

ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Лингвистические аспекты понятия «устная монологическая речь»

Связная монологическая речь, представляя собой многоаспектную проблему, является предметом изучения разных наук — психологии, лингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей и специальной методики.

В психологических и психолингвистических источниках 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.

Известно, что в устной монологической речи, содержащей повествование о событии или рассуждение, обязательно должны присутствовать как мотивировка высказывания, так и общий замысел, создаваемый говорящим. Оба этих аспекта должны быть достаточно прочны и способны оказывать определяющее влияние на протекание всего развернутого монологического высказывания, состоящего из нескольких смысловых групп, связанных между собой в единую, «замкнутую» структуру [30].

А.Р. Лурия дает следующее определение устной монологической речи: «Устная монологическая речь — устное повествование или развернутое высказывание на заданную тему — отличается от устной диалогической речи целым рядом особенностей. Однако вместе с тем она сохраняет ряд признаков, которые присущи всем формам устной речи» [30].

И.А. Зимняя рассматривает монологическую речь как связную речь одного лица, коммуникативная цель которой — сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности [19].

В отличие от диалога монолог как длительная по времени форма воздействия на слушателя впервые был выделен Л.П. Якубинским. В качестве отличительных признаков этой формы общения автор называет обусловленную длительностью говорения связанность, «настроенность речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику партнера; наличие заданности, предварительного обдумывания»[2].

Все последующие исследователи связной монологической речи, ссылаясь на выделенные Л.П. Якубинским признаки, делают основной акцент или на лингвистических, или на психологических характеристиках монолога [51].

Принимая положение Л.П. Якубинского о монологе как особой форме общения, Л.С. Выготский характеризует монологическую речь как высшую форму речи, исторически развивающуюся позднее, чем диалог. Специфику монолога (устного и письменного) Л.С. Выготский выделяет в его особой структуре, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов [3].

Можно выделить несколько условий, без соблюдения которых речевая деятельность невозможна, а, следовательно, невозможно и успешное развитие речи обучающихся. Первым условием возникновения и развития речи человека является потребность в речевых высказываниях. Без потребности выразить свои стремления, чувства, мысли не заговорили бы ни

ребенок, ни человечество в целом. Следовательно, методическим условием развития речи обучающихся является создание ситуаций, вызывающих у школьников побуждение к высказыванию, желание и необходимость что-то высказать в устной или письменной форме.

Вторым условием любого речевого высказывания можно назвать наличие содержания материала, то есть того, о чем нужно сказать. Чем этот материал обширней, богаче, ценнее, тем содержательнее высказывание. Четкость, логичность речи зависит от того, насколько богат и насколько подготовлен материал. Следовательно, методическим условием развития речи учащихся также является тщательная подготовка материала для речевых упражнений (рассказов, сочинений), работа над тем, чтобы речь обучающихся была действительно содержательной.

Третье условие успешного речевого развития — это вооружение средствами языка. Детям нужно дать образцы языкового поведения, создать благоприятную речевую среду. В результате слушания речи и использования ее в собственной практике у ребенка формируется подсознательное «чувство языка», на которое и опирается методика обучения.

Т.А. Ладыженская раскрывает механизм практического формирования этого явления, который был предложен Н. И. Жинкиным [16], [22]. Жинкин говорил о том, что: «При передаче сообщения вводится два вида информации:

- 1) о предмете и явлениях действительности;
- 2) о правилах языка, на котором подается сообщение.

Последний вид информации вводится в неявной форме, так как правила языка применяются, но о самих правилах ничего не говорится. Развитие речи есть не что иное, как введение в сознание ребенка языка в неявном виде, то есть через речь [36].

Следовательно, методическим условием развития речи учащихся является создание обширной системы речевой деятельности: с одной стороны, восприятие правильных образцов речи, достаточно разнообразных

и содержащих необходимый языковой материал, с другой — создание условий для собственных речевых высказываний, в которых школьник мог бы использовать все те средства языка, которыми он должен овладеть.

Язык усваивается ребенком в общении, в процессе речевой деятельности. Н.И. Жинкин [15] разработал оригинальную методику исследования связной речи, основанную на анализе текста как конечного продукта сложной речемыслительной деятельности, представляющего собой «такое сочетание предложений, которое составляет смысловую структуру». Данный метод, по мнению автора, позволяет проникнуть в «интимные» механизмы создания цельного и связного сообщения. Выявляя основные особенности построения текстов сочинений учащихся третьих – седьмых классов, автор делает вывод о том, что текст, вбирая в себя, с одной стороны, мысли, способы их соединения, виды связей между ними, а с другой – технику, средства соединения мысли, является многоуровневым, иерархически организованным речевым целым.

Исключительно плодотворной для развития теории связной речи явилась мысль Н.И. Жинкина о правилах внутренней, смысловой организации текста, отражающей ход мысли говорящего. С этой точки зрения для лингвистов особый интерес представляет выделение двух уровней в содержательной стороне рассказа — системы предметных (денотатных) обозначений, т.е. осознание того, о чем будет идти речь, и системы предикатов, т.е. осознание того, что будет сообщаться об отношениях реальных предметов действительности [27].

Обе системы представляют собой определенную иерархию, поскольку в рассказе важно не только выделить указанные элементы, но и соединить их в речевое сообщение.

Для разработки специальной методики, направленной на коррекцию недостатков речевого развития, весьма важным является утверждение Н. И. Жинкина о том, что становление смысловых связей и отношений, составляющих содержательную структуру речевого сообщения, происходит

во внутренней речи и обеспечивается не отдельными словами и фразами, а единицами универсального предметно-схемного или предметно-изобразительного кода [7].

Таким образом, изначально содержание связного речевого сообщения возникает во внутренней речи в виде системы чувственных образов, оформляющимися в дальнейшем языковыми знаками.

В развитии речи отчетливо выделяются три направления: работа над словом (лексический уровень), работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень) и работа над связной речью (уровень текста). Кроме того, в широкое понятие «развитие речи» включается так же произносительная работа — дикция, орфоэпия, выразительность, просодия, исправление произносительных недочетов. Лингвистической основой для первых двух направлений служат лексикология, словообразование, фразеология, стилистика, морфология и синтаксис, что же касается связной речи, то она опирается на лингвистику текста, логику и теорию литературы.

Указанные три линии работы развиваются одновременно, несмотря на то, что состоят в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для предложения; первое и второе подготавливают связную речь. В свою очередь, связные рассказы и сочинения служат средством обогащения словаря и т. д.

Т.А. Ладыженская выделила семь умений, необходимых для развития связной речи, четыре из которых — умение определять объем содержания и границы темы, умение подчинять речевое сообщение основной мысли, умение собирать материал и умение систематизировать собранный материал — подготавливает содержательную сторону высказывания; два других — умение строить сочинения разных видов и умение точно, правильно и, по возможности, ярко выражать свою мысль — направлены на обучение оформлению найденного содержания; последнее умение — это умение осуществлять контроль над собственной речью [2], [23].

Развитие речи является одной из главных задач обучения родному языку в современной школе. Отсюда следует, что развитие речи происходит на каждом уроке (русский язык, природоведение, математика, труд, изобразительное искусство), а так же на внеклассных мероприятиях. Этим можно объяснить название таких разделов программы для начальных классов как: «Чтение и развитие речи», «Грамматика, правописание и развитие речи». Как продукт речемыслительной деятельности текстовое сообщение выступает в единстве двух планов — внутреннего, предметно-смыслового, и внешнего, формально-языкового.

Внутренний план, отражая содержание, заданное интеллектом, представляет собой совокупность программ разных уровней: это и программа цельного текста, и программы каждого отдельно взятого предложения. Нарушение целостности внутреннего плана приводит к прерываниям мысли и непониманию такого сообщения коммуникативным партнером.

Внешний план монологического высказывания представляет собой линейную последовательность предложений, организованных по правилам языка, в группу. Этот план характеризуется связностью, проявляющейся в зависимости между коммуникативно слабыми и сильными предложениями.

Таким образом, потребность высказывания, наличие содержательного материала, благоприятная речевая среда — это те условия, без которых невозможна речевая деятельность, а, следовательно, невозможно и развитие речи обучающихся. Монологическая речь — это особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, чем диалогическая речь.

1.2. Характеристика функционально-смысловых типов текста

Функционально-смысловые типы речи — коммуникативно обусловленные типизированные разновидности монологической речи, к числу которых традиционно относятся описание, повествование и рассуждение [32]. В истории развития риторики, поэтики, стилистики они имели разные названия: способы изложения, типы текста, словесно-стилевые единства, композиционно-речевые формы. Термин "функционально-смысловой тип речи" введен в научное обращение профессором О. А. Нечаевой в 1974 году. Выход в свет монографии, посвященной исследованию описания, повествования и рассуждения, положил начало активному изучению ФСТР, функционирующих в стиливых разновидностях современного русского литературного языка [31].

Рассмотрим основные ФСТР, подробно характеризуя каждый из них. К основным относятся типы речи, которые составляют доминанту одного или нескольких функциональных стилей.

Описание — это ФСТР, основная суть которого сводится к выражению факта сосуществования предметов и их признаков в одно и то же время. Описание необходимо для подробной передачи состояния действительности, изображения природы, местности, интерьера, внешности.

К примеру:

«Бузина чёрная – многолетнее растение, кустарник или деревце 3–10 м высотой. Ствол и ветви серые с чечевичками по коре. Листья супротивные, черешковые, непарно перистые. Цветки мелкие, душистые, желтовато-белые, в многоцветковых щитках. Плод – чёрно-фиолетовый, ягодовидный. Лекарственным сырьём являются соцветия и плоды, высушенные в печках или сушилках»

В основе описательных текстов главное — предметы, свойства, качества, а не действия. Следовательно, основную смысловую нагрузку несут имена существительные и имена прилагательные. Существительные относятся к конкретной лексике (озеро, крыша, изба, забор, печка, ставни и др.). В большом количестве используются слова с пространственным значением – обстоятельства места (возле озера, у печки и др.).

Для показания статичности изображаемого, сказуемое в описаниях чаще всего предстает в однотипных формах. Наиболее распространены описания с единым планом настоящего времени или с единым планом прошедшего времени. Степень статичности в описаниях с планом прошедшего времени ниже, чем в описаниях с планом настоящего времени [44].

Повествование — ФСТР, направленный на изображение последовательного ряда событий или смены состояния какого-либо предмета [44].

К примеру:

«Я стал гладить Яшкину лапу и думаю: совсем как у ребеночка. И пощекотал ему ладошку. А ребеночек-то как дернет лапку — и меня по щеке. Я и мигнуть не успел, а он надавал мне оплеух и прыг под стол. Сел и скалится»

(Б. Житков)

На первом плане в содержании повествовательных фрагментов текста — порядок протекания действия. Каждое предложение обычно выражает какой-либо виток, этап развития действия в движении сюжета. Важную роль играет временное соотношение сказуемых, которое может проявляться в их временной однотипности, или же наоборот – временной разнотипности. Основную смысловую нагрузку обычно несут глаголы совершенного вида, приставочные и бесприставочные (выселился, откланялся, подошли, прогулял, поужинал, спросил и т.д.), обозначающие сменяющиеся действия.

Для повествования характерна конкретная лексика (врач, ученики, собаки, деревня, лес). Ход событий акцентируется с помощью обстоятельств времени (недавно, этой осенью, летом, в сочельник, перед операцией).

Повествование — тип речи, используемый, в первую очередь в художественных текстах и оформляющий рассказ о событиях, совокупность которых составляет сюжет произведения. В художественно-изобразительной речи (художественных произведениях, текстах некоторых жанров публицистики, текстах-рассказах в разговорном стиле) весьма естественно сочетаются части описательности и повествовательности. Описание включается в повествование для наглядно-образного представления героев, места действия [44].

Рассуждение — ФСТР, который соответствует форме абстрактного мышления — умозаключению, выполняющий особое коммуникативное задание — придать речи аргументированный характер (прийти путем логических размышлений к новому суждению или аргументировать сказанное ранее) и оформляемый с помощью лексико-грамматических средств причинно-следственной семантики [44]. Основной областью употребления рассуждения является наука, в которой актуален логический, рациональный тип мышления.

Рассуждение используется в текстах в виде нескольких коммуникативно-композиционных вариантов, типология которых представляет собой полевую структуру.

Основной разновидностью является собственно рассуждение (рассуждение в узком смысле слова) — тип речи, наиболее последовательно выражающий причинно-следственные отношения между суждениями: от причины к следствию, а не от следствия (тезиса) к причине (основанию).

Структурно собственно рассуждение представляет собой цепь предложений, связанных отношениями логического следования.

К примеру:

«Язык всегда останется основным материалом произведения.

Художественная литература — это искусство слова. Даже столь важное начало литературной формы, как композиция, отступает перед решающим значением языка писателя.

Мы знаем хорошие произведения литературы с несовершенной или даже плохой композицией. Но хорошего произведения с плохим языком быть не может. Из негодного леса нельзя выстроить хорошего дома...»

(К. Федин)

Особое место занимают подтипы рассуждения, служащие тому, чтобы придать высказанным суждениям более аргументированный характер:

- Доказательство — коммуникативно-познавательная функция — установление истинности тезиса;
- Опровержение — разновидность доказательства, которая служит для установления ложности тезиса;
- Подтверждение — (эмпирическое доказательство) функция — установление достоверности высказанного положения посредством подкрепления его фактами;
- Обоснование — установление целесообразности действия, мотивировка [44].

Таким образом, функционально-смысловые типы речи — являются разновидностями монологической речи. К ним относятся: описание, повествование и рассуждение, имеющие свои отличительные особенности. Все виды функционально-смысловых типов речи выполняют особое коммуникативное задание, и соответственно, не владея хотя бы одним из них, невозможно полноценное овладение связной речью.

1.3. Характеристика особенностей речевого развития детей с нарушением интеллекта

В советской и зарубежной специальной литературе широко представлены данные, свидетельствующие о том, что умственно отсталые обучающиеся, не имея ни повреждений слуха, ни резких аномалий строения речевых органов, овладевают речью значительно позднее своих нормально развивающихся сверстников.

По данным Касселя, Шлезингера и М. Зеемана, более 40% детей с легкой степенью умственной отсталости начинают говорить после трех лет [18]. У детей с нарушением интеллекта задерживается не только развитие активной речи. Они значительно хуже своих нормальных сверстников понимают обращенную к ним речь. У умственно отсталого ребенка ко времени поступления в школу, т.е. к 7 годам, практика речевого общения занимает меньший отрезок времени — всего три-четыре года. Причем темп развития его речи все эти годы резко замедлен, а речевая активность недостаточна. Разговорно-бытовая речь ребенка оказывается слаборазвитой [50]. Это затрудняет его общение со взрослыми. Ребенок редко участвует в беседах, на вопросы отвечает односложно и далеко не всегда правильно. Значительно осложненным оказывается также выполнение поручений и заданий.

При объяснении причин, обуславливающих замедленное формирование речи у умственно отсталых обучающихся, следует исходить, прежде всего, из характерного для них общего недоразвития всей психики в целом, которое приводит к значительным изменениям и задержкам в умственном развитии, о которых говорилось выше.

Один из основоположников отечественной логопедии М.Е. Хватцев впервые все причины речевых нарушений разделил на внешние и внутренние, выделил органические (анатомо-физиологические,

морфологические), функциональные (психогенные), социально-психологические и психоневрологические причины [48].

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 Хватцев объяснял с позиций учения И.П.Павлова о нарушениях соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе [33].

К психоневрологическим причинам он относил умственную отсталость, нарушения памяти и другие расстройства психических функций.

Важную роль М.Е. Хватцев отводил и социально-психологическим причинам, понимая под ними различные неблагоприятные влияния окружающей среды [48].

Анализ этиологии речевых нарушений помогает разграничению «первичных» речевых расстройств, связанных с поражением или дисфункцией речевых механизмов, от «вторичных», наблюдаемых у детей с нарушениями интеллекта или сенсорными дефектами, а также при различных текущих заболеваниях центральной нервной системы [28].

В настоящее время существуют две классификации речевых нарушений, одна — клинико-педагогическая, вторая — психолого-педагогическая.

Клинико-педагогическая классификация опирается в основном на медицинский аспект нарушения, ориентируясь на коррекцию дефекта речи, и идет от общего к частному.

Психолого-педагогическая классификация была создана в результате критического анализа предыдущей. Эта классификация исходит из принципа «от частного к общему».

Все виды клинико-педагогической классификации подразделяются на 2 группы: нарушения устной и письменной речи.

Нарушения устной речи в свою очередь подразделяются на нарушения внешнего высказывания (или произносительной стороны речи) и нарушения внутреннего высказывания.

Нарушения внешнего высказывания могут подразделяться на несколько подвидов:

- нарушения голосообразования;
- нарушения темпа и плавности речи;
- нарушения звукопроизношения;
- нарушения интонации.

Эти нарушения могут наблюдаться как самостоятельно, так и в совокупности.

Нарушения речи у обучающихся с интеллектуальными отклонениями являются широко распространенными, характеризуются сложностью патогенеза и симптоматики. Дефекты речи у умственно отсталых обучающихся могут быть обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, могут быть связаны и с другими факторами (снижение слуха, нарушение речевой моторики, аномалии строения артикуляционного аппарата и др.).

Специфика нарушений речи и их коррекция у обучающихся с интеллектуальным недоразвитием определяется особенностями их высшей нервной деятельности и психического развития.

Структура речевого дефекта у обучающихся с интеллектуальными отклонениями обусловлена сложным взаимодействием биологических и социальных факторов.

У этих детей снижена регулирующая функция речи, которая в норме очень рано начинает играть важную роль в поведении ребенка. В процессе овладения навыками и умениями умственно отсталые обучающиеся опираются больше на наглядный материал, чем на словесную инструкцию. Эти особенности являются основными причинами недоразвития речи у

обучающихся с интеллектуальной недостаточностью (В.Г.Петрова, В.И.Лубовский, С.Борель-Мезонни и другие) [35], [29].

Развитие речевой моторики у обучающихся с интеллектуальным недоразвитием осуществляется замедленно, недифференцированно; затруднена координация дыхательных, фонаторных и артикуляционных движений в процессе речи.

Неточным, несформированным оказывается у обучающихся как слуховой, так и кинестетический контроль за правильностью речевых движений.

Особенности психического развития обучающихся данной категории существенно нарушают процесс овладения речевой функцией. Снижение уровня аналитико-синтетической деятельности проявляется в нарушении фонематического восприятия.

Нарушение познавательной деятельности приводит к трудностям усвоения семантической стороны языка.

В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у обучающихся с олигофренией с большим трудом формируются языковые обобщения, усваиваются закономерности языка.

У умственно отсталых обучающихся отмечается резкое снижение потребности в речевом общении, что приводит к ограниченности речевых контактов и отрицательно сказывается на процессе овладения речью.

Таким образом, сложное взаимодействие анатомо-физиологических, психологических и социальных факторов определяет качественное своеобразие процесса речевого развития, большую распространенность и стойкость нарушений речи у умственно отсталых обучающихся.

Когнитивное и речевое развитие тесно связаны между собой, однако отсутствует непосредственная взаимосвязь между степенью снижения интеллекта и уровнем развития речи. Уровень речевого недоразвития большинства умственно отсталых обучающихся гораздо ниже, чем позволяет их умственное развитие.

В связи с этим Г.В.Сухарева выделила две группы олигофрений: [20]

1. Олигофрения с недоразвитием речи;
2. Атипичная олигофрения, осложненная речевым расстройством.

Таким образом, у части умственно отсталых обучающихся отмечается недоразвитие речи, целиком обусловленное уровнем интеллектуального недоразвития, у большинства, особенно у обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста, отмечается тяжелое нарушение речевого развития, включающее разнообразные речевые расстройства.

Р.И. Лалаева (1988г.) отмечает, что у обучающихся с умственной отсталостью встречаются все формы нарушений речи, как и у нормальных детей. Нарушения речи у умственно отсталых обучающихся носят системный характер, т.е. отмечается недоразвитие речи как целостной функциональной системы [25].

Рассмотрим нарушения речи обучающихся с нарушением интеллекта более подробно.

Нарушения фонетической стороны речи.

Среди умственно отсталых младших школьников такие нарушения наблюдаются у 40% - 60% всех обучающихся младших классов образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы.

Речь обучающихся с интеллектуальными нарушениями 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.

Нарушения лексико-грамматической стороны речи.

У обучающихся с нарушениями интеллекта наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным, нарушение

процесса организации семантических полей. Они не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре доминируют существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера, мало 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 трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений, выявляются искажения в употреблении падежей, смешения предлогов, неправильные согласования существительного и числительного, существительного и прилагательного [28].

Функция словообразования менее сформирована, чем словоизменение. Для высказываний обучающихся характерны 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».

Формирование связной речи у данной категории обучающихся осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. Обучающиеся долго задерживаются на вопросно-ответной и ситуативной речи.

В процессе порождения связных высказываний они нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи в виде вопросов или подсказок. Особенно трудной для обучающихся является контекстная форма речи. Недостаточно сформирована диалогическая речь из-за слабой ориентированности на собеседника.

Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными частями.

Одной из причин задержки формирования связной речи умственно отсталых обучающихся является то, что их речевая активность очень слаба и

довольно быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне, конкретизация и развитие рассказа осуществляются самим ребенком. В связи с этим недостаточность волевой сферы умственно отсталых обучающихся 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. Таким образом, в характере связных высказываний большую роль играет мотивация [28].

Более легко дается детям пересказ, однако не без издержек: пропускаются важные части текста, упрощенно передается содержание, обучающиеся не понимают причинно-следственные, временные и пространственные связи.

В дефектологической литературе имеются сведения о том, что умственно отсталые учащиеся сложные предложения начинают употреблять в письменной речи раньше, чем в устной [34].

Таким образом, 40%-60% обучающихся с нарушением интеллекта имеют дефекты речи. Причиной тому может быть как недоразвитие познавательной деятельности, так и другие факторы (снижение слуха, нарушение речевой моторики, аномалии строения артикуляционного аппарата и др.). Речь обучающихся с умственной отсталостью, как правило, монотонная, малоразвернутая и эмоционально не окрашена. Так же у умственно отсталых обучающихся наблюдаются нарушения темпа и ритма речи. С точки зрения лексико-грамматической стороны речи, у обучающихся с нарушением интеллекта наблюдается: бедность словарного запаса, преобладание пассивного словаря над активным, трудности актуализации словаря, неточность определения слов. Связные высказывания фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность и связь между отдельными частями.

1.4. Характеристика связной речи детей с нарушением интеллекта

Связная речь — наиболее сложная форма речевой деятельности. Она характеризуется особыми присущими только ей признаками. Связная речь носит характер систематического последовательного изложения. Связное сообщение представляет собой развернутое высказывание. Таким образом, под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания. Которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно.

В работах многих авторов отмечается, что становление связной речи у умственно отсталых обучающихся осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями (М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, В.Г. Петрова и др.) [9], [14], [35].

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 овладения связной речью умственно отсталые школьники младших классов нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в систематической помощи, которая проявляется либо в форме вопросов, либо в подсказке [28].

Нарушения формирования связной речи обусловлены целым комплексом причин. Наряду с нарушениями познавательной деятельности, немаловажную роль, в недоразвитии связной речи играет недостаточная сформированность диалога. Диалогическая речь, как известно, предшествует монологической и подготавливает ее развитие. Умственно отсталые обучающиеся часто не осознают необходимости ясно и четко передавать

содержание, какого либо события так, чтобы оно было понятно собеседнику [28].

Другая причина заключается в том, что речевая активность данной категории обучающихся очень слаба и довольно быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне, конкретизация и развитие рассказа осуществляются самим ребенком. Недостаточность волевой сферы умственно отсталых обучающихся играет определенную роль в нарушении протекания речевых высказываний. В тех случаях, когда у обучающихся появляется интерес к теме высказывания меняется и характер связных высказываний, они становятся более развернутыми и связными, увеличивается количество слов в предложении. Таким образом, на характер связной речи оказывает влияние и мотивация [28].

Особенности связных высказываний во многом определяется и характером заданий (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ по представлению и т.д.). Исследования Л.В. Занкова и М.Ф. Гнездилова показали, что количество слов в рассказах по серии сюжетных картинок у умственно отсталых обучающихся в 2,5 раза больше, чем в рассказах на заданную тему. Авторы объясняют это тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность изображенных событий, их динамику [9], [17].

Гораздо легче, чем самостоятельный рассказ осуществляется у умственно отсталых обучающихся пересказ. Пересказ не предполагает самостоятельного создания сюжета. Подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. При пересказе большую роль играет запоминание содержания текста. Однако и в пересказе умственно отсталых школьников есть свои особенности. Обучающиеся часто добавляют события, детали которые отсутствовали в рассказе. Эти добавления объясняются случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний [28].

Работа по развитию связной речи в начальных классах образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы начинается с развития диалогической речи, как более легкой и являющейся основной формой речевого общения.

Формирование диалога осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, с развитием структуры предложения. С развитием словоизменения и словообразования. Наряду с познавательными и воспитательными целями, при проведении диалога на занятиях ставится цель специального развития речи обучающихся. В процессе работы по формированию диалогической речи умственно отсталый школьник должен научиться слушать и понимать вопросы, сам задавать вопросы правильно. Точно в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли в ответах на вопросы.

Методами развития диалогической речи выступают беседа и имитация. Эти методы реализуются двумя приемами:

- 1) приемом беседы,
- 2) приемами театрализации (имитации и пересказа).

Проведение беседы включает три этапа:

- вступление,
- развитие темы,
- концовка.

Во вступлении учитель привлекает внимание детей к теме беседы, дает определенную установку на восприятие темы разговора. В процессе проведения беседы учитель должен кратко и четко ставить вопросы и требовать смысловой точности и правильного полного оформления ответов. К участию в беседе должны привлекаться все обучающиеся. В конце беседы подводится итог, делается обобщение.

Необходимо научить умственно отсталых обучающихся задавать вопросы. Сначала дети ставят вопросы по картинке после предварительной беседы, как бы повторяют по памяти вопросы учителя. В дальнейшем детям

предлагается задавать вопросы по картинке, а затем без использования картинок.

По мнению Р.Е. Левиной, особую значимость в такой работе приобретает формирование умения воспроизводить по памяти подробности виденного, конструировать предложения со словами прочитанного текста, развивать ритмико-мелодическую сторону речи в ходе работы над текстом. Особое внимание следует уделять развитию связной речи как средству общения. Она намечает более конкретный комплекс задач, направленных как на развитие понимания, так и на формирование потребности в активной речевой деятельности. К кругу таких задач относится развитие внимания к речи, умение вслушиваться в обращенную речь, работу над пониманием смысла, развитие положительной мотивации. Предлагается начинать работу с развернутого ответа на вопрос с последующим переходом к описанию простых предметов, а от него к рассказу по картинке с несложным сюжетом и ярко выраженными признаками действия. В качестве средств активизации речи и мысли ребенка рекомендуется применение разнообразных приемов: вопросов, требующих проведения сравнения; провокационных вопросов; сопоставления речи учителя и ученика; опоры на наглядно воспринимаемые предметы [26].

Использование приемов театрализации (игр-драматизаций, театрализованных представлений) в младших классах вспомогательной школы является очень важным, так как способствует совершенствованию речи в эмоциональном отношении, обогащает словарь, формирует грамматический строй, активизирует речь умственно отсталого ребенка. На занятиях можно использовать как игры-драматизации стихотворных текстов, которые сначала заучиваются целиком, а затем воспроизводятся по ролям, так и игры-драматизации прозы (чтение по ролям).

Совершенствование работы по формированию связной монологической речи у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью вызывает

необходимость изучения связной речи с психолингвистических позиций, т.е. с учетом основных операций порождения связного текста.

Психолингвистический подход рассматривает текст как иерархическое структурное образование, компоненты всех уровней которого имеют смысловой характер, отличаясь друг от друга лишь степенью значимости в общей структуре. Они объединены общей темой, идеей или предметом высказывания, т.е. общей мыслью, которая является реализацией замысла говорящего. Цельность текста, по А.А. Леонтьеву представляет собой, прежде всего смысловое единство [27].

Смысловая структура текста закладывается на этапе внутреннего программирования, который имеет определенные семантические характеристики. Закономерности его протекания являются универсальными и не зависят от конкретного языка. Этап внутреннего программирования это этап доязыкового построения речи. По мнению Т.В. Ахутиной, этап внутреннего программирования речевых высказываний тесно связан с мышлением, особенно с такими компонентами, как способность действовать в уме [1].

Порождение связного текста — сложная речевая деятельность. В процессе порождения связных высказываний большое значение имеет планирование. В устной речи это планирование должно осуществляться быстро, оно не допускает длительной подготовки, т. к. большие паузы разрушают связность текста. В связи с этим при порождении связных высказываний процесс планирования непосредственно вплетается в процесс производства речи и особенно активно осуществляется во время пауз [15]. В дальнейшем в процессе порождения связной речи имеют место такие операции, как внутреннее программирование отдельных предложений, лексико-грамматическое структурирование, моторная реализация.

Учитывая психологическую структуру процесса порождения связного текста, учитель должен проводить работу над связной речью в двух направлениях:

- 1) развитие внутреннего (смыслового) программирования;
- 2) формирование языковых средств оформления связного текста.

При этом необходимо учитывать опережающее развитие семантической стороны по отношению к формально-языковой. Ключевой момент развития связной речи — работа над смысловой, семантической стороной связного текста.

По мнению Н.И. Жинкина, переход к самостоятельному рассказу и пересказу возможен лишь после усвоения отношений предметно словесных комбинаций [15].

Таким образом, можно сказать, что у умственно отсталых обучающихся нарушен как план содержания, так и план выражения связного текста. Но особенно грубыми и стойкими являются нарушения плана содержания, внутренней (смысловой) программы связного высказывания, что еще более подтверждает необходимость существенной работы над внутренним программированием связного текста.

Выводы по главе:

Нарушения речи у обучающихся с умственной отсталостью носят системный характер.

При умственной отсталости в различной степени нарушены операции и уровни порождения речевого высказывания.

Нарушения речи обучающихся с интеллектуальной недостаточностью разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровню, и требуют дифференцированного подхода при их анализе.

У обучающихся с нарушением интеллекта выявляется бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительные, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова.

Становление монологической связной речи у умственно отсталых обучающихся осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 4 КЛАССА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ
АДАПТИРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ПРОГРАММЫ

2.1. Обзор методик обследования связной монологической речи

1. В.К. Воробьева. Комплексная программа выявления состояния связной речи у детей с системным недоразвитием речи [2]

Методика обследования связной речи Воробьевой В.К. содержит 4 серии заданий:

- 1) Исследование репродуктивной стороны речи, включает 2 задания;
- 2) Исследование продуктивных видов связной речи, включает 2 задания;
- 3) Изучение смыслообразующего компонента связной речи, включает 3 задания;
- 4) Исследование ориентировки в признаках связной речи, включает 1 задание.

1. Исследование репродуктивной стороны речи

- задание ориентирует обучающихся на пересказ текста как можно подробнее;
- задание ориентирует обучающихся на пересказ этого же текста, но кратко.

Рекомендуется использовать адаптированный материал исходя из возрастных особенностей обучающихся.

Инструкция: текст зачитывается педагогом первый раз, затем ребенку дается установка на полный пересказ, и после этого педагог зачитывает текст второй раз. После выполнения задания с подробным пересказом, предлагается пересказать кратко.

2. Исследование продуктивных видов связной речи

- задание представляет собой самостоятельное составление связного сообщения по наглядным опорам (сюжетным картинкам);
- задание ориентирует обучающихся на составление рассказа, по составленному сюжетному плану.

Все материалы должны быть доступны детям по своему содержанию.

3. Изучение смыслообразующего компонента связной речи

Эта серия заданий направлена на выявление особенностей построения связного сообщения при частичной заданности смысловых компонентов высказывания.

- задание ориентирует обучающихся на составление продолжения рассказа по прочитанному началу;
- задание ориентирует обучающихся на придумывание сюжета, и составление рассказа по предметным картинкам, отобранным детьми из общего банка предметных картинок;
- задание ориентирует обучающихся на самостоятельное нахождение темы и ее реализации в рассказах.

Все материалы должны быть подобраны с учетом возрастных особенностей обучающихся; и должны быть доступны детям по своему содержанию.

4. Исследование ориентировки в признаках связной речи

Эта серия позволяет выявить степень сформированности у обучающихся представления о том, что такое рассказ.

Инструкция: педагог зачитывает два отрывка: небольшой по объему и простой рассказ и нетекстовое сообщение (деформированный рассказ, набор слов, отдельное высказывание). Детям предлагается прослушать и сравнить

эти два отрывка, а затем обучающиеся должны определить какой текст является рассказом и аргументировать свой ответ.

2. Т.Б. Филичева. Обследование речи детей с общим недоразвитием речи [47]

Методика обследования связной речи Филичевой Т.Б. содержит 4 задания:

1) Составление рассказа по картинке.

Наглядный материал должен быть подобран с учетом возрастных особенностей обучающихся.

2) Составление рассказа по серии картинок.

Подбираются серии сюжетных картинок. Перед началом выполнения задания педагог сам раскладывает серию картинок и объясняет последовательность. После этого, ребенку самому предлагается разложить другую серию картинок, рассмотреть их, ответить на вопросы по содержанию и самостоятельно составить рассказ.

3) Пересказ.

При выборе текста для пересказа, нужно учесть, чтобы его содержание было простым и понятным, так же имело четкую структуру.

4) Составление рассказа-описания игрушки или предмета.

Педагог предлагает внимательно рассмотреть и потрогать выбранную игрушку или предмет, а затем составить рассказ по вопросам педагога.

3. В.П. Глухов. Обследование состояния связной речи детей с общим недоразвитием речи [6]

Комплексное обследование В.П. Глухова включает в себя ряд заданий для получения наиболее точной и полной картины состояния связной речи обучающихся.

1) Составление высказываний по отдельным ситуационным картинкам ("картинки-действия" по терминологии Л.С.Цветковой, 1985).

Задание направлено на определение способности ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы.

- 2) Составление предложения по трем картинкам (например «девочка», «корзинка», «лес»).

Задание направлено на выявление способности ребенка устанавливать логические и смысловые отношения между предметами, изображенными на картинках; и передавать их в виде законченного высказывания на уровне фразы.

- 3) Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа).

Задание направлено на выявление возможности ребенка воспроизводить небольшой по объему и несложный по структуре литературный текст.

- 4) Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок (Н. Радлова «Кошки и птичка», «Ежик и гриб») [38].

Задание направлено на выявление возможности ребенка составлять связный логичный рассказ на основе серии последовательных сюжетных картинок.

- 5) Сочинение рассказа из личного опыта.

Задание направлено на выявление уровня владения ребенком связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

- 6) Составление рассказа-описания.

Задание направлено на выявление способности ребенка точно и полно отражать в рассказе основные свойства предмета. Также задание направлено на выявление способности построения логичного устного высказывания.

С учетом индивидуального уровня речевого развития ребенка программа обследования может быть дополнена доступными заданиями с элементами творчества:

- 7) Окончание рассказа по данному началу.

Задание направлено на выявление способности ребенка использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал; способности закончить рассказ логично, исходя из текстового и наглядного материала.

8) Придумывание рассказа на заданную тему.

Это задание можно использовать как дополнительное. Оно направлено на выявление способности ребенка составлять рассказ на заданную тему. Задание предлагается детям, у которых, по данным результатов прохождения предыдущих заданий, имеются определенные навыки составления связных высказываний.

2.2. Организация и методика констатирующего эксперимента

Исследования по проблеме развития монологической речи у младших школьников с нарушенным интеллектом проводилось на базе 4 класса государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». В исследовании была задействована группа обучающихся из 8 человек, в возрасте десяти – одиннадцати лет.

Экспериментальная группа:

Василиса Б. (11 лет);

Дима Н. (11 лет);

Женя П. (11 лет);

Максим И. (10 лет);

Маша П. (11 лет);

Миша Н. (10 лет);

Настя Ш. (11 лет);

Федя Х. (11 лет).

Характеристики обучающихся составлены со слов классного руководителя и воспитателя. А так же, на основе личных наблюдений.

Василиса Б. (11 лет):

Диагноз: F -70. В школу поступила с 1 класса, ДОУ не посещала.

У Василисы слабое физическое развитие (4 группа). У девочки имеется нарушение зрения, а так же заболевания других жизненно важных органов, по совокупности которых, ей присвоен статус ребенок – инвалид.

Семья полная, обеспеченная, благополучная. У Василисы две сестры, которые обучаются в массовой школе, и младший брат, посещающий специализированное ДОУ.

Познавательная активность у девочки на низком уровне, с учебной программой справляется на минимально необходимом уровне. На уроках активна, но отвечает на вопросы неадекватно. При выполнении заданий нуждается в помощи, и постоянном контроле; ошибки не видит. На критику со стороны учителя реагирует неадекватно: плачет и обижается.

Читает Василиса по слогам с пропусками и заменами букв и слогов. Темп речи медленный. Стихи наизусть не учит. Выразительное чтение отсутствует, прочитанный текст не понимает. Пересказ осуществляет только с опорой на план.

Уровень самостоятельности на уроке низкий, выводы самостоятельно может делать только простые. Словарный запас ограничен, пассивный больше, чем активный. При ведении тетради и дневника заметно нарушение пространственной ориентировки. В дневнике не ориентируется совсем. На письме присутствуют ошибки: пропуски и замены букв.

Высшие психические функции грубо нарушены. Со сверстниками не общается, часто находится в состоянии отстраненности. При общении с взрослыми, рассказывает всё, даже то, что не следует. Девочка не конфликтная, но обидчивая. Эмоционально неуравновешенная. Самооценка занижена, самоконтроль и самокритика отсутствуют. Принятые правила и

нормы соблюдает. Василиса достаточно опрятна и следит за своим внешним видом. Санитарно – гигиенические навыки сформированы.

Дима Н. (11 лет):

Диагноз: F -70. В школу поступил с 1 класса, ДОУ не посещал.

Классный руководитель и школьный психолог наблюдают у ребенка расстройства шизофренического спектра. У Димы слабое физическое развитие (3 группа). Семья полная, малообеспеченная, благополучная. Единственный ребенок в семье.

Уровень познавательной активности низкий, с учебной программой ребенок справляется на среднем уровне. На уроках ребенок отстранен, не отражает окружающую действительность, на вопросы дает неадекватные ответы. Нуждается в постоянном контроле и организационной помощи. Критики боится.

Читает Дима целыми словами. Темп речи медленный. Стихи наизусть учит. Выразительное чтение отсутствует. Понимает прочитанный текст, но в тексте не ориентируется. При пересказе не может вести линию сюжета, части текста перемешиваются.

Уровень самостоятельности на уроках низкий. Самостоятельно выводы не делает. Словарный запас ограничен. Тетрадь и дневник ведет неаккуратно, так же заметно нарушение пространственной ориентировки. На письме ошибки присутствуют, но в малом объеме.

Высшие психические функции грубо нарушены, за исключением памяти. Со сверстниками не общается, часто находится в состоянии отстраненности. Дима боится взрослых и инициатором общения не выступает. На контакт не идет, даже если ему требуется помощь. Ребенок не конфликтный, эмоционально неуравновешен. Самооценка занижена, самоконтроль отсутствует, не самокритичен. Правила и нормы соблюдает, но нуждается в постоянном инструктаже. Мальчик не опрятен, за своим внешним видом не следит вообще. Санитарно – гигиенические навыки недостаточно сформированы.

Женя П. (11 лет):

Диагноз: F -70. В школу поступил с 1 класса, ДОУ не посещал.

У Жени слабое физическое развитие (3 группа), так же имеется нарушение зрения. Семья неполная, малообеспеченная, благополучная. Единственный ребенок в семье.

Уровень познавательной активности у ребенка низкий, с учебной программой справляется на минимально необходимом уровне. На уроках отвлекается, разговаривает, выключается из учебной деятельности. При выполнении заданий нуждается в постоянном контроле и помощи, ошибок не видит. К критике относится адекватно, но не пытается исправиться.

Читает Женя по слогам с пропусками и заменами букв и слогов. Темп речи медленный. Стихи наизусть не учит. Выразительное чтение отсутствует, прочитанный текст не понимает. Пересказ не осуществляет даже с опорой на план или наглядность.

Уровень самостоятельности на уроках низкий. Самостоятельно выводы не делает. Словарный запас ограничен, как пассивный, так и активный. Тетрадь и дневник ведет небрежно, так же заметно нарушение пространственной ориентировки. На письме ошибки присутствуют.

Высшие психические функции грубо нарушены, в особенности: память, воля, мышление. Наблюдается заторможенность. Со сверстниками общается, с взрослыми на контакт идет. Мальчик не конфликтный, эмоционально уравновешен. Самооценка неадекватная, самоконтроль и самокритика отсутствуют. Приятые нормы и правила соблюдает только при контроле со стороны взрослого. Женя неопрятный и неаккуратный, и за своим внешним видом не следит. Санитарно – гигиенические навыки сформированы на достаточном уровне.

Максим И. (10 лет):

Диагноз: F -70. В школу поступил в середины 1 класса, из массовой школы.

Мальчик хорошо физически развит, других отклонений нет. Семья полная, малообеспеченная, благополучная. Единственный ребенок в семье. Уровень познавательной активности средний, с учебной программой ребенок справляется на среднем уровне. На уроках ведет себя беспокойно, отвлекается сам и отвлекает других. При выполнении заданий нуждается в организационной помощи, при первичной проверке видит и исправляет ошибки. К критике относится адекватно, исправляется.

Читает Максим по слогам с пропусками и заменами букв и слогов. Темп речи быстрый. Стихи наизусть не учит. Выразительное чтение отсутствует, прочитанный текст не понимает, но прочитанный текст учителем понимает. Пересказ текста осуществляет.

Уровень самостоятельности на уроках достаточный. Самостоятельно выводы сделать может. Пассивный словарный запас больше активного. Тетрадь и дневник ведет небрежно. На письме ошибки присутствуют.

Из высших психических функций грубо нарушены память и речь. Внимание, мышление и восприятие – достаточно сохранены. Максим очень активный мальчик, в общении со сверстниками проявляет лидерские качества. Легко вступает в контакт со взрослыми, знаком с правилами этикета. Ребенок не конфликтный, эмоционально неуравновешен. Самооценка завышена, самоконтроль присутствует, самокритика отсутствует. Принятые правила и нормы соблюдает не всегда, может взять себе чужую вещь. Мальчик неопрятен, к своему внешнему виду не критичен. Санитарно – гигиенические навыки сформированы.

Маша П. (11лет):

Диагноз: F -70. В школу поступила в 4 класс, из массовой школы. Девочка хорошо физически развита, других отклонений нет. Семья полная, малообеспеченная, неблагополучная. Родной брат учится в этой же школе, в 7 классе. Родители не имеют постоянной работы.

Уровень познавательной активности высокий, с учебной программой ребенок справляется на высоком уровне. На уроках требуется контроль со

стороны педагога, девочка часто рассеяна, отвлечена. Но если задание ей интересно, и понятно, то вовлечена в учебный процесс. При выполнении заданий в помощи не нуждается, только в разъяснении, при первичной проверке видит и исправляет ошибки. Критику понимает и принимает.

Читает Маша по слогам. Темп речи быстрый. Стихи наизусть учит. Выразительное чтение отсутствует, простой прочитанный текст понимает. Пересказ текста осуществляет.

Уровень самостоятельности на уроках высокий. Самостоятельно выводы сделать может. Активный словарный запас достаточно большой. Дневник и тетради ведет аккуратно. На письме ошибки есть, но может самостоятельно исправить.

Высшие психические функции в целом сохранены, грубых нарушений нет. Со сверстниками общается хорошо, как в школе, так и во дворе. В общении с взрослыми легко идет на контакт. Не конфликтна, эмоционально уравновешена. Самооценка завышена, самоконтроль присутствует, самокритика отсутствует. Принятые правила и нормы соблюдает. Маша не критична к своему внешнему виду, неопрятна, может надеть грязную или рваную одежду. Санитарно – гигиенические навыки сформированы.

Миша Н. (10 лет):

Диагноз: F -70. В школу поступил в 4 класс, из массовой школы.

Мальчик хорошо физически развит, имеется нарушение зрения. Семья неполная, малообеспеченная, неблагополучная. Опекун – бабушка, на пенсии. Единственный ребенок в семье. Дядя и тётя Миши обучались в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы.

Уровень познавательной активности хороший, с учебной программой ребенок справляется хорошо. На уроках ведет себя активно и адекватно. При выполнении заданий самостоятелен, в помощи не нуждается. Критику спокойно принимает, исправляется.

Читает Миша целыми словами. Темп речи быстрый. Стихи наизусть учит, выразительно читает. Прочитанный текст понимает. Пересказ текста осуществляет.

Уровень самостоятельности на уроках высокий. Самостоятельно выводы сделать может. Словарный запас на достаточном уровне. Дневник и тетради ведет аккуратно. На письме ошибки есть, но может самостоятельно исправить.

Высшие психические функции грубо не нарушены. В общении со сверстниками активен, но обидчив. При общении со взрослыми легко идет на контакт, соблюдает субординацию. Инициатором конфликта не выступает. При возникновении конфликтной ситуации, не предпринимает попыток к её мирному разрешению. Эмоционально уравновешен. Самооценка немного завышена, самоконтроль присутствует, самокритика отсутствует. Принятые правила и нормы соблюдает. Миша – опрятный и аккуратный мальчик, и обращает внимание на свой внешний вид. Санитарно – гигиенические навыки сформированы.

Настя Ш. (11 лет):

Диагноз: F -70. В школу поступила в 4 класс, из массовой школы. Девочка физически слабо развита, у нее имеется нарушение зрения. Семья полная, малообеспеченная, неблагополучная. Две старшие сестры Насти обучаются в массовой школе. Отец девочки обучался в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы.

Уровень познавательной активности высокий, с учебной программой ребенок справляется на среднем уровне. Настя очень стеснительная, на уроках ведет себя скромно и зажато. При выполнении заданий нуждается в организационной помощи, при первичной проверке видит и исправляет свои ошибки. Критику понимает и принимает.

Читает Настя простые слова целиком, сложные – по слогам. Речь медленная и тихая. Стихи наизусть учит. Выразительное чтение отсутствует,

прочитанный текст понимает, в тексте ориентируется. Пересказ текста осуществляет с опорой на наглядность.

Уровень самостоятельности на уроках средний, просит о помощи. Самостоятельно выводы сделать может. Словарный запас ограничен, пассивный, больше, чем активный. Дневник и тетради ведет аккуратно. На письме ошибки есть, но может самостоятельно исправить.

Высшие психические функции в целом сохранены, грубых нарушений нет. Со сверстниками и взрослыми общается хорошо. Не конфликтна, эмоционально уравновешена. Самооценка адекватная, самоконтроль и самокритика присутствуют. Принятые правила и нормы соблюдает. Настя – опрятная и аккуратная девочка, и обращает внимание на свой внешний вид. Санитарно – гигиенические навыки сформированы.

Федя Х. (11 лет):

Диагноз: F -70. В школу поступил с 1 класса, посещал коррекционное ДОУ.

Физическое развитие среднее, других отклонений нет. Семья полная, обеспеченная, благополучная. Брат Феде учится в массовой школе.

Уровень познавательной активности низкий, с учебной программой ребенок справляется на среднем уровне. На уроках мальчик пассивен, выключается из учебного процесса. При выполнении заданий нуждается в организационном контроле, при проверке ошибок не видит. Ребенок боится критики и неадекватно на нее реагирует (закрывает глаза и уши; прячется под парту).

Читает Федя по слогам, делает ошибки при чтении окончаний. У мальчика медленная и тихая речь. Стихи наизусть учит. Выразительное чтение отсутствует, прочитанный текст не понимает, в тексте не ориентируется. Пересказ текста не осуществляет.

Уровень самостоятельности на уроках низкий. Самостоятельно выводы сделать не может. Словарный запас ограничен, как пассивный, так и

активный. В дневнике ориентируется, в тетради – нет. На письме ошибки есть, но может самостоятельно исправить.

Из высших психических функций грубо нарушены: воля, внимание, мышление и восприятие. Память – достаточно сохранна. Со сверстниками общаться может, но часто находится в состоянии отстраненности. Не идет на контакт со всеми взрослыми, замыкается. Не конфликтен, эмоционально уравновешен. Самооценка занижена, самоконтроль и самокритика отсутствуют. Принятые правила и нормы соблюдает сам, и призывает других соблюдать. Федя достаточно опрятен и следит за своим внешним видом. Санитарно – гигиенические навыки сформированы.

Общая характеристика экспериментальной группы:

Уровень познавательной активности и уровень самостоятельности на уроках у половины обучающихся низкий, что, несомненно, создает трудности при обучении обучающихся как в целом, так и в формировании навыка связной монологической речи в частности.

У обучающихся наблюдаются проблемы с чтением и с пониманием прочитанного текста. Большая часть обучающихся читает по слогам с пропусками и заменами букв и слогов. Кроме того, у обучающихся отсутствует навык выразительного чтения, хотя в 4 классе дети уже должны владеть этим навыком.

На уроках часть обучающихся при выполнении заданий нуждается в постоянной помощи и контроле со стороны педагога, а другая часть нуждается только в организационной помощи. Навык пересказа текста у половины обучающихся также несформирован. Из этого следует, что на уроках важно осуществлять дифференцированную работу.

Для выявления уровня сформированности монологической речи у младших школьников с нарушением интеллекта была отобрана следующая методика:

В.П. Глухов — Обследование состояния связной речи детей с общим недоразвитием речи [8].

На мой взгляд, эта методика позволяет получить наиболее полные и точные данные о состоянии связной монологической речи обучающихся. Методика была использована без изменений. Наглядный материал был подобран с учетом возрастных особенностей и интеллектуальных возможностей обучающихся, задействованных в экспериментальной работе.

Методика включает в себя восемь заданий. Семь из которых, являются основными, а последнее, восьмое – дополнительным. Задание № 8 детям с нарушением интеллекта не предлагается, так как оно дополнительное и предлагается детям с более высоким уровнем сформированности связной речи.

Обучающимся предлагалось выполнить следующие задания:

1. Составление высказывания по картине [5]. (см. приложение 2)

Задание направлено на определение способности обучающегося составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы.

Инструкция:

Обучающемуся поочередно предоставляются 6 картинок. При предъявлении каждой картинки задаётся вопрос – Что здесь нарисовано? Если у обучающегося возникают проблемы с ответом на вопрос, то педагог должен оказать помощь ребенку: повторить вопрос, либо задать наводящие вопросы.

2. Составление предложений по картинкам. (см. приложение 3)

Задание направлено на выявление способности обучающегося устанавливать логические и смысловые отношения между предметами, изображенными на картинках; и передавать их в виде законченного высказывания на уровне фразы.

Инструкция:

Перед обучающимся выкладываются 3 картинки «девочка», «корзинка», «лес». Обучающийся рассказывает что нарисовано на этих картинках, затем педагог просит ребёнка, что бы он составил предложение в котором говорилось о всех предметах изображенных на картинках. Если задание

вызывает затруднения у обучающегося, то педагог задаёт наводящие вопросы.

3. Пересказ без наглядной опоры.

Задание направлено на выявление возможности обучающегося воспроизводить небольшой по объёму и несложный по структуре литературный текст.

Инструкция:

Для этого задания была выбрана знакомая детям сказка «Репка». Педагог читает текст дважды, медленно и внятно. Затем задаёт вопросы — Пример: Какие герои есть в этой сказке? Перечисли их. Что делают герои сказки? Затем текст читается ещё раз и обучающемуся предлагается его пересказать. Если задание вызывает затруднения у обучающегося, то педагог задаёт наводящие вопросы.

4. Составление рассказа на основе наглядностей [4]. (см. приложение 4)

Задание направлено на выявление возможности обучающегося составлять связный логичный рассказ на основе серии последовательных сюжетных картинок.

Инструкция:

Перед обучающимся последовательно выкладываются картинки, дается время хорошо их рассмотреть. Затем обучающемуся предлагается составить рассказ по этим картинкам. Если задание вызывает затруднения у обучающегося, то педагог задаёт наводящие вопросы.

5. Рассказ на основе личного опыта.

Задание направлено на выявление уровня владения обучающегося связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Инструкция:

Обучающемуся предлагается рассказать, чем он любит заниматься в свободное время, любит ли он гулять. Обучающемуся предоставляется

примерный план вопросов – Где ты гуляешь? Чем ты там занимаешься? С кем ты гуляешь? и т.п.

6. Рассказ описание.

Задание направлено на выявление способности обучающегося точно и полно отражать в рассказе основные свойства предмета. Также задание направлено на выявление способности построения логичного устного высказывания.

Инструкция:

Обучающемуся предъявляется мягкая игрушка «Злой медвежонок». Ребенку предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, потрогать его, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. Например — Кто это? Какого он размера? А какой он на ощупь? А что у медвежонка на шее? Посмотри внимательно на мордочку медвежонка, что ты видишь? Как ты думаешь, какие эмоции испытывает медвежонок?

7. Закончи рассказ [13]. (см. приложение 5)

Задание направлено на выявление способности обучающегося использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал; способности закончить рассказ логично, исходя из текстового и наглядного материала.

«Тут столик. Около столика Арина, Ира, Марк и Марина. Арина кушала ириски. У Марка на столе стоял салат. Ира кушала сырок. А Марина пила какао. К ребятам подошла Алла.»

Инструкция:

Обучающемуся предъявляется картинка, изображающая кульминационный момент сюжетного действия рассказа. Затем педагог зачитывает текст незавершенного рассказа и предлагает обучающемуся придумать его продолжение. Если задание вызывает затруднения у обучающегося, то педагог задаёт наводящие вопросы.

По итогу на каждого ребенка заполняется таблица, в которой отражены результаты прохождения всех заданий в баллах, и дана качественная оценка по каждому из них. Все таблицы подвергаются анализу.

Комплексное обследование было проведено на базе 4 класса государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Обследование проводилось в первой половине дня, с каждым обучающимся в индивидуальном порядке, в специально выделенном руководством школы для этого классе.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

После выполнения всех заданий экспериментальной группой были составлены таблицы на каждого обучающегося. При анализе ответов обучающихся за каждое задание выставлялись баллы:

- 1-2 б. — не справился с заданием, отказался выполнять задание;
- 3-4 б. — с трудом справился с заданием, требовалась значительная помощь в виде вопросов, давал неадекватные ответы, давал неполные ответы;
- 5-6 б. — требовалась незначительная помощь в виде вопросов, ошибки, неточности;
- 7-8 б. — требовалась минимальная организационная помощь, незначительное количество ошибок;
- 9-10 б. — справился с заданием без помощи и без ошибок.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

Василиса давала неполные ответы, при пересказе путала последовательность действий. В речи Василисы были замечены неправильные употребления слов и неточное выражение своих мыслей. При выполнении заданий на составление предложений по картинкам – не видит полную картину. В высказываниях нарушена логика. Ребенку требовалась помощь в виде вопросов со стороны педагога.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

Дима давал неполные, иногда и неадекватные ответы, пересказать текст не смог, только перечислил героев сказки по вопросам педагога. Задание № 2 не понял, составил свои предложения. При составлении описания использовал не слова, а жесты. В высказываниях нарушена логика. Ребенку требовалась помощь в виде вопросов со стороны педагога. Дима не в состоянии составить связное высказывание. По итогам прохождения всех семи заданий Дима набрал наименьшее количество баллов из всех участников экспериментальной группы.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

Женя испытывал трудности в составлении предложений по картинкам–действиям, перечислял все, что нарисовано. При выполнении большинства заданий ребенку требовалась помощь со стороны педагога. При пересказе смог перечислить, кто какого героя позвал на помощь. Высказывания короткие, лишены логики, с многочисленными повторами.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

Максиму требовалась незначительная помощь педагога. Вместо составления предложений в задании № 1 Максим перечислял все, что видел на картинках. В речи Максима присутствует большое количество просторечий. Пересказал текст достаточно полно, но было замечено неправильное построение фраз. Высказывания не лишены логики. Ребенок в состоянии составить связное устное высказывание.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

Маше требовалась незначительная помощь при выполнении некоторых заданий, иногда давала неполные ответы. Высказывания не лишены логики. При пересказе была соблюдена последовательность. Также присутствовало выраженное начало и конец рассказа, но были пропуски в середине. Ребенок в состоянии составить связное устное высказывание.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

Мише требовалась минимальная помощь при выполнении нескольких заданий. С большей частью заданий справился самостоятельно и без ошибок. При пересказе была соблюдена последовательность, ошибок замечено не было. В речи присутствуют просторечия. При выполнении задания № 5 отклонился от темы и начал перечислять все, чем любит заниматься. Ребенок в состоянии составить связное устное высказывание. По итогам прохождения всех семи заданий Миша набрал наибольшее количество баллов из всех участников экспериментальной группы.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

Насте требовалась незначительная помощь при выполнении заданий, ответы давала очень коротко. При выполнении задания № 1 было замечено, что ребенок не видит полной картины. При пересказе перепутала последовательность, но рассказ получился достаточно полным. При выполнении заданий на составление рассказа по картинкам справилась без ошибок и без помощи педагога. Ребенок в состоянии составить связное устное высказывание.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

Федя неправильно строит предложения, неправильно употребляет формы слов. Задание № 2 не понял, составил три предложения вместо одного. Ребенку требовалась помощь при выполнении заданий. Федя неясно выражает свои мысли, в высказываниях нарушена логика. При составлении описания, ребенок включил в рассказ лишнюю информацию, не относящуюся к предмету. Пересказ составил достаточно полно, но перепутал последовательность (создалось впечатление, что ребенок учил сказку

наизусть). При составлении рассказа на основе личного опыта, просто перечислил все, чем он занимается.

Недостаточный уровень присвоен обучающимся, которые по итогам семи заданий набрали менее 50 баллов. Достаточный уровень присвоен обучающимся, которые по итогам семи заданий набрали более 50 баллов. 70 баллов – максимальное количество баллов, которое мог набрать каждый обучающийся по итогам всех семи заданий.

Наибольшие затруднения у обучающихся вызвали задания № 1 и № 6. Задание № 1 направлено на определение способности обучающегося составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы.

Задание № 6 направлено на выявление способности обучающегося точно и полно отражать в рассказе основные свойства предмета. Также задание направлено на выявление способности построения логичного устного высказывания.

Наименьшие затруднения у обучающихся вызвали задания № 2 и № 3. Задание № 2 направлено на выявление способности обучающегося устанавливать логические и смысловые отношения между предметами, изображенными на картинках; и передавать их в виде законченного высказывания на уровне фразы.

Задание № 3 направлено на выявление возможности обучающегося воспроизводить небольшой по объему и несложный по структуре литературный текст.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

3.1. Организация и методика формирующего эксперимента

Исходя из полученных данных констатирующего эксперимента и теоретического анализа проблемы выявлена необходимость проведения комплекса мероприятий, направленных на развитие монологической речи у младших школьников с нарушением интеллекта.

Цель формирующего эксперимента: разработка и частичная апробация рабочей тетради по чтению, способствующей развитию связной монологической речи обучающихся.

Задачи:

- развитие навыка построения связных монологических высказываний;
- развитие навыка самоконтроля за построением связных высказываний;
- усвоение норм построения связного монологического высказывания (наличие последовательности и причинно-следственных связей);
- усвоение норм смысловой и синтаксической связи между предложениями в составе текста;
- формирование умения передавать события прочитанного с соблюдением логической связи между частями рассказа;
- формирование умения планировать речевое высказывание;
- формирование умения выделять основные смысловые части рассказа;
- активизация психических процессов (память, восприятие, воображение, мышление), связанных с формированием устной монологической речи;

Принципы, заложенные в основу рабочей тетради:

- принцип целенаправленности педагогического процесса;
- принцип целостности и системности педагогического процесса;
- принцип гуманистической направленности педагогического процесса;
- принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему;
- принцип доступности, предполагающий учет возрастных и психофизиологических особенностей обучающихся [10].

Методы, используемые при работе с программой:

- словесные;
- наглядные;
- практические.

Рабочая тетрадь включает в себя 11 уроков, проведение которых рассчитано на две четверти при условии проведения одного урока один раз в две недели (с периодичностью – час в две недели).

Для работы над литературным текстом и пересказом были выбраны рассказы таких авторов, как Г. Снегирев [43], В. Сухомлинский [45], М. Пришвин [37], И. Соколов-Микитов [43], Ем. Буков, Э. Шим [49], Е. Башенко, К. Чуковский, А. Седугин [39], а также русская народная сказка [40], и югославская сказка [41].

По содержанию каждого текста были составлены основные задания и одно дополнительное (творческого характера). В качестве дополнительного задания обучающимся предлагалось раскрасить иллюстрацию к рассказу. (см. приложение 1)

Задания №1 и №2 формализованы и направлены на:

- развитие умения ориентироваться в тексте;
- развитие умения делить текст на части;
- формирование умения сопоставлять высказывание с частью текста.

1. *На сколько частей можно разделить этот текст? Выдели карандашом части текста.*
2. *Прочитай предложения. Отметь цифрой, к какой части текста относится каждое предложение.*

- *Девочка насыпала пепел на ладошку и положила на него угольки.*
- *Жил на свете старый Старец, много всего он знал.*
- *Девочка попросила у Старца три уголька.*
- *Старец сказал: - и у маленькой девочки можно чему-нибудь научиться.*
(см. приложение 1)

Задания «Расположи картинки в правильном порядке» и «Перескажи текст» являются обязательными и отвечают главной цели создания рабочей тетради – развитию монологической речи обучающихся. (см. приложение 1)

Задание-раскраска включено в рабочую тетрадь для более успешной организации учебного процесса на уроке. На этапе выполнения задания с пересказом текста целесообразно сначала опросить обучающихся с достаточным уровнем сформированности связной монологической речи. Затем дать обучающимся дополнительное задание на раскрашивание иллюстрации, в ходе которого будут задействованы все обучающиеся. Педагог в это время сможет поработать индивидуально над пересказом с обучающимися, которые имеют недостаточный уровень сформированности связной монологической речи.

Остальные задания направлены на:

- развитие умения выстраивать связное устное высказывание при ответе на вопросы по содержанию текста;
Зачем лиса заманила козла в колодец?
- развитие умения выделять главную мысль текста;
Какова главная мысль произведения?
- формирование умения придумывать название произведения, отталкиваясь от главной мысли;
Придумай название для этого произведения.

- формирование умения определять рассказчика в произведении;
От кого ведется рассказ?
- формирование умения устанавливать причинно-следственные связи;
Почему, по мнению телятницы, корова бывает бодливой?
- формирование умения составлять характеристику главным героям.
Дай характеристику доктору. (см. приложение 1)

Кроме того, к каждому уроку был составлен комплекс упражнений: «Один – много», «Назови ласково» и «Сосчитай». Упражнение «Один – много» направлено на развитие умения образовывать множественное число существительного в именительном падеже. Упражнение «Назови ласково» направлено на развитие умения образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Упражнение «Сосчитай» направлено на развитие умения согласовывать существительные с числительными.

«Один – много»

Река –

Ёлка –

Птица –

«Назови ласково»

Река –

Ёлка –

Птица –

«Сосчитай»

1 река 2..... 5.....

1 ёлка 2..... 5.....

1 птица 2..... 5..... (см. приложение 1)

В ходе частичной апробации рабочей тетради на этапе формирующего эксперимента было отмечено, что легче всего обучающимся давался комплекс упражнений «Один – много», «Назови ласково» и «Сосчитай». Обучающиеся с достаточным уровнем сформированности связной монологической речи практически не допускали ошибок при выполнении

этих упражнений. Также было отмечено, что наиболее трудными для обучающихся с умственной отсталостью оказались задания, направленные на:

- развитие умения выделять главную мысль текста;
- формирование умения устанавливать причинно-следственные связи;
- формирование умения сопоставлять высказывание с частью текста.

Стоит отметить, что при выполнении заданий «Расположи картинки в правильном порядке» и «Перескажи текст» обучающиеся также испытывали трудности.

3.2. Организация и методика контрольного эксперимента

Контрольный эксперимент был проведен на базе 4 класса государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Обследование проводилось в первой половине дня, с каждым обучающимся в индивидуальном порядке, в специально выделенном руководством школы для этого классе.

После выполнения всех заданий экспериментальной группой были составлены таблицы на каждого обучающегося. При анализе ответов обучающихся за каждое задание выставлялись баллы:

- 1-2 б. — не справился с заданием, отказался выполнять задание;
- 3-4 б. — с трудом справился с заданием, требовалась значительная помощь в виде вопросов, давал неадекватные ответы, давал неполные ответы;
- 5-6 б. — требовалась незначительная помощь в виде вопросов, ошибки, неточности;

7-8 б. — требовалась минимальная организационная помощь, незначительное количество ошибок;

9-10 б. — справился с заданием без помощи и без ошибок.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

В сравнении с констатирующим экспериментом на этапе контрольного эксперимента Василисе требовалась незначительная стимулирующая помощь со стороны педагога в виде вопросов. При выстраивании связного монологического высказывания неполные предложения стали носить единичный характер. При выполнении задания № 4 обучающаяся более точно передавала сюжет картинок. При пересказе у Василисы возникали трудности с передачей последовательности, но рассказ сопровождался развернутыми высказываниями.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

В сравнении с констатирующим экспериментом на этапе контрольного эксперимента Дима при пересказе самостоятельно перечислил героев сказки, при стимулирующей помощи педагога в виде вопросов смог рассказать последовательность действий. При составлении описательного рассказа назвал 3 качества самостоятельно, жестами практически не пользовался.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

В сравнении с констатирующим экспериментом на этапе контрольного эксперимента Женя смог самостоятельно составить предложения по картинкам, с предварительным подробным разбором каждой. При выполнении задания № 4 обучающийся смог самостоятельно составить рассказ по серии сюжетных картинок, после подробного разбора каждой.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

В сравнении с констатирующим экспериментом на этапе контрольного эксперимента у Максима не возникло сложностей с заданиями № 4 и № 7. При составлении предложений по картинкам-действиям обучающемуся требовалась минимальная стимулирующая помощь со стороны педагога.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

В сравнении с констатирующим экспериментом на этапе контрольного эксперимента Маше требовалась минимальная стимулирующая помощь со стороны педагога при выполнении задания № 7. С заданием № 4 обучающаяся справилась без помощи педагога, и без ошибок.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

В сравнении с констатирующим экспериментом на этапе контрольного эксперимента у Миши не замечено особого прогресса, так как у него достаточный уровень сформированности связной монологической речи; и по итогам проведения констатирующего эксперимента обучающимся было набрано наибольшее количество баллов из всех участников экспериментальной группы.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

В сравнении с констатирующим экспериментом на этапе контрольного эксперимента у Насти не возникло трудностей с составлением предложений по картинкам-действиям. При выполнении задания № 6 обучающаяся смогла достаточно точно и полно составить описательный рассказ с минимальной помощью со стороны педагога. Пересказ у Насти получился достаточно точный и полный, с соблюдением последовательности действий.

Характеристика связной монологической речи обучающегося:

В сравнении с констатирующим экспериментом на этапе контрольного эксперимента Федя смог самостоятельно составить предложения по картинкам-действиям, с предварительным подробным разбором каждой. При выполнении задания № 4 обучающемуся требовалась стимулирующая помощь со стороны педагога. В рассказе, составленном по сюжетным картинкам, присутствует логика, но есть неточности. Федя смог составить описательный рассказ и закончить рассказ исходя из наглядного материала с минимальной стимулирующей помощью со стороны педагога.

Недостаточный уровень присвоен обучающимся, которые по итогам семи заданий набрали менее 50 баллов. Достаточный уровень присвоен

обучающимся, которые по итогам семи заданий набрали более 50 баллов. 70 баллов – максимальное количество баллов, которое мог набрать каждый обучающийся по итогам всех семи заданий.

В ходе сравнительного анализа полученных данных констатирующего и контрольного экспериментов были выявлены количественные изменения у обучающихся. У большинства это проявилось в том, что сумма баллов контрольного эксперимента у всех обучающихся больше суммы баллов констатирующего эксперимента. Только у одной обучающейся количество переросло в качество: она перешла с недостаточного уровня сформированности связной монологической речи на достаточный уровень. В баллах это отразилось в различии сумм констатирующего и контрольного экспериментов. Дополнительным фактором перехода на другой уровень у данной обучающейся является сформированность предпосылок к коммуникативным навыкам.

3.3. Методические рекомендации по развитию связной монологической речи у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта

В ходе проведения формирующего эксперимента было замечено, что разработанная нами рабочая тетрадь действительно способствует развитию связной монологической речи у обучающихся младших классов. Исходя из этого, рекомендуется разработка рабочей тетради, рассчитанной на весь год обучения, с постепенным усложнением заданий и увеличением их количества. Возможно использование заданий таких авторов, как А.А. Гуськова [11], Э.М. Курицына [21], Р.И. Лалаева [24], А.В. Ястребова [52].
Например:

«Слова наоборот»

Старый – *молодой*.

Лёгкий – *тяжёлый*.

Сытый – *голодный*.

Трудолюбивый – *ленивый*.

«Слова-родственники»

Кот, *кошка, кошечка, котёнок, котище, кошачий*.

«Слова-друзья»

Схоронить – *спрятать*.

Журить – *ругать*.

Поднести – *подать*.

«Четвертый лишний»

Пчела, стрекоза, *ласточка*, бабочка.

Продавец, мама, папа, сестра.

Земляника, малина, смородина, *мухомор*.

«Назови одним словом»

Пчела, стрекоза, бабочка, комар – *насекомые*.

Мама, папа, сестра, брат – *семья*.

Земляника, малина, смородина, клубника – *ягоды*.

«С какого дерева лист»

Лист рябины – *рябиновый*.

Лист дуба – *дубовый*.

Лист клёна – *кленовый*.

Лист осины – *осиновый*.

«Угадай, кому нужны эти вещи»

Указка — учителю;

Весы — продавцу;

Термометр — доктору;

Кисть — художнику;

Шприц — медсестре;

Ружье — охотнику;

Удочка — рыболову;

Ножницы — парикмахеру.

Упражнение на подбор близких по значению слов.

Работа, *труд, дело, занятие, ремесло.*

Лодырь, *лентяй, бездельник.*

Упражнение на подбор слов с противоположным значением.

Высокое дерево – *низкое дерево.*

Холодное море – *тёплое море.*

Широкая дорога – *узкая дорога.*

Помимо этого, рекомендуется проводить работу по развитию связной монологической речи не только в урочное время, но и на внеурочных занятиях. Для этого рекомендованы следующие дидактические игры:

Игра «Составь загадку» направлена на:

- формирование умения планировать высказывания;
- формирование умения определять последовательность слов в предложении;
- развитие воображения и реализацию творческого потенциала;
- развитие умения аргументировать свои высказывания.

Игра "Магазин игрушек" направлена на:

- развитие умения составлять описательный рассказ игрушек;
- развитие умения составлять рассказ, используя план.

Игра-драматизация направлена на:

- обогащение словаря;
- развитие умения строить предложения, добиваясь правильного и четкого произношения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из основных задач образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы является социальная адаптация ее выпускников. Успешность подготовки к самостоятельной жизни в обществе зависит не только от приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и в профессионально-трудовой деятельности, но и от уровня сформированности устной монологической речи.

Формирование и развитие устной монологической речи у обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта происходит в процессе коррекционно-педагогического воздействия путем комплексной и систематической работы.

Анализ литературных источников показал, что нарушения речи у умственно отсталых обучающихся являются сложным дефектом, и охватывают практически все уровни речевой деятельности.

Нужно отметить, что в настоящее время проблема развития устной монологической речи у данной категории обучающихся, является малоизученной. Имеется острый дефицит, как теоретических источников, так и практических рекомендаций и программ.

Работа по развитию устной монологической речи должна проводиться не только на уроках чтения, русского языка, математики и т.д., но и на внеклассных занятиях. Именно комплексный системный подход к развитию устной монологической речи у обучающихся с нарушением интеллекта может обеспечить достижение высоких результатов.

Целенаправленная коррекционная работа по формированию устной монологической речи обучающихся младших классов с нарушением интеллекта, с учётом структуры дефекта и психического состояния ребёнка, возрастных особенностей, влияет на развитие речевой и познавательной деятельности, а также влияет на уровень общего развития и дальнейшей социальной адаптации.

Развитие монологической речи обучающихся младших классов с нарушением интеллекта – неотъемлемая часть единого коррекционно-воспитательного процесса в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. При создании надлежащих педагогических условий дети с нарушением интеллекта значительно продвигаются в речевом развитии, хотя и не в состоянии достичь того уровня, который характерен для учеников, обучающихся в массовой школе. Проведение уроков чтения, направленных на развитие монологической речи у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта, позволяет значительно улучшить умения: планировать свое речевое высказывание; составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы; составлять связный логичный рассказ; воспроизводить небольшой по объёму и несложный по структуре литературный текст.

В качестве средства развития устной монологической речи нами была предложена рабочая тетрадь по чтению, способствующая развитию связной монологической речи. Проведенная после апробации рабочей тетради оценка эффективности коррекционных воздействий показала, что существует положительная динамика уровня развития монологической речи

Таким образом, можно сделать вывод о том, что составленная нами рабочая тетрадь успешно прошла апробацию. Цель, поставленная в начале нашей исследовательской работы, достигнута, задачи выполнены, гипотеза подтверждена.