы обучающихся представлены в Приложении 10)

По результатам контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что уровень сформированности монологической описательной речи у всех обучающихся остался на том же уровне.

Средний уровень обучающиеся показали в первых двух заданиях. Они смогли составить предложения и выделить по 1-2 признакам предмета. Не смог составить предложения только Дима Н., у него отмечались ответы на вопросы и перечисление, что нарисовано на картинках.

Составить текст – описания по подражанию (пересказ) смогли четверо обучающихся (Максим И., Миша Н., Вархат П., Ксюша К.). Тексты состояли из 4 – 5 предложений, обучающиеся выделяли по 4-5 признаков предмета. Тексты были не структурированными, отмечались пропуски частей текста, связность изложения была нарушена. Один испытуемый с умел составить только текст – повествования с элементами описания.

Текст – описание по картинке составили трое обучающихся (Максим И., Миша Н., Вархат П.) Тексты состояли из 3 предложений, где учащиеся смогли выделить по 3 существенных признака предмета. Ксюша К. Составила только текст – повествование с элементами описания. Дима Н. не смог составить текст, у него также отмечались ответы на вопросы.

Таким образом, сравнительный анализ показал, что у контрольной группы динамики не произошло, а у одного испытуемого результаты ухудшились, так например, констатирующий эксперимент показал, что у троих обучающихся был выявлен средний уровень сформированности монологической речи, то при проведении контрольного эксперимента только у двоих обучающихся был выявлен средний уровень.

Следовательно, можно сделать вывод, что предложенная нами программа дала положительные результаты по формированию навыка составления текста – описания у младших школьников с нарушением

интеллекта, так как у экспериментальной группы видна динамика при выделении существенных признаков предмета, при составлении текстов – описания по подражанию и по картинке. Так как мы полностью не реализовали нашу программу, а провели 9 из 15 занятий, то можно предположить, что после проведения всех занятий и регулярного их повторения, при более длительной целенаправленной работе, результаты составления текстов – описания младшими школьниками достигнут более высоких показателей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование навыка составления текста – описания у младшего школьников с нарушением интеллекта должно происходить в процессе коррекционно – педагогического воздействия путем комплексной и систематической работы. Формировать монологическую описательную речь необходимо для полноценного речевого развития, так как от нее зависит дальнейшее школьное обучение, социализация в обществе обучающихся с нарушением интеллекта. Но анализ литературных источников показал, что на данный момент нет программ, методик по формированию монологической описательной речи у обучающихся с нарушением интеллекта, поэтому данная проблема является актуальной, необходимо разрабатывать коррекционные программы для того, чтобы повысить уровень составления текстов – описаний у младших школьников с нарушением интеллекта. Потому что этот навык в будущем пригодится им как в школьном обучении, так и за его пределами, поможет социализироваться в условиях современного общества.

В данной выпускной квалификационной работе была осуществлена работа по формированию навыка составления текста – описания у младших школьников с нарушением интеллекта. Мы подробно рассмотрели лингвистические и психолого-педагогические основы изучения

монологической описательной речи у младших школьников с нарушением интеллекта, которые позволили глубже изучить вопросы, касающиеся формирования навыков составления текста – описания.

Нами был исследован уровень сформированности монологической описательной речи у младших школьников с нарушением интеллекта. Испытуемые делились на две группы, одна из которых показала низкий уровень сформированности монологической описательной речи. В связи с этим была разработана и апробирована коррекционная программа по формированию навыка составления текстов – описаний.

Можно сделать вывод, что после апробации предложенной коррекционной программы у младших школьников отмечается положительная динамика в формировании навыка составления текста – описания младшими школьниками. Уровень монологической описательной речи у них не повысился, но улучшились отдельные показатели. Следовательно, сформулированная нами гипотеза: предполагается, что в ходе коррекционных занятий по формированию навыков составления текста – описания, уровень монологической описательной речи у младших школьников с нарушением интеллекта станет выше, подтвердилась частично. Поставленная цель, которая звучит так: разработать и экспериментально апробировать содержание работы по обучению навыкам составления текстов описаний у младших школьников с нарушением интеллекта была реализована. Также можно с уверенностью сказать, что поставленные задачи в начале работы были достигнуты по ее итогу.