

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ 10

1.1. Развитие связной речи в онтогенезе 10

1.2. Особенности развития монологической речи при умственной отсталости 21

1.3. Обзор методик логопедической работы по обследованию и развитию умения составлять повествовательные рассказы 36

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ ПО ОБСЛЕДОВАНИЮ СВЯЗНОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ 52

2.1. Организация исследования и методика констатирующего эксперимента 52

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента 58

2.3. Методические рекомендации по развитию связной повествовательной речи для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости 64

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 73

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 77

ПРИЛОЖЕНИЯ 84

Приложение А – Анамнестические данные на учащихся

Приложение Б – Стимульный наглядный материал для проведения эксперимента

Приложение В – Текст для составления пересказа по прослушанному тексту

Приложение Г – Результаты изучения уровня умения составлять повествовательные рассказы и пересказы у обучающихся

экспериментальной группы

Приложение Д – Результаты изучения уровня умения составлять
повествовательные рассказы у обучающихся контрольной группы

ВВЕДЕНИЕ

Дети с интеллектуальной недостаточностью в наибольшей степени, чем их ровесники с нормальными умственными способностями, ощущают затруднения в общении. Это объясняется несколькими причинами:

во-первых, низким уровнем интеллектуального развития данного контингента детей;

во-вторых, наиболее поздним зарождением речи у младенца с умственной отсталостью, чем у сверстников;

в-третьих, характерным недоразвитием всех компонентов речи: от фонетических до лексико-семантических ее показателей. Свойственными ошибками выступают также нарушения, касающиеся этапов развития связной речи у детей с легкой степенью умственной отсталости и составляющих речевого высказывания.

В данной связи речь умственно отсталого ребенка не может полноценно снабжать коммуникативную функцию, содействовать качественному развитию навыков общения, что делает скудными все виды его деятельности. Отсутствие речевой инициативы и выраженная дефицитарность речемыслительных средств способствуют порождению у умственно отсталых детей речевого негативизма, необщительности, стереотипии и шаблонов в применении однотипных речевых конструкций.

Установлено, что развитие связной речи нераздельно объединено с формированием мышления. Недоразвитие первой существенно делает проблемным ход и качество мышления ребенка, что неминуемо выражается не только в когнитивной, но и социально-эмоциональной сфере. Развивая размышление о согласованности мышления и речи нужно выделить, что

патология познавательной деятельности делает более трудным рассмотрение условия общения, применение приобретенного речевого опыта, его использование в незнакомых обстоятельствах общения, хотя данный опыт ребенок свободно применяет в обычных для него условиях. Также надобность в общении у ребенка с умственной отсталостью намного уменьшена по причине несформированности познавательной заинтересованности к обстоятельствам и явлениям окружающей среды.

Одной из проблем патологий в общении у детей выступает недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Эмоции умственно отсталых детей различаются неполным разграничением, с присущим непостоянством и грубыми скачками в настроении. Эмоциональные проявления ребенка скудны, их формулировка носит «обратный» характер, а его оценки в большей степени непредсказуемые ситуации, что стабильно воздействует на все формы общественных отношений с окружающими людьми.

Нарушения общения в общей структуре вызывают проблемы, в социальной адаптации ребенка. Трудности в нахождении контактов с людьми как в области делового, так и личного общения, выступают проблемой нерешительности, волнения, неудовлетворенности личности самим собой и окружающими людьми. Данное состояние обостряет имеющиеся нарушения и может выступать проблемой новых разногласий, что затрудняет деятельность человека, его взаимоотношения с людьми.

Следовательно, бесспорна необходимость обучения детей с недостатками интеллекта способам коммуникации, сосредоточенного на формировании у них приемов и умений в общении.

Актуальность темы заключается в том, что речь является главным компонентом любого способа деятельности человека и его поведения. Несформированность или недоразвитие связной речи выделяется у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и негативно воздействует на развитие, обучение и социализацию ребенка. Своевременная и

целенаправленная работа по развитию связной речи будет содействовать формированию умственной деятельности, усвоению школьной программы, совершенствованию межличностного общения и общественной адаптации школьников, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП). Поэтому изучение данной темы будет являться актуальной.

Но проблемы общения, прямо объединенные с вопросами развития связной речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, на данный момент мало исследованы. В психолого-педагогической литературе недостаточно теоретических и методических рекомендаций, посвященных этой проблеме. Следовательно, на сегодняшний момент вопрос развития связной речи у учеников младших классов, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе, является важным как в теоретическом, так и в практическом аспекте.

Степень научной разработанности темы выглядит следующим образом. Изучением развития связной речи занимались многие ученые. Например, Воробьева В.К. выдвинула систему обучения связной речи, в основании которой наблюдается прием моделирования для выработки навыка составления описательных и повествовательных рассказов при помощи картинно-графического и сенсорно-графического плана [5]. Ткаченко Т.А. применила структуру развития связной речи с использованием наглядности и моделирования плана высказывания. Филичева Т.Б., Жукова Н.С. и Мастюкова Е.М. разработали классификацию по улучшению связной речи детей третьего уровня речевого развития с применением этапов и последовательности работы с лексическим материалом заданий. Зикеев А.Г. сгруппировал изучение связной и письменной речи по этапам [17].

Объект исследования – связная монологическая речь.

Предмет исследования – особенности сформированности связной повествовательной речи у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Целью исследования является выявление особенностей и уровней сформированности связной повествовательной речи у детей 8-9 лет с легкой степенью умственной отсталости и разработка методических рекомендаций по преодолению выявленных особенностей.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что связная повествовательная речь у детей 8-9 летнего возраста с легкой степенью умственной отсталости будет характеризоваться особенностями смыслового программирования и языкового оформления. Выявленные особенности позволят составить дифференцированные методические рекомендации.

В соответствии с проблемой, поставленной целью, выдвинутой гипотезой, объектом и предметом данного исследования определены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования развития связной повествовательной речи.

2. Провести исследования по выявлению особенностей связной повествовательной речи у детей 8-9 летнего возраста с легкой степенью умственной отсталости.

3. Выявить особенности умения составлять рассказ и пересказ по сериям заданий эксперимента.

4. Составить методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей связной повествовательной речи.

Теоретической и методической основой исследования явились теоретические положения и концепции коррекционной педагогики:

- учение Л. С. Выготского «о зоне ближайшего развития»;
- учение о структуре дефекта Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, В. И. Лубовского, Р. Е. Левиной;

- учение о речи как о высшей психической функции Р. Е. Левиной, А. Р. Лурия.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы.

В процессе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы.

- теоретический метод: анализ медицинской и психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования.

- эмпирический метод: наблюдение за детьми, констатирующий эксперимент, процесс обучения и воспитания с применением разнообразных методических приемов, контроль за эффективностью проводимых коррекционных развивающих мероприятий, оценка их результатов.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют подтвердить имеющиеся научные представления об особенностях специфики нарушений связной повествовательной речи у детей 8-9 летнего возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Практическая значимость предложенные рекомендации могут быть использованы учителями – логопедами при работе над связной монологической речью.

Организация исследования: исследование проводилось на базе МБОУ СШ №2 с наличием классов, обучающихся по Адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с легкой степенью умственной отсталости города Енисейска Красноярского края. Общее количество детей, принявших участие в исследовании, составило 20 человек. 10 человек 8-9 лет с легкой степенью умственной отсталости и 10 человек 8-9 лет с нормой интеллекта.

Экспериментальное исследование проводилась в три этапа:

1 этап 2015 -2016 учебный год. Подбор и анализ литературы по проблеме исследования;

составление плана исследования; выбор методики для исследования связной речи младших школьников.

2 этап февраль 2017 – март 2017. Проведение и анализ констатирующего эксперимента.

3 этап апрель 2017 – май 2017. Обработка результатов констатирующего эксперимента. Разработка методических рекомендаций.

Структура и объем выпускной квалификационной работы.

Дипломная работа состоит из введения, двух глав, списка литературы, заключения, методических рекомендаций, приложения. Основной текст составляет 83 страницы, включает – 3 таблицы, 4 гистограммы, - рисунков

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

1.1. Развитие связной речи в онтогенезе

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах многими педагогами (Ушинский К. Д., Тихеева Е.И., Бородич А.М., и др.), психологами (Рубенштейн С.Л., Выготский Л.С., Леонтев А.А., Эльконин Д.Б. и др.) и логопедами (Ястребова А.В., Ткаченко Т.А., Филичева Т.Б., Воробьева В.К. и др.).

В логопедической науке под понятием «онтогенез речи» принято обозначать весь период речевого развития человека от первых его речевых проявлений до того безупречного состояния, при котором родной язык делается комплексным средством общения и мышления.

Сведения о закономерностях речевого формирования важны для своевременного и грамотного выявления патологий в данном процессе, для правильной классификации коррекционно-развивающей работы по преодолению речевых нарушений [60, с.24].

Исследователи определяют разнообразное количество этапов в формировании речи детей, неодинаково их обозначая и выделяя всевозможные возрастные границы каждого. Например, Гвоздев А.Н. устанавливает поэтапность зарождения в речи разных частей речи, словосочетаний, различных типов предложений и на этом основании выделяет ряд периодов.

Связная речь, подчеркивал Сохин Ф.А. [51, с.5], раскрывает все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. От того, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития.

По мнению Текучева А.В., под связной речью необходимо понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты (знаменательные и служебные слова, словосочетания), которые представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим каждое отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи.

Определение «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической форме устной и письменной речи.

Лурия А.Р., Рубинштейн С.Л., Глухов В.П. полагают, что диалогическая (диалог) – первая по развитию форма речи, зарождающаяся при прямом общении двух или нескольких собеседников и заключающаяся в обмене репликами. Специфическими характеристиками диалогической речи выступают:

- эмоциональное общение между говорящими людьми, их влияние друг на друга с помощью мимики, жестов, интонации и тембра голоса;
- ситуативность [35, с.189].

В сопоставлении с диалогической монологическая речь (монолог) – это связная речь одного лица, коммуникативная направленность которой – информация о каких-либо фактах, явлениях подлинной действительности [11, с.184].

Лурия А.Р., Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.А. к главным признакам монологической речи причисляют: односторонний и сплошной характер высказывания, произвольность, полноту, логическую последовательность изложения, обоснованность содержания направленностью на слушателя, малое количество употребления невербальных средств передачи сообщения.

Специфика данного вида речи заключается в том, что ее содержание, зачастую, заблаговременно задано и предварительно планируется [35, с.93].

Леонтьев А.А. обозначает, что, выступая специальным видом речевой деятельности, монологическая речь различается спецификой осуществления речевых функций. В ней применяются и обобщаются такие виды языковой системы, как лексика, приемы формулировки грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также синтаксические средства. Совместно с монологической речью осуществляется замысел высказывания в последовательном, связном, заблаговременно выстроенном плане изложения. В отличие от диалога монологическая речь наиболее контекстна и повествуется в более полноценной форме, со скрупулезным анализом адекватных лексических приемов и применением различных синтаксических конструкций. Следовательно, поэтапность и логичность, целостность и связность изложения, композиционное оформление выражаются центральными качествами монологической речи, следующие из ее контекстного и сплошного характера [33, с.99]

Нечаева О.А. определяет порядок разнообразия устной монологической речи («функционально-смысловые» типы). В дошкольном возрасте главными видами выступают описание, повествование и несложные рассуждения.

Речь зарождается при присутствии обусловленных биологических предпосылок и, в первую очередь, полноценного формирования и деятельности центральной нервной системы. Но речь является существенной общественной функцией, следовательно, для ее созревания одних биологических основ мало, она зарождается только при обстоятельствах общения ребенка с взрослым. При этом главное значение берет на себя общение ребенка с эмоционально родным для него взрослым (матерью) [2, с.78].

Независимо от типа речи (монолог, диалог) ведущим обстоятельством общения выступает связность.

К описаниям любого вида полноценных высказываний причисляют: связность, последовательность и логико-смысловое создание сообщения в зависимости от темы и речевой задачи.

В психолого-педагогической литературе обозначаются следующие показатели связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические взаимосвязи между предложениями, связь среди частей (членов) предложения и завершенность высказывания мысли говорящего.

Иная стержневая характеристика полноценного высказывания – порядок изложения. Изменение последовательности постоянно отрицательно отображается на связности выданной информации.

Логико-смысловое создание высказывания включает в себе предметно-смысловую и логическую деятельность. Правильное воссоздание предметов истинной реальности, их отношение и связь обнаруживается в предметно-смысловой деятельности высказывания; отображение же последовательности изложения самой мысли выражается в его логической организации.

Анализ психолого-педагогической литературы дает возможность сделать вывод о том, что процесс становления у детей первой функции речи, т.е. овладение речью как способом общения, на протяжении дошкольного возраста (от рождения и до поступления в школу) проходит три основных этапа.

На первом (довербальном) этапе, включающем в себя первое полугодие жизни, ребенок еще не осознает речи окружающих и не может объясняться сам, но здесь понемногу формируются обстоятельства, снабжающие усвоение речи в дальнейшем. Малыш проявляет реакцию не на слово, т.е. не на значение произнесенного, так как оно выступает для него

только как звуковой раздражитель. Реакция зарождается на силу звука, выразительность, тембр голоса, целостность в паре задействованных раздражителей и, зачастую, заканчивается движениями тела. Разумеется, что залог успеха «прохождения» данного этапа развития речи зависит, в первую очередь, от уровня сенсорного развития младенца и, главным образом, слуховой и зрительной организацией познания мира.

На втором этапе появления речи реализуется перевод от совершенного отсутствия речи к ее возникновению. Данный этап выступает «мостиком» между двумя периодами в общении ребенка с окружением – довербальным и вербальным. Невзирая на данное промежуточное обстоятельство, он довольно длителен по времени и продолжается около года: вторая половина первого года до второй половины второго года жизни. Главный смысл второго этапа составляют два момента: начинается осмысление речи окружающих людей, и зарождаются первые вербализации – момент лепета или послоговой речи.

Третий этап включает в себя все оставшееся время вплоть до 7 лет, когда ребенок полностью постигает речь и все более правильно и многообразно употребляет ее для коммуникации с окружением. Данный период обозначается как развитие речевого общения. За это продолжительное время ребенок осваивает огромный путь, овладевая к его окончанию словом и, обучившись со значительным искусством использовать его для общения. Речевое общение вырабатывается по двум главным направлениям: в первую очередь, трансформация смысла общения и формирование соответственных этому функций речи как способа общения; второй момент - постижение спонтанной регуляцией с помощью речевых средств [64, с.70-72].

На каждом этапе постижение и формирование речи ощущает воздействие большого количества крайне многообразных условий. Основную роль берут на себя факторы коммуникации. Ребенок приступает

говорить лишь в ситуации разговора и только по запросу взрослого собеседника. Как раз в общении с взрослым перед малышом выступает особенный вид проблемы общения – осмыслить направленную к нему речь собеседника и проговорить вербальный ответ [44, с.7]. Коммуникативное условие сказывается на формировании речи у детей на каждом из трех этапов ее развития, но данное воздействие по-разному выражается и воздействует на каждый этап.

Развитие речи со стороны лингвистики можно представить линейно вот таким образом: крики - гуление - лепет - слова - словосочетания - предложения - связный рассказ.

В психолого-педагогической литературе проблемам последовательности становления речи при норме в развитии концентрируется довольно большое количество внимания. В исследованиях Гвоздева А. Н., Розенгард-Пупко Г. Л., Элькониной Д. Б., Леонтьева А. А., Швачкина Н. Х., Бельтюкова В. И. и других детально изображено становление речи у детей, начиная с младенческого периода жизни.

Розенгард-Пупко Г. Л. подвергает рассмотрению 2 этапа развития речи: до двух лет – подготовительный; от двух лет и далее – этап независимого формирования речи.

Леонтьев А. Н. определяет четыре этапа в развитии речи детей:

1-й – подготовительный – до первого года;

2-й – преддошкольный этап первоначального овладения языком – до 3 лет;

3-й – дошкольный – до 7 лет;

4-й – школьный.

Охарактеризуем подробно каждый из данных этапов.

Первый этап – подготовительный (с момента рождения ребенка до одного года).

В данный период совершается подготовительный этап к усвоению речи. С момента рождения у ребенка возникают голосовые проявления: крик и плач, которые содействуют выработыванию тонких и различных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

После 10-14 дней можно уже увидеть, что ребенок приступает проявлять реакцию на голос того, кто говорит: уже не плачет, вслушивается, когда с ним разговаривают. К концу первого месяца его уже можно убаюкать спокойной песней (колыбельной). Затем он приступает вращать головой в сторону говорящего или наблюдать за ним с помощью глаз. Затем ребенок уже проявляет реакцию на то, с помощью какой интонации к нему обращаются: на доброжелательную — взбадривается, на грубую — реагирует плачем.

Около 2 мес. возникает гуление и к началу 3-го мес. — лепет (*агу-угу, тя-тя, ба-ба* и т.п.). Лепет — это соединение расплывчато артикулируемых звуков.

С 5 месяцев ребенок слышит звуки, видит у окружающих движения губами и делает попытки повторить. Неоднократное дублирование какого-то обусловленного движения содействует закреплению двигательного навыка.

С 6 мес. ребенок с помощью копирования воспроизводит некоторые слоги (*ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па* и др.).

Во второй половине первого года младенец улавливает обусловленные звукосочетания и соединяет их с предметами или действиями (*тик-так, дай-дай, бух*). Но в этот момент он еще проявляет реакции на полный комплекс влияния: условие, способ выражения и слова. Все это способствует созданию временных связей (запоминание слов и проявление реакции на них).

В период 7-9 месяцев малыш принимается воспроизводить за взрослым все наиболее разные соединения звуков.

В возрасте 10-11 месяцев возникают проявления непосредственно на сами слова (уже независимо от ситуации и интонации говорящего).

В этот момент наиболее важный смысл завоевывают обстоятельства, в которых развивается речь ребенка (точная речь окружающих, копирование близких и др.).

В конце первого года жизни возникают первые слова.

Второй этап – ранний возраст (от года до 3-х лет).

С момента появления у малыша первых слов завершается подготовительный период и возникает момент возрождения активной речи. В этот момент у малыша возникает особенное устремление к артикуляционным движениям окружающих. Он с удовольствием воспроизводит повторения за говорящим и сам проговаривает слова. Но зачастую ребенок смешивает звуки, путает их местами, коверкает, пропускает.

Первые слова малыша содержат обобщенно-смысловой уровень. С помощью одного и того же слова он способен обозначить и предмет, и спросить, и выразить эмоции. К примеру, слово *вода* может обозначать в различные моменты *вот вода; дай воды; холодная вода*.

В возрасте 1,5 года слово завоевывает обобщающий смысл. Возникает вероятность осмысления и постижения сведений, накапливания новейших слов.

В период 2-3 лет у ребенка совершается большой запас словаря.

Вот в большей мере известные сведения об активном становлении словарного запаса детей в раннем возрасте: к 1 году 6 месяцам – 10-15 слов; по окончанию 2-го года – 300 слов; в 3 года – около 1000 слов.

Смысл слов становится наиболее обусловленным.

В начале 3-го года жизни у малыша приступает развиваться грамматический строй речи.

В первую очередь ребенок изъявляет собственные вожелания, просьбы с помощью одного слова. Затем – элементарными словосочетаниями

без последовательного смысла («Мама, ням мамуле Катя» - *Мама*, дай *Кате* поесть). Затем плавно возникают моменты координирования и соподчинения связи слов в построении предложения.

В двухлетнем возрасте ребенок почти овладевает способами применения форм единственного и множественного чисел имен существительных, времени и лица глаголов, употребляет отдельные падежные окончания.

Третий этап – дошкольный (от 3 до 7 лет).

В момент от 3 до 7 лет у ребенка в большей степени вырабатывается навык слуховой проверки в личном разговоре, способ поправлять его в отдельных потенциальных моментах. Другими словами, развивается фонематическое восприятие.

В это время продолжает совершаться стремительное преумножение словаря. Активный словарь ребенка к 4-6 годам содержит 3000-4000 слов. Смысл слов еще в большей степени уточняется и в огромном количестве обогащается. Но, зачастую, дети еще неточно осознают или употребляют слова, к примеру, по образцу с обозначением предметов заявляют вместо *поливать из лейки* «леять», заменяя *лопатка* на «копатку» и т. п. Наряду с этим данная ситуация удостоверяет об «ощущении языка». Это означает, что у ребенка увеличивается опыт речевой коммуникации и на данном основании вырабатывается ощущение языка, умение словотворчества. [33, с. 76]

В паре с формированием словаря происходит и созревание грамматического строя речи. В дошкольном возрасте дети познают связную речь. По истечении трехлетнего возраста совершаются существенные трудности в содержании речи ребенка, приумножается ее количество. Это приводит к большой структуре предложения. По установлению Гвоздева А.Н., к 3 годам у детей становятся выработанными все главные грамматические категории [9, с. 45].

Малыши 4-х лет употребляют в речи простые и сложные предложения. В большей степени распространенный вид высказывания в данном возрасте – простое распространенное предложение («Я на пупса такие красивые штаны одела»; «Я вырасту большим сильным дядей»).

На 5 году жизни дети сравнительно легко применяют строение сложносочиненного и сложноподчиненного предложения («После, когда мы пошли домой, нам подарки раздали: всякие конфеты, яблоки, апельсины»; «Какой-нибудь умный и хитроватый дяденька купил шарики, смастерил свечки, забросил на небо, и получился салют»).

Начиная с данного возраста высказывания детей схожи с коротким рассказом. Во время бесед их ответы на вопросы содержат в себе все наибольшее количество предложений.

В возрасте 5 лет дети без второстепенных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что удостоверяет об успехах в уяснении одного из тяжелых видов речи – монологической речи.

В данный промежуток времени существенно совершенствуется фонематическое восприятие: вначале ребенок принимается разграничивать гласные и согласные звуки, затем – мягкие и твердые согласные и, в последнюю очередь, - сонорные, шипящие и свистящие звуки.

К 4 годам нормально развивающийся ребенок должен различать все звуки, т.е. у него должно быть развито фонематическое восприятие.

К этому же моменту завершается выработка правильного звукопроизношения, и ребенок произносит все звуки четко.

Четвертый этап – школьный (от 7 до 17 лет).

Основная специфика развития речи у детей в этот период в отличие от предыдущего – это ее осмысленное усвоение. Дети изучают звуковой анализ, устанавливают грамматические правила выстраивания своих мыслей.

Главная роль при этом отводится новому виду речи – письменной речи.

Итак, в школьном возрасте совершается целеустремленное преобразование речи ребенка – от восприятия и различения звуков до осмысленного применения всех языковых средств [60, с.22].

Конечно, выделенные этапы не могут иметь жестких, отчетливых границ. Каждый из них плавно перетекает в последующий.

Для того чтобы процесс речевого развития детей происходил вовремя и грамотно, нужны предназначенные условия. Так, ребенок должен:

- быть психически и соматически развитым в норме;
- иметь полноценные умственные способности;
- иметь слух и зрение в норме, без патологий;
- иметь достаточную психологическую активность;
- располагать потребностью в речевом общении;
- иметь полноценную речевую среду.

В формировании связной речи четко выдвигается близкая связь речевого и интеллектуального развития детей, формирование их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы грамотно и последовательно рассказывать на какую-либо тему, необходимо ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь подвергать анализу и выделять главные свойства и качества, находить причинно-следственные, временные и иные взаимоотношения среди предметов и явлений. Но связная речь – это все-таки речь, а не процесс мышления, не размышления, не просто «мысли вслух». Следовательно, для постижения связной речи нужно уметь не только провести отбор содержания, которое должно быть воспроизведено в речи, но и применять для этого правильные языковые средства.

Таким образом, связная речь – это объединение связанных общей темой эпизодов речи, состоящих в близкой согласованности и выражающих целостную смысловую структуру. Связная речь содержит в себе два вида речи: монологическую и диалогическую.

Монолог - наиболее трудный вид речи. Это – связная речь единственного лица, предназначенная для целеустремленной передачи сообщения. Главными приемами, в которых реализуется монологическая речь в возрасте 2-7 лет, выступают описание, повествование и простые рассуждения. Их главными определениями проявляются связность, последовательность, логико-смысловая организация.

Таким образом, развитие речи в онтогенезе проходит в несколько этапов, что подтверждается в трудах многих исследователей, как например, Гвоздева А.Н., Розенгард - Пупко Г.Л., Эльконина Д.Б., Леонтьева А.А., Швачкина Н.Х., Бельтюкова В.И. и других.

1.2. Особенности развития монологической речи у детей с легкой степенью умственной отсталости

У детей с легкой степенью умственной отсталости онтогенез речевого развития выглядит несколько иначе. Он имеет качественное своеобразие из-за недоразвития высших форм познавательной деятельности, конкретности и поверхности мышления, нарушения словесной регуляции поведения, незрелости эмоционально – волевой сферы.

Характерным для них является позднее развитие речи. Резкое отставание уже наблюдается в период доречевых вокализаций. Если в норме спонтанный лепет у детей появляется в период от 4 до 8 месяцев, то у умственно отсталых детей лепет отмечается в период от 12 до 24 месяцев (Карлин И.В., Стразулла М.О.).

По мнению Касселя, Шлезингера, Зеемана М., у умственно отсталых детей с дебильностью первые слова появляются позднее 3 лет.

Значительные отставания отмечаются у детей с легкой степенью умственной отсталости в появлении фразовой речи. При этом временной интервал между первыми словами и фразовой речью у них более длительный, чем у нормальных детей.

В работах многих авторов отмечается, что становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. Они длительное время задерживаются на этапе вопросно - ответной и ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию у этой категории детей является очень трудным и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов.

Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными её частями. Связные тексты часто состоят из отдельных фрагментов, не связанных в единое целое, и характеризуются краткостью и сжатостью изложения.

Одной из причин задержки формирования связной речи умственно отсталых детей является то, что их речевая активность очень слаба и довольно быстро истощается.

Пересказ более легко, чем самостоятельный рассказ, осуществляется у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Установлено, что речь проявляется как один из важных критериев формирования ребенка. Она осуществляет некоторое количество нужд ребенка: потребность в общении, информационная, познавательная (развивающая) и имеет большое значение.

Острота и значимость вопроса нарушения речи и ее коррекция у детей с умственной отсталостью характеризуется, в первую очередь, близкой взаимосвязью процессов формирования речи и познавательной активности ребенка [56, с.59].

Умственная отсталость (МКБ-10 - Международная классификация болезней) – это не «малый объем ума», это серьезные трансформации всей психики, целой личности, возникшие в результате перенесших органических повреждений ЦНС. Это такое нарушение развития, при котором меняются не только умственные способности, но и чувства, воля, поведение, физиологическое развитие. Данный рассеянный характер отклонения в развитии умственно отсталых детей следует из специфики их высшей нервной деятельности.

Состояние патологического или неполного умственного развития определяется в первую очередь понижением навыков, появляющихся в процессе формирования, и навыков, которые устанавливают совместный уровень интеллекта (т.е. познавательных способностей, языка, моторики, общественной дееспособности). Умственная отсталость может начаться с помощью другого психического или физического отклонения либо без него.

Основания, возбуждающие умственную отсталость различны, но для нее стабильны характерные обусловленные совместные симптомы. По причине раннего периода поражения ЦНС и в дальнейшем выздоровления, психическое развитие совершается на поврежденной основе. Не беря во внимание многообразный характер заболевания, породившего поражение мозга, психическое развитие реализуется в аналогичных обстоятельствах, так как поражение мозга произошло до развития речи и мышления.

Умственная отсталость может созревать при тяжелых соматических заболеваниях или сенсорной недостаточности (глухота, слепота), которые мешают оценке интеллектуального уровня (F78). При созревании умственной отсталости допустимы срывы поведения, которые ранее причислялись к олигофрении с измененным строением дефекта. В данный момент они информируют о нарушениях в поведении, призывающих внимание или врачебное вмешательство. К. Schneider полагал, что у пациентов с умственной отсталостью границы личности кажутся более яркими, чем у лиц

с развитием в норме. Он обозначал у них такие черты: тормозные, возбудимые, инертно измененные, пассивные любители наслаждений, упорно своевольные, сумасбродно противящиеся, стабильно удивленные, упрямые, коварные, чрезмерно преданные, самоуверенные резонеры, хвастливые, постоянно оскорбленные, наступательные обвинители.

Исследование умственной отсталости основано на установлении по следующим критериям: тотальность психического недоразвития с преобладанием слабости абстрактного мышления при меньшей выраженности нарушений предпосылок интеллекта и относительно менее грубым недоразвитием эмоциональной сферы; непрогредиентность интеллектуальной недостаточности, т. е. остановка психического развития, являющаяся следствием нарушения онтогенеза, а также необратимость вызвавшего недоразвитие патологического процесса.

Легкая умственная отсталость (F70).

Показатель когнитивных способностей КИ 50-69 соответствует возрасту 9-12 лет. Общественное функционирование примитивно, но потенциально в любой социальной группе.

Речь формируется с задержкой, но она применяется в обыденной жизни. Возможно постижение полноценной самостоятельности в самообслуживании (прием пищи, удобное поведение), домашних обстоятельствах. Главные трудности в обучении в школе, задержка в приемах чтения и письма. Вероятно неполное возмещение с помощью социального окружения. Мышление предметно-конкретное, увеличена имитативность. Абстрактное мышление сформировано не в полном объеме. Возможно обучение непрофессиональному ручному труду. Эмоциональная и социальная несформированность. Схожа с дебильностью.

Умеренная умственная отсталость (F71).

Показатель когнитивных способностей (КИ) 35-49, соответствует возрасту 6-9 лет. Степень общественной реализации ограничена рамками семейного окружения и коррекционной группы.

Патология в развитии осознания и употребления речи, приемов обслуживания самого себя и моторики, примечательное с младенческого периода жизни. В школьном возрасте формируются только основные навыки при стабильном коррекционно-педагогическом внимании (специальные школы). В зрелом возрасте также испытывают потребности в контроле. Словарь полон для сообщения о личных нуждах. Фразовая речь мало сформирована. При недоразвитии речи может быть достаточным ее осознание при невербальном сопутствовании. Зачастую сопровождается с аутизмом, эпилепсией, неврологической патологией. Соответствует имбецильности.

Тяжелая умственная отсталость (F72).

Уровень когнитивных способностей (IQ) 20-34, соответствует возрасту 3-6 лет. Уровень социального функционирования низкий.

Причины в основном органические. Сочетается с выраженными моторными нарушениями. Сходно с умеренной умственной отсталостью. Возможно развитие коммуникативных навыков. Соответствует глубокой имбецильности.

Глубокая умственная отсталость (F73).

Уровень когнитивных способностей (IQ) до 20, соответствует возрасту до 3 лет. Не способны к осмыслению и выполнению требований или инструкций. Частое недержание мочи и кала. Моторика грубо нарушена. Тяжелые неврологические нарушения. Соответствует идиотии.

Дифференциальная диагностика.

Умственная отсталость разграничивается с иными патологиями в детском возрасте, которые могут внешне затруднять оценку интеллекта, например, синдром Ретта, симбиотический психоз. Дефект при шизофрении,

развивающейся в детском возрасте, также может быть похож на олигофрению. Кроме того, с психической депривацией в детстве, связанной с принадлежностью родителей ребенка к тоталитарной секте, дефектами зрения и слуха родителей, пребыванием их в хроническом психозе.

Другие формы умственной отсталости (F78)

Эта категория должна использоваться только в тех случаях, когда оценка степени интеллектуального снижения посредством обычных процедур затруднена или невозможна из-за сопутствующих сенсорных или соматических нарушений, например, слепоты, глухо-немоты и при тяжелых поведенческих расстройствах или соматической инвалидизации.

Умственная отсталость неуточненная (F79)

Умственная отсталость устанавливается при отсутствии достаточной информации по отнесению больного к одной из вышеназванных категорий.

Системное недоразвитие речи (СНР) – это разнообразные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне у детей с ограниченными возможностями здоровья [12, с.5] Недоразвитие речи у детей выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии. Выделяют три степени недоразвития речи.

1. Системное недоразвитие речи тяжелой степени, обусловленное стойким нарушением познавательной деятельности.

Логопедическая характеристика:

- полиморфное нарушение звукопроизношения (нарушаются одновременно две или несколько групп звуков, например, шипящие и заднеязычные или свистящие, сонорные и звонкие.);
- грубое недоразвитие фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза (как сложных, так и простых форм);
- ограниченный словарный запас (до 50 слов);

- выраженные аграмматизмы, проявляющиеся в нарушении как сложных, так и простых форм словоизменения и словообразования: в неправильном употреблении падежных форм существительных и прилагательных, в нарушении предложно-падежных конструкций, согласовании прилагательного и существительного, глагола и существительного;

- несформированность словообразования;
- отсутствие связной речи или тяжелое ее недоразвитие;
- грубое нарушение понимания речи.

2. Системное недоразвитие речи средней степени, обусловленное стойким нарушением познавательной деятельности.

Логопедическая характеристика:

- полиморфное или мономорфное (нарушена только одна группа звуков) нарушение произношения;

- недоразвитие фонематического восприятия и фонематического анализа (в ряде случаев имеются самые простые формы фонематического анализа, при выполнении более сложных форм фонематического анализа наблюдаются серьезные трудности);

- аграмматизмы, проявляющиеся в сложных формах словоизменения (предложно-падежных конструкциях, согласовании прилагательного и существительного среднего рода в именительном падеже, а также в косвенных падежах);

3. Системное недоразвитие речи легкой степени, обусловленное стойким нарушением познавательной деятельности.

Логопедическая характеристика:

- нарушения звукопроизношения отсутствуют или носят мономорфный характер;

- фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез в основном сформированы, имеются лишь затруднения при определении количества и последовательности звуков на сложном речевом материале;
- словарный запас ограничен;
- в спонтанной речи отмечаются лишь единичные аграмматизмы, при специальном исследовании выявляются ошибки в употреблении сложных предлогов, нарушения согласования прилагательного и существительного в косвенных падежах множественного числа, нарушения сложных форм словообразования;
- в пересказах имеются основные смысловые звенья, отмечаются лишь незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев, не отражены некоторые смысловые отношения;
- имеется нерезко выраженная дисграфия.

Среди причин, порождающих патологию речи, разграничивают биологические и общественные условия риска. Биологические причины развития речевых нарушений представляют собой патогенные факторы, воздействующие главным образом в период внутриутробного развития и родов (гипоксия плода, родовые травмы и т. п.), а также в первые месяцы жизни после рождения (мозговые инфекции, травмы и т. п.). Особую роль в развитии речевых нарушений играют такие факторы, как семейная отягощенность речевыми нарушениями. Социально-психологические факторы риска связаны главным образом с психической депривацией детей. Негативное влияние на речевое развитие также могут изъвлять избыточная активизация речевого формирования ребенка, неполноценный способ воспитания малыша, запущенность в педагогическом плане.

Поддержка детей с речевыми патологиями в современный период времени проявляется в структуре образования, здравоохранения и общественной защиты.

Несмотря на вид учреждения, коррекционно-логопедическая помощь реализуется для детей с нарушениями развития речи.

У ребенка с умственной отсталостью в момент окончания дошкольного возраста - 7 лет, практическое применение общения с помощью речи захватывает маленький период времени – лишь 3-4 года. При этом темп формирования его речи все это время пронзительно заторможен, а речевая деятельность неполноценна. Речь на уровне бытового общения у ребенка выражается слабо развитой. На фоне этого возникают трудности в общении с взрослыми. Ребенок мало разговаривает, на вопросы отвечает примитивно и зачастую всегда неверно. Существенно усложненным выражается также применение заданий и просьб.

При пояснении оснований, характеризующих заторможенное развитие речи у детей с умственной отсталостью, необходимо отталкиваться, в первую очередь, из специфической для них целостной несформированностью всего психологического развития в общем, которое приведет к значимым видоизменениям и промедлениям в интеллектуальном развитии. Речь детей с отставанием в умственном развитии зачастую модулированная, невыразительная, нет экспансивных нюансов, в одной ситуации задержанная, в другой – учащенная. У умственно отсталых детей отмечается скудность словаря, неправильность использования слов, тяжести в области словарного запаса, доминирование пассивной речи над активной, патология в процессе деятельности семантической области. Они не понимают определения большинства объектов, частей объектов, в их словарном запасе преобладают существительные с абстрактным смыслом, нет слов обобщающего смысла, невелико количество наречий, прилагательных, доминируют подмены слов по семантике подобия. Активный словарь меньше пассивного, который с определенными трудностями увеличивается; зачастую для его отображения необходим второстепенный вопрос; большинство слов так и не делаются внятыми.

Недоразвитие грамматического строя речи выражается в тяжестях исполнения большого количества заданий, спрашивающих грамматические обобщения. Раскрываются неточности в использовании падежей, спутанности предлогов, неверные согласования существительных и числительных, существительных и прилагательных. Для выражения своих мыслей дети употребляют простые, нераспространенные предложения, зачастую структурно не оформленные, с опущением главных членов. Приумножение размера предложения совершается с помощью дублирования событий, соединения предложений интонационно и применения союза «и».

В исследованиях большинства авторов выделяется, что развитие связной речи у умственно отсталых детей выполняется заторможенными темпами и определяется характерными качественными спецификами (Гнездилов М.Ф., Ефименкова Л.Н., Петрова В.Г. и др.). Умственно отсталые школьники сравнительно долгий период останавливаются на стадии вопросно-ответной формы речи, на стадии ситуативной речи. Перевод к независимому изречению мыслей, даже при обстоятельстве логопедического воздействия, проходит у данной категории детей весьма затруднительно и в большинстве случаев увеличивается, захватывая старшие классы коррекционной школы. В процессе становления связной речи умственно отсталым школьникам начальных классов необходима постоянная стимуляция с помощью учителя, систематическая помощь, которая выражается или в виде вопросов, или в форме подсказки.

Патология развития связной речи определена единой структурой оснований. Вместе с нарушениями познавательной деятельности значительную роль в несформированности связной речи выражает неполная сформированность диалога. Диалогическая речь, как установлено, выступает впереди монологической и готовит ее выработку. Умственно отсталые дети зачастую не понимают необходимость четко и внятно описать содержание какого-то действия так, чтобы оно было приемлемо собеседнику.

Иная причина содержится в том, что речевая активность этого типа детей весьма невелика и сравнительно скоро иссякает. По ходу монологической речи нет активизации снаружи, конкретизация и повествование рассказа исполняются непосредственно ребенком. Несформированность волевой области у детей с интеллектуальной недостаточностью представляет обусловленную роль в патологии выполнения высказывания с помощью речи. В моментах, когда у детей возникает заинтересованность к вопросу изъяснения информации, изменяется и особенность логических изречений, они делаются наиболее полноценными и взаимосвязанными, повышается число слов в построенном предложении. Следовательно, на специфику связной речи выказывает воздействие и мотивированность.

У учащихся с умственной отсталостью отмечается патология как духовного смысла, так и высказывания уровня связной речи, следовательно, у них зарождаются нелегкости при составлении повествовательного рассказа, где способ раскручивания событий не задан, и при изложении текста с составлением порядка действий. Изменение аналитико-синтетического занятия вырабатывается у детей с интеллектуальной недостаточностью в рассмотрении морфологического строения предложения и слова, звуковом анализе слов. Неясность суждений о звуко-слоговом строении слова повергает к значительному проценту пробелов, искажений, замены букв. Неясные суждения о морфологическом строении слова объясняют на письме множество ошибок, неправильное употреблением префиксов, суффиксов, окончаний. Недоразвитие разбора строения предложения находится в опущении слов, их написании слитно, неполном употреблении слова.

Дети с умственной отсталостью слабо отличают похожие звуки, зачастую согласные; следовательно, если педагог воспроизводит им, к примеру, что на деревьях образовались почки, они, возможно, услышат в этом выражении и бочки, и бошки, и почхе и т.д. У дошкольников

наблюдаются ошибки при дублировании новейших слов, которые оцениваются окружением заурядно, как недостатки в произношении, каких тоже большое количество. Но в образовательном учреждении в учебном процессе, когда ребенок усваивает письмо, делается потенциальным определить, что большое количество ошибок обусловлено как раз неполноценным формированием слухового анализатора. В момент, когда ребенок пишет диктант, утка заменяется удкой, либо лодка пишется лотка, он не разграничивает звуки [д] и [т] [9, с.32].

К моменту, когда речь обязана выступать предметом общения, обозначением и средством мыслительной операции, она изъясняется в очень малоразвитом состоянии.

В большей степени существенными основаниями скудности словаря у данных детей выступает слабая величина их интеллектуального созревания, односторонность суждений и познаний об окружающей действительности, неполноценность кругозоров, понижение надобности в речи и общественных взаимоотношениях, а также слабый уровень памяти. Лексический запас, который уже постигнут учащимся, долгий период останется неоконченным, поскольку смысл применяемых им слов в значительной степени не отвечает подлинному смыслу слова. Данное обстоятельство имеет в распоряжении позицию и у любого здорового ребенка. К примеру, нормально развитый малыш способен обозначить с помощью слова киска и близкую кошечку, и крошечного медведя, и меховое мамино манто. Сначала дядя – это любой мужчина, но не папа; только понемногу малыш постигает правильное определение слову дядя, формулирующее обусловленный уровень родственных отношений.

Наблюдается неправильное применение слов. Превалирующими оказываются подмены слов по семантике сходства. Отмечается смешивание слов общего рода, вида. Например, словом туфли дети обозначают ботинки, сандали, галоши; словом кофта – рубашку, пуловер, батник. Основаниями

неправильности в использовании слов у детей с умственной отсталостью выступают тяжести в разграничении, отличии как самих предметов, так и их выделений. Школьники с умственной отсталостью в результате слабого протекания объединенного уменьшения свободнее осознают общее среди предметов, нежели их отличие, оттого они постигают, в первую очередь, совместные и в наибольшей степени абстрактные симптомы похожих предметов. Этаким совместным и абстрактным симптомом может выступать предназначение предметов. Отличия предметов не определяются, а выявления не разграничивают.

Инертный словарный запас детей с умственной отсталостью значительно активнее, но он с затруднениями выступает на первый план, зачастую для отражения слова необходим второстепенный вопрос. Тяжести проявляются с одной стороны стремлением детей с умственной отсталостью к захватническому уменьшению в коре головного мозга, с другой – специфичностью развития семантики.

Существенная роль в патологии развития связной речи отводится недостаточной сформированности диалога. Диалог, как установлено, превалирует над развитием монологической речи и осуществляет подготовительный этап его развития. У умственно отсталых детей зачастую нет осознания надобности в ясности и четкости передачи содержания какого-то факта, возможно, они не ориентированы на собеседника.

У школьников с умственной отсталостью расстроена диалогическая и монологическая речь. Также обнаруживаются мало развитые экспрессивная и импрессивная речь. Обучающиеся с затруднением входят в диалог с взрослыми, зачастую неадекватно проявляют реакцию на устремленные к ним высказывания, испытывают трудности в перестроении со взгляда слушающего в роль говорящего, и напротив: не проявляют интереса в приобретении сообщения, что приводит к затруднениям в формировании речевой функции языкового занятия.

Постижение монологической речи кажется для данных школьников чрезвычайно трудным. Это объединено с тяжестью способа изъяснения мыслей и состоятельность руководствоваться уже установленному методу, недоумение того, что слушающий обязан отразить картину, базируясь на том, что воспринимает от сообщającego [49, с.122].

Главной доли учащихся начальных классов для изложения и даже для повествования выслушанного текста необходимо употребление демонстративного материала: сюжетная картина, серия изображений, реальные предметы. В данных обстоятельствах их речь делается наиболее полноценной и имеет последовательность. В классах старшего звена применяются план, таблица и иные орудия, формирующие речь учащихся.

У школьников, занимающихся по АООП, неполно развита одна из главных функций речи — ее регуляторная деятельность. Установки взрослого осознаются обучающими неполно, и содержание и порядок осуществляемого ими занятия зачастую не все время соответствуют запросам. Это, в основном, причисляется к произведению по трудным указаниям, заключающим в себе несколько, последующих одна за другой ступеней, а еще к поручениям, выраженным всецело. В первом эпизоде учащиеся не помнят способ последовательности воздействий, расстраивают и смешивают его. Во втором — переносят неуспехи из-за того, что невозможно в полном объеме осознать поручение.

Учащиеся даже до старших классов ощущают трудности, когда появляется нужда описать ход уже проделанной работы. Они не могут запомнить большинство действий или говорят о них примитивными фразами. Но особо трудным выступает для них автономное планирование грядущего занятия. Когда нет демонстративных опорных схем, необходимо сориентироваться лишь на присутствующие изображения. Из-за этого ответы учащихся скудные, нелогичные, отрывочные. Данное планирование,

соответственно, не может выступать основанием для применения предназначенной работы.

В монологической речи замечают: неправильность логики и порядка высказывания, его отрывочность, отвлечение от темы, приводящее к созданию второстепенных организаций, скудость и стереотипность лексики и грамматики, присутствие линий, свойственных ситуативной речи (значительное число местоимений, перепрыгивание с одного события на другое), и др. [1, с.76]

Специфика последовательных изложений в большей мере обуславливается и смыслом поручений (пересказ, рассказ с помощью сюжетных картинок, независимый рассказ по изображению и т.д.). Изучения Занкова Л.В. и Гнездилова М.Ф. представили, что число слов в повествовательных изложениях по серии сюжетных картинок у детей с умственной отсталостью вдвойне значительнее, чем в повествованиях на определенную тематику. Исследователи истолковывают это тем, что серия сюжетных картинок устанавливает порядок представленных событий, их развитие.

Значительно легче, чем независимый рассказ выполняется у детей с умственной отсталостью пересказ. Пересказ не рассчитывает самостоятельной организации сюжетной линии, детального обнаружения определенной тематики, установления порядка события. При повествовании значительная роль отводится запоминанию смысла текста. Но и в пересказе у школьников с умственной отсталостью существуют своя специфика. Учащиеся зачастую присоединяют события, факты, которые не присутствовали в повествовании. Данные присоединения поясняются второстепенными фантазиями, неполнотой соображений и познаний.

Необходимо выделить, что развитие монологической речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталостью - трудный и продолжительный процесс, призывающий квалифицированного

педагогического влияния и инструкции. В отсутствие регулярной коррекционной деятельности этот тип школьников не способен освоить навыки повествовательного изложения.

По сравнению с нормально развивающимися детьми у умственно отсталых детей наблюдается запаздывание развития речи. Этапы сдвинуты во времени и характеризуются качественным своеобразием. У детей с умственной отсталостью нарушены все функции речи: коммуникативная, обозначения, обобщающая, регулирующая и контролирующая. У детей с умственной отсталостью снижена потребность в общении, речь ситуативна, мотивация речевого общения ослаблена.

Нарушения речи у детей с умственной отсталостью носят системный характер и предполагают сложное недоразвитие всех ее сторон: фонетической (звуковой), лексической, грамматической.

1.3. Обзор методик логопедической работы по обследованию и развитию у учащихся умения составлять повествовательные рассказы

Проблему изучения связной речи у младших школьников исследовали многие авторы (Воробьева В.К., Глухов В.П., Левина Р.Е. Филичева Т.Б, Чиркина Г.В, А.В. Ястребова А.В., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Миронова С.А., Никашина Н.А., Ткаченко Т.А.).

Так, Миронова С.А. раскрывает содержание и методы работы по развитию прямой речи. Никашина Н.А. раскрывает цели работы по формированию развернутой самостоятельной описательно-повествовательной речи у детей. Воробьевой В.К. разработана методика

поэтапного формирования умений и навыков связной речи с использованием картинно-графического плана.

Рассмотрим подробно методики работы по обследованию и развитию у учащихся умения составлять повествовательные рассказы Воробьевой В.К., Ткаченко Т.А., Смольниковой Н.Г. и Венгера Л.А.

Воробьева В. К. [5, с.32] выделила 3 этапа становления навыка связного говорения, между которыми существует преемственность, предусматривающая переход от 1 этапа развития навыка связной речи практическими методами ко 2 этапу - формированию анализа по выявлению смысловых и языковых правил строения текста, а затем к 3 - формированию связной речи на основе практического применения правил в коммуникативных ситуациях.

1 этап. Развитие навыка связного говорения практическими методами включает приемы:

1. Игры на установление правильного положения картинок серии, объединенных единой темой, с последующим составлением рассказа или его фрагмента.

2. Игры эвристического характера, направленные на нахождение недостающего элемента ситуации среди предложенных картинок.

2 этап. Формирование действий, связанных с анализом смысловых и лингвистических правил строения текста.

На этом этапе применяются небольшие по объему тексты цепной и параллельной организации (схематическое изображение отношений между предложениями).

Цепной текст - смысловая организация предложений, которая обеспечивает последовательную передачу мысли от предложения к предложению по цепочке.

Предметная структура цепного текста изображена графически. При этом применяется модифицированный способ моделирования

содержательной стороны текста, основанный на принципе графической записи структурно-семантических отношений предложений текста.

Модификация графической записи программы была проведена в отношении наполнения ее содержательными компонентами - предметными картинками, отражающими систему предметных значений конкретного текста и являющимися элементами предметно-изобразительного кода внутренней речи.

Для наглядного показа в цепном тексте была принята предметно-графическая схема.

На первом месте - обозначение предмета.

На втором - действие.

На третьем - вновь уже обозначение нового предмета ситуации.

Такое применение схемы создает удобство для организации целенаправленного восприятия и последующего анализа, обеспечивая порядок выделения предложений.

Анализируя то, что получилось, дети замечают, что об одном и том же предмете говорится в двух соседних предложениях, а в схеме это фиксируется двумя одинаковыми картинками. Следовательно, учащихся подводят к выводу, что именно за счет такого повтора предметов и осуществляется связь отдельных предложений в единое целое – рассказ [29].

Закрепляя найденное правило, учащимся младших классов предлагается соединить стрелками красного цвета одинаковые картинки (слова) двух соседних предложений, устанавливая тем самым цепь смысловых связей через единство предметных значений.

Кроме применения схем Воробьева В.К. [5, с.67] предлагает применять с детьми и такие тренировочные упражнения, на материале которых дети учились бы обнаруживать места разрыва мысли, что подкреплялось аналогией с разорванной цепочкой. Для того чтобы научить младших школьников находить пробелы, нужно вводить в занятие проблемно-

игровые моменты типа: "предложения поспорились", "потерялось одно предложение" и др.

В условиях проблемной ситуации детям необходимо было определить, понятен ли рассказ им. Так с изъятием первого предложения школьники осознавали его особое значение в тексте, т. к. в нем говорится о главном предмете сообщения и через него дети "входят" в событие.

После того, как учащиеся усвоят характер строения цепного текста, можно переходить к работе над текстом с параллельной организацией. В такой работе применяется такая модель описания, которая одновременно является и программой деятельности у младших школьников по исследованию свойств самого предмета.

Эта модель включает в себя три части:

1. перечень символов, обозначающих способ выделения того или иного свойства предмета;

2. объединяет выделенные признаки;

3. изображение самого предмета.

Объем 2 и 3 частей может сужаться или расширяться.

Младшие школьники с умственной отсталостью усваивают значения о предмете через сенсорные каналы: зрительное, слуховое, тактильное восприятие. Следовательно, 1 часть модели включает символику: через символ "глаз" дети учатся вычленять признаки цвета, формы, величины, места нахождения; через символ "рука" - фактурные признаки предмета (гладкий, твердый); через символ "рот" - вкусовые ощущения; через символ "ухо" - способы обнаружения предмета.

Для обозначения логических признаков, а именно отнесенность предмета к определенной группе, применяется изображение различных групп предметов (игрушек, животных), которое потом заменяется, символизирующим предложением: "К какой группе относится этот предмет?" Признаки – польза – вред (при описании насекомых).

В процессе организации действий по вычленению признаков предмета части графического плана расположены слева направо, а в процессе речевых упражнений с опорой на данную модель - справа налево. В первом случае подобная организация модели обеспечивает анализ (ребенок осознает обнаружение того или иного признака); во втором случае иное расположение модели описания обеспечивает синтез отдельных характеристик в единое целое описание.

Такую модель можно использовать при разборе текстов с описанием того или иного животного или явления.

После отгадывания предмета логопед побуждает младших школьников с умственной отсталостью вопросами к дальнейшей деятельности ("по каким признакам догадались, что это белка? барсук?", "каким образом можно узнать, что зимой у белки шубка пушистая?" - потрогать рукой, "как узнать, что шубка серенькая?" - увидеть глазами), заполняет отдельные ячейки графического плана соответствующими символами и стрелками показывает отнесенность признака к данному предмету.

В случае затруднения в узнавании предмета, описании можно предложить детям выполнять эту работу с опорой на картинки (3-4) и предлагается угадать, о каком предмете говорится в рассказе.

Позднее предлагается упражнение на самостоятельное составление графического плана к рассказу, прочитанному логопедом. Для этого специально подбираются описательные и описательно-повествовательные тексты, характеризующиеся различной последовательностью описания.

Рассказ читается дважды, после чего детям предлагается выложить картинки-символы в последовательности описания, а затем по ним вспомнить каждый признак предмета.

Развитие умения самостоятельно рассказывать об отдельном предмете или животном предполагает организацию подготовительных действий, в результате которых младшие школьники выбирают определенную сумму

определителей, служащих основой для последующей речи. Например, прежде чем заставлять ребенка описывать предмет, ему предлагается найти фишки, обозначающие цвет, форму, величину. Так, при описании белки обучающемуся предварительно предлагается найти среди фишек разного цвета ту, которая обозначает цвет белки (рыжий - серый); для описания формы - выбрать ту или иную геометрическую фигуру (похожа на шарик); для описания фактуры выбирается среди разного материала кусочек меха (пушистый); для описания функционального признака "чем питается" - изображение шишки, гриба и т. д. В результате таких действий полностью заменяется графа признаков.

3 этап. Формирование связной речи на основе практического применения правил в коммуникативных ситуациях.

Основная задача этого этапа - научить детей строить цельные и связные рассказы - это реализуется через систему коммуникативно-речевых упражнений, построенных по принципу от "простого к сложному".

3 группы речевых упражнений.

1. Предполагает формирование умения составлять рассказы на основе готового предметно-графического плана.

2. Упражнения на развитие замысла, в связи с чем учащимся предлагается составлять рассказы по частично заданной логопедом программе.

3. Обучение составлению связных сообщений самостоятельно.

Внутри каждой группы намечена последовательность в нарастании степени самостоятельности и в усложнении самого дидактического материала, так типология речевых упражнений первой группы включает составление рассказов по готовому предметно-графическому плану:

- а) с введением детей в типовую ситуацию (программную);
- б) с введением в нетипичную ситуацию.

Вторая группа заданий предусматривает развитие прогнозирующих

действий в процессе составления рассказа, догадки на основе данного. Основным принципом в формировании замысла является принцип поэтапного введения недостающих элементов события: вначале детям предлагается на основе предметно - графического плана угадать недостающий предмет (один пустой квадрат), затем целое горизонтальное звено (предложение), а затем несколько звеньев (серию предложений).

Выполнение заданий 3 группы тренирует умение у младших школьников самостоятельно связно рассказывать с опорой на графический план. Эта группа включает такие задания, как самостоятельное рассказывание по сюжетной картинке, самостоятельное составление рассказа по заданной теме. В силу того, что самостоятельное рассказывание затрудняет учащихся, можно обратиться к ориентировочным карточкам, на которых был записан порядок действий по составлению связных рассказов различной смысловой структуры.

Для младших школьников с умственной отсталостью характерны скудный словарный запас, неумение согласовывать слова в предложении, дефектное произношение звуков. Кроме того, большинство таких детей страдает нарушением внимания, несовершенством логического мышления. [29].

Один из факторов, облегчающий процесс становления связной речи, по мнению Рубинштейна С.Л., Леушиной А.М., Элькониной Л.В. является наглядность. Рассматривание предметов, картин помогает учащимся назвать предметы, характерные признаки, производимые с ними действиям.

В качестве второго вспомогательного фактора можно выделить создание плана высказывания, на значимость которого неоднократно указывал известный советский психолог Соловьев И.М. [57]. Он отмечал важность последовательного размещения в предварительной программе, схеме всех конкретных элементов высказывания, а также то, что каждое звено высказывания должно вовремя сменяться последующим.

Ткаченко Т.А. [59] предложила обучать младших школьников с умственной отсталостью самостоятельному рассказыванию в такой последовательности:

- составление рассказа по демонстрируемому действию;
- по серии сюжетных картинок;
- по одной сюжетной картине;
- на основе сравнения предметов;
- составление описательного рассказа о предметах.

Перечисленными видами не ограничивается вся работа по развитию связной речи у школьников с умственной отсталостью. Данные этапы являются начальными, " пусковыми", наиболее значимыми.

У детей данной категории наибольшие трудности возникают в последнем виде рассказывания. Вот основные из них:

- самостоятельное определение при рассматривании предмета его главных свойств и признаков;
- установить последовательность изложения выявленных признаков;
- удержать в памяти эту последовательность, которая является планом рассказа-описания.

Л.Н. Ефименкова представляет схему составления рассказа об овощах. Взяв ее за основу, Ткаченко Т.А. [59] несколько изменила символику, увеличила количество пунктов плана рассказа до 6-8, а затем разработала аналогичные схемы для составления описательных рассказов об игрушках, посуде, одежде, домашних животных.

Принципы составления и использования схем:

Лист картона размером 45*30 см разделен на 6 квадратов (по количеству характерных признаков предметов или объектов, либо времен года, о которых нужно рассказать).

1.Цвет. В прямом квадрате нарисованы красное, желтое, синее и зеленое цветовые пятна. Важно, чтобы они не имели четкой, узнаваемой

детьми формы, тогда внимание лучше концентрируется на цвете и не происходит смешивания понятий цвет - форма.

2. Форма. Во втором квадрате изображены геометрические фигуры. Их не раскрашивают, чтобы внимание младших школьников концентрировалось на их форме. Если форма описываемой игрушки сложная (кукла, медведь, луноход), этот пункт в рассказах детей опускается, а соответствующая часть схемы закрывается листом белой бумаги.

3. Величина. В квадрате нарисованы две игрушки контрастной величины, например, большой и маленькие мячи. Детям напоминают, что характеризуя величину предмета, кроме понятия, "большой - маленький", надо использовать понятия "высокий - низкий", "длинный - короткий", "широкий - узкий", "толстый - тонкий".

4. Материал. На часть листа наклеено 3 прямоугольника одинакового размера из металлической фольги, пластмассы, пленки "под дерево". Они изображают соответственно металл, пластмассу, дерево.

5. Части игрушки. Несколько колец пирамидки нарисованы отдельно. Если игрушка цельная, на части не разбирается (мяч, кубик), этот пункт в рассказах младших школьников опускается, а на рисунке закрывается листком белой бумаги. Причем закрывать нужно только на первых двух занятиях, чтобы в последствии дети сами приучались выбирать из схемы нужные пункты в соответствии с особенностями игрушек.

6. Действия с игрушкой. Изображена кисть руки с разведенными пальцами. Поскольку манипуляции с игрушками могут быть самыми разнообразными, важно при объяснении этого пункта обучающимся использовать антонимы и др., приемы расширения глагольного словаря детей.

Логопеду не составит большого труда подобрать игрушки, при описании которых будут использованы все пункты схемы (пирамидка, коляска для кукол). Позже, когда дети хорошо составят схему, можно давать

игрушки, при описании которых используются не все пункты (мяч, кукла, мишка).

Рассказы по схемам отличаются у детей с умственной отсталостью и детей с нормой в развитии. Рассказы детей на первых порах обучения проще, короче, без ярких элементов и сравнений.

Описание предметов одежды

1. Цвет. В квадрате 3-4 цветовых пятна: красное, желтое, синее, зеленое.

2. Материал. На картон наклеивается 3 кусочка ткани: шерсть, ситец, шелк. Одинаковой формы и размера. Для составления описательных рассказов об одежде необходимо провести с младшими школьниками занятие по ознакомлению с названными и другими материалами, чтобы дети рассмотрели их, потрогали и запомнили название тканей.

3. Части одежды. Изображен сарафан или костюм, все части которого (воротник, манжеты, рукава, оборка, пояс) находятся на небольшом расстоянии друг от друга. Обучающихся заранее знакомят с названиями всех деталей костюма.

4. Сезонность одежды. В квадрате нарисовано солнце, подснежник, желтый кленовый лист и несколько снежинок, которые символизируют лето, весну, осень, зиму.

5. Для кого предназначена одежда. Символические изображения мужчина, женщина, мальчик и девочка.

6. Действия с одеждой. Изображена кисть руки с разведенными пальцами.

Описание предметов посуды

1. Цвет. В квадрате 3-4 цветовых пятна.

2. Форма. Начерчены квадрат, круг, прямоугольник. Если дети уже знакомы с объемными формами - на листе изображение цилиндра, шара, и т. п., дошкольники могут использовать эти термины при описании предметов.

3. Величина. Нарисованы большая и маленькая миски.

4. Материал. На картон приклеены кусочки одного размера из фольги, пластмассы и пленки "под дерево". Они изображают разнообразные материалы, из которых делается посуда. Кроме того, с детьми уточняется, что основная масса посуды производится из глины и фарфора - материалов, которые трудно отобразить на схеме.

5. Части посуды. Изображен чайник, части которого находятся на небольшом расстоянии друг от друга. Младшим школьникам с УО напоминают название деталей посуды: доньшко, стенки, ручка, крышка, носик.

6. Действия с посудой. Изображена кисть руки.

Анализируя результаты проведенной работы, можно сделать вывод, что использование схем при составлении описательных рассказов заметно облегчает младшим школьникам с УО овладение этим видом связной речи. Кроме того, наличие зрительного плана делает такие рассказы четкими, связными, полными.

Методика Смольниковой Н.Г. и Венгера Л.А. в обучении связной речи детей с умственной отсталостью

На занятиях по развитию речи (а именно развитию функции рассказывания) используются разные виды моделей. Распространенной моделью является круг, разделенный на три неравные подвижные части, каждая из которых изображает начало, основную часть и конец рассказа. Сначала модель выступает как изображение структуры воспринимаемого текста, а затем как ориентир для самостоятельного составления рассказа (исследование Смольниковой Н.Г. [55]). Можно использовать также абстрактные символы для замещения слов, словосочетаний, стоящих в начале каждой части повествования или рассуждения. Например, это могут быть геометрические формы: кружок - начало рассказа, прямоугольник - основная часть, треугольник - концовка; функции заместителей

обучающимся объясняются. В начале они обучаются конструированию таких моделей на готовых известных текстах, затем учатся воспринимать, анализировать и воспроизводить новые тексты с опорой на модель и, наконец, сами создают свои рассказы и рассуждения с опорой на картинки-заместители.

Широкую известность приобрели работы Венгера Л.А. и его учеников – Лалаевой Р.И. [30, с. 137] по проблемам моделирования в различных видах деятельности. Для обучения связной речи используются схематические изображения персонажей и выполняемых ими действий. Сначала создается картинно-схематический план смысловой последовательности частей прослушанных текстов художественных произведений. Затем осуществляется обучение умениям строить модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными заместителями персонажей, которые соединены между собой стрелками. Далее дети придумывают рассказы и сказки по предложенной модели.

Таким образом, несформированность связной речи детей с умственной отсталостью отрицательно сказывается на речемыслительной деятельности в целом. Поэтому поиск специальных методических путей и средств формирования связной речи имеет важное значение для всего процесса обучения младших школьников с умственной отсталостью.

В соответствующей литературе не в полной мере отражено содержание логопедической работы по обучению умениям и навыкам построения связной речи младших школьников с умственной отсталостью.

Среди умений и навыков младших школьников с умственной отсталостью пристального внимания заслуживают умения и навыки связной речи, поскольку степенью их сформированности в значительной мере предопределяются возможности дальнейшего развития ребенка и объясняется это тем, что речь является способом формирования и формулирования мысли (С.Л. Рубинштейн) и вместе с тем средством

сообщения социальной связи и воздействия на окружающих (Л.С. Выготский).

Определяя пути и методы экспериментального обучения младших школьников с умственной отсталостью умениям и навыкам связной речи можно опираться на методы и приемы логопедической работы, которые знакомят обучающихся с правилами строения описательного текста.

Моделирование повышает уровень связной речи у детей с умственной отсталостью, а также развивает умение оперировать представлениями, комбинировать их, создавая новые образцы и выражая свое отношение к ним. Основу формирования связной речи у школьников в процессе логопедических занятий составляет высказывание, которое является единицей речемыслительной деятельности.

Так как на логопедических занятиях создаются предпосылки полноценной учебной деятельности, то в процессе выполнения заданий дети с умственной отсталостью обучаются создавать особые речевые конструкции: различные виды рассказов.

Все это происходит с помощью применения различных опорных схем, моделей. Эти приемы помогают детям более быстро проанализировать, обобщить, сгруппировать материал, а также сравнить или сопоставить некоторые моменты речи и быстро понять и запомнить изучаемый материал.

Использование схем при составлении описательных рассказов облегчает овладение этим видом связной речи. Наличие зрительного плана делает такие рассказы четкими, связными, полными, последовательными.

Различные модели и схемы можно использовать не только для составления описательных и повествовательных рассказов, но и для сравнительных рассказов, придумывании загадок о предметах, а также в обучении младших школьников с умственной отсталостью самостоятельной постановке вопросов.

Таким образом, в представленных методиках разработаны этапы работы по формированию связной речи. В которых организация обучения детей с легкой степенью умственной отсталости предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

У детей закрепляются и становятся устойчивыми навыки самостоятельной работы. Они овладевают умением сравнивать и обобщать. Умеют вербализовать производимые учебные действия и отдельные виды деятельности в форме развернутых связных высказываний. У детей формируется готовность к социальному взаимодействию.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Связная речь - это наиболее сложная форма речевой деятельности. От ее развития зависит полнота познания окружающего мира, успешность обучения в школе, становление сознания и развитие личности в целом. Связная речь неотделима от мыслей, то есть связная речь - это связность мыслей. В ней отражается логика мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемое и выражать его в правильной, четкой, логичной речи. Развивается связная речь постепенно, вместе с развитием мышления и деятельности, проходит определенный ряд этапов, на которых постепенно усложняется и совершенствуется. Если в течение первого года жизни ребенка закладываются основы будущей связной речи, то далее связная речь активно формируется и совершенствуется, изменяясь как по качественным, так и по количественным характеристикам от этапа к этапу.

Что касается детей, имеющих умственную отсталость, то необходимо сказать, что умственная отсталость - это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это недоразвитие, при котором страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Таким образом, дети с умственной отсталостью из-за недоразвития интеллектуальной деятельности испытывают трудности при овладении связной речью, их речь развивается аномально, запаздывает в своем развитии и имеет ряд особенностей. При умственной отсталости в различной степени нарушены операции и уровни порождения речевого высказывания. Нарушения речи у умственно отсталых детей разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровню, носят системный

характер, так как нарушенными оказываются все компоненты речи, такие как звукопроизношение, фонематический слух, лексико-грамматический строй и связная речь. Становление связной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. Страдают как более легкие ее формы, такие как диалог, а вследствие этого и более сложные, такие как монологическая речь.

Дети, имеющие легкую степень умственной отсталости, как правило, овладевают речью самостоятельно в дошкольном возрасте и поступают в школу говорящими. Они общаются со сверстниками, учителями, родителями с помощью устной речи, но нередко прибегают и к жестовой речи. Но не смотря на то, что речь детей имеющих интеллектуальную недостаточность характеризуется общими особенностями, умственно отсталые дети отличаются по уровню речевого развития друг от друга. Дети, с которыми коррекционная работа проводилась до поступления в школу значительно опережают в развитии своих сверстников, с которыми не проводилась подобная работа, но у которых также имеется умственная отсталость.

Умственно отсталые школьники испытывают особые трудности при обучении. Коррекция нарушений речи у умственно отсталых детей является более длительным и более сложным процессом, чем у детей с нормой интеллекта.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация исследования и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности составления повествовательных рассказов и пересказов у обучающихся 2 классов с легкой степенью умственной отсталости.

Констатирующий эксперимент проводился с 17 по 30 апреля 2017 года на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней школы №2 г. Енисейска (МБОУ СШ №2). Общеобразовательная деятельность в данной школе предоставляется по следующим общеобразовательным программам: .

1. Начальное общее образование, нормативный срок освоения 4 года
2. Основное общее образование, нормативный срок освоения 5 лет
3. Среднее общее образование, нормативный срок освоения 2 года.

В данной школе функционирует 9 классов детей обучающихся с легкой степенью умственной отсталости, дети обучаются по Адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с легкой степенью умственной отсталости, зачисленные по решению ПМПК и с согласия родителей.

В эксперименте участвовало 10 детей с нормой развития и 10 детей с легкой степенью умственной отсталости. Для проведения констатирующего

эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группа.

При комплектовании групп учитывалось:

1) Характер дефекта (экспериментальная группа – дети с легкой степенью умственной отсталости (Приложение А); контрольная группа – дети с нормой интеллектуального развития.

2) Возраст испытуемых (8-9 лет)

На основе наблюдений за детьми, бесед с педагогами, родителями, изучения психолого-педагогической и медицинской документации были получены следующие данные об испытуемых:

Экспериментальная группа школьников состоит: 70% детей в возрасте 8 лет, 30% детей в возрасте 9 лет. Из них 70% мальчиков, 30% девочек. Все 100% детей имеют заключение психиатра - легкая умственная отсталость. 80% школьников обучается 2 год, 20% - первый год. 80% детей проживает в неблагополучных семьях и 20% в благополучных. 60% детей имеют неосложненную форму олигофрении, у 20% - олигофрения сопровождается нейродинамическими расстройствами, у 10% детей наблюдается нарушение функции анализаторов, 10% детей с психопатоподобным поведением. У 70% детей наблюдаются нарушения письменной речи, 20% имеют дизартрию, 10% имеют ринолалию.

Контрольная группа школьников состоит - 40% в возрасте 9 лет и 60% в возрасте 8 лет. Из них 80% - девочки и 20% - мальчики. Системное недоразвитие речи отсутствует у данной экспериментальной группы. Психическая возбудимость наблюдается у 10% детей. 100% детей обучается 2 год. 60% детей обучается хорошо, 40% - на удовлетворительно.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы обследования связной повествовательной речи Акименко Е.М., Жуковой В.М., Филичевой Т.Б.

Наглядный материал для исследования был отобран с учетом возрастных особенностей испытуемых, их индивидуальных возможностей и способностей.

Констатирующий эксперимент проводился по четырем заданиям:

1 задание. «Составление пересказа по заданной последовательности сюжетных картинок».

Цель: установить умение составлять пересказ по серии сюжетных картин, где сюжет разворачивается в логической последовательности.

Инструкция: прослушав ход событий, разложи картинки в нужной последовательности, ответь на вопросы по их содержанию и попробуй рассказать об изображенном событии «все с самого начала».

Стимульный материал: серия сюжетных картинок «На мостике» предложенный Радловым Н. (Приложение Б, рисунок 1)

2 задание. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Цель: выявить уровень умения составлять связный повествовательный рассказ по небольшому количеству сюжетных картин.

Инструкция: рассмотри внимательно картинки и составь небольшой рассказ. Установи правильную последовательность картинок.

Используемый материал: серия сюжетных картин «Верный друг» по материалам Акименко В.М. (Приложение Б, рисунок 2).

3 задание. Составление рассказа по сюжетной картинке «Зимние забавы».

Цель: Выявить уровень сформированности умения составлять повествовательный рассказ по сюжетной картине, где последовательность развития событий не установлена.

Инструкция: рассмотри внимательно картинку и расскажи, что нарисовано на картинке. Составь рассказ, который будет называться «Зимние забавы».

Используемый материал: сюжетная картина «Зимние забавы» Иншаковой О.Б. (Приложение Б, рисунок 3).

4 задание. Составление пересказа по прослушанному тексту.

Цель: установить уровень умения строить связный пересказ по заданному образцу, пересказывать, сохраняя логичность и последовательность действий.

Инструкция: сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай внимательно, запоминай и приготовься его пересказывать.

Используемый материал: рассказ Садовникова И.Н. «Горошины» (Приложение В).

После проведения процедуры обследования, полученные данные оценивались с помощью бальной оценки предложенной Фотековой Т.А.

1 задание «Составление рассказа по заданной последовательности сюжетных картинок» и 2 задание «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» оценивались по следующим критериям:

а) Критерии смысловой целостности: 3 балла – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла или рассказ не завершен; 0 баллов – отсутствует описание ситуации.

б) Критерии лексико-грамматического оформления высказывания: 3 балла – рассказ оформлен грамматически правильно, с адекватным использованием лексических средств; 2 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное их употребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие замены, неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.

в) Критерии самостоятельности выполнения: 3 балла – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.

3 задание «Составление рассказа по сюжетной картинке» оценивалось по следующим критериям:

1) Критерии смысловой целостности: 3 балла – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, целостность; 2 балла – допущено незначительное искажение ситуации; 1 балл – существенное искажение смысла, отсутствие грамматически верного построения предложения; 0 баллов – отсутствует описание ситуации;

б) Критерии лексико-грамматического оформления высказывания: 3 балла – рассказ оформлен грамматически правильно, с адекватным использованием лексических средств; 2 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное их употребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие замены, неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.

в) Критерии самостоятельности выполнения: 3 балла – рассказ составлен самостоятельно; 2 балла – рассказ составлен после минимальной помощи (1-2 вопроса); 1 балл – составление рассказа по наводящим вопросам (более 2 вопросов); 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.

4 задание «Составление пересказа по прослушанному тексту» оценивалось по следующим критериям:

а) Критерии смысловой целостности: 3 балла – воспроизведены все смысловые звенья; 2 балла – смысловые звенья воспроизведены с

незначительными сокращениями; 1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения; 0 баллов – невыполнение.

б) Критерии лексико-грамматического оформления высказывания: 3 балла – пересказ составлен без нарушения лексических и грамматических норм; 2 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления высказывания, поиск слова, отдельные словесные замены; 1 балл – отмечаются аграмматизмы; 0 баллов – пересказ недоступен.

в) Критерии самостоятельности выполнения: 3 балла – самостоятельный пересказ после первого предъявления; 2 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса); 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ даже по вопросам недоступен.

Таким образом, по каждому заданию можно заработать 9 баллов, что в общей сумме за 4 задания дает 36 баллов. Полученное значение можно соотнести с одним из четырех уровней успешности.

Обобщая результаты использования методики, можно сказать, что самый высокий четвертый уровень успешности встречается у детей с нормально протекающим речевым и интеллектуальным развитием.

Успешность третьего уровня свидетельствует о нетяжелом системном речевом дефекте либо о выраженной несформированности отдельных сторон речи. Такая результативность характерна для детей с задержкой психического развития или с негрубым общим недоразвитием речи.

Успешность выполнения речевых проб, соответствующая 2 уровню, указывает на наличие выраженного недоразвития речи. Помимо речевого дефекта, обычно выявляется недостаточность познавательной деятельности, поэтому таким детям необходима комплексная коррекция как логопедическая, так и психологическая.

Самый низкий первый уровень успешности выполнения методики свидетельствует о грубом недоразвитии всех сторон речи. У детей с такими

показателями часто диагностируются моторная алалия или сложный дефект, сочетающий умственную отсталость и тяжелую речевую патологию.

2.2 Анализ и результат констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждой серии задания констатирующего эксперимента и по каждому критерию. На основе количества набранных баллов по каждой серии заданий нами условно выделено 4 уровня успешности:

Высокий - 9-8 баллов

Средний – 7-6 баллов

Ниже среднего – 5-3 балла

Низкий -2-0 баллов.

Результаты выполнения серии заданий представлены в таблицах (Приложение Г, Приложение Д) и сведены в гистограммы рисунок 1, 2, 3, 4.

Результаты по заданию №1: Составление пересказа по заданной последовательности сюжетных картинок.

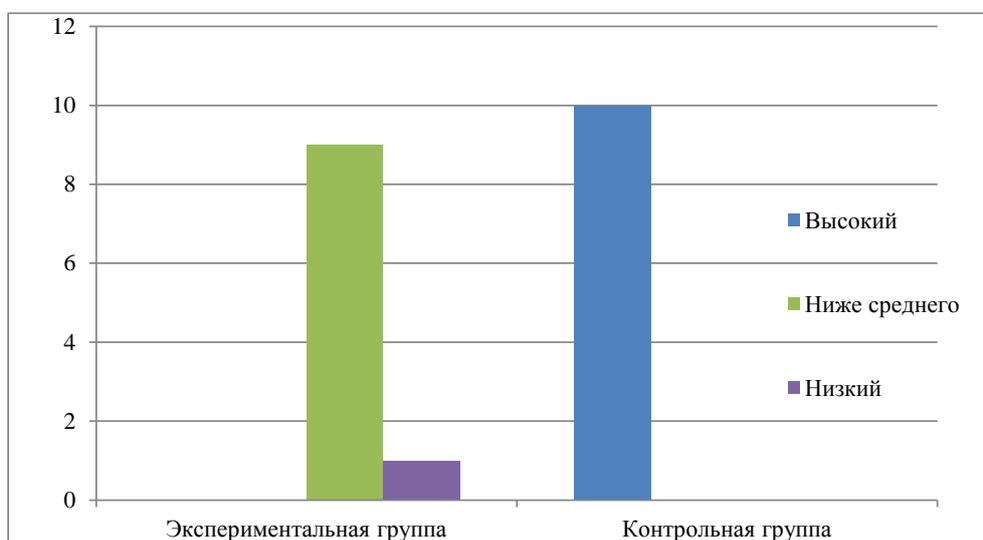


Рисунок 1- Результаты выполнения задания по составлению пересказа по заданной последовательности сюжетных картинок (%)

Как видно из рисунка 1, в экспериментальной группе 90% детей показали уровень развития монологической речи ниже среднего, а 10% показали низкий уровень развития монологической речи. Как мы видим, контрольная группа детей значительно отличается от экспериментальной, так как все дети показали максимальное количество баллов, что и составило 100% выполнения задания.

Также нами проанализирован и сформирован каждый критерий оценивания.

«Критерий смысловой целостности». Смысловая целостность не сформирована у 80% детей, у них наблюдается выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла и незавершённость рассказа, у 10% наблюдается отсутствие описания ситуации и лишь 10% выполнили задание с незначительным искажением ситуации, отсутствием связующих звеньев.

«Лексико-грамматическое оформление высказывания». Из данных таблицы видно, что у 90% детей встречаются аграмматизмы, (педрались – подрались, упали на реку – упали в реку, первым было козлята), далекие замены и неадекватное использование лексических средств (дрались рогами – сцепились рогами), а 10% так и не смогли оформить рассказ.

«Самостоятельность выполнения». 90% детей смогли выполнить раскладывание картинок и составить рассказ только при помощи наводящих вопросов. 10% детей не выполнили задание даже при наличии помощи.

Результаты по заданию № 2: Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

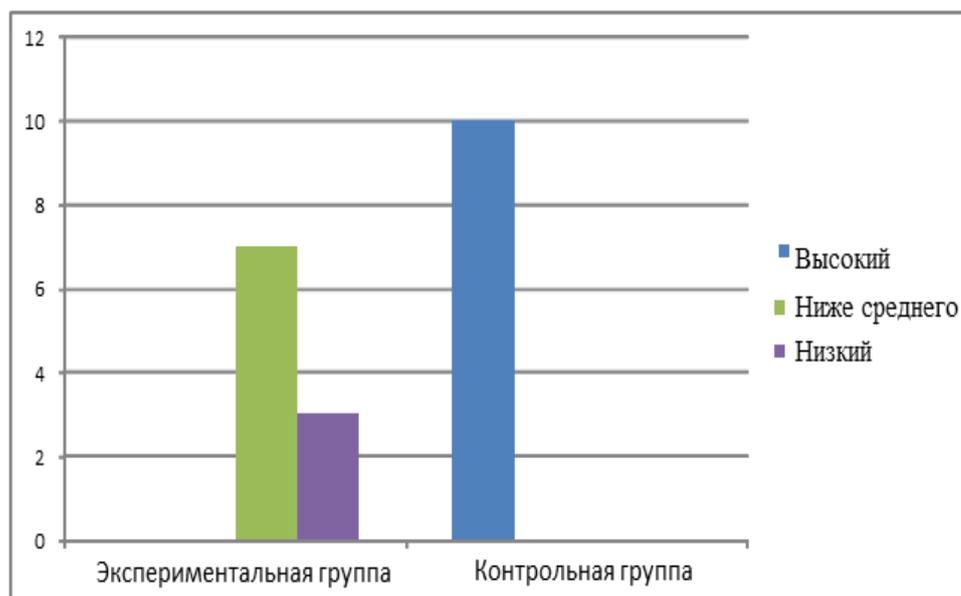


Рисунок 2- Результаты выполнения задания по составлению рассказа по серии сюжетных картинок (%)

Результаты задания показали, что у 7 детей экспериментальной группы (70%) отмечается уровень ниже среднего, они не смогли разложить картинки правильно без подсказки взрослого, воспроизводили лишь отдельные эпизоды без определения последовательности, перескакивая с одной картинки на другую, а 3 детей (30%) показали низкий уровень. Рассказ был составлен при помощи педагога. 100% контрольной группы справились с заданием на высоком уровне.

Также нами проанализирован и сформирован каждый критерий оценивания пересказа по серии сюжетных картинок.

«Критерий смысловой целостности». 70% детей выполнили задание с выпадением смысловых звеньев, с искажением смысла и незавершением рассказа. 30% детей не смогли описать ситуацию.

«Лексико-грамматическое оформление». Ни один ребенок не набрал максимального количества баллов. У 70% детей наблюдаются аграрматизмы (началась сильная волны – начались сильные волны, собака

унес его на сушу – собака унесла его на сушу), замены (собака – абака, вода – волна), неадекватное использование слов (он встал и рыбачил в реке), у 30% детей рассказ не оформлен.

«Критерий самостоятельности выполнения». 90% детей разложили картинки и составили рассказ по наводящим вопросам, а 30% детей даже при наличии помощи не смогли справиться с заданием.

Результаты по заданию №3: Составление рассказа по сюжетной картинке.

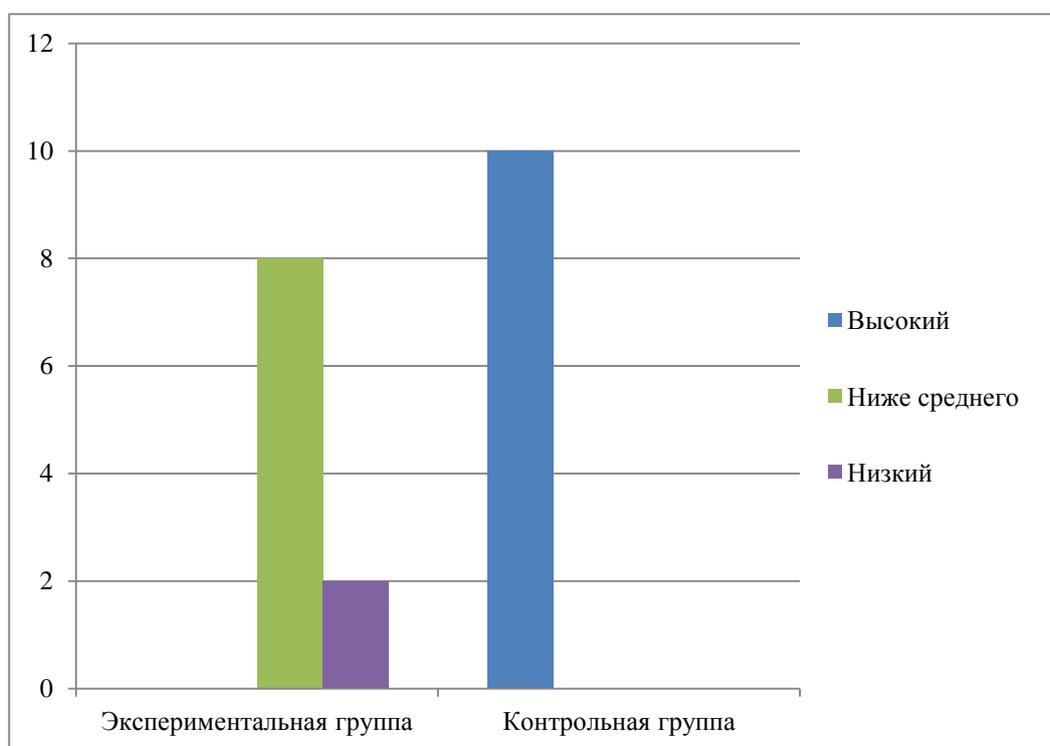


Рисунок 3- Результаты выполнения задания по составлению рассказа по сюжетной картинке (%)

Результаты задания показали, что 70% детей экспериментальной группы выполнили задание ниже среднего уровня и 30% детей показали низкий уровень. Ни один ребенок не смог составить целостный рассказ, соответствующий ситуации. В контрольной группе 100% детей выполнили задание на высоком уровне.

Также нами проанализирован и сформирован каждый критерий оценивания.

«Критерий смысловой целостности». У 10% детей наблюдается незначительное искажение ситуации рассказа по сюжетной картинке, 80% детей существенно исказили смысл и не смогли грамматически верно построить предложение, 10% не смогли описать ситуацию.

«Лексико-грамматическое оформление». У 80% детей отмечаются аграмматизмы (дети в снежки играют – дети играют в снежки, девочка слепливает снеговика – девочка лепит снеговика), а 20% не смогли оформить рассказ.

«Критерий самостоятельности выполнения». 70% детей смогли воспроизвести рассказ по наводящим вопросам, 30% так и не справились с заданием даже при помощи.

Результаты по заданию №4: Составление пересказа по прослушанному тексту.

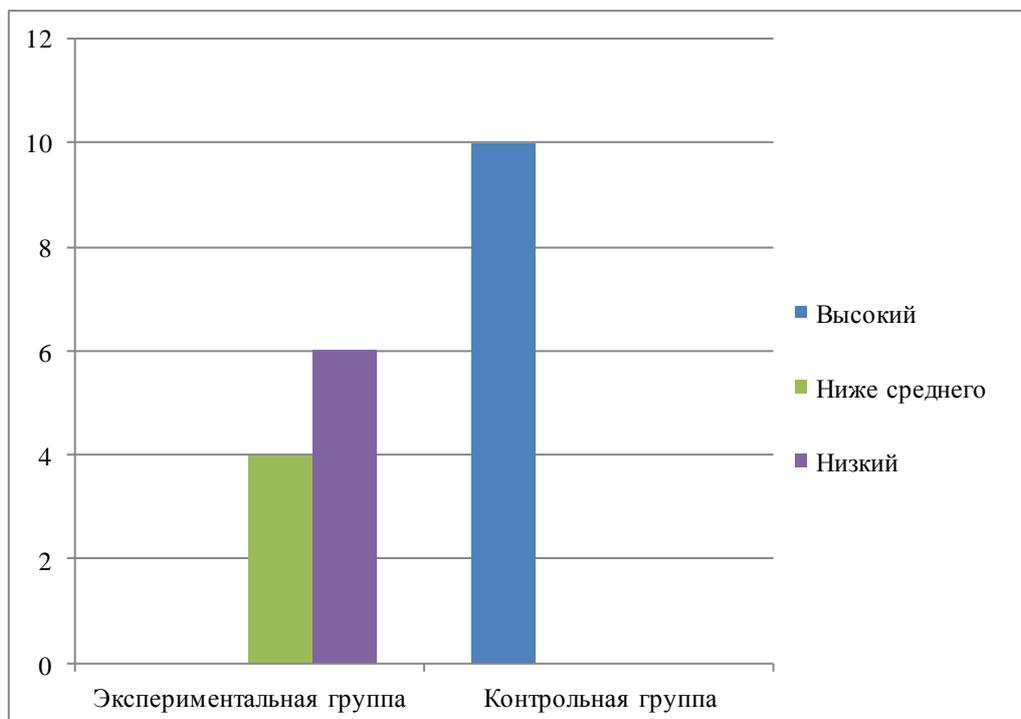


Рисунок 4- Результаты выполнения задания по составлению пересказа по прослушанному тексту (%)

Результаты задания показали, что у 40% учащихся отмечается уровень ниже среднего в выполнении задания. Отмечалась недостаточная информативность в составленном рассказе. Была нарушена связность изложения. 60% показали низкий уровень. Контрольная группа значительно отличается, 100% детей показали высокий уровень пересказа прослушанного текста.

Так же нами проанализирован и сформирован каждый критерий оценивания пересказа прослушанного текста.

«Критерий смысловой целостности». 60% детей воспроизвели неполный пересказ со значительными сокращениями, 40% детей задание не выполнили.

«Лексико-грамматическое оформление». У 50% детей отмечаются аграмматизмы, а для 50% пересказ был недоступен.

«Критерий самостоятельности выполнения». 50% детей смогли воспроизвести пересказ по вопросам, 50% так и не справились с заданием даже при помощи.

Таким образом, анализ проведенных диагностических исследований свидетельствует о том, что школьники с легкой степенью умственной отсталости значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. Трудность у детей составляют лексико – грамматическое оформление высказываний, смысловая целостность оформления высказывания и самостоятельность. Испытуемые во время рассказа в основном используют простые распространенные предложения, состоящие из 3-5 слов. Процент употребления сложных предложений очень мал. Дети понимали содержание, но не могли определить главную мысль рассказа. Рассказы отличались бедностью синтаксических

конструкций и семантики. Недоразвитие грамматического строя выражалось в пропусках, замене предлогов, искажении окончаний.

Поэтому результаты эксперимента доказывают необходимость поиска более эффективных форм приемов работы, направленных на формирование монологической речи у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

2.3. Методические рекомендации по развитию связной повествовательной речи для обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результата констатирующего эксперимента нами определено содержание и основные принципы логопедической работы по развитию умения у учащихся составлять повествовательные рассказы.

Логопедическая работа опирается на следующие основные принципы: системность, комплексность, принцип развития, рассмотрение нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка, деятельностный подход, онтогенетический принцип, принцип учета этиологии и механизмов (этиопато-генетический принцип), принцип учета симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта, принцип обходного пути, общедидактические и другие принципы.

Можно выделить следующие особенности логопедической работы для детей с умственной отсталостью: весь процесс должен быть направлен на формирование мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, должен учитываться характер нарушения. Работа учителя – логопеда должна основываться на принципе поэтапного формирования умственных действий

(Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б.). Необходим постепенный последовательный переход от одного этапа к другому. Особенностью работы так же будет являться максимальное включение анализаторов, актуализация ощущений разной модальности, а также использование максимальной и разнообразной наглядности. Важнейшее значение имеет дифференцированный подход, который предполагает учет быстрой утомляемости и склонность к охранительному торможению. Для этого нужно тщательно дозировать задания и речевой материал. Следует поддерживать у умственно отсталого ребенка интерес к исправлению речи, воздействовать на его эмоциональную сферу.[29]

На основе результата констатирующего эксперимента нами были определены следующие направления работы с детьми:

1. Развитие лексики.
2. Развитие грамматического строя речи.
3. Развитие смысловой целостности и самостоятельности.

Нами подобраны задания по каждому из выше обозначенных направлений.

Направление работы: Развитие лексики

Особенности коррекционно - логопедической работы по развитию лексики заключаются в обогащении словарного запаса, уточнении значения слов, в развитии семантики слова, формировании лексической системности и семантических полей. Особого внимания требуют предикативный словарь, глаголы и прилагательные. [5]

Задание 1. «Подбери картинку» (классификация предметов: овощи — фрукты; одежда — обувь).

Задание 2. «Найди лишний предмет».

Задание 3. «Сравни предметы» (объяснить, чем отличаются предметы: чашка и стакан; помидор и тыква; самолет и птица и др.)

Задание 4. «Назови одним словом» (после воспроизведения обобщающего слова предлагается назвать и другие предметы, которые относятся к той же тематической группе).

Задание 5. «Назови части»:

— рубашка: рукава, воротник, манжеты, застежка, карман;

— дом: фундамент, стенка, крыша, окно, дверь, крыльцо.

Задание 6. «Подбери соответствующие картинки к следующим словам»:

— Высокий, тонкий, пятнистый... (жираф);

— Маленькая, быстрая, проворная... (белка);

Задание 7 «Противоположности» (развитие антонимии).

Формирование многозначности слов (слова, которые звучат одинаково, но имеют разное значение, например, слова «нос», «иголка» и т.д.).

Задание 8 «Подбери как можно больше названий предметов» (существительных) к названию действий (глаголу) идет (кто?) — девочка, медведь...; (что?) — время, дождь... и т.д.

Задание 9 «Кто как ест?» (по картинкам):

— Кошка лакает молоко;

— Собака грызет кость;

— Корова жует траву.

Задание 10 «Кто как голос подает?» (подобрать (по картинкам) как можно больше слов к предметам, которые отвечают на вопрос «Что делает?»)

(Собака (что делает?) — лает, бегаёт, рычит, кусает, грызет);

Задание 11 «Солнышко» (подобрать как можно больше слов, отвечающих на вопрос «Какое?», «Какая?», «Какой?», «Какие?»).

Дети выкладывают лучики: солнце (какое?) — яркое, блестящее, веселое, желтое, весеннее;

Направление работы: Развитие грамматического строя речи

Особенностью логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи и связной речи является процесс развития грамматического строя речи у умственно отсталых школьников. Здесь необходимо учитывать структуру речевого дефекта, несформированность грамматических значений, трудности дифференциации близких по семантике и оформлению грамматических форм.

Большое значение в работе по формированию грамматического строя имеет использование онтогенетического принципа. Последовательность работы над грамматическими формами осуществляется так, как и в нормальном онтогенезе: от конкретного к абстрактному, от семантически простых форм к семантически более сложным, от продуктивных к непродуктивным, от простых по грамматическому оформлению предложений к более сложным [5].

Формирование грамматического строя речи осуществляется в следующих направлениях:

- Формирование словоизменения и словообразования
- Развитие связной речи

Графические схемы с помощью значков и стрелок помогают символизировать предметы и отношения между ними (например, прямоугольник — субъект, треугольник — объект, стрелка — предикат и другие).

Рекомендуются следующие виды заданий с использованием графической схемы предложения:

- подбор предложений к данной графической схеме;
- запись предложений под соответствующей схемой;

-самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме;

-составление обобщенного представления о значении нескольких предложений, соответствующих одной графической схеме.

С целью представлений о глубинно-семантической структуре предложений необходимо работать над смысловым содержанием ситуации, изображенной на картинке.

В процессе формирования словоизменения обращается внимание на изменение существительного по числам, падежные окончания существительных с глаголами и прилагательными, изменение по лицам, числам, родам и т.д. Усвоению косвенных падежей способствует применение игровых приемов, картинок, вопросов («Кто самый наблюдательный?», «Кому нужны эти вещи?»).

Работа над связной речью сначала проводится на материале диалогической, ситуативной речи, а позднее – контекстной, монологической в следующей последовательности:

1) развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и существенное, основное и фоновое;

2) формирование умения располагать смысловые компоненты в определенной последовательности;

3) развитие способности удерживать смысловую программу в памяти (запоминание последовательности картинок, пересказы текстов);

4) перекодирование каждого элемента смысловой программы в языковую форму.

Последовательность в работе над связным текстом такова:

- пересказ с опорой на серию сюжетных картинок;

- пересказ по сюжетной картинке;

- пересказ без опоры на наглядность;

- пересказ на основе деформированного текста;
- рассказ по серии сюжетных картинок;
- рассказ по сюжетной картинке;
- самостоятельный рассказ.

Также можно использовать такие задания, как:

«Подбери слово» - ребенок обнаруживает спрятанные (в воде или песке) различные предметы или игрушки и подбирает к их названиям прилагательные, согласовывая их с существительными.

Возможно использование пиктограмм, например

Рисунок – заяц,

задание – назови ласково,

образец ответа – зайнышка, зайчик, зайчишка.

«Кто (что) лишний (-ее)? – найти среди животных того, кто чем-то отличается от остальных (волк, рысь, лиса, собака).

Задание 1 «Скажи какой».

Цель: учить выделять и называть признаки предмета.

Взрослый достает из коробки предметы, называет их («Это помидор». — «Он красный, круглый, спелый, сочный». «Это огурец». — «Он продолговатый, зеленый, хрустящий»).

Задание 2 «Укрась слово».

Цель: учить подбирать к существительному как можно больше прилагательных.

Группа детей делится на две команды. Каждой команде даётся существительное, и ставится задача за определённое время набрать как можно больше прилагательных, которые подходят к этому существительному. Выигрывает та команда, которая набрала больше прилагательных.

Солнце: яркое, блестящее, лучистое, тёплое, доброе, горячее, ослепительное и т. д. Платье: красивое, нарядное, лёгкое, тёплое, узорчатое, праздничное и т. д.

Задание 3 «Кто больше увидит и назовет».

Цель: выделять и обозначать словом внешние признаки предмета.

Взрослый и ребенок рассматривают куклу, называют предметы одежды и внешнего вида (глаза, волосы). Затем приходит зайчик. Они говорят, что у него серая (мягкая, пушистая) шубка, длинные уши, одним словом можно сказать: заяц длинно... ухий (длинноухий).

А хвост у зайца (короткий), значит, он короткохвостый. Кошка гладкая, пушистая, лапы у нее белые, значит, она белолопая. За правильные ответы кукла дает ребенку флажки (ленточки, колечки от пирамидки).

Задание 4 «Кто, что умеет делать».

Цель: подобрать глаголы, обозначающие характерные действия животных.

Ребенку показывают картинки животных, а он говорит, что они любят делать, как кричат. Например, кошка — мяукает, мурлычет, царапается, лакает молоко, ловит мышей, играет с клубком; собака — лает, сторожит дом, грызет кости, рычит, виляет хвостом, бегают. Аналогично игра проводится на другие темы.

Задание 5 «Кто назовет больше действий».

Цель: подобрать глаголы, обозначающие действия.

- Что можно делать с цветами? (Рвать, сажать, поливать, смотреть, любоваться, дарить, нюхать, ставить в вазу.) Что делает дворник? (Подметает, убирает, поливает цветы, чистит дорожки от снега, посыпает их песком.) Что делает самолет? (Летит, гудит, поднимается, взлетает, садится.) Что можно делать с куклой? (Играть, гулять, кормить, лечить, купать, наряжать.)

За каждый правильный ответ ребенку дается цветная ленточка. Побеждает тот, кто наберет ленточки всех расцветок.

Задание 6 «Где, что можно делать».

Цель: активизация глаголов, употребляющихся в определенной ситуации.

- Что можно делать в лесу? (Гулять, собирать грибы, ягоды, слушать птиц, отдыхать.) Что можно делать на реке? (Купаться, нырять, загорать, кататься на лодке, катере, теплоходе, ловить рыбу.)

Направление работы: Развитие смысловой целостности и самостоятельности

Задание 1. Отгадать загадки, выучить по выбору:

Красная девица сидит в темнице, а коса — на улице. (Морковь)

Круглый бок, желтый бок, сидит на грядке колобок. К земле прирос крепко. Что это? (Репка)

Неказиста, шишковата, а придет на стол она, Скажут весело ребята: «Ну, рассыпчата, вкусна!» (Картошка)

Щеки розовые, нос белый, в темноте сижу день целый, а рубашка зелена, вся на солнышке она. (Редис)

Голова на ножке, в голове — горошки. (Горох)

Я длинный и зеленый, вкусный и соленый, Вкусный и сырой, кто же я такой? (Огурец)

Уродилась я на славу, голова бела, кудрява. Кто любит щи — меня ищи. (Капуста)

Сидит дед, в шубу одет, кто его раздевает, тот слезы проливает. (Лук)

Задание 2. Прослушать стихотворение и ответить, что растет на нашей грядке?

Что растет на нашей грядке?

Огурцы, горошек сладкий,

Помидоры и укроп

Для приправы и для проб.

Есть редиска и салат —

Наша грядка просто клад.

Но арбузы не растут тут.
Если слушал ты внимательно,
То запомнил обязательно.

Задание 3. Составить описательный рассказ про овощи (по выбору), по следующему плану:

Что это?

Где растёт?

Какой имеет внешний вид (цвет, форма, размер)?

Какой на вкус? Что из него готовят?

Нарушение всех компонентов языка у умственно отсталых учащихся затрудняет формирование у них связной речи. Эти трудности усугубляются рядом других недостатков: слабостью осмысления материала, недопониманием логики событий, нарушением временных связей, соскальзыванием с темы, ведущим к образованию побочных ассоциаций, быстрой истощаемостью мотивов к речи. Поэтому необходимо проводить коррекционную работу, направленную на развитие связной речи. Одним из приемов развития связной речи является обучение пересказу.

Развитие связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью должно быть теснейшим образом связано с развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования. Каждая из операций порождения связного высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях, постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование и развитие связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта происходит в процессе коррекционно-педагогического воздействия путем комплексной и систематической работы. Разработкой наиболее эффективных методов и приемов работы, направленных на формирование монологической речи у детей с нарушенным интеллектом, в свое время занимались Лалаева Р.И., Дульнев Р.М., Гнездилов М.Ф., Занков Л.В., Выготский Л.С., Петрова В.Г., Филичева Т.Б.

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

У умственно отсталых детей нарушается не только языковой уровень речи, но и смысловой и сенсомоторный уровни. Более стойкими являются нарушения смыслового и языкового уровня.

Развитие связной речи должно быть теснейшим образом связано с развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, особенно при отработке операций внутреннего программирования. Каждая из операций порождения смыслового высказывания вначале формируется самостоятельно, изолированно, на простых заданиях. Затем постепенно операции объединяются в целостный процесс порождения связного текста.

Работа по развитию связной речи должна проводиться не только на специальных логопедических занятиях, но и на уроках русского языка, математики и т.д. Именно комплексный системный подход к развитию связной речи у умственно отсталых детей может обеспечить эффективность логопедической работы.

Тем не менее, нужно отметить, что в настоящее время проблема развития связной устной речи у данной категории детей является малоизученной. Имеется острый дефицит как теоретических источников, так и практических рекомендаций и программ.

Констатирующий эксперимент проводился с 17 по 30 апреля 2017 года на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней школы №2 г. Енисейска (МБОУ СШ №2).

Данные, полученные в результате проведения эксперимента, были внесены в таблицу. (Приложение Г, Приложение Д).

Нами был организован констатирующий эксперимент целью, которого являлось: выявить особенности составления повествовательных рассказов и пересказов у обучающихся 2 классов с легкой степенью умственной отсталости

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы обследования связной повествовательной речи Акименко Е.М., Жуковой В.М., Филичевой Т.Б. Было использовано 4 задания, упрощения инструкции к заданиям (задавались односложные вопросы, предлагалась помощь педагога), подбора стимульного материала (подобраны картинки) и адаптации критериев оценки (в виде их упрощения).

Полученные результаты исследования экспериментальной группы показали:

Задание №1 -90 % детей имеют уровень развития ниже среднего, а 10 % детей имеют низкий уровень.

Задание №2 – 70 % детей имеют уровень развития ниже среднего, а 30 % детей имеют низкий уровень.

Задание №3 – 70 % детей имеют уровень развития ниже среднего, а 30 % детей имеют низкий уровень.

Задание №4 – 40 % детей имеют уровень развития ниже среднего, а 60 % детей имеют низкий уровень.

На среднем и высоком уровне не оказалось ни одного ребенка.

Данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о стойкости имеющихся у детей нарушений речевой деятельности, в первую очередь связной речи.

Синтаксические конструкции, используемые детьми при составлении связного высказывания, примитивны, имеют черты ситуативной речи. При этом наблюдается нарушения лексико-грамматического строя речи. Большинство детей используют в своих рассказах имена существительные, глаголы и местоимения. 70% детей с нарушением интеллекта используют простые распространённые предложения, которые распространяют 2-3 второстепенными членами, 30% - простые нераспространённые предложения, процент употребления сложных предложений очень мал.

Рассказы детей отличаются краткостью, логической непоследовательностью и сжатостью изложения, очень часто они состоят из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдается обычное перечисление отдельных элементов ситуации.

По результатам эксперимента, нами были выделены следующие направления работы:

1. Развитие лексики.
2. Развитие грамматического строя речи.
3. Развитие смысловой целостности и самостоятельности.

Для детей с данными трудностями нами был подобран ряд методических рекомендаций.

Мы считаем, что использование данных видов работы учителями и логопедами поможет значительно преодолеть системное недоразвитие речи у детей с нарушением интеллекта, и это положительно будет влиять на

развитие их познавательной деятельности и более успешной социализации в обществе.

Таким образом цели и задачи реализованы, гипотеза доказана, в качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предлагаемых нами рекомендаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.

2. Аксенова А.К., Воронкова В.В., Петрова М.Н., Худенко Е.Д. Внедрение коррекционно-развивающих технологий в систему работы учителей коррекционных школ-интернатов, детских домов. Модуль № 2, учебно-методический комплект/ М. Н. Петрова, А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, Е.Д. Худенко. - М.: Астрель, 2007. - 151с.

3. Аксенова А.К., Воронкова В.В. Петрова М.Н., Худенко Е.Д. Внедрение коррекционно-развивающих технологий в систему работы логопедов – дефектологов коррекционных школ-интернатов, детских домов. Модуль №4, учебно-методический комплект./ М.Н. Петрова, А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, Е. Д. Худенко.- М.: Астрель, 2007.-151с.

4. Барылкина Л.П. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения./ Л.П. Барылкина, И.П. Матраева, Л.А.Обухова; — М.: 5 за знания, 2005. — 128с.

5. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи/ В. К. Воробьева. – М.: Астрель, 2006. – 160с.

6. Воронкова, В.В. Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых старших дошкольников / В.В. Воронкова // Дефектология. - 2015. - № 5. – С. 22-38

7. Воронкова В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / В.В. Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 2013. – 413с.

8. Воронкова В.В. Чтение / В.В. Воронкова, И.Е. Пушкова. – М.: Просвещение, 2014. – 191с.
9. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса.- И.: КомКнига, 2005. - 320 с.
10. Глаголева Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму / Е.А. Глаголева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2013. - №4. – С.23
11. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов - М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351с.
12. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций, - С-Пб.: «Детство-Пресс», 2000.- 232с.
13. Доблаев Л.П. Психологические основы работы над книгой [Текст] / Л. П. Доблаев. - Москва : Книга, 1970. - 71 с.
14. Забрамная С.Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик – М.: Владос, 2013. – 31с.
15. Завьялова Т.П., Стародубцева И.В. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников. – М.:АРКТИ, 2010. - 56с.
16. Зегебарг Г.М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии. Учебно-методическое пособие для психологов, учителей и родителей. М.: Генезис, 2009. - 48с.
17. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений/ А.Г. Зикеев - М.: Академия, 2007.- 200с.
18. Казанская В.Л., Шматко Н.Д. Дидактические игры и упражнения по развитию слухового восприятия// Дефектология. – 2002.- №5.- С. 75 -86

19. Калабух Т.В., Клейменова Е.В. Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками в специальных (коррекционных) классах: учебно-методическое пособие для учителей специальных (коррекционных) классов VII вида/ Т.В. Калабух, Е.В. Клейменова. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК - 2008. – 109с.

20. Каморина Е.А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении чтения и письма, обусловленные смешением букв по кинестетическому сходству// Логопед. – 2007. - №2. - С. 35-42

21. Карпенко Н.П., Подольский А.И. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недостатками речи // Вестник МГУ. – 2002. - №3. - С. 29

22. Кисилева Н.Ю. Формирование операций контроля в системе коррекции дисграфии.// Логопед. – 2008. - №7. - С. 94.

23. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы. - М.: Астрель, 2008. - 157с.

24. Ковшиков В.А. Исправление нарушений различных звуков: методы и дидактические материалы/ В. А. Ковшиков.- СПб.: КАРО, 2006. - 128с.

25. Козырева О.А., Кутакова К.А. Читай! Размышляй! Пиши!: карт. задания по русскому языку, чтению и развитию речи - М.: Владос, 2006. - 95с.

26. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей - СПб: Речь, 2003. - 330с.

27. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2011. - 20с.

28. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. - М.: ИНИОН, 2015. – 238с.

29. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. - М.: Владос, 2001. - 224 с.

30. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: методическое пособие/ Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2003. - 224с.

31. Левина Р.Е. Нарушения речи у детей дошкольного возраста. - М.: Наука, 2004. - 219с.

32. Левина Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей. //Хрестоматия по логопедии. - М.: Владос, 2001 - 423 с.

33. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Красанд, 2010. — 216 с.

34. Логопедия./ [Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской]. — М.: Владос, 2012. — 680с.

35. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. - 352с.

36. Лурия, А.Р. Часть 1 : Мозг человека и психические процессы : нейропсихологические исследования / А.Р. Лурия. – Москва : АПН РСФСР, 1963. – 480 с.

37. Мазанова Е.В. Логопедия. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты для логопедов/ Е. В. Мазанова. – М.: Аквариум принт, 2006. - 88с.

38. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда/ Е.В. Мазанова. – М.: ГНОМ и Д, 2006. – 136с.

39. Мазанова Е.В.Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопеда / Е.В. Мазанова. – М.: ГНОМ и Д, 2006. – 136с.

40. Матвеева Е.М. Коррекционно - логопедическая работа в школе - интернате 8 вида// Логопед. – 2006. - № 1. - С. 88

41. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений./ [Под ред. Г.В. Чиркиной]. - 3-е изд. - М.: АРКТИ, 2003. – С. 64 -

42. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников./ [Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М.В. Секачева]. М.: Просвещение, 2008. - 128с.

43. Овсяюкова Т.В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с ОВЗ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Начальная школа. – 2007. - № 4. - С. 33-40

44. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной; Науч.- исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1985. — 208 с

45. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфий у детей. - СПб.: Союз, 2004. - 240с.

46. Поваляева М.А. Психология детства и педагогика. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования. - М.: Феникс, 2006. - 158с.

47. Поваляева М.А. Справочник логопеда.- М.: Феникс, 2002. - 448с.

48. Подобед С.О. Система коррекционной помощи слабоуспевающим младшим школьникам// Логопед. – 2006. - №2. - С. 95

49. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. - метод. пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.

50. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии./ Сост. В.М. Остапов, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2012. – 256с.

51. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина.- 2-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1979. - 223 с

52. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. М.: АРКТИ, 2005. - 400 с.

53. Сергеева Е.Е. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР - это обучение и воспитание в коррекционной группе // Логопедия сегодня. – 2008. - № 2. - С. 52-64
54. Сиротюк М.В. Смешанная дисграфия – миф или реальность// Дефектология. - №2. – 2006. – С. 26-30
55. Спирова Л.Ф. Шуйфер Р.И. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушением речи. - М.: АПН РСФСР, 2002. - 256с.
56. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. - М.: Просвещение, 1976. -370с.
57. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). - М.: Классике Стиль, 2003. — 160с.
58. Уфимцева Л.П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы // Дефектология. – 2004. - № 1. - С. 36
59. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 10-ти томах. Том VI. И.: Академии педагогических наук РСФСР. - 1948. - 738 с.
60. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Профессиональное образование, 1993. - 232с.
61. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов/Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.
62. Цветкова Л. С. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у детей: методическое пособие для логопедов. – М.: Просвещение, 2011. - 211с.
63. Швачкин Н.Х. Возрастная психоллингвистика./ Сост. Седова К.Ф. – М.: Лабиринт, 2013. - 330с.

64. Швецов А.Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи: Учебное пособие. – Великий Новгород, 2006. – 68 с.

65. Шишкова Е.Н. Формирование навыка осознанного чтения у детей с трудностями в обучении// Логопед. – 2013. - №1. - С. 98

66. Ястребова А.В. Учителю о детях с недостатками речи./ А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова. - М.: Лабиринт, 2013. – 133с.

67. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: пособие для учителей-логопедов. – М.: Просвещение, 2010. - 104с.

68. Яструбинская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста/ Логопедия. – 2012. - №2. – С. 60-70

Анамнестические данные на учащихся

Данные учащихся	1.Возраст ребенка	2. Диагноз
Кристина П.	9 лет	Легкая умственная отсталость
Данил Н.	8 лет	Легкая умственная отсталость
Настя Б.	8 лет	Легкая умственная отсталость
Ярослав Г.	8 лет	Легкая умственная отсталость
Саша Е.	8 лет	Легкая умственная отсталость
Света О.	8 лет	Легкая умственная отсталость
Вася Я.	8 лет	Легкая умственная отсталость
Дима Д.	8 лет	Легкая умственная отсталость
Денис Ш.	8 лет	Легкая умственная отсталость
Ваня К.	9 лет	Легкая умственная отсталость

Стимульный наглядный материал для проведения эксперимента

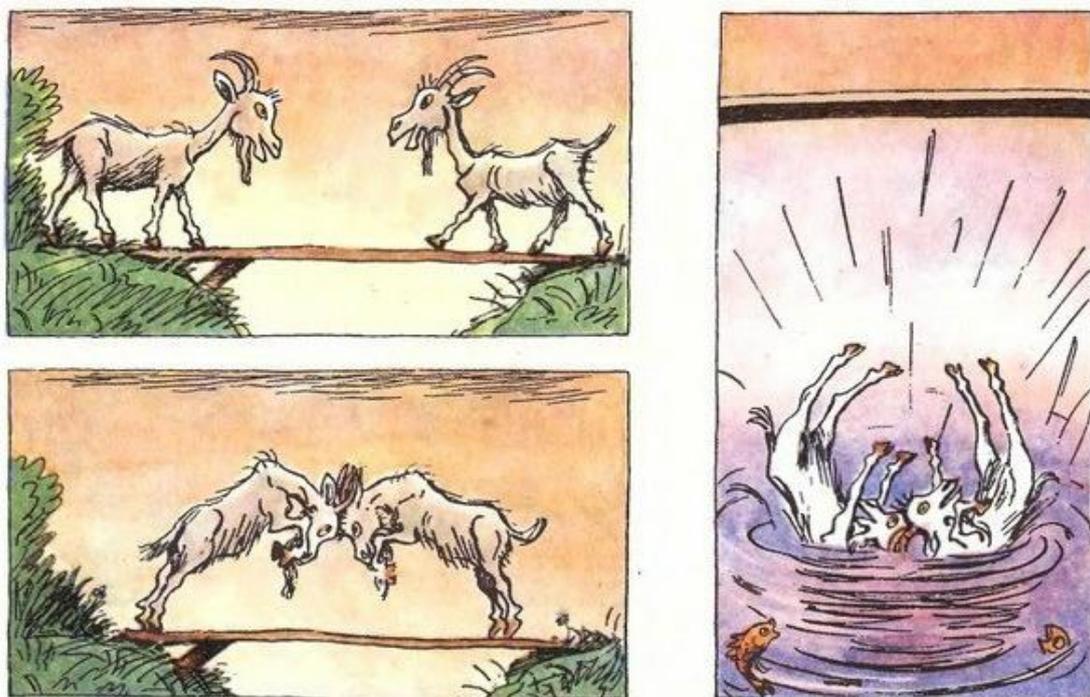


Рисунок - 1 «На мостике», автор Радлов Н.



Рисунок – 2 «Верный друг» по материалам В.М. Акименко



Рисунок - 3 «Зимние забавы» из альбома О.Б. Иншаковой

Приложение В

Стимульный материал для составления пересказа по прослушанному тексту

Горошины

В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха (И. Н. Садовникова).

Приложение Г

Результаты изучения уровня умения составлять повествовательные рассказы у обучающихся экспериментальной группы

	Обучающиеся	Задание 1			Всего	Задание 2			Всего	Задание 3			Всего	Задание 4			Всего
		Критерии смысловой целостности	Критерии лексико - грамматического оформления	Критерии самостоятельности выполнения		Критерии смысловой целостности	Критерии лексико - грамматического оформления	Критерии самостоятельности выполнения		Критерии смысловой целостности	Критерии лексико - грамматического оформления	Критерии самостоятельности выполнения		Критерии смысловой целостности	Критерии лексико - грамматического оформления	Критерии самостоятельности выполнения	
1	Кристина П.	1	1	1	3	1	1	1	3	1	0	0	1	1	1	1	2
2	Данил Н.	1	1	1	3	1	1	1	3	2	1	1	4	1	1	1	3
3	Настя Б.	1	1	1	3	0	0	0	0	1	1	1	3	0	0	0	0
4	Ярослав Г.	1	1	1	3	1	1	0	2	1	1	0	2	0	0	0	0
5	Саша Е.	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
6	Света О.	2	1	1	4	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
7	Вася Я.	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
8	Дима Д.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	0	0	0	0
9	Денис Ш.	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
10	Ваня К.	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	0	0	0	0

Приложение Д

Результаты изучения уровня умения составлять повествовательные рассказы у обучающихся контрольной группы

	Обучающиеся	Задание 1				Задание 2				Задание 3				Задание 4			
		Критерии смысловой целостности	Критерии лексики - грамматического оформления высказывания	Критерии самостоятельности выполнения	Всего	Критерии смысловой целостности	Критерии лексики - грамматического оформления высказывания	Критерии самостоятельности выполнения	Всего	Критерии смысловой целостности	Критерии лексики - грамматического оформления высказывания	Критерии самостоятельности выполнения	Всего	Критерии смысловой целостности	Критерии лексики - грамматического оформления высказывания	Критерии самостоятельности выполнения	Всего
1	Василина Ч.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
2	Лида З.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
3	Катя П.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
4	Ваня В.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
5	Вероника А.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
6	Ксюша Г.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
7	Настя С.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
8	Ксюша Ш.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
9	Алеша М.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
10	Катя С.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9

