



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Психолого-педагогические условия формирования речевой деятельности детей 10-11
лет с легкой степенью умственной отсталости**

Магистерская диссертация
по направлению: 44.04.01 Специальное (дефектологическое) образование
Профильная направленность: «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья»

Проверка на объем заимствований:
74,5 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«24»_01_2019 г.
Зав. кафедрой (СПО)
_____ (Л.П. Алексеева)

Выполнила:
Студентка группы (ЗФ-309-170-2-1Кст)
Дудка Зинаида Андреевна

Научный руководитель:
(Лапчинская И.В., к.п.н., доцент)

Челябинск, 2019

СОДЕРЖАНИЕ ВВЕДЕНИЕ..... Ошибка! Закладка не определена.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ У ДЕТЕЙ ПРЕДПУБЕРТАТНОГО ВОЗРАСТА	10
1.1.Понятие умственной отсталости, причины недостатков интеллектуального развития.....,10	10
1.2.Дизонтогенез речевого развития при умственной отсталости у детей предпубертатного возраста	22
1.3.Клиническая и психолого-педагогическая характеристика школьников предпубертатного детства с легкой степенью умственной отсталости	33
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	46
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 1011 ЛЕТ, ИМЕЮЩИХ ЛЕГКУЮ СТЕПЕНЬ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	50
2.1. Цель, задачи, содержание экспериментального исследования.....	50
2.2.Анализ результатов констатирующего эксперимента	62
2.3.Организация экспериментального воздействия для совершенствования речевой деятельности детей с умственной отсталостью легкой степени	67
2.4.Оценка эффективности экспериментального воздействия для совершенствования речевой деятельности детей с умственной отсталостью	76
легкой степени.....	76
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	85
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема нарушений речи у умственно отсталых детей рассматривается в настоящее время как актуальная, теоретически и практически значимая проблема дефектологии.

В настоящее время достигнуты значительные успехи в развитии разных отраслей дефектологической науки. Многочисленные работы посвящены детям с нарушениями интеллекта, зрения, слуха, речи, эмоционально-волевой, двигательной сферы и т. д. Накоплено значительное количество фактов, характеризующих специфические особенности лиц с разными отклонениями в развитии. Детально изучены и продолжают исследоваться структура и механизмы отклонений в развитии, разработаны пути реабилитационного воздействия.

Перемены в социально-экономической и политической жизни современного общества, происходящие на протяжении последних десятилетий как в России, так и в Р. Казахстан, разработка концепции стандартов образования для детей с ОВЗ требуют изменений ориентиров коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми школьниками. Ранее педагогические усилия направлялись в сторону максимально возможного совершенствования учебной деятельности и подготовки к овладению конкретной профессией. Однако в условиях рыночной экономики возможность трудоустройства увеличивается при ориентированности в житейских реалиях, незатрудненной коммуникации, т.е. сформированной сфере жизненной компетенции.

Предполагается, что указанные аспекты будут учитываться при разработке программ сопровождения и построении индивидуальных образовательных траекторий умственно отсталых детей (И.М. Бгажнокова, Н.Л. Белопольская, О.В. Заширинская, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Л.М.Шипицына, А.М. Щербакова и др.).

Повышение качества речевой коммуникации должно включаться в содержание психокоррекционной работы, учитывающей разнообразие потенциальных возможностей обсуждаемой категории и направленной на улучшение психосоциального развития. Овладение умением адекватно выразить свои мысли, чувства, намерения имеет первоочередное значение для социализации и социопсихологической адаптации, способствуя повышению социальной компетентности.

Устная речь бывает подготовленной (кодифицированной) и неподготовленной (разговорной, некодифицированной). В деловом общении (в том числе учебном взаимодействии) оба вида речи играют существенную роль. Должный уровень речевой компетентности позволяет человеку говорить о многом, используя ограниченный набор лексических средств, редуцировать высказывание так, чтобы оставаться понятым. С подобных позиций особенности речевого развития умственно отсталых детей изучались ограниченно.

В отечественной дефектологии, специальной психологии общепризнано мнение о вторичности речевых недостатков умственно отсталых (Л.С. Выготский, В.И.Лубовский, В.Г. Петрова и др.) Педагоги, основываясь на указанном положении, традиционно пытаются преодолеть бедность речи за счет расширения словарного запаса обучаемых, приучения к копированию («повтори за мной», «скажи полным ответом») и т.п. Они мало активизируют свободные высказывания учеников, отдавая приоритет подготовленной речи, речевым образцам, которые вне учебной деятельности не всегда адекватны.

Значимость проблемы нарушения речевой деятельности у умственно отсталых школьников определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельностью ребенка.

В работах многих авторов (Р.И. Лалаева, В. К. Воробьева, С. Я. Рубинштейн и др.) отмечается, что становление речевой деятельности у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями. Они длительное время задерживаются на этапе вопросо-ответной и ситуативной речи. В процессе порождения связных высказываний умственно отсталые школьники нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая проявляется либо в виде вопросов, либо в подсказке. Особенно трудной для этих детей является контекстная форма речи. Ситуативная речь, т.е. с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию, осуществляется ими гораздо легче (Р.Е. Левина, В. К. Воробьева и др.).

Немаловажную роль в недоразвитии речевой деятельности играет недостаточная сформированность диалога. Диалогическая речь, как известно, предшествует развитию монологической речи и подготавливает ее развитие. Умственно отсталые дети часто не осознают необходимости ясно и четко передавать содержание какого-либо события, т. е. они не ориентируются на собеседника.

Одной из причин задержки формирования речевой деятельности умственно отсталых детей является то, что их речевая активность очень слаба и довольно быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне, конкретизация и развитие рассказа осуществляются самим ребенком.

Недостатки речи умственно отсталых школьников имеют негативное влияние на общее психическое развитие ребенка, становление его личности, и в дальнейшем способствуют более худшему усвоению грамоты в школьный период обучения. Поэтому проведение диагностической работы является важнейшим этапом в общей системе коррекционно-логопедической помощи.

В связи с этим актуальными становятся вопросы педагогического руководства процессом формирования речевой деятельности у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида и, прежде всего, проблема формирования способности к общению. Особую актуальность приобретают данная тема в связи с постоянным совершенствованием процесса обучения умственно отсталых учащихся в специальных (коррекционных) школах VIII вида.

Таким образом, пути для психолого-педагогического управления качеством речевого развития для обсуждаемой категории детей раскрыты не полностью. Практическая значимость этой проблемы в сочетании с ее недостаточной изученностью обуславливают актуальность исследования психолого-педагогических условий совершенствования речевой деятельности умственно отсталых младших школьников.

Цель исследования: изучить особенности речевой деятельности и определить психолого-педагогические условия, способствующие ее совершенствованию у детей 10-11 лет с лёгкой степенью умственной отсталости.

Объект исследования: речевая деятельность учащихся 10-11 лет с лёгкой степенью умственной отсталости.

Предмет исследования: индивидуально-типические особенности речевой деятельности учащихся 10-11 лет с лёгкой степенью умственной отсталости и психолого-педагогические условия ее совершенствования.

В соответствии с целью исследования решались следующие **задачи:**

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме речевых нарушений у детей предпубертатного возраста с легкой степенью отсталости.

2. Предложить психолого-педагогические условия, способствующие совершенствованию речевой деятельности у детей 10-11 лет с лёгкой степенью умственной отсталости.
3. Разработать программу коррекционно-развивающего воздействия по совершенствованию речевой деятельности у учащихся с легкой степенью умственной отсталости.
4. Экспериментально проверить эффективность психологопедагогических условий и коррекционно-развивающих воздействий.

Гипотеза исследования: усиление коммуникативной направленности речевой работы, использование коммуникативных ситуаций, стимулирующих появление естественной потребности в речевых высказываниях, актуализирует потенциальные речевые возможности детей 10-11 лет с умственной отсталостью легкой степени и улучшает качественные характеристики их речевой деятельности.

Теоретико-методологической основой проведенного исследования явились:

- положения об объективных закономерностях психического и речевого развития ребенка, основы которых раскрыты в теории культурноисторического развития психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия);
- положения, составляющие отечественную теорию нарушенного развития в общем (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский) и умственной отсталости в частности (И.М. Бгажнокова, И.А. Коробейников, В.Г. Петрова, Л.М. Шипицына и др.);
- коммуникативно-деятельностный подход к изучению и развитию детской речи (А.А. Леонтьев, В.Я. Ляудис, Е.И. Негневицкая, И.П. Негурэ и др.);

- субъектно-деятельностный подход к изучению факторов речевой активности ребенка (А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Цукерман и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были использованы **методы исследования**: теоретический анализ литературы, эмпирические (наблюдение, констатирующий, формирующий эксперимент); биографические (анализ анамнестических данных, изучение документации); организационные методы (комплексный, сравнительный); интерпретационные методы (метод логического анализа); метод экспертной оценки, методы количественной (статистический анализ) и качественной обработки материала.

Методики исследования. Для изучения характеристик устной речи использовались монологические и диалогические высказывания в специально смоделированных коммуникативных условиях (ситуации порождения подготовленного высказывания – рассказ на оценку, порождения неподготовленного высказывания – запись истории на диктофон, ситуация учебного диалога – выполнение учебного задания в игровой форме).

Качество устной монологической речи оценивалось по лингвистическим критериям и на основе модифицированной методики анализа семантической структуры текста Т.М. Дридзе.

Оценка интереса к речевой деятельности проводилась по эмоциональным реакциям на задание, отношению к высказыванию.

В анализе диалогической речи учитывались, разнообразие репликвысказываний, типы речевого поведения детей, варианты их взаимодействия и способы решения учебной задачи.

Научная новизна исследования заключается в том, что в области дефектологии получены новые эмпирические данные о качестве речевой

деятельности умственно отсталых школьников, дано психологическое обоснование коррекционной работы по ее совершенствованию.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: систематизирована специальная литература по проблеме изучения и преодоления нарушений речевой деятельности у детей 10-11 лет с лёгкой степенью умственной отсталости. Результаты исследования уточняют имеющиеся в дефектологии сведения об особенностях речевой деятельности и условиях ее совершенствования у умственно отсталых школьников.

Практическая значимость исследования: предложены качественные уровни речевого развития школьников с легкой степенью умственной отсталости, которые могут использоваться психологами и педагогами. Определены и апробированы психолого-педагогические условия активизации речевой деятельности и улучшения ее качеств у умственно отсталых школьников.

База исследования: Коммунальное государственное учреждение (КГУ) «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие школьники 10-11 лет в количестве 10 человек.

Структура магистерской диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ У ДЕТЕЙ ПРЕДПУБЕРТАТНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие умственной отсталости, причины недостатков интеллектуального развития

Начиная с XVIII в. внимание таких психиатров, как Ж. Эски-роль, Э.Сеген, Ф.Гальтон, А. Бине, Э.Крепелин, Дж. Кэттэл, сосредоточилось на изучении и анализе выраженных нарушений умственного развития [26]. Основная задача, стоявшая перед ними, была в определении связи интеллектуальной недостаточности с душевными, психическими заболеваниями и оценке глубины этих нарушений. С середины XIX в., когда во многих европейских странах стало вводиться всеобщее начальное образование, вопрос выявления интеллектуальной недостаточности, препятствующей усвоению школьных знаний, привлек внимание не только медиков, но и педагогов, а затем и психологов. К этому же времени относится и появление вспомогательных классов и школ, куда направлялись дети без признаков душевных болезней, не усваивающие программу общеобразовательного обучения.

В отечественной науке рассмотрение различных проявлений умственной отсталости, отграничение олигофрении как формы врожденного психического недоразвития от душевных заболеваний прогрессирующего (прогредиентного) характера началось несколько позже -- в начале XX в. и стало предметом широкого изучения не только в медицине (И.П.Кащенко, Г. И. Россолимо и др.), но и в дефектологии, возникшей в 20-е гг. XX в. усилиями Л.С. Выготского, объединившей исследования врачей, психофизиологов, психологов, педагогов и получившей свое развитие в трудах учеников и последователей выдающегося психолога [15].

В настоящее время под интеллектуальной недостаточностью, или умственной отсталостью понимают стойкое, необратимое нарушение психического (в первую очередь интеллектуального) развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением мозга [24]. При этом наблюдаются качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития детей с интеллектуальной недостаточностью вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

Исследования А. Р. Лурии, В. И. Лубовского, А. И. Мещерякова, М. С. Певзнер и др. показали, что у умственно отсталых имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом [25].

Особенности психики умственно отсталых исследованы достаточно полно (Л. В. Занков, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.) [12;25;26 и др.].

Понятие «умственная отсталость» включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения и деменция.

Олигофрения (от греч. *olygos* -- малый, *phren* -- ум) -- особая форма психического недоразвития, возникающая вследствие различных причин: патологической наследственности, хромосомных aberrаций (от лат. *aberratio* - - искажение, ломка), природовой патологии, органического поражения центральной нервной системы во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах постнатального развития [14].

При олигофрении органическая недостаточность мозга носит непрогрессирующий характер. Действия вредоносного фактора в большой мере уже остановилось, и ребенок способен к развитию, которое подчинено общим закономерностям формирования психики, но имеет свои особенности, обусловленные типом нарушений центральной нервной системы и их отдаленными последствиями (Термин "олигофрения" был введен в XIX в. немецким психиатром Э. Крепелином).

Деменция (от лат. *dementia* -- безумие, слабоумие) -- стойкое ослабление познавательной деятельности, приводящее к снижению критичности, ослаблению памяти, уплощению эмоций. Деменция носит прогрессивный характер, т. е. наблюдается медленное прогрессирование болезненного процесса [13]. В детском возрасте деменция может возникнуть в результате органических заболеваний мозга при шизофрении, эпилепсии, воспалительных заболеваниях мозга (менингоэнцефалитах), а также вследствие травм мозга (сотрясений и ушибов).

Причины, вызывающие у ребенка умственную отсталость, многочисленны и разнообразны. В российской дефектологии их принято

разделять на внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные). Внешние могут воздействовать в период внутриутробного развития плода, во время рождения ребенка и в первые месяцы (или годы) его жизни. Известен ряд внешних факторов, приводящих к резким нарушениям развития. Наиболее распространенными из них являются следующие:

- тяжелые инфекционные заболевания, которые женщина переносит во время беременности, -- вирусный грипп, краснуха и другие;
- различные интоксикации, т. е. болезненные состояния организма будущей матери, возникающие под действием ядовитых веществ, образующихся при нарушении процесса обмена.

Травматические поражения плода, возникающие при ударе или ушибе, также могут быть причиной умственной отсталости. Умственная отсталость может быть следствием природовой травмы -- в результате наложения щипцов, сдавливания головки ребенка при прохождении через родовые пути при затяжных или чрезмерно быстрых родах. Длительная асфиксия во время родов также может иметь своим следствием умственную отсталость ребенка.

Установлено, что примерно 75 % случаев составляет врожденная умственная отсталость. Среди внутренних причин, обуславливающих возникновение умственной отсталости, следует выделить фактор наследственности, который проявляется, в частности, в хромосомных заболеваниях. В норме при делении половой клетки в каждую дочернюю клетку попадает 23 хромосомы; при оплодотворении яйцеклетки возникает стабильное число хромосом -- 46. В некоторых случаях отмечается нерасхождение хромосом. Так, при болезни Дауна нерасхождение двадцать первой пары приводит к тому, что у этих больных во всех клетках имеется не 46, как в норме, а 47 хромосом [28].

К числу внутренних причин относятся также нарушения белкового и углеводного обмена в организме. Так, например, наиболее распространенным

нарушением такого рода является фенил-кетонурия, в основе которой лежит нарушение белкового обмена в виде изменения синтеза фенилаланин-гидроксилазы -- фермента, превращающего фенилаланил в тирозин. Нередко встречаются также галактосемия и другие нарушения [8].

Степень выраженности дефекта существенно зависит от тяжести постигшей ребенка вредности, от ее преимущественной локализации, а также от времени начала ее воздействия. Чем в более ранние сроки у ребенка возникло заболевание, тем тяжелее оказываются его последствия [4].

Психология умственной отсталости в нашей стране оформилась как самостоятельная ветвь психологической науки всего несколько десятилетий тому назад. До этого времени изучение особенностей психики умственно отсталых детей осуществлялось преимущественно представителями медицинской науки. За короткий срок она накопила довольно значительный круг сведений о тех своеобразных чертах, которые отличают умственно отсталых детей от их нормально развивающихся сверстников [1, с. 13].

Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы [29, с. 25].

Во многих источниках дается следующее определение умственной отсталости: «Умственная отсталость – это стойкое, необратимое, нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга». Это качественное изменение всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такое развитие, при котором страдают не только интеллект, но эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой характер развития вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [26, с. 112].

А.Р. Лурия (1960), В.И. Лубовский (2006), С.Я. Рубинштейн (2007), М.С. Певзнер (1982) в своих исследованиях показали, что умственно отсталые имеют довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, нарушения процесса возбуждения и торможения, взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая эмоции, волю, процессы познания, личность в целом. Особенности психики умственно отсталых исследовали достаточно полно Л.В. Занкова (1975), В.Г. Петрова (2002), С.Я. Рубинштейн (2007), Ж.И. Шиф (1965) и др. На основании этих исследований они сделали вывод: умственно отсталый ребенок может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей. Эта истина довольно трагична для родителей умственно отсталых детей, так как им хочется сделать все возможное, чтобы их ребенок стал «как все» [20, 30, 31, 39].

Медицинские исследования проблем умственной отсталости многих зарубежных специалистов (Е.М. Айраксин, Р. Матилайнен-Финляндия; М.Паркер, Л.Х. Пейкман, Ж.М. Вудхаус, П.Гибсон–Великобритания; А. Гине, И.Гофман и мн. др.) доказывают, что умственная отсталость не лечится. В нашей стране над этой проблемой работало много специалистов как в области медицины, так и в области психологии (М.С. Певзнер, В.И.

Лубовский А.Р. (1973), Лурия Л.С. (1963), Выготский (1934), Г.Н. Дульнев, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Б.И. Пинский, Л.В. Занкова (1999). Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании [15, с. 15].

У детей в норме в психическом развитии важную роль играет потребность в новых впечатлениях. Развиваясь, она становится познавательной потребностью и в дальнейшем является побудительной силой всего психического развития ребенка. У умственно отсталых детей

потребность в новых впечатлениях, а затем и познавательная потребность значительно ослаблены. Умственная отсталость не лечится. Врач может назначить стимулирующую терапию (если нет каких-либо противопоказаний), но ее эффект может осуществиться в пределах биологических возможностей организма конкретного ребенка [22, с. 9].

Таким образом, прогноз развития и социальной адаптации умственно отсталых детей в большей степени зависит от системы воспитания и обучения, а также от степени умственной отсталости [24, с. 320].

Нарушение интеллекта имеет разные характеристики выраженности. По современной международной статистической классификации болезней, травм и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ – 10) на основе психометрических исследований умственную отсталость делят на 4 степени [29]

1. Легкая степень, при которой дети способны в более удлиненные сроки овладеть программой начальной массовой школы и получить профессиональную подготовку по несложным видам труда в промышленности и сельскохозяйственном производстве, а также в сфере бытового обслуживания.

2. Умеренная степень, при которой дети с менее резкой формой общего недоразвития. Они могут обучаться в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе.

3. Тяжелая степень, при которой дети могут освоить некоторые самые несложные виды труда и даже овладеть элементами грамоты.

4. Глубокая степень, при которой дети не обучаемы.

Последние две категории детей, как правило, направляются в специальные учреждения социального обеспечения. В отечественной дефектологии умственную отсталость подразделяют по степени

выраженности симптомокомплексов на дебильность, имбецильность и идиотию соответственно.

Психологи, изучающие развитие умственно-отсталых детей, отмечают, что олигофрения и умственная отсталость - в принципе, одно и то же. Однако принято говорить об олигофрении только в том случае, когда ее причина точно установлена. В тех случаях, когда причина точно неизвестно, более употребим термин «умственная отсталость». В зависимости от степени умственной отсталости можно добиться больших или меньших результатов. Дети с имбецильностью и идиотией (средняя и тяжелая форма умственной отсталости) являются инвалидами детства, получают пенсии либо имеют опекуна, либо могут быть помещены в специальные учреждения социального обеспечения [31, с. 13].

Для того чтобы весь педагогический процесс был более эффективным, необходимо правильное комплектование специальных учреждений, а также важно знать в чем своеобразие их познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения [34, с. 307].

Исследования А.Н.Леонтьева, Л.С. Выготского, А.В.Запорожец и многих других доказывают, что для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. Данные исследований показывают, что у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психологических функций. В результате эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден [42, с. 15].

При умственном недоразвитии первая ступень познания окружающего мира – восприятие и ощущение – оказывается дефектной. И это оказывает огромное влияние на весь последующий ход их развития. Часто восприятие

умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и тогда, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Особенности восприятия и ощущения умственно отсталых детей изучали В.Г.Петрова, Ж.И. Шиф, К.И. Вересотская, И.М.Соловьев и др. Результаты их исследований показали, что главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым детям требуется больше времени на восприятие любого предмета. Из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями и пр. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п. [26, с. 98].

Для этих детей свойственна также узость объема восприятия. Они выхватывают отдельные части в прослушанном тексте, обозреваемом объекте, не выделяют для общего понимания материал. Характерным является бессистемность восприятия, хаотичность описания. Еще одним недостатком восприятия является недостаточная активность этого процесса, в результате этого снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить, им требуется постоянное побуждение. Учебной деятельности без стимуляции вопросов педагога дети не могут выполнить доступные их пониманию задания. Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года, часто даже в 8-10 – летнем возрасте не различают правую и левую сторону. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом эти дети начинают различать цвета. Особенные трудности представляют для них различие оттенков цвета.

Все нарушения процесса восприятия называются агнозия. При грамотной, коррекционной, целенаправленной работе недостатки восприятия сглаживаются и частично компенсируются [19].

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Исследование В.Г. Петрова, Б.И. Пинского, И.Н. Соловьева, Ж.И. Шиф и др. показали, что все эти операции у умственно отсталых, недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты [30, 33, 53].

Это, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления- речи. Из-за этого дети плохо понимают смысл разговоров, содержание сказок, которые им читают. Они часто не могут быть участниками детских игр (не понимают правил), к ним все реже обращаются с просьбами, поручениями. Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметами и действиями, плохое развитие речи, лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление, поэтому замедленно развиваются мыслительные операции имеют своеобразные черты.

При анализе строения воспринимаемого объекта умственно отсталые дети не умеют выделить главное в предметах и явлениях, проводят сравнение по несущественным признакам, а часто по несоотнесимым.

Эти дети видят лучше различия, чем сходства предметов. Например, сравнивая ручку и карандаш, они отвечают: «Похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая»[53].

Свойственна бессистемность анализа, которая выражается тем, что они рассматривают объекты беспорядочно, не придерживаясь определенного

плана. Обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действий, при слабом самоконтроле. Чрезмерная тугоподвижность и склонность застревать на одних и тех же деталях. Слабость регулирующей роли мышления (не умеют пользоваться полученными знаниями). Отличительной чертой этих учащихся является не критичность мышления. Они не могут самостоятельно оценить свою работу. Самое главное для них - получить результат [52, с. 21].

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с памятью и ее особенностями развития у умственно отсталых. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у этих учащихся имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития: нарушение соотношения между произвольным и непроизвольным запоминанием.

Характер непроизвольного запоминания определяется в значительной мере с содержанием материала. Наиболее полно, точно запоминают реальные объекты, менее успешно изображение объектов, хуже всего слова.

Неполнота воспроизведения. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредованная смысловая память у этих детей слабо развита [52, с. 41].

Эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У этих детей часто наступает состояние охранительного торможения [52, с. 215].

У умственно отсталых детей выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость, утомляемость, повышенная отвлекаемость. Однако при

целенаправленной, коррекционной работе можно повысить уровень развития внимания [53, с. 60].

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей: недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний; неустойчивость эмоций; состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами; переживания их неглубоки, поверхностны; у некоторых эмоциональные реакции неадекватны источнику; иногда наблюдаются эмоциональные патологические состояния - эйфория, дисфория, апатия [29].

Волевая сфера у этих детей также особенна. Умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. В их деятельности чаще наблюдается подражание и импульсивные поступки. Отличительные качества их волевых процессов - слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. Особенности психических процессов влияют на характер протекания их деятельности. Дефектологи Г.М. Дульнев, Б.И.Пинский, А.Р.Лурия (1970) и другие, глубоко изучили психологию деятельности этих детей. Результаты их исследований показали, что у этих детей недоразвитие целенаправленной деятельности, несформированность навыков учебной деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, не критичность к своей работе, они плохо адаптируются к новым условиям [34].

Умственно отсталые приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием. Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей,

а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности («лишь бы сделать»). Умственно отсталые не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а поэтому не могут правильно оценить ее решение. Не критичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей [45].

Все отмеченные особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные) [29, 45].

1.2. Дизонтогенез речевого развития при умственной отсталости у детей предпубертатного возраста

Речь человека – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредствованная языком [6].

Речь является деятельностью, в процессе которой люди общаются друг с другом при посредстве языка. С помощью речи (внутренней и внешней) осуществляется также человеческое мышление.

Речевая деятельность предполагает, во-первых, восприятие слышимых и видимых речевых сигналов; во-вторых, произнесение звуков языка, осуществляемое при помощи мышц гортани, языка, губ и т.д.

Для речевой деятельности требуется сложная работа больших полушарий головного мозга, заключающаяся, во-первых, в тончайшем анализе и синтезе слышимых звуков языка, а также производимых при этом движений и, во-вторых, в связывании звуковых комплексов, составляющих слова с обозначаемыми ими предметами и явлениями [8].

Человеческая речь выполняет ряд функций:

- коммуникативная, или функция общения;
- знаковая функция;
- передача и усвоение общественно-исторического опыта;
- планирующая функция;
- экспрессивная функция (выражает отношение человека к сообщению).

Все функции языка представляют собой единство, которое разделяется лишь условно, для понимания природы языка.

Структура речевой деятельности или речевого действия в принципе совпадает со структурой любого действия, т. е. включает фазы ориентировки, планирования (в форме «внутреннего программирования»), реализации и контроля.

Речь может быть активной, конструируемой каждый раз заново, и реактивной, представляющей собой цепочку динамических речевых стереотипов.

В условиях спонтанной устной речи сознательный выбор и оценка используемых в ней языковых средств сведены до минимума, в то время как в письменной речи и в подготовленной устной речи занимают значительное место. Различные виды и формы речи строятся по специфическим закономерностям (например, разговорная речь допускает значительные отклонения от грамматической системы языка, особое место занимает логическая и тем более художественная речь)[25].

В психологии речи можно выделить следующие виды речевой деятельности: внутреннюю и внешнюю. Внешняя речь включает речь устную (диалогическую и монологическую) и письменную. Рассмотрим данные виды речевой деятельности подробнее.

Речь внутренняя – различные виды использования языка (точнее, языковых значений) вне процесса реальной коммуникации.

Выделяют три основных типа внутренней речи:

а) внутреннее проговаривание — «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т. е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях;

б) собственно речь внутренняя, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи:

в) внутреннее программирование, т. е. формирование и закрепление в специфических единицах замысла (типа, программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей (А. Н. Соколов; И. И. Жинкин и др.) [21].

В онтогенезе внутренняя речь формируется в процессе интериоризации внешней речи.

Речь письменная — вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов. Речь письменная отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом отношениях — типичными для письменной речи синтаксическими конструкциями и специфическими для нее функциональными стилями. Ей свойственна весьма сложная композиционноструктурная организация, которой необходимо специально овладевать, и отсюда — особая задача обучения письменной речи в школе.

Речь устная — вербальное (словесное) общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Устная речь характеризуется тем, что отдельные компоненты речевого сообщения порождаются и воспринимаются последовательно. Процессы порождения устную речь включают звенья ориентировки, одновременного планирования (программирования), речевой реализации и контроля: при этом планирование в свою очередь совершается

по двум параллельным каналам и касается содержательной и моторноартикуляционной сторон устной речи.

Устная речь делится на:

- диалогическую речь – это речь поддерживаемая, имеющая собеседника, она более простая, свернутая, в ней могут присутствовать интонация, жесты, паузы, ударения. Диалогическая речь может быть ситуативной, т.е. связанной с ситуацией, в которой возникло общение, но может быть и контекстуальной, когда все предшествующие высказывания обуславливают последующие. И ситуативные, и контекстуальные диалоги – непосредственные формы общения людей, где участники диалога строят свои суждения и ждут на них реакции других людей;

- монологическую речь – длительное, последовательное, связное изложение мыслей, знаний одним лицом. Монологическая речь требует больших знаний, общей культуры, владения собой, активной и планомерной передачи информации [12].

М. В. Гамезо, М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик различают речевую деятельность «по степени произвольности (активная и реактивная), по степени сложности (речь-называние, коммуникативная речь), по степени предварительного планирования (монологическая речь, требующая сложной структурной организации и предварительного планирования и диалогическая речь» [4].

Для психологии представляет интерес, прежде всего, место речи в системе высших психических функций человека — в ее взаимоотношении с мышлением, сознанием, памятью, эмоциями и т. д.; при этом особенно важны те ее особенности, которые отражают структуру личности и деятельности. Большинство психологов рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целостного акта деятельности (если она имеет

специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в неречевую деятельность.

У детей с нарушениями интеллекта развитие речи существенно отличается от детей с нормальным развитием. Отставание в развитии речи начинается у них с младенчества и продолжает накапливаться в раннем детстве. Соответственно, к переходу дошкольного возраста у них нет готовности к ее усвоению. Не сформированы такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, интерес к окружающему, развитие эмоционально-волевой сферы, в частности эмоционального общения со взрослыми, не сформирован фонематический слух, не развит артикуляционный аппарат.

Многие дети с нарушениями интеллекта не начинают говорить не только к началу дошкольного возраста, но и к 4 – 5 годам.

С точки зрения развития речи дети с нарушениями интеллекта представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений.

Фразовая речь отличается большим количеством фонематических и грамматических искажений. Овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает связная речь. 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 этих детей является очень трудным и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов вспомогательной школы.

Связные высказывания мало развернуты, фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными его частями. Связные тексты часто состоят из отдельных фрагментов, на 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.

Более легко, чем самостоятельный рассказ, осуществляется у умственно отсталых детей пересказ. Одной из характерных особенностей оказывается при этом стойкое нарушение согласования числительных с существительными.

Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов, и то не во всех случаях. Есть слова, которые ребенок с нарушениями интеллекта может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у детей с нарушениями интеллекта длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у этих детей много меньше, чем у детей в норме того же возраста.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия приводят к тому, что речь взрослого либо часто совсем не понимается ребенком с нарушениями интеллекта, либо понимается не точно и даже искаженно.

Итак, в подростковом возрасте у детей с легкой степени умственной отсталости отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также ограниченностью и бедностью словаря.

Произносительная сторона речи.

Недоразвитие речи, прежде всего, обнаруживается в затруднениях учащихся при овладении ими произношением, тогда как дети с нормальным психическим развитием, в основном, поступают в школу с уже сформировавшейся произносительной стороной речи.

В речи учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида можно встретить замены одних звуков другими, сходными по звучанию или артикуляции. В одних случаях эти замены носят постоянный характер, в других — спорадический. Некоторые звуки дети, не умея их произносить, просто пропускают, что делает их речь трудно воспринимаемой, особенно для людей, впервые с ними имеющих дело [29].

Однако из-за недостатков произношения их речь бывает мало понятна и общаться с ними не всегда легко, что вызывает недовольство и насмешки со стороны окружающих: одноклассников и, к сожалению, некоторых взрослых. Это приводит к тому, что ребенок, не умея говорить иначе, старается меньше пользоваться речью, отмалчивается, когда его о чем-то спрашивают, нередко прибегает к указательным жестам. Это отрицательно сказывается на развитии его эмоционально-личностной сферы. Он становится настороженным, замкнутым, постоянно ожидает обиды и порицания. Вместе с тем сужается круг его общения, практика речевой деятельности резко ограничивается.

Позднее, как правило, эти недостатки с большим или меньшим успехом корректируются. Это дает основания говорить о более позднем и дефектном по сравнению с нормой становлении у детей-олигофренов фонематического

слуха — функции, чрезвычайно важной для правильного произношения и для обучения грамоте [26].

Определенную роль играют также отклонения, которые отмечаются в моторной сфере умственно отсталых детей, в том числе и в движении их речевых органов. Не следует забывать и то, что у учеников вспомогательной школы чаще, чем у нормально развивающихся детей, наблюдаются дефекты строения органов речи, в значительной мере препятствующие овладению произношением.

Словарный состав языка.

Отклонение от нормы имеет место и при усвоении детьми олигофренами словарного состава родного языка. Словарь таких учащихся беден, по сравнению со словарем нормально развивающихся сверстников.

В то время, когда семантические знания детей все лучше систематизируются и располагаются в иерархию, словарь детей с умственной отсталостью еще только формируется. Он состоит преимущественно из имен существительных и глаголов. Среди имен существительных преобладают слова, обозначающие хорошо знакомые детям предметы. Глаголы большей частью бесприставочные. Имена прилагательные занимают незначительное место в общем составе словаря. Они представляют собой малоконкретные характеристики типа «большой, маленький, хороший, плохой». Очень редко встречаются прилагательные, характеризующие личностные свойства и качества человека [24].

Слова, которыми располагают дети, используются ими в приближенных, неспецифических значениях. Так, «туфли» — это и туфли, и тапочки, и босоножки, и кроссовки. Словом «шил» могут обозначаться такие действия, как «зашил, пришил» и т. п. Слово «хороший» употребляется в значении «добрый, веселый, красивый, послушный, чистый» и др.

Для речи умственно отсталых детей свойственно существенное преобладание пассивного словаря над активным. Другими словами, они понимают более или менее правильно значительно большее количество слов, чем употребляют. Переход слова из пассивного словаря в активный происходит у детей этой категории гораздо медленнее, чем у детей с нормальным психическим развитием.

К старшим классам словарный запас школьников значительно обогащается. Этому способствуют специальное обучение, расширение жизненного опыта, общение со взрослыми и детьми, просмотр телевизионных передач и др. Однако дефицит слов, определяющих свойства человеческой личности, сохраняется, а используемые предложения остаются преимущественно простыми и по своему построению не всегда соответствуют общепринятым нормам.

Предложения, которыми пользуются ученики, являются преимущественно простыми, состоящими из 1—4 слов. Построены они бывают не только примитивно, но и часто неправильно. В них наблюдаются различные отклонения от норм родного языка — нарушения согласования, управления, пропуски второстепенных и даже главных членов [30].

Сложные, особенно сложноподчиненные, предложения начинают употребляться учениками обычно на старших годах обучения, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности и служит еще одним свидетельством грубого недоразвития мышления учащихся.

Устная диалогическая и монологическая речь.

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу и поддержать ее, т.е. необходим определенный уровень сформированности диалогической речи. Наблюдения

показывают, что ученики младших классов редко бывают инициаторами диалога. Это связано с недоразвитием их речи, с узким кругом интересов и мотивов, с их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхоталически повторяют часть заданного вопроса. Развернутые ответы, состоящие хотя бы из одного-двух малораспространенных предложений, от них можно услышать не часто.

Овладение монологической речью представляется для таких детей чрезмерно сложным. В известной мере это связано с трудностями планирования высказывания и неумение следовать уже составленному плану, непонимание того, что слушающий должен воссоздать картину происшедшего, опираясь на то, что он слышит от говорящего [23].

Значительной части учеников первых классов для составления рассказа и даже для пересказа прослушанного текста требуется привлечение наглядных средств: сюжетной картины, серии картин, реальных предметов. В таких условиях речь их становится более развернутой и последовательной. В старших классах используются план, схема и другие средства, организующие речевую деятельность школьников.

У учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, особенно находящихся на младших годах обучения, недостаточно сформирована одна из основных функций речи — ее регуляторная функция. Указания взрослого воспринимаются детьми неточно, и поэтому содержание и последовательность выполняемой ими деятельности далеко не всегда отвечают требованиям. Это, прежде всего, относится к работе по сложным инструкциям, состоящим из нескольких, следующих друг за другом звеньев, а также к заданиям, сформулированным обобщенно. В первом случае школьники забывают предложенную последовательность действий,

нарушают и путают ее. Во втором — терпят неудачи из-за того, что не могут в достаточной мере осмыслить задание.

Ученики вплоть до старших классов испытывают затруднения, когда возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы. Они не упоминают многих действий или говорят о них самыми общими словами. Но особенно сложным оказывается для них самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор, необходимость ориентироваться только на имеющиеся представления делают ответы учеников бедными, непоследовательными, фрагментарными. Такие планы, конечно, не могут служить основой для выполнения определенной работы.

Письменная речь.

Отставание и своеобразные черты становления устной речи детей олигофренов обуславливают трудности, проявляющиеся у них при овладении грамотой. Эти трудности обнаруживаются при осуществлении звуко-буквенного анализа слов, в ошибках их написания, в составлении отдельных предложений и пересказов.

Связная письменная речь у учащихся имеет яркие черты устной ситуационной речи. Она мало организована и не упорядочена. Изложение событий осуществляется неточно и непоследовательно, с большим количеством повторений и привнесений, нередко основывающихся на случайных ассоциациях. Предложения часто неправильно построены и не окончены. Человек, не бывший участником события или не знакомый с излагаемым текстом, с трудом понимает содержание написанного [30].

Таким образом, без специального обучения у детей с нарушениями интеллекта не развивается возможность регулировать деятельность с помощью собственной речи: наблюдается в отдельных случаях сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и планирующая.

Сопровождающая речь часто производит впечатление неотнесенной, в ряде случаев наблюдается эхололичная речь. Речь у детей с нарушениями интеллекта настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными; амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов отличают детей с нарушениями интеллекта от безречевых детей и от детей с другими нарушениями (с нарушениями слуха, с моторной алалией). В результате в школьном возрасте необученные дети с нарушениями интеллекта оказываются с существенным речевым недоразвитием.

1.3. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика школьников предпубертатного детства с легкой степенью умственной отсталости

Как отмечают исследователи (Петрова В.Г., Соловьев И.М., Певзнер М.С.) познавательная деятельность умственно отсталых подростков характеризуется недифференцированностью процессов восприятия и внимания, несформированностью мыслительных и счётных операций, недифференцированностью и низким уровнем мнемических образов, узким объёмом механической памяти. Развитие произвольности психических процессов связано с большими трудностями [21, с. 85].

Выявляются недостатки речевого развития подростков с легкой степенью умственной отсталости. Они носят комплексный и системный характер, характеризуются несформированностью всех сторон речевой деятельности, и выражаются в трудности порождения речевого высказывания. Нарушение устной речи выражается бедностью пассивного и активного словарей, замедленностью и малоэмоциональностью речевой деятельности. Предложения таких подростков, как отмечает В.Г. Петрова, бедны,

односложны, не выразительны. по сравнению с подростками без диагноза. Как уже отмечалось выше, это связано с несформированностью познавательных процессов, поздним развитием фонематического восприятия, общим и речевым моторным недоразвитием, аномальным строением речевых органов [22, с. 58].

Согласно И.М. Соловьеву, при любом психическом напряжении умственно отсталые подростки устают гораздо быстрее, чем их здоровые в психическом отношении сверстники.

Подростки с легкой степенью умственной отсталости, отличающиеся хорошей механической памятью все равно способны к восстановлению только отдельных деталей, они не могут воспроизвести сложной картины событий, сложного комплекса впечатлений, что связано с недостаточностью ассоциативного процесса, способности к умозаключению. Но, наряду с явной недостаточностью смысловой памяти у таких подростков иногда наблюдается хорошая изолированная память на имена, числа, даты, мелодии [28, с. 12].

По причине затруднения усвоения отвлеченных понятий, отмечает М.С. Певзнер, умственно отсталые подростки не улавливают их переносного смысла. Неспособность к абстракции может проявляться уже и в том, что счёт производится только в именованных числах или при помощи подсобных предметов, счёт отвлечённых чисел недоступен. Затруднено так же отличие главного от второстепенного, дифференциация явлений разного порядка, лучше усваивается форма, нежели внутренний смысл явлений.

У умственно отсталых подростков слабо выражена склонность к фантазированию, это объясняется тем, что они не могут создавать новые образы из материала старых представлений [21, с. 203].

Наиболее существенным нарушением психической деятельности у подростков с легкой степенью умственной отсталости, как уже отмечалось

выше, является недостаточность критического отношения к себе и ситуации, неспособность понять целесообразность своих действий и предвидеть их последствия.

С.Я. Рубинштейн, отмечает, что подростки с легкой степенью умственной отсталости, согласно исследованиям, редко испытывают недовольство собой и сознание вины. Недоразвитие и несовершенство волевых функций часто проявляется в сочетании внушаемости, пассивной подчиняемости и упрямства, а так же импульсивности. Возбудимость, эгоцентризм могут быть у внушаемых и робких умственно отсталых подростков [25, с. 121].

Еще одной особенностью развития подростков с легкой степенью умственной отсталости являются декомпенсации или временные ухудшения их психического состояния.

Эти декомпенсации, по данным В.И. Лубовского, выражаются в тревоге, расстройствах настроения, головных болях, ухудшении сна. После употребления алкоголя, наркотических и токсических веществ, при заболеваниях, сопровождающейся высокой температурой и интоксикацией, у данных лиц могут легко возникать быстро проходящие психотические расстройства. Психозы могут протекать со зрительными галлюцинациями, двигательным возбуждением, страхами, депрессиями. Усугубление их интеллектуальной недостаточности может наступить и в психотравмирующей ситуации [15, с. 183].

М.С. Певзнер отмечает, что подростки с легкой степенью умственной отсталости при возникновении трудностей не пытаются их преодолеть. Они, зачастую, бросают работу. Но, если работа их заинтересовала и оказалась посильной, она способна поддержать внимание детей, не требуя от них большого напряжения [21, с. 194].

Особенности психических процессов умственно отсталых подростков, соответственно, влияют на характер протекания их деятельности. По данным исследованиям Г.М. Дульнева, Б.И. Пинского и др. отмечается недоразвитие целенаправленности деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, а так же несформированность навыков учебной деятельности [7, с. 29].

И. М. Соловьев говорит о том, что побудителями поведения подростка с легкой степенью умственной отсталости, а вместе с этим и одним из значимых критериев социальной активности личности, являются его интересы. Мотивационно-потребностная сфера таких подростков находится на начальной стадии становления. Их интересы тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, ситуативны, недифференцированы и неустойчивы, вызываются преимущественно физиологическими потребностями. Подростки руководствуются, как правило, ближайшими мотивами. Многие исследователи отмечают как характерную черту, умственно отсталого ребенка, его импульсивные реакции [28, с. 13].

Особые трудности, отмечает В.Г. Петрова, возникают в процессе формирования адекватного поведения у подростков с легкой степенью умственной отсталости. Ведь присущая ему интеллектуальная недостаточность и скудный жизненный опыт затрудняют понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых он оказывается. Чаще всего такие подростки агрессивны [22, с. 100].

Л.С. Выготский и Де-Греефе отмечают высокую самооценку подростков с легкой степенью умственной отсталости. Этот факт объясняется появлением общей незрелостью личности. Л.С. Выготский утверждает, что высокая самооценка у подростков с легкой степенью умственной отсталости возникает так же на почве чувства малоценности, когда появляется

псевдокомпенсаторная переоценка своей личности, в ответ на низкую оценку со стороны окружающих [3, с. 217]. Дети с легкой степенью умственной отсталости, заканчивая вспомогательную школу, достигают в результате обучения сравнительно высокого уровня психического развития. Они становятся самостоятельными гражданами, могут нести ответственность за свои поступки, овладевают профессиями, требующими средней квалификации, имеют право быть владельцами комнат, домов и т.д. В настоящее время подростки с легкой степенью умственной отсталости считаются ограниченно годными к несению воинской службы.

Таким образом, можно предположить, что все выше перечисленные свойства развития личности подростка с легкой степенью умственной отсталости будут влиять на их ощущение и представление о счастье.

Субъективное благополучие находится в числе тех психологических особенностей, которые занимают центральное место в самосознании и субъективном мире человека. Счастье и субъективное благополучие подростков оказывает влияние на различные параметры их психического состояния, настроение, самоотношение, успешность учебной деятельности, эффективность межличностного взаимодействия, толерантность, коммуникативные характеристики. И поэтому, у подростков с легкой степенью умственной отсталости счастье и субъективное благополучие так же будут иметь свои отличительные особенности

Данный возраст богат драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складывается, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. Это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становления «Я», обретение новой социальной позиции. Вместе с тем этот возраст потерь детского мироощущения, когда появляются чувства тревожности и психологического дискомфорта. Подростковый возраст часто называют

периодом диспропорций в развитии. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим способностям, обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость. Физические недостатки часто преувеличиваются [18, с.27].

Умственная отсталость (олифрения) и пограничная умственная отсталость (врожденная субдебильность и прочие проявления) предрасполагают к раннему употреблению спиртного и приему наркотиков. Подростки очень внушаемы, не способны правильно оценивать последствия своих поступков, они легко попадают под влияние других людей и больше подвержены отрицательному влиянию, чем положительному. Весь этот комплекс и создает почву для подражания сверстникам, имеющим опыт употребления спиртного и наркотиков [6, с.245].

У подростков могут быть и тяжелые психические заболевания - шизофрения, эпилепсия, маниакально-депрессивный психоз. Они проявляются в психических расстройствах, создающих основу для приема спиртного и наркотиков.

Подростковому возрасту свойственны специфические особенности реагирования на различные внешние воздействия и нарушения поведения, которые могут быть и проявлением имеющегося психического заболевания, но могут наблюдаться и у здоровых подростков. Чаще всего такие нарушения свойственны подросткам с акцентуацией характера и психопатиями.

Большинство современных подростков - акселераты, но в своем поведении и эмоциональных проявлениях многие остаются инфантильными. Это означает, что их поведение и эмоциональные реакции напоминают поведение детей. Не смотря кажущуюся «взрослость» и высокий рост, у них могут сохраняться детские интересы и неустойчивость выражения эмоций, незрелость психики, внушаемость, подверженность чужому отрицательному

влиянию, склонность к подражанию, беспечность, легкомыслие, неспособность правильно оценивать возможные последствия своих поступков, неразвитое чувство собственности и долга.

Подростки - акселераты не всегда способны критически оценивать себя и свое поведение. Они требуют от взрослых, чтобы к ним относились иначе, чем к младшим школьникам, так как они стали внешне выгладить взрослыми и считают себя таковыми. Им хочется быть самостоятельными, а они еще не имеют возможности самостоятельно зарабатывать, в материальном отношении зависят от родителей, а в школе их поведение контролируется учителями. Поэтому они находят компенсацию своей зависимости вне дома и школьных стен, подростковых группах, где каждый стремится показать сверстникам какой он «крутой», и завоевать «авторитет» доступными ему способами и средствами, которые популярны в данной группе, но разительно отличаются от требований, предъявляемых учителями и родителями.

Этому возрасту вообще свойственно подверженность чужому влиянию, причем с большей легкостью психически незрелые, инфантильные подростки поддаются отрицательному влиянию [11, с.43].

Среди черт личности важнейшей является воля, проявляющиеся в сознательных и целенаправленных действиях. Даже самое элементарное действие имеет достаточно сложную структуру. Человек должен весьма четко представлять себе цель действия, возможные препятствия на пути к её достижению и способы их преодоления. Кроме того, что менее важно, он должен стремиться к достижению той или иной цели.

С необходимостью осуществлять волевые действия умственно отсталые учащиеся встречаются ежедневно, так как школьная жизнь предъявляет к ним множество разнообразных требований. Школьник должен соблюдать режим дня, дисциплину на уроке, решать задачи, писать диктанты, делать уроки и т.д. Все это выполняется умственно отсталым ребенком с гораздо большим

трудом, чем его нормальными сверстниками. Развитие у умственно отсталых школьников волевых качеств происходит в результате длительного, умелого, терпеливого труда учителей и воспитателей вспомогательных школ.

Названные трудности обусловлены слабостью воли умственно отсталых детей. В основе этого явления лежит два основных фактора: слабое сознание целей и отсутствие необходимых побуждений к их достижению. Отсюда следует, что смысл индивидуального подхода а процессе формирования у умственно отсталых учащихся эмоционально-волевой сферы состоит не только в правильной, четкой постановке целей и доведения их до сознания ребенка, но и в формировании побуждения [23, с.87].

Говоря о слабостях воли, следует сказать, что она проявляется далеко не всегда и не во всем. Как правило, умственно отсталые обнаруживают достаточно большую настойчивость и умение добиваться цели, если речь идет об удовлетворении относительно элементарных потребностей.

Сложность формирования воли у умственно отсталых во многом обусловлена особенностями воспитания их нравственных чувств. На пути к достижению этой цели перед учителями и воспитателями вспомогательных школ встает много трудностей, вызванных незрелостью личности умственно отсталых, которая в первую очередь связана с характером развития их потребностей и интеллекта. Указанная незрелость личности проявляется в особенностях их эмоциональной сферы.

Переживания умственно отсталых довольно примитивны, полюсны. Они испытывают только удовольствие или неудовольствие. Дифференцированных, тонких оттенков переживаний у них почти нет. Умственно отсталые либо чем-то очень довольны и радуются, либо, напротив, огорчаются и плачут. Чувства умственно отсталых детей, их эмоциональные реакции часто бывают неадекватны воздействию на них фактором. Некоторые дети бурно и длительно реагируют на

малозначительные воздействия, другие почти не проявляют эмоциональных реакций в связи с объективно важными для них событиями.

Недифференцированность, узость диапазона переживаний определяет отсутствие или слабую выраженность борьбы мотивов которая является важным фактором формирования эмоционально-волевой сферы человека. В поисках правильного решения, связанного с борьбой мотивов, человек преодолевает эгоистические побуждения. Чем выше уровень развития сознания человека, тем выше уровень волевых усилий, тем успешнее идет процесс формирования высоких благородных чувств.

Наконец, следует сказать о том, что у учащихся вспомогательных школ сравнительно долгое время господствуют элементарные чувства. Объясняется это слабостью интеллектуальной регуляции чувства, которая, в свою очередь, приводит к тому, что у этих детей с опозданием и большим трудом формируются высшие духовные чувства. Речь идет о таких чувствах, как чувство долга, совесть, чувство ответственности и т.п. Значение воспитания этих чувств огромно, так как они занимают ведущее место в нравственном облике морально воспитанного человека [7, с.127].

Наиболее важным моментом психофизиологического развития подростка является половое созревание и половая идентификация, которые являются двумя линиями единого процесса психосексуального развития. На психофизическом уровне подростки могут испытывать дискомфорт от:

1. Неустойчивости эмоциональной сферы;
2. Особенности высшей нервной деятельности;
3. Высокий уровень ситуативной тревожности.

Особенности развития познавательных способностей подростка часто служат причиной трудностей в школьном обучении: неуспеваемость, неадекватное поведение. Успешность обучения во многом зависит от мотивации обучения, от личностного смысла, которое имеет обучение для

подростка. Основное условие всякого обучения - наличие стремления к приобретению знаний и изменению себя как обучающегося. Но в реальной школьной жизни приходится сталкиваться с ситуацией, когда подросток не имеет потребностей в обучении и даже активно противодействует обучению.

Содержанием психического развития подростка становится развитие его самосознания. Одной из важнейших черт, характеризующих личность подростка, является проявление устойчивости самооценки и образа «Я».

Важным содержанием самосознания подростка является образ его физического «Я» - представление о своем телесном облике, сравнение и оценка себя с точки зрения эталонов «мужественности» и «женственности».

Особенности физического развития могут быть причиной снижения у подростков самооценки и самоуважения, а также приводит к страху плохой оценки со стороны окружающих. Недостатки внешности могут переживаться очень болезненно, вплоть до полного неприятия себя, устойчивого чувства неполноценности.

Подростки чаще начинают опираться на мнение сверстников. Если у младших школьников повышенная тревожность возникает при контактах с незнакомыми взрослыми, то у подростков напряженность и тревога выше в отношениях с родителями и сверстниками. Стремление жить по своим идеалам, выработка этих образцов поведения может приводить к столкновению взглядов на жизнь подростков и их родителей, создавать конфликтные ситуации. В связи с бурным биологическим развитием и стремлением к самостоятельности у подростков возникают трудности во взаимоотношениях со сверстниками.

Упрямство, негативизм, обидчивость и агрессивность подростков являются чаще всего эмоциональными реакциями на неуверенность себя.

У многих подростков отмечаются акцентуации характера - определенное заострение отдельных черт характера, создающих определенную уязвимость подростка.

Ситуация развития подростка предполагает кризисы, конфликты, трудности адаптации к социальной среде. Подросток, не сумевший благополучно преодолеть новый этап становления своего психосоциального развития, отклонившийся в своем развитии и поведении от общепринятой нормы, получает статус «грудного». В первую очередь, это относится к подросткам с асоциальным поведением. Факторами риска здесь являются: физическая ослабленность, особенности развития характера, отсутствие коммуникативных навыков, эмоциональная незрелость, неблагоприятное внешнесоциальное окружение. У подростков появляются определенные поведенческие реакции, которые составляют специфический комплекс. Выражается это как реакция эмансипации, которая представляет собой тип поведения, посредством которого подросток старается высвободиться из-под опеки взрослых.

Крайняя степень выраженности этой реакции - бродяжничество;

1. Реакция группирования со сверстниками, проявляется в повышенном интересе к общению со сверстниками, ориентацию на выработку групповых норм и ценностей, формировании собственной субкультуры;

2. Реакция увлечения, в ней отражаются как веяние моды, так как формирующиеся склонности подростка.

Определенные осложнения возникают у подростков в процессе профессионального самоопределения, сознательного выбора профессии. Выбор профессии подростком представляет собой многоэтапный процесс выработки и принятия решения. При этом проявляется ряд индивидуальных стилей поиска решений. Индивидуальные стили принятия решений являются отражением как индивидуально-психических, так и личностных

особенностей подростков [19, с.162].

Сегодняшний умственно отсталый ребенок - завтрашний полноправный гражданин своей страны, и это побуждает более пристально и внимательно, понимать и помогать таким детям.

На формирование сознания подростка большое влияние оказывают условия материальной и духовной жизни всего нашего общества. Кроме того подросток находится под огромнейшим влиянием окружающей его так называемой микросреды, то есть его семьи, обстановки в классе и школе, отношений на улице и во дворе. Именно в семье подросток приобретает свой первый опыт общественного существования. Здесь закладываются основы его сознания и характера, его взгляды и установки, моральные качества и волевые свойства личности [10, с.91].

Личность умственно отсталого подростка, прежде всего, характеризуется низким уровнем социализации, отражающим пробелы и недостатки таких сфер воспитания как семья и школа. Важнейшим фактором формирования личности такого подростка в большинстве случаев является неблагоприятные семейные условия: отсутствие нормальной нравственной среды в семье. Весьма часто такое искажение нравственной атмосферы бывает связано с алкоголизмом родителей или родственников, их аморальном поведении и т.д. Частые ссоры в семье, скандалы родителей, физические наказания подростков приводят к разрушению тормозных процессов, к вспыльчивости, повышенной возбудимости, несдержанности. В связи с этим можно отметить следующие отрицательные психические состояния: озлобление, неудовлетворенность, враждебность, страх, недоверие, чувство одиночества, равнодушие. Эти психические состояния, соединяясь с неблагоприятными внутренними предпосылками, способствуют проникновению в духовный мир подростка неблагоприятных внешних влияний.

С другой стороны, тепличные условия, создаваемые ребенку в некоторых семьях, устранение его от любой активной деятельности приводят к инфантильности и неспособности преодолеть жизненные трудности в критической ситуации.

Но, ни в коем случае не следует считать, что типичные неблагоприятные условия обязательно порождают типичные недостатки умственно отсталого подростка. Подросток не просто воспринимает и усваивает неблагоприятные внешние воздействия, он может их и не воспринимать, отвергать, может с ними бороться. Внутренним контролем, который не позволяет неблагоприятным внешним влияниям разрушить психику подростка, формировать отрицательные качества, является умственное и нравственное развитие подростка [22, с.129].

Сложность формирования личности у умственно отсталых во многом обусловлена особенностями воспитания их нравственных чувств. На пути к достижению этой цели перед учителями и воспитателями вспомогательных школ встает много трудностей, вызванных незрелостью личности умственно отсталых, которая в первую очередь связана с характером развития их потребностей и интеллекта. Незрелость личности проявляется в особенностях их эмоциональной сферы - узость диапазона переживаний, слабая выраженность мотивов, низкий уровень правосознания. Развитие адекватности самооценки у учащихся вспомогательной школы значительно труднее, чем у нормальных детей, ввиду пониженной критичности и самокритичности умственно отсталых.

Все эти особенности развития умственно отсталого ребенка замедляет его социализацию в обществе.

Умственная отсталость представляет собой качественные изменения всей психики, всей личности в целом. Это такая форма развития, при которой страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое

развитие. Но, не смотря на это, дети с данным нарушением вполне обучаемы и при должной организации психолого-медико-педагогической службы могут достигнуть определенного успеха, учась во вспомогательной школе.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

1. В настоящее время под интеллектуальной недостаточностью, или умственной отсталостью понимают стойкое, необратимое нарушение психического (в первую очередь интеллектуального) развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением мозга. При этом наблюдаются качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие.

Понятие «умственная отсталость» включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения и деменция.

Олигофрения (от греч. *olygos* -- малый, *phren* -- ум) -- особая форма психического недоразвития, возникающая вследствие различных причин:

патологической наследственности, хромосомных aberrаций (от лат. aberratio-искажение, ломка), природовой патологии, органического поражения центральной нервной системы во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах постнатального развития.

При олигофрении органическая недостаточность мозга носит непрогрессирующий характер. Действия вредоносного фактора в большой мере уже остановилось, и ребенок способен к развитию, которое подчинено общим закономерностям формирования психики, но имеет свои особенности, обусловленные типом нарушений центральной нервной системы и их отдаленными последствиями.

Установлено, что примерно 75 % случаев составляет врожденная умственная отсталость. Среди внутренних причин, обуславливающих возникновение умственной отсталости, следует выделить фактор наследственности, который проявляется, в частности, в хромосомных заболеваниях.

Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы.

Нарушение интеллекта имеет разные характеристики выраженности. По современной международной статистической классификации болезней умственную отсталость делят на 4 степени: 1) легкая степень, 2) умеренная степень, 3) тяжелая степень, 4) глубокая степень, при которой дети не обучаемы.

При легкой степени умственной отсталости дети способны в более удлиненные сроки овладеть программой начальной массовой школы и получить профессиональную подготовку по несложным видам труда в

промышленности и сельскохозяйственном производстве, а также в сфере бытового обслуживания.

2. У детей с нарушениями интеллекта развитие речи существенно отличается от детей с нормальным развитием. Отставание в развитии речи начинается у них с младенчества и продолжает накапливаться в дальнейшем.

С точки зрения развития речи дети с нарушениями интеллекта представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений.

В подростковом возрасте у детей с легкой степенью умственной отсталости отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также ограниченностью и бедностью словаря.

3. Как отмечают исследователи (Петрова В.Г., Соловьев И.М., Певзнер М.С.) познавательная деятельность умственно отсталых подростков характеризуется недифференцированностью процессов восприятия и внимания, несформированностью мыслительных и счётных операций, недифференцированностью и низким уровнем мнемических образов, узким объёмом механической памяти. Развитие произвольности психических процессов связано с большими трудностями.

Недостатки речевого развития подростков с легкой степенью умственной отсталости носят комплексный и системный характер, характеризуются несформированностью всех сторон речевой деятельности, и выражаются в трудности порождения речевого высказывания.

Согласно И.М. Соловьеву, при любом психическом напряжении умственно отсталые подростки устают гораздо быстрее, чем их здоровые в психическом отношении сверстники.

Подростки с легкой степенью умственной отсталости, отличающиеся хорошей механической памятью все равно способны к восстановлению только отдельных деталей, они не могут воспроизвести сложной картины событий, сложного комплекса впечатлений, что связано с недостаточностью ассоциативного процесса, способности к умозаключению.

По причине затруднения усвоения отвлеченных понятий умственно отсталые подростки не улавливают их переносного смысла. Неспособность к абстракции может проявляться уже и в том, что счёт производится только в именованных числах или при помощи подсобных предметов, счёт отвлечённых чисел недоступен. Затруднено так же отличие главного от второстепенного, дифференциация явлений разного порядка, лучше усваивается форма, нежели внутренний смысл явлений.

Наиболее существенным нарушением психической деятельности у подростков с легкой степенью умственной отсталости, как уже отмечалось выше, является недостаточность критического отношения к себе и ситуации, неспособность понять целесообразность своих действий и предвидеть их последствия.

Особенности психических процессов умственно отсталых подростков, соответственно, влияют на характер протекания их деятельности. Отмечается недоразвитие целенаправленности деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, а так же несформированность навыков учебной деятельности.

Следует отметить, что у учащихся вспомогательных школ сравнительно долгое время господствуют элементарные чувства. Объясняется это слабостью интеллектуальной регуляции чувства, которая, в свою очередь, приводит к

тому, что у этих детей с опозданием и большим трудом формируются высшие духовные чувства.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 10-11 ЛЕТ, ИМЕЮЩИХ ЛЕГКУЮ СТЕПЕНЬ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

2.1. Цель, задачи, содержание экспериментального исследования

Во второй главе представлены результаты опытно-экспериментальной работы. Нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого было выявить взаимосвязь речевого развития и уровня интеллектуального развития школьников 10-11 лет с умственной отсталостью легкой степени. Перед началом работы нами были сформулированы следующие задачи:

- проанализировать проблему развития речевой деятельности у школьников с интеллектуальной недостаточностью в дефектологической и психологической литературе,

-подобрать и адаптировать методики для выявления уровня познавательного и речевого развития детей 10-11 лет с умственной отсталостью легкой степени,

-провести логопедическую работу по совершенствованию речевой деятельности детей 10-11 лет с умственной отсталостью легкой степени.

Исследование проводилось в Коммунальном государственном учреждении (КГУ) «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие школьники в количестве 10 человек, в возрасте 10-11 лет. Все занятия с детьми проводились в утренние часы, в условиях логопедического кабинета методом индивидуального эксперимента, после установления психологического контакта с детьми. Все школьники, участвующие в констатирующем эксперименте, наблюдаются у психоневролога с диагнозом умственная отсталость легкой степени, других психических заболеваний не имеют. Ежегодно весной и осенью эти дети получают медикаментозное лечение, соответствующее диагнозу психоневролога.

Остановимся более подробно на характеристике обследуемых детей.

Семен, 10 лет.

История развития: ребенок от третьей беременности, протекавшей с гестозом в третьем триместре, фетоплацентарной недостаточностью, гипоксией плода, многоводием, роды срочные, стремительные, вес при

рождении 3200г длинна 53см., оценка по шкале АПГАР 7-8 баллов. Период новорожденности: на четвертый день конъюгационная желтуха. Мать от госпитализации в детское отделение отказалась, высокие показатели билирубина держались в течение трех недель. Перенесенные заболевания: ОРВИ, ветряная оспа, ДЖВП.

Диагноз: умственная отсталость легкой степени, группа здоровья 2.

Денис, 10 лет.

История развития: ребенок от первой беременности, протекавшей с гестозом во втором триместре, гипоксией плода, многоводием. Вес 3900гр, длинна 54см, оценка по шкале АПГАР 7-8 баллов.

Период новорожденности: конъюгационная желтуха на пятый день, перинатальное поражение ЦНС, получал лечение, назначенное неврологом.

Перенесенные заболевания: конъюгационная желтуха, ОРЗ, ветряная оспа, острый бронхит.

Диагноз: умственная отсталость легкой степени, группа здоровья 2.

Галина, 10 лет.

История развития: ребенок от второй беременности, протекавшей с токсикозом в первом триместре, гестозом во втором триместре с повышением артериального давления, преждевременная отслойка плаценты в 34-36 недель, роды – Кесарево сечение в 36 недель, вес при рождении 2150гр длинна 50см, оценка по шкале АПГАР 6-7баллов. Период новорожденности: ребенок беспокойный, до года наблюдался у невролога с перинатальным поражением нервной системы.

Перенесенные заболевания: ОРВИ, гастрит, хронический бронхит.

Диагноз: умственная отсталость легкой степени, хронический бронхит, группа здоровья 2.

Елена, 10 лет.

История развития: ребенок от первой беременности, протекавшей с гипоксией плода, фетоплацентарной недостаточностью, угрозой невынашивания, анализы на урогенитальные инфекции положительные. Роды в срок, стремительные, вес 3200, длина 53см., оценка по шкале АПГАР 8-9баллов.

Период новорожденности: перинатальное поражение ЦНС, кефалогематома. Перенесенные заболевания: ветряная оспа, гастроэнтерит, острый тонзиллит.

Диагноз: умственная отсталость легкой степени, группа здоровья 2.

Дмитрий, 11 лет.

История развития: ребенок от второй беременности, мать в женской консультации не наблюдалась, поступила в родильное отделение в алкогольном опьянении, девочка с весом 2600, 52см, оценка по шкале АПГАР 7-8 баллов. Период новорожденности: конъюгационная желтуха, фенилкетонурия, перинатальное поражение ЦНС.

Перенесенные заболевания: ОРВИ, бронхит, фенилкетонурия, гастроэнтерит.

Диагноз: фенилкетонурия, умственная отсталость легкой степени, группа здоровья 3.

Иван, 10 лет.

История развития: ребенок от второй беременности, протекавшей с гестозом во втором триместре, повышением артериального давления, риском

реализации внутриутробной инфекции, гипоксией плода, многоводием. Вес при рождении 3000, длина 51 см., оценка по шкале АПГАР 7-8 баллов. Период новорожденности: ребенок беспокойный, плохо прибавлял в весе, перинатальное поражение ЦНС.

Перенесенные заболевания: ОРВИ, острый гастрит, отит, гайморит.

Диагноз: умственная отсталость легкой степени, группа здоровья 2.

Артем, 11 лет.

История развития: ребенок от первой беременности, протекавшей с токсокозом в первом триместре, гестозом во втором триместре, гипоксией плода, фетоплацентарной недостаточностью. Вес при рождении 2900, длина 50 см, оценка по шкале АПГАР 7-8 баллов.

Период новорожденности: перенес конъюгационную желтуху, в течении первого года жизни беспокойный сон, наблюдался у невролога с перинатальным поражением ЦНС.

Перенесенные заболевания: хронический бронхит, синусит, ОРВИ.

Диагноз: умственная отсталость легкой степени, группа здоровья 2.

Наталья, 10 лет.

История развития: ребенок от третьей беременности, первых родов в 36 недель. Беременность протекала с угрозой невынашивания, преждевременной отслойкой плаценты, резус-конфликтом, с нарастанием титр-анти тел, хронической гипоксией плода. Вес при рождении 2300 гр, длина 49 см., оценка по шкале АПГАР 6-7 баллов.

Период новорожденности: до трех месяцев находился в отделении патологии новорожденных, наблюдался у невролога с перинатальным поражением ЦНС.

Перенесенные заболевания: ОРВИ, хронический тонзиллит, острый гастрит.

Диагноз: умственная отсталость легкой степени, группа здоровья 2.

Сергей, 11 лет.

История развития: ребенок от первой беременности, у врача не наблюдалась, поступила в родильное отделение со схватками, околоплодные воды зеленые, безводный промежуток два часа. Вес при рождении 3400гр, длина 53см., оценка по шкале АПГАР 8-9 баллов.

Период новорожденности: риск реализации внутриутробной инфекции, дизбактериоз, перинатальное поражение ЦНС.

Перенесенные заболевания: ОРВИ, дизбактериоз, гастрит, гайморит, аденоидит.

Диагноз: умственная отсталость легкой степени, группа здоровья 2.

Максим, 10 лет.

История развития: ребенок от третьей беременности, протекавшей с гипоксией плода, угрозой невынашивания, фетоплацентарной недостаточностью. Роды в 38 недель, вес 3000гр., длина 52см., оценка по шкале АПГАР 8-9баллов.

Период новорожденности без особенностей.

Перенесенные заболевания: ОРВИ, гайморит, острый гастрит.

Диагноз: умственная отсталость легкой степени, группа здоровья 2.

Основной единицей анализа речевой деятельности в нашем исследовании выступили речевые высказывания детей, представленные в виде текстов. При решении поставленных задач нас интересовали устные высказывания, построенные по правилам подготовленной и неподготовленной речи. Для того чтобы получить образцы названных видов речевой деятельности мы постарались воспроизвести условия их порождения.

Первым на диагностическом этапе было изучение характеристик подготовленного высказывания. Учащимся было предложено составить рассказ на заданную тему «Мой день рождения». Детям давалась установка на соблюдение всех требований к рассказу, принятых в школе: «Постарайся рассказать так, как ты рассказывал бы учителю на оценку». В данной ситуации экспериментатор не выказывал какого-либо личностного отношения к рассказчику и выступал только в роли спрашивающего учителя. В данной ситуации дети не знали, что их речь записывается на диктофон.

Задания такого типа в определенной мере знакомы учащимся, они включаются в учебные ситуации (высказывание по требованию педагога), требующие от детей осознанности, способности планировать действия в уме, продумывать ход мыслей, намеренно подбирать языковые средства для оформления высказывания по нормам кодифицированного языка. В таких ситуациях речевая деятельность характеризуется большей произвольностью и подготовленностью, поскольку тесно связана с внутренней речью. Рассматриваемое задание максимально развернуто в плане структуры порождения речевого высказывания. При заданности темы ребенок должен самостоятельно определить замысел, перевести общую мысль в схему будущего высказывания. На этапе внутреннего программирования ребенку необходимо сформировать смысловые единицы (микротемы), составляющие смысловой «скелет» высказывания. Грамматическое оформление

предполагает отбор слов и составление предложений в соответствии с лингвистическими правилами.

Во второй ситуации диагностического этапа учащимся было предложено поучаствовать в создании фонотеки детских рассказов и записать на диктофон интересную, запомнившуюся историю из собственной жизни для дальнейшего прослушивания ее в классе. Рассказывание истории было выбрано нами как один из интересных младшим школьникам жанров устной речи. История как жанр устной речи предполагает наличие заинтересованной живой реакции собеседника-слушателя и, по мнению исследователей, исключает подготовленность речевого высказывания. Детские монологи в этой ситуации квалифицировались как неподготовленное высказывание.

Данная ситуация позволяла так же как и в первом задании проследить развертывание ребенком собственного замысла во внешней речи, но в других условиях. Ситуация записи высказывания на диктофон в присутствии заинтересованного слушателя в лице экспериментатора обеспечивала естественную внутреннюю мотивацию и меньшее напряжение юного рассказчика. Речевая деятельность в данном случае основана на собственной речевой инициативе говорящего, отличается большей спонтанностью и произвольностью построения устного высказывания.

Нами учитывалось действие экстралингвистических факторов. Мы намеренно демонстрировали заинтересованность в получении информации от ребенка и важности его сообщения. Для этих целей во второй экспериментальной ситуации использовались как вербальные (утвердительные слова и возгласы), так и невербальные (одобрительные покачивания головой, соответствующая мимика и т.п.) средства общения. Задачей, как уже указывалось, было сравнение качественных характеристик высказываний умственно отсталых младших школьников по параметрам

внешнего оформления и внутреннего содержания. Предполагалось, что вторая ситуация позволит получить лучшие результаты. Кроме того, мы хотели посмотреть, насколько подобные ситуации и тексты, получаемые с их помощью, приемлемы в учебно-воспитательной работе специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Методика записи устной неподготовленной речи включала следующие приемы:

- все записи производились в привычной для детей обстановке. Дополнительно оговаривалось, что испытуемый может отказаться от записи,
- однако таких случаев не наблюдалось;
- путем «перебора» у испытуемого выявлялись наиболее интересные темы для записи истории в копилку фонотеки. Для детей особо оговаривалось, что экспериментатор не имеет намерений оценивать их уровень знаний;
- микрофон включался сразу же, в первый момент контакта, для того, чтобы за время предварительных объяснений экспериментатора ребенок привык к нему и, возможно, даже забыл о нем;
- при обработке «отсекалось» начало записи, включающее объяснения экспериментатора и моменты выбора конкретной темы. Отсекался и конец записи, когда чувствовалось, что тема иссякает, а вместе с ней иссякает и заинтересованность испытуемого в рассказывании, или ребенок испытывает усталость.

Анализ устных высказываний осуществлялся по лингвистическим и психолингвистическим критериям, позволяющим подойти к исследованию речи с двух сторон: со стороны «формы» и «содержания».

Лингвистические критерии дают возможность описать конечный результат порождения высказывания, его оформление по правилам литературного языка. Описанный ниже лингвистический способ обработки был направлен на выявление поверхностной структуры высказывания. Он представлялся необходимым, потому что позволял характеризовать особенности лексико-синтаксической реализации внутренней программы речевого действия.

Были выделены критерии для анализа.

1. Лексическое разнообразие определялось через отношение числа различных, неповторяющихся слов к общему количеству слов в тексте и обозначалось как индекс лексического разнообразия. Этот показатель свидетельствует о способности отбора слов для выражения внутренней программы замысла устного высказывания, а также позволяет говорить о лексической вариативности устной речи в зависимости от коммуникативной ситуации.

2. Количество в высказывании различных частей речи (существительных, глаголов, прилагательных, местоимений, наречий не выделяла, частиц) определялось для выявления частотности языковых признаков подготовленной и неподготовленной речи, демонстрирующих способность детей ориентироваться в коммуникативной ситуации и выбирать соответствующие языковые средства, характерные для того или иного вида устной речи.

3. Особенности использования синтаксических конструкций (виды и правильность с точки зрения соответствия требованиям кодифицированного литературного языка) анализировались на основании сопоставления относительного количества простых и сложных предложений. Последнее имело значение для выявления

способности синтаксической фиксации мысли в устной речи в зависимости от коммуникативной ситуации.

4. Речевые ошибки учащихся (количество случаев повторяемости слов, количество неполных предложений (эллипсов), количество нарушений порядка слов в предложениях). Этот параметр, отражающий особенности высказывания, типичные для умственно отсталых, так же, как и предыдущие показатели, характеризовал степень несовершенства их монологической речи.

Лингвистические критерии характеризуют качество устной речи. Однако они бессильны в анализе содержательной, смысловой стороны высказываний. Для нас же этот критерий был очень значим. Для характеристик смысловой насыщенности высказывания были использованы критерии психолингвистического анализа.

1. Количество смысловых единиц.
2. Количество невербальных компонентов.

Смысловая информация составляет общее содержание текста. Структура текста может быть представлена в виде иерархии разнопорядковых смысловых единиц (микротем). Другими словами смысловая единица – это элемент, звено сюжета. В своем исследовании под смысловой единицей мы понимали «событие, поступок действующего лица, входящие в сюжетную линию повествования».

Количество всех смысловых единиц в тексте выражает общий объем содержания речевого сообщения. Количество иллюстративных смысловых единиц говорит о «глубине» речевого высказывания (Л.В. Попова, Т.М. Дридзе).

При выделении смысловых единиц мы опирались на интонацию и порядок слов в предложениях. Прежде всего, ориентировались на интонационную законченность отрезка речи, а также интонации добавления, пояснения, уточнения и т.п., характерные для устной речи (Г.Н. Иванова-Лукьянова, А.А. Леонтьев). Как самостоятельные смысловые единицы нами не учитывались повторяющиеся речевые конструкции, поскольку они не несли новой информации.

Приведем пример.

Наталья, 10 лет, текст подготовленного высказывания:

Когда у меня день рождения / мама покупает печенье мне / всегда // . Она раз мне купила торт / такой вкусный / там еще на нем такие цветочки были // . Потом мама покупает мне Барби / такую красивую // . И еще мне Кристина Ягодова / она мне подарила на день рождения такого слоника // . Я нажму на лапку / он запоет // . И еще мне папа купил такую куклу / она с косметикой // . Там мама мне еще дала своей косметики / я куклу крашу // .

В приведенном высказывании представлены опорные и иллюстративные смысловые единицы. Иллюстративные единицы (выделены курсивом) поясняют опорные. Если их выпустить из текста, получим текст, состоящий только из опорных смысловых единиц: Когда у меня день рождения / мама покупает печенье мне / всегда // . Потом мама покупает мне Барби / такую красивую // . И еще мне Кристина Ягодова / она мне подарила на день рождения такого слоника // . И еще мне папа купил такую куклу / она с косметикой // .

В процессе реализации внутренней программы высказывания, ученица вставляла пояснения, которые позволяли увидеть некоторые детали основного содержания события. Так, опорная единица Когда у меня день рождения / мама

покупает печенье мне / всегда // поясняется фразой Она раз мне купила торт / такой вкусный / там еще на нем такие цветочки были // , которая иллюстрирует наиболее яркое впечатление рассказчицы. Ученица с помощью иллюстративных смысловых единиц обращает внимание на значимые для нее детали, связанные с событием «день рождения»: Я нажму на лапку / он запоет // . Там мама мне еще дала своей косметики / я куклу крашу // . Таким образом, в тексте ученицы общее количество смысловых единиц составило 7, из них 4 – опорные, 3 – иллюстративные.

Вторым параметром психолингвистического анализа, как уже указано, являлись невербальные компоненты высказывания. Выбирая невербальные компоненты высказывания, как критерий анализа, мы руководствовались мнением о том, что в любом коммуникативном (с использованием естественного языка) акте невербальное и вербальное соотносятся друг с другом в соответствии с принципом дополнительности.

Сопровождая элементы языкового кода, и, сочетаясь с ними, невербальные компоненты высказывания делают устную речь в смысловом отношении более яркой, образной и точной. Соседство вербальных и невербальных компонентов, их параллельное участие в передаче сообщения приводит к тому, что неподготовленная устная речь может обходиться меньшим количеством собственно языковых средств. Мимика, жесты, интонация успешно ее дополняют.

Не имея возможности описать все варианты невербальной информации речевых высказываний детей, при анализе мы обращали внимание, прежде всего на невербальные компоненты высказывания, которые можно было интерпретировать однозначно. В частности нас интересовали невербальные компоненты высказывания, имеющие следующие значения: 1) указательные;

2) описательные; 3) невербальные компоненты высказывания в значении утверждения, отрицания, побуждения и вопроса.

В случаях, когда невербальные компоненты высказывания выступали в речи автономно (имели конкретное значение), они учитывались нами как полноправные смысловые единицы.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Качественный анализ смыслового содержания детских текстов позволил выделить уровни развернутости содержания устных монологических высказываний. При выделении уровней мы руководствовались данными исследования Л.Ю. Долгих [33, 34]. Нами учитывались тематическая развернутость (наличие основной темы и раскрывающих ее микротем), композиционная полнота (начало события, его кульминация и развязка), детализация микротем.

Первый уровень. Высказывание трудно назвать рассказом. Рассказчик дает предельно общее представление о событии, включает несколько более или менее ситуативно связанных микротем.

Второй уровень. Высказывание оставляет впечатление бедного в содержательном плане. Текст может быть представлен цепочкой относительно однотипных микротем, называющих, но практически не раскрывающих признаки события. Практически отсутствуют иллюстрации к основным моментам события, какая-либо детализация содержания.

Тексты первого и второго вариантов оставляют впечатление бедных в содержательном плане. Часто встречаются структурные пропуски: нет начала, концовки рассказа. Основной признак – бедность содержания. Два первых уровня условно оценивались в 1 балл.

Третий уровень. Высказывание кажется «скупым», но не

примитивным. В нем описывается достаточно простое событие, состоящее из одной ситуации (микротемы не выделяются или очень малы по количеству основных действий героев). Однако при малом количестве признаков события сами эти признаки хорошо раскрыты, поэтому, несмотря на сжатость, высказывание воспринимается как полноценное. Из-за малого объема могут быть пропущены существенные структурные части (начало, развязка, конец). Основной признак – скупость, узость высказывания по содержанию.

Высказывание данного уровня условно оценивалось в 2 балла.

Четвертый уровень. Высказывание оставляет впечатление вполне успешного и достаточного (для младшего школьника) в содержательном плане. Событие вполне развернуто, высказывание состоит из нескольких полных микротем, описывается с разной степенью детализации, хорошо представляется слушателю. В рассказе присутствуют все структурные части. Основной признак – приемлемая развернутость события, его признаков. Условная оценка 3 балла.

Пятый уровень. Высказывание развернутое, насыщенное деталями и подробностями, хорошо иллюстрированное, композиционно полноценное, дает полное представление об описываемом событии. Основной признак – ощущение открытости рассказчика, его увлеченности содержанием, углубленности в свое высказывание.

Высказывание оценивалось в 4 балла.

Дополнительно в обеих коммуникативных ситуациях (рассказа на заданную тему и рассказывания истории из личной жизни) нами учитывался интерес к речевой деятельности. Для этого показателя были выделены следующие качественные критерии:

- эмоциональные реакции рассказчика при выполнении задания;
- отношение ребенка к своему высказыванию;

- готовность развернуть высказывание, сделать его понятным для слушателя.

Результаты включенного наблюдения за детьми фиксировались в протоколе, все пометки делались после ухода ребенка из кабинета. В итоге были выделены качественные варианты проявления интереса испытуемых к речевой деятельности, которым для удобства последующей обработки присваивалась условная количественная оценка.

Слабая заинтересованность. Рассказчик безразлично или негативно относится к речевому заданию, старается уходить от составления рассказа или же формально (вынужденно) создает устное высказывание, не разворачивая его для слушателя.

Условная оценка 1 балл.

Невыраженная заинтересованность. Рассказчик осторожно входит в разговор, проявляет неустойчивый интерес к речевому заданию; демонстрирует либо прилежное его выполнение и не стремится развернуть текст, либо увлекается рассказыванием и разворачивает его содержание для слушателя.

Оценка составляла в этом случае 2 балла.

Сильная заинтересованность. Рассказчик легко входит в разговор, говорит с удовольствием, оставляет ощущение открытости, увлечен содержанием своего высказывания, максимально его разворачивает, делает понятным для слушателя.

Условная количественная оценка составляла в этом случае 3 балла.

Результаты количества употребления смысловых единиц в устных высказываниях детей представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количество употребления смысловых единиц в высказываниях детей

Смысловые единицы	Семен	Денис	Галина	Елена	Дима	Артем	Иван	Ната	Сергей	Максим
Опорные	7	6	4	2	3	2	2	4	3	3
Иллюстративные	6	6	8	4	4	3	4	3	4	2
Кол-во смысловых единиц	13	12	12	6	7	5	6	7	7	5

Как видно из таблицы 1, три человека (30%) значительно опережают других участников по количеству употребления смысловых единиц. В целом количество употребляемых смысловых единиц не превышает 13. Из таблицы также видно, что практически все испытуемые употребляли больше иллюстративных смысловых единиц, чем опорных.

Результаты употребления невербальных компонентов высказывания представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количество употребления невербальных компонентов высказывания у детей

Невербальные компоненты	Семен	Денис	Галина	Елена	Дима	Артем	Иван	Ната	Сергей	Максим
Указательные	1	2	2	3	2	3	2	3	2	4
Описательные	1	2	1	4	1	2	1	5	3	4
В значении утверждения, отрицания, побуждения	4	4	4	6	7	7	6	7	5	5
Кол-во невербальных компонентов	6	8	7	13	10	12	9	15	10	13

Из таблицы 2 можно увидеть, что большая часть детей (70%) употребляют при высказывании невербальные компоненты. Это говорит об их трудностях в вербальном высказывании.

Подведение итогов качественного анализа смыслового содержания детских текстов представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты качественного анализа смыслового содержания детских текстов, распределенные по уровням

Уровень качества	I	II	III	IV	V
Кол-во чел.	7	3	0	0	0
%	70	30	0	0	0

Как видно из таблицы 3, испытуемые показали только первый и второй уровень качества смыслового содержания своих текстов. Третий, четвертый и пятый уровень не выявлен. 70% (7 человек) выступили на первом уровне. Их высказывание трудно назвать рассказом. Рассказчик дает предельно общее представление о событии, включает несколько более или менее ситуативно связанных микротем. И 30% (3 человека) – на втором.

Высказывания этих испытуемых оставляют впечатление бедного в содержательном плане. Текст, как правило, представлен цепочкой относительно однотипных микротем, называющих, но практически не раскрывающих признаки события. Практически отсутствуют иллюстрации к основным моментам события, какая-либо детализация содержания. Тексты первого и второго вариантов оставляют впечатление бедных в содержательном плане. Часто встречаются структурные пропуски: нет начала, концовки рассказа.

Испытуемые обнаруживали слабую и невыраженную заинтересованность в выполнении задания. Рассказчики безразлично или негативно относились к речевому заданию, старались уходить от составления рассказа или же формально (вынужденно) создавали устное высказывание, не разворачивая его для слушателя. Некоторые осторожно входили в разговор, проявляли неустойчивый интерес к речевому заданию; демонстрируя либо

прилежное его выполнение и отсутствие стремления развернуть текст, либо увлекались рассказыванием и разворачивали его содержание для слушателя.

Полученные результаты на констатирующем этапе эксперимента послужили основанием для разработки плана коррекционной работы по активизации речевой деятельности умственно отсталых школьников.

2.3. Организация экспериментального воздействия для совершенствования речевой деятельности детей с умственной отсталостью легкой степени

В качестве основы для разработки содержания коррекционной работы по активизации речевой деятельности умственно отсталых школьников в полной мере могут выступать учебники С.В. Комаровой, созданные для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида под редакцией И.М. Бгажноковой [10].

Реализация задач речевой работы может быть наиболее эффективной при наличии рекомендаций для всех специалистов, в том числе и для психологов, с учетом результатов исследования особенностей устной речи умственно отсталых школьников разных психологических типов. В тоже время в методической литературе и современной специальной психологии таких рекомендаций нет. В коррекционной работе нередко возникает проблема обеспечения ребенку естественной мотивации речепорождения, позволяющей вызвать интерес к речевой деятельности и развернуть самостоятельное речевое высказывание. Педагог ограничен временными рамками урока, дополнительного времени в процессе обучения умственно отсталых школьников для активизации и совершенствования устной речи не выделяется. Необходим поиск варианта решения данной задачи, который предусматривал бы специальную работу педагога-психолога по активизации

потенциальных речевых возможностей умственно отсталых младших школьников совместно с педагогом.

Это послужило основанием для организации формирующего эксперимента, целью которого явился поиск психолого-педагогических условий повышения речевой активности умственно отсталых школьников и улучшения качества их устных высказываний.

Задачами формирующего эксперимента выступали:

1. Определить теоретические и организационно-методические основы экспериментального воздействия.
2. Наметить пути совершенствования речевой деятельности, выбрать приемы работы психолога по данному направлению.
3. Провести экспериментальное обучение детей с учетом разработанных психолого-педагогических условий.
4. Сравнить качество речевой деятельности у детей на констатирующем и контрольном эксперименте.

Была сформулирована рабочая гипотеза:

Предполагалось, что поведение педагога-психолога будет способствовать усилению речевой активности детей и повышению их интереса к речевой деятельности. Моделирование речевых ситуаций обеспечит психологически естественные условия порождения устных речевых высказываний и улучшит их качественные характеристики.

Коррекционная работа осуществлялась на основе психологопедагогических условий, сформулированных с учетом специфики порождения устного речевого высказывания и выявленных особенностей устной речи умственно отсталых школьников.

1. Обеспечение коммуникативной направленности порождения устных речевых высказываний обеспечивалось за счет наличия реального, значимого адресата. Важно, чтобы взрослый был тем человеком, которому

ребенок хочет что-то сообщить или рассказать. Наличие такого взрослого реализует важнейшие требования коллективно-распределительного действия на первом этапе формирования любого умения.

2. Включение процесса речепорождения в значимую для детей деятельность способствует увеличению количества неподготовленных устных высказываний и повышает коммуникативный потенциал ребенка.

3. Индивидуальный подход к организации работы по совершенствованию речевых умений умственно отсталых детей реализуется благодаря учету индивидуальных и типических детских трудностей, а также помощи в их преодолении.

Экспериментальное обучение осуществлялось всеми участниками образовательного процесса при координирующей роли психолога в лице автора. Психолог организовывал совместную деятельность учителя и воспитателя, осуществлял групповую и индивидуальную речевую работу с детьми разных типов. Обучающий эксперимент длился в течение учебного года. Занятия проводились 2-3 раза в неделю во внеурочное время. Частота и продолжительность групповых занятий варьировались в зависимости от коммуникативной ситуации и речевой активности учащихся,

индивидуальных занятий – от индивидуальных возможностей детей.

Реализация экспериментального обучения велась поэтапно.

Первый этап предполагал усиление речевой мотивации, особенно у детей, не обнаруживающих достаточного интереса к речевой деятельности и вербальному взаимодействию. Встречи с детьми проходили в атмосфере доброжелательного и непринужденного общения. Инициатором таких встреч был психолог, он же выступал для детей заинтересованным собеседником, исполнял роль восхищенного или удивленного комментатора.

Ученикам было предложено поучаствовать в создании книги интересных историй и рассказов. Для этого выбирались речевые ситуации, в которых учащиеся охотно и много говорили. Дети собирали свои тексты в индивидуальные папки, в которых хранились иллюстрации к рассказам, картинки, тексты детских песен – все то, что вызывало интерес у ребенка. Папка выступала неким хранилищем личного речевого материала ребенка, к которому можно было периодически возвращаться и перечитывать. Дети рассматривали содержимое своих папок, обменивались с одноклассниками, читали свои тексты друг другу и взрослым. Лучшие произведения оформлялись в общую книгу рассказов.

В зависимости от коммуникативной ситуации, возникала необходимость провести с детьми экскурсию, наблюдение, просмотр мультфильма, чтение художественного произведения, организовать сюжетно-ролевую или театрализованную игру. Все это способствовало накоплению детьми впечатлений, информации для сюжетов последующих высказываний. Такую работу совместно с психологом проводили учитель и воспитатель.

Минимальной речевой единицей экспериментальной работы рассматривалось устное неподготовленное высказывание. Процесс создания детьми каждого высказывания осуществлялся последовательно. Сначала ребенок наговаривал все, что ему приходит на ум в соответствии с речевой ситуацией. Высказывание записывалось на диктофон, затем фиксировалось на бумаге и прочитывалось ребенком или психологом вслух.

Мы полагали важным инициировать повышение спонтанной речевой активности. Необходимость активного использования неподготовленной(разговорной) речи объяснялась тем, что она обеспечивает речевые ориентиры ребенка, находится в зоне его успешности, создает обходные пути в развитии его подготовленной речи.

Желание получить запись собственного высказывания оказалось настолько велико, что дети проявляли выраженный интерес к речевой работе в данном направлении. Особое значение для детей имело искреннее проявление внимания и заинтересованности психолога к их речевой деятельности. Если живой интерес со стороны взрослого присутствовал, речевая активность детей повышалась, они старались максимально разворачивать свои высказывания, привнося в них больше событий и деталей.

Общие приемы работы заключались в следующем. Если ребенок демонстрировал слабый интерес к речевой деятельности и не проявлял речевой активности, организовывалось непринужденное общение с ним, связанное с игрой или с событием его жизни, с тем, что его интересует и волнует.

Когда ребенок затруднялся развернуть содержание своего высказывания, важно было понять, в какой форме он может выразить свои мысли. На первых этапах работы задача психолога состояла в том, чтобы найти эту форму и двигаться дальше: от отдельных реплик-ответов взрослому к интерактивному диалогу, от перечисления действий к объединению действий в конкретное событие, от описания простого события к разворачиванию события с разной степенью детализации. Приучая детей регулярно создавать устные высказывания, мы заботились о том, чтобы ребенок накопил достаточный запас речевых средств, больше опирался на вербальное оформление своих мыслей и максимально полно разворачивал самостоятельное высказывание.

Второй этап работы предполагал совершенствование структурнокомпозиционных характеристик высказывания. Внимание детей было направлено на то, что текст нужно структурировать композиционно и по содержанию. Участники постепенно подводились к пониманию

необходимости придерживаться правил построения смыслового содержания текста, и по возможности использовать редактирование собственных рассказов. Психологом приветствовались любые попытки детей улучшать собственные тексты на доступном им уровне. При необходимости с детьми проводились индивидуальные занятия, на которых психолог помогал ребенку в доступной форме понять правила построения текста с помощью различных моделей. На этом этапе использовались упражнения, закрепляющие умение детей различать целый и деформированный текст, соотносить текст с событием, выделять его композиционные части, сравнивать тексты с их наглядным изображением.

В качестве методов экспериментального обучения были выбраны те, которые обеспечивали психологически естественную речевую деятельность умственно отсталых школьников.

Одним из ведущих методов совершенствования устной речи выступало моделирование речевых ситуаций, усиливающее потребность детей активно рассказывать, делиться наблюдениями, впечатлениями, раздумьями, выражать свое отношение, настроение. В ситуациях учебного характера моделирование речевых ситуаций связывалось с необходимостью с необходимостью научить сверстника, объяснить ему что-либо, сообщить необходимые сведения. В таких ситуациях у детей возникала выраженная заинтересованность речевой деятельностью, желание вступить в общение с взрослым (при условии, что взрослый проявляет при этом неподдельный интерес и выступает равноправным собеседником).

Задача психолога заключалась в том, чтобы находить и рекомендовать педагогам и воспитателям те моменты учебно-воспитательного процесса и учебный материал, в которых активизировалась детская речь. Педагогам показывалось, что на уроках и внеклассных мероприятиях имеются широкие возможности для интерактивного диалога и самостоятельных высказываний

детей. Активизация устной речи происходила, когда дети сталкивались с новой информацией, деятельностью, интересными случаями жизни, рассматривали незнакомые иллюстрации, наблюдали какое-либо явление, участвовали в речевых играх, обсуждали просмотренные мультфильмы и фильмы и др.

На уроках развития речи хорошим стимулом для активизации устной диалогической и монологической речи являлось обращение учителя к личному опыту детей, обсуждение жизненно важных для младшего школьника вопросов.

Хорошим стимулом для устных высказываний детей являлись серии картинок с юмористическим содержанием. Мы использовали известные «Рассказы в картинках» Н. Радлова: «Друзья спешат на помощь», «Как цыплята черными стали», «Надоедливая муха», «Где клубок?», «Два упрямых козлика», «Неудачное плавание», «Кто хулиганит, тому и достается», «Страшный зверь», «Как белка ездила в гости», «Как зайцы волка поймали», «Новоселье», «Как ежик яблоки собирал», «Веселая прогулка», «Веселая переправа».

В самом начале работы, в моменты активизации устной речи умственно отсталых школьников, наблюдались случаи, когда дети начинали много разговаривать ни о чем, бесцельно. В таких случаях важно было постепенно направлять ребенка на рассказывание по существу. Именно направлять, а не отменять и запрещать разговоры с взрослым. Такие разговоры восполняли детям дефицит безоценочного общения с взрослым, помогали преодолевать отрицательные эмоции, речевую неуверенность. Разговоры ни о чем определяли значимые для детей темы рассказывания (о себе, обо всем на свете, об отношениях с людьми). Постепенно мы договаривались с детьми о нормах речевого поведения, учили их простым правилам ведения разговора.

Активизация устной речи и закрепление усвоенных речевых умений детей проходили в тематических и спонтанных разговорах, речевых упражнениях и играх. Тематика разговоров касалась конкретных моментов восприятия и деятельности младших школьников. Например: «Ты не знаешь, какой номер вы будете готовить на праздник? А ты разве не пойдешь на экскурсию, почему? Зря ты ее обидел, она не виновата» и т.п.

Вариативность речевых упражнений, их разнообразие позволяли совершенствовать различные стороны речевой деятельности детей. В эксперименте использовались упражнения на развитие средств выразительности речи. Прослушивание записей художественного чтения в исполнении мастеров слова позволяли показать детям значение некоторых средств выразительности устной речи. Дети учились проговаривать реплики высказывания в разном темпе, узнавать по голосу героя мультфильма, проигрывать разные роли одной сценки, озвучивать диалоги сказочных героев.

Эффективным методом в работе выступали упражнения актерского мастерства. В таких упражнениях дети расширяли опыт использования различных реплик и фраз. Работа на этом уровне вызывала у детей неподдельный интерес, поддерживала их речевую активность. Например, для развития громкости и выразительности речи популярными у детей были упражнения, требующие говорить громким шепотом, через воображаемую бушующую реку, через вершины соседних гор. Особый эмоционально положительный фон обеспечивало хоровое пение детских песен. Иногда содержание песни становилось отдельным предметом для обсуждения (песни Водяного, Чебурашки, Шапокляк, Винни-Пуха, диалог волка и козлят). Пение эмоционально раскрепощало детей, и стало хорошей традицией в работе педагогов.

Любимым занятием для детей было оречевление и пантомимическое сопровождение небольших сюжетов. Дети проигрывали «Разговор грустного помидора и веселой груши в корзинке», «Заговор с попугаем в клетке» и т.д.

Эффективным приемом работы были речевые игры. Поскольку игровая деятельность носила условный характер, снимался барьер детского страха перед речью, боязнь сказать неправильно. Во время игры создавалась атмосфера доверия, уверенности детей в собственных силах, стимулировались и поощрялись различные реплики-высказывания детей.

Действенными оказались игры с передвижением по карте, плану, схеме. Детям предлагалось разыскать и спасти заблудившегося туриста; рассказать путь следования до обозначенного объекта; сообща выработать самый короткий путь следования от пункта до пункта; разработать и прокомментировать свой маршрут передвижения по карте. Пока ребенок достигал конечного пункта, он мог обсудить погоду, познакомиться с героями, ответить на просьбу, объяснить, что можно надеть на день рождения, попросить совета в выборе подарка, рассказать о своем дне рождения, обсудить праздничный стол и т.д. Эффективными в плане активизации устных высказываний детей оказались подвижные игры, игрысоревнования, сюжетно-ролевые и театрализованные игры, лото.

Коррекционная работа по активизации и совершенствованию устной речи предполагала индивидуальный подход.

2.4. Оценка эффективности экспериментального воздействия для совершенствования речевой деятельности детей с умственной отсталостью легкой степени

Для определения эффективности проведенной работы по окончании экспериментального обучения был проведен контрольный срез. На

контрольном этапе сравнивались тексты подготовленных высказываний детей до и после обучения.

На рисунке 4 представлены данные, свидетельствующие об определенных положительных изменениях лексического разнообразия текстов детей.

После экспериментального обучения индекс лексического разнообразия высказываний испытуемых стал выше по сравнению с данными констатирующего эксперимента. Тексты учащихся, благодаря активной речевой практике, стали разнообразнее с точки зрения лексики. Значимые изменения наблюдались по всем частям речи. Также отмечены значительные улучшения синтаксического оформления текстов детей, зафиксированные по всем критериям.

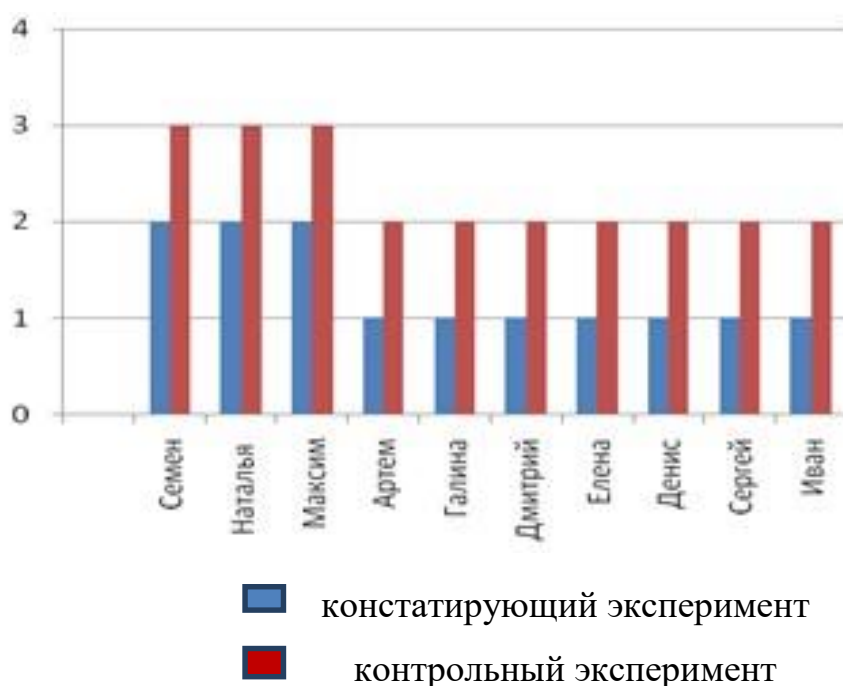


Рисунок 4 – Показатели динамики речевого развития детей

Существенное уменьшение повторов и увеличение сложных предложений в устной речи детей мы связываем с тем, что дети участвовали в значимой для них деятельности и были заинтересованы в соответствии собственных текстов требованиям оформления. Кроме того наблюдалось

желание детей оречевлять сложное содержание, для которого требовались более развернутые синтаксические конструкции. Многочисленные упражнения в редактировании собственных текстов приучили детей следить за повторами в речи. Нам не удалось полностью преодолеть трудности лексико-синтаксического оформления устной речи у умственно отсталых детей, поскольку такая работа требует более длительной коррекционной работы. Однако полученные результаты свидетельствуют о положительном эффекте экспериментального обучения.

Анализ результатов проведенного обучения показал, что высказывания, составленные детьми после обучения, превосходят по смысловому содержанию тексты, полученные на констатирующем этапе.

Вдвое увеличилось количество опорных смысловых единиц, школьники стали раскрывать в высказываниях больше событий (таблица 5). Рост иллюстративных смысловых единиц произошел за счет появления у детей желания детализировать событие, делать его интересным для слушателя.

Таблица 5 – Количество употребления смысловых единиц в высказываниях детей на контрольном эксперименте

Смысловые единицы	Семен	Денис	Галина	Елена	Дима	Артем	Иван	Ната	Сергей	Максим
Опорные	13	12	8	4	6	4	4	7	5	6
Иллюстративные	10	12	16	5	6	6	5	5	6	4
Кол-во смысловых единиц	23	24	24	9	12	10	9	12	11	10

После экспериментального обучения изменения коснулись использования детьми невербальных компонентов. Данные представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Количество употребления невербальных компонентов высказывания у детей на контрольном эксперименте

Невербальные компоненты	Семен	Денис	Галина	Елена	Дима	Артем	Иван	Ната	Сергей	Максим
Указательные	0	0	1	1	0	2	1	1	0	2
Описательные	1	1	1	2	1	1	2	3	2	2
В значении и утверждения, отрицания, побуждения	2	3	2	5	5	4	3	5	3	4
Кол-во невербальных компонентов	3	4	4	8	6	7	6	9	5	8

Учащиеся значительно сократили использование невербальных компонентов высказывания в устной речи. Поскольку дети привыкли к редактированию собственных текстов, необходимость в использовании невербальных компонентов высказывания постепенно уменьшилась. Учитывая то, что в момент записи высказываний испытуемых экспериментатор присутствовал физически, полностью исключить визуальный канал передачи информации с помощью невербальных компонентов высказывания было невозможно.

Таким образом, условия экспериментального обучения благоприятно сказались на смысловом содержании устной речи детей. Школьники за период обучения перестали относиться к рассказыванию как формальному заданию, бояться разговаривать с педагогом, почувствовали вкус к рассказыванию. Они живо отреагировали на речевое задание контрольного эксперимента, поскольку такая работа была для них знакомой и не вызывала отрицательных эмоций.

Результаты качественного анализа текстов на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты качественного анализа смыслового содержания детских текстов, распределенные по уровням (контрольный эксперимент)

Уровень качества	I	II	III	IV	V
Кол-во чел.	0	7	3	0	0
%	0	70	30	0	0

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали значительное улучшение в речевой активности школьников. При этом четвертый и пятый уровень не обнаружил ни один участник эксперимента, но на один уровень продвинулись все испытуемые. Семь человек (70%) оказались на втором уровне, и три человека (30%) перешли на третий уровень.

Рассказы учащихся оказались более насыщенными деталями и подробностями. 30% историй детей оставили впечатление открытости рассказчика, его увлеченности содержанием (III уровень). Дети давали полное представление об описываемом событии, их рассказы были развернуты и композиционно полноценны.

У 70% испытуемых истории получились более успешными в содержательном плане (II уровень). Событие в таких рассказах описывалось с разной степенью детализации, однако уже лучше представлялось слушателю.

Некоторые учащиеся составили рассказы с достаточно простым событием. В рассказах такого уровня содержание события кажется «скупым», но не примитивным. Несмотря на сжатость высказывания, малое количество признаков события рассказ воспринимается законченным.

На II уровне развернутости содержания высказывания получилось все же большее количество детей. Их рассказы отличались бедностью, чем у учащихся на третьем уровне, часто встречались структурные пропуски.

Таким образом, положительные изменения выразились в увеличении количества детей с наиболее благополучными уровнями речевого развития.

Это свидетельствует об эффективности коррекционных воздействий на формирующем этапе эксперимента.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

1. Во второй главе магистерской диссертации представлены результаты опытно-экспериментальной работы по совершенствованию речевой деятельности школьников с легкой степенью умственной отсталости. Исследование проводилось в Коммунальном государственном учреждении (КГУ) «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие школьники с умственной отсталостью легкой степени в количестве 10 человек, в возрасте 10-11 лет.

Первым на диагностическом этапе было изучение характеристик подготовленного высказывания. Учащимся было предложено составить рассказ на заданную тему «Мой день рождения». Задания такого типа в определенной мере знакомы учащимся, они включаются в учебные ситуации. В таких ситуациях речевая деятельность характеризуется большей произвольностью и подготовленностью, поскольку тесно связана с внутренней речью. При заданности темы ребенок должен самостоятельно определить замысел, перевести общую мысль в схему будущего высказывания. Грамматическое оформление предполагает отбор слов и составление предложений в соответствии с лингвистическими правилами.

Во второй ситуации диагностического этапа учащимся было предложено поучаствовать в создании фонотеки детских рассказов и записать на диктофон интересную, запомнившуюся историю из собственной жизни для дальнейшего прослушивания ее в классе. Детские монологи в этой ситуации квалифицировались как неподготовленное высказывание.

Анализ устных высказываний осуществлялся по лингвистическим и психолингвистическим критериям, позволяющим подойти к исследованию речи с двух сторон: со стороны «формы» и «содержания». Нами были выделены критерии анализа и уровни анализ смыслового содержания детских текстов.

2. Полученные результаты показали только первый и второй уровень качества смыслового содержания своих текстов. Третий, четвертый и пятый уровень не выявлен. 70% (7 человек) выступили на первом уровне. Их высказывание трудно назвать рассказом. Рассказчик дает предельно общее представление о событии, включает несколько более или менее ситуативно связанных микротем. И 30% (3 человека) – на втором. Высказывания этих испытуемых оставляют впечатление бедного в содержательном плане. Текст, как правило, представлен цепочкой относительно однотипных микротем, называющих, но практически не раскрывающих признаки события. Практически отсутствуют иллюстрации к основным моментам события, какая-либо детализация содержания. Тексты первого и второго вариантов оставляют впечатление бедных в содержательном плане. Часто встречаются структурные пропуски: нет начала, концовки рассказа.

Испытуемые обнаруживали слабую и невыраженную заинтересованность в выполнении задания. Рассказчики безразлично или негативно относились к речевому заданию, старались уходить от составления рассказа или же формально (вынужденно) создавали устное высказывание, не разворачивая его для слушателя.

Полученные результаты на констатирующем этапе эксперимента послужили основанием для разработки плана коррекционной работы по активизации речевой деятельности умственно отсталых школьников.

3. Мы разработали план и провели формирующий эксперимент, целью которого явился поиск психолого-педагогических условий повышения речевой активности умственно отсталых школьников и улучшения качества их устных высказываний.

Задачами формирующего эксперимента выступали:

1. Определить теоретические и организационно-методические основы экспериментального воздействия.
2. Наметить пути совершенствования речевой деятельности, выбрать приемы работы психолога по данному направлению.
3. Провести экспериментальное обучение детей с учетом разработанных психолого-педагогических условий.
4. Сравнить качество речевой деятельности у детей на констатирующем и контрольном эксперименте.

Коррекционная работа осуществлялась на основе психолого-педагогических условий, сформулированных с учетом специфики порождения устного речевого высказывания и выявленных особенностей устной речи умственно отсталых школьников. Психолого-педагогическими условиями явились следующие:

1. Обеспечение коммуникативной направленности порождения устных речевых высказываний (обеспечивалось за счет наличия реального, значимого адресата. Важно, чтобы взрослый был тем человеком, которому ребенок хочет что-то сообщить или рассказать).
2. Включение процесса речепорождения в значимую для детей деятельность способствует увеличению количества неподготовленных устных высказываний и повышает коммуникативный потенциал ребенка.
3. Индивидуальный подход к организации работы по совершенствованию речевых умений умственно отсталых детей реализуется

благодаря учету индивидуальных и типических детских трудностей, а также помощи в их преодолении.

4. Для определения эффективности проведенной работы по окончании экспериментального обучения был проведен контрольный срез. На контрольном этапе сравнивались тексты высказываний детей до и после обучения.

После экспериментального обучения индекс лексического разнообразия высказываний испытуемых стал выше по сравнению с данными констатирующего эксперимента. Тексты учащихся, благодаря активной речевой практике, стали разнообразнее с точки зрения лексики. Значимые изменения наблюдались по всем частям речи. Также отмечены значительные улучшения синтаксического оформления текстов детей, зафиксированные по всем критериям.

Анализ результатов проведенного обучения показал, что высказывания, составленные детьми после обучения, превосходят по смысловому содержанию тексты, полученные на констатирующем этапе. Вдвое увеличилось количество опорных смысловых единиц.

Учащиеся значительно сократили использование невербальных компонентов высказывания в устной речи.

Результаты контрольного эксперимента показали значительное улучшение в речевой активности школьников. При этом четвертый и пятый уровень не обнаружил ни один участник эксперимента, но на один уровень продвинулись все испытуемые. Семь человек (70%) оказались на втором уровне, и три человека (30%) перешли на третий уровень.

Таким образом, положительные изменения выразились в увеличении количества детей с наиболее благополучными уровнями речевого развития. Это свидетельствует об эффективности коррекционных воздействий на формирующем этапе эксперимента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что в настоящее время под интеллектуальной недостаточностью, или умственной отсталостью понимают стойкое, необратимое нарушение психического (в первую очередь интеллектуального) развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием либо ранним повреждением мозга. При этом наблюдаются качественные изменения всей психики, всей личности в целом.

Нарушение интеллекта имеет разные характеристики выраженности. По современной международной статистической классификации болезней умственную отсталость делят на 4 степени: 1) легкая степень, 2) умеренная степень, 3) тяжелая степень, 4) глубокая степень, при которой дети не обучаемы.

При легкой степени умственной отсталости дети способны в более удлиненные сроки овладеть программой начальной массовой школы и получить профессиональную подготовку по несложным видам труда в промышленности и сельскохозяйственном производстве, а также в сфере бытового обслуживания.

У детей с нарушениями интеллекта развитие речи существенно отличается от детей с нормальным развитием. Отставание в развитии речи начинается у них с младенчества и продолжает накапливаться в дальнейшем.

С точки зрения развития речи дети с нарушениями интеллекта представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой.

Недостатки речевого развития подростков с легкой степенью умственной отсталости носят комплексный и системный характер, характеризуются несформированностью всех сторон речевой деятельности, и выражаются в трудности порождения речевого высказывания.

Особенности психических процессов умственно отсталых подростков, соответственно, влияют на характер протекания их деятельности. Отмечается недоразвитие целенаправленности деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, а так же несформированность навыков учебной деятельности.

Во второй главе магистерской диссертации представлены результаты опытно-экспериментальной работы по совершенствованию речевой деятельности школьников с легкой степенью умственной отсталости. Исследование проводилось в Коммунальном государственном учреждении (КГУ) «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие школьники с умственной отсталостью легкой степени в количестве 10 человек, в возрасте 10-11 лет.

Первым на диагностическом этапе было изучение характеристик подготовленного высказывания. Учащимся было предложено составить рассказ на заданную тему. При заданности темы ребенок должен самостоятельно определить замысел, перевести общую мысль в схему будущего высказывания. Грамматическое оформление предполагает отбор слов и составление предложений в соответствии с лингвистическими правилами.

Во второй ситуации диагностического этапа учащимся было предложено поучаствовать в создании фонотеки детских рассказов и записать на диктофон интересную, запомнившуюся историю из собственной жизни для дальнейшего прослушивания ее в классе. Детские монологи в этой ситуации квалифицировались как неподготовленное высказывание.

Нами были выделены критерии анализа и уровни анализ смыслового содержания детских текстов.

Полученные результаты показали только первый и второй уровень качества смыслового содержания своих текстов. Третий, четвертый и пятый уровень не выявлен. 70% (7 человек) выступили на первом уровне. Их высказывание трудно назвать рассказом. Рассказчик дает предельно общее представление о событии, включает несколько более или менее ситуативно связанных микротем. И 30% (3 человека) – на втором. Высказывания этих испытуемых оставляют впечатление бедного в содержательном плане. Текст, как правило, представлен цепочкой относительно однотипных микротем, называющих, но практически не раскрывающих признаки события. Практически отсутствуют иллюстрации к основным моментам события, какая-либо детализация содержания. Тексты первого и второго вариантов оставляют впечатление бедных в содержательном плане. Часто встречаются структурные пропуски: нет начала, концовки рассказа.

Испытуемые обнаруживали слабую и невыраженную

заинтересованность в выполнении задания. Рассказчики безразлично или негативно относились к речевому заданию, старались уходить от составления рассказа или же формально (вынужденно) создавали устное высказывание, не разворачивая его для слушателя.

Полученные результаты на констатирующем этапе эксперимента послужили основанием для разработки плана коррекционной работы по активизации речевой деятельности умственно отсталых школьников.

Мы разработали план и провели формирующий эксперимент, целью которого явился поиск психолого-педагогических условий повышения речевой активности умственно отсталых школьников и улучшения качества их устных высказываний.

Коррекционная работа осуществлялась на основе психологопедагогических условий, сформулированных с учетом специфики порождения устного речевого высказывания и выявленных особенностей устной речи умственно отсталых школьников. Психолого-педагогическими условиями явились следующие:

1. Обеспечение коммуникативной направленности порождения устных речевых высказываний (обеспечивалось за счет наличия реального, значимого адресата. Важно, чтобы взрослый был тем человеком, которому ребенок хочет что-то сообщить или рассказать).

2. Включение процесса речепорождения в значимую для детей деятельность способствует увеличению количества неподготовленных устных высказываний и повышает коммуникативный потенциал ребенка.

3. Индивидуальный подход к организации работы по совершенствованию речевых умений умственно отсталых детей реализуется благодаря учету индивидуальных и типических детских трудностей, а также помощи в их преодолении.

4. Для определения эффективности проведенной работы по окончании экспериментального обучения был проведен контрольный срез. На контрольном этапе сравнивались тексты высказываний детей до и после обучения.

После экспериментального обучения индекс лексического разнообразия высказываний испытуемых стал выше по сравнению с данными констатирующего эксперимента. Тексты учащихся, благодаря активной речевой практике, стали разнообразнее с точки зрения лексики. Значимые изменения наблюдались по всем частям речи. Также отмечены значительные улучшения синтаксического оформления текстов детей, зафиксированные по всем критериям.

Анализ результатов проведенного обучения показал, что высказывания, составленные детьми после обучения, превосходят по смысловому содержанию тексты, полученные на констатирующем этапе. Вдвое увеличилось количество опорных смысловых единиц.

Учащиеся значительно сократили использование невербальных компонентов высказывания в устной речи.

Результаты контрольного эксперимента показали значительное улучшение в речевой активности школьников. При этом четвертый и пятый уровень не обнаружил ни один участник эксперимента, но на один уровень продвинулись все испытуемые. Семь человек (70%) оказались на втором уровне, и три человека (30%) перешли на третий уровень.

Таким образом, положительные изменения выразились в увеличении количества детей с наиболее благополучными уровнями речевого развития. Это свидетельствует об эффективности коррекционных воздействий на формирующем этапе эксперимента. Гипотеза нашего исследования подтвердилась. Задачи решены. Цель исследования достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Августова, Р.Т. Говори! Ты это можешь [Текст]: книга для родителей /Р.Т. Августова. – М.: ООО «Издательство «Олимп»: ООО «Издательство АСТ», 2013. – 297 с.
2. Акишина, А. А. Жесты и мимика в русской речи [Текст]: лингвострановедческий словарь / А.А. Акишина, Х.Кано, Т.Е. Акишина. – М.: Русский язык, 2011. – 144 с.
3. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст]: Учебник для студ. дефектол. фак. педвузов /А. Аксенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 302 с.

4. Аксенова, А.К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках [Текст] / А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская // Дефектология. – 2009. – № 6. – С. 32–37.
5. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей [Текст]: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 272 с.
6. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход [Текст]: учеб. пособие / Т. В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб. : Питер, 2011. – 320 с.
7. Ахутина, Т.В. Смысловый и семантический синтаксис: Детская речь и концепция Л.С. Выготского [Текст] / Т.В. Ахутина, Т.И. Наумова // Психолингвистические проблемы семантики / Отв. ред. А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1983. – С. 196–209.
8. Бакшиханова, С.С. Анализ механизмов речевого производства как психолингвистическая основа диагностики речевых дефектов в условиях бурятскорусского билингвизма [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук / С.С. Бакшиханова. – Иркутск, 2000. – 176 с.
9. Баилова, Т.А. Современные проблемы психолого-педагогической коррекции нарушений интеллектуального развития у детей. Отчет о конференции [Текст] / Т.А. Баилова, Н.Л. Белопольская, Е.Л. Инденбаум // Культурно-историческая психология. – 2013. – №4. – С. 117–121.
10. Бгажнокова, И.М. Коррекционные задачи и основные направления в организации воспитательного процесса в детском доме (интернате) для детей с недостатками интеллекта [Текст] / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 2014. – № 5. – С. 30–39.

11. Бебешина, Н.Н. Развитие речи на уроках русского языка в V - VIII классах вспомогательной школы [Текст] / Н.Н. Бебешина, В.П. Свириденков. – М.: Просвещение, 1978. – 207 с.
12. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Л. Белопольская. – 2-е изд., испр. – М.: Когито-центр, 2009. – 192 с.
13. Белянин, В.П. Живая речь [Текст]: Словарь разговорных выражений / В.П. Белянин, И.А. Бутенко. – М.: Изд-во ПАИМС, 1994. – 183 с.
14. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2012. – 400 с.
15. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [Текст]: Учебнометодическое пособие / Д.И. Бойков. – СПб.: КАРО, 2011. – 288 с.
16. Борякова, Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний детьми 6-7 лет с задержкой психического развития при опоре на сюжетную картинку [Текст] / Н.Ю. Борякова // Дефектология. – 2001. – №5. – С. 53-58.
17. Бурменская, Г.В. Типологический подход в возрастной психологии развития [Текст] / Г.В. Бурменская // Вест. МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – № 4. – С.3-19.
18. Власова, Р.М. Мозговые механизмы номинативной функции речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.М. Власова. – М., 2013. – 32 с.
19. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении умственно отсталых школьников 1-4 классов [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Воронкова. – М., 2009. – 47 с.

- 20.Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования [Текст] / Л.С.Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
- 21.Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
- 22.Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н.Гвоздев. – М.:Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 472 с.
- 23.Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. :ЧеРо, 2014. – 240 с.
- 24.Гнездилов, М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников [Текст] / М.Ф.Гнездилов. – М. –Л.: Учпедгиз, 1947. – 135 с.
25. Гольдфарб, О.С. Невербальное общение и внушаемость детей с нарушениями интеллекта [Текст]: монография / О.С.Гольдфарб. – М.: АПК и ПРО, 2015. – 136 с.
- 26.Голян, Е.Г. Текст в разговорной речи. Понятие. Проблемы. Специфика[Текст]: автореф. дис. ... канд. фил.наук / Е.Г. Голян. – Саратов, 1997. – 22 с.
- 27.Гончарова, Е.Л. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения [Текст] / Е.Л.Гончарова, О.И.Кукушкина // Дефектология, 1998. – № 3. – С. 3–14.
- 28.Гордиевская, М.Л. Тенденции минимизации структуры высказывания в русской диалогической разговорной речи [Текст]: автореф. дис. ... канд. фил.наук / М.Л.Гордиевская. – М., 1996. – 20 с.
- 29.Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / И.Н.Горелов / Отв. ред. Ярцева В.Н. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 112 с.
- 30.Горелов, И.Н. Основы психолингвистики [Текст]: Учебное пособие / И.Н.Горелов, К.Ф.Седов. – М.: Лабиринт, 2013. – 320 с.

31. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 7–16.
32. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Е. Дмитриева. – Н. Новгород, 2005. – 53 с.
33. Долгих, Л.Ю. Развитие связной речи учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида на основе коммуникативного подхода [Текст]: Учебное пособие для студентов факультета специальной педагогики и психологии / Л.Ю. Долгих. – Иркутск: Издво ГОУ ВПО «Иркут.гос. пед. ун-т», 2010. – 151 с.
34. Долгих, Л.Ю. Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Ю. Долгих. – М., 2003. – 19 с.
35. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология [Текст] / Т.М. Дридзе / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
36. Дудник, Л.В. Экстралингвистическая обусловленность вариативности речи: на материале структурных вариантов речевого действия [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.В. Дудник. – Киев, 1978. – 23 с.
37. Елгина, С.В. Проявления интеллектуальных особенностей личности в речевой деятельности [Текст]: Дисс. канд. психол. наук / С.В. Елгина. – М., 2006. – 220 с.
38. Жумадилова, Г.А. Речевое развитие учащихся при восприятии и продуцировании текста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Жумадилова. – СПб., 1994. – 16 с.

- 39.Защиринская, О.В. Дизонтогенетические особенности общения детей и подростков с умственной отсталостью [Текст] / О.В. Защирина, П.Ю. Кулага // Вестник СПбГУ. – Сер. 12., 2011. – Вып. 3. – С. 97-104.
- 40.Кулага // Вестник СПбГУ. – Сер. 12., 2011. – Вып. 3. – С. 97-104.
- 41.Земская, Е.А. Русская разговорная речь [Текст]: Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие / Е.А.Земская. – 4-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта: Наука, 2011. – 240 с.
- 42.Ивановская, О.Г. Речевое развитие младших школьников в образовательной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Г. Ивановская. – СПб., 2008. – 23 с.
- 43.Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи [Текст] / Д.И. Изаренков. – М.: Русский язык, 1981. – 136 с.
- 44.Ильина, С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых учащихся старших классов в процессе обучения русскому языку [Текст]: автореф. дис... дра.пед. наук / С.Ю. Ильина. – СПб., 2006. – 46 с.
- 45.Инденбаум, Е.Л. Психодиагностика нарушений развития у детей [Текст]: учеб. пособие / Е. Л. Инденбаум; Вост.-Сиб. гос. акад. образования. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2011. –153 с.
- 46.Инденбаум, Е.Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития [Текст]: монография / Е.Л. Инденбаум. – Иркутск : ВСГАО, 2012. – 180 с.
- 47.Исмаилова, И.С. Специфические особенности развития связной речи у младших школьников с комплексными нарушениями зрения и интеллекта[Текст] / И.С. Исмаилова // Общественные и гуманитарные науки. – 2013. – № 4. – С. 239–243.
- 48.Исследование речевого мышления в психолингвистике [Текст] / Т.В. Ахутина, И.Н. Горелов, А.А. Залевская [и др.] / Отв. ред. Е.Ф. Тарасов.

- М.: Наука, 1985. – 239 с.
49. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст]: Кн. Для учителя / В.А. Канн-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
50. Ключи к детской душе или как рассказывать и сочинять истории и сказки [Текст] / ред. А.С. Русаков. – СПб.: Образовательные проекты; СПб.: Речь; М.: Сфера, 2012. – 176 с.
51. Ковалева, М.Н. Психологические условия развития речевой активности младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Н. Ковалева. – Хабаровск, 2010. – 22 с.
52. Колокольцева, Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи [Текст] / Т.Н. Колокольцева. – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2013. – 260 с.
53. Комарова, С.В. Организация уроков развития устной речи с позиций коммуникативного подхода [Текст] / С.В. Комарова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 7. – С. 12–16
54. Коробейников, И.А. О соотношении и роли органических и социальных факторов в формировании диагноза «легкая умственная отсталость» [Текст] / И.А. Коробейников // Дефектология. – 2012. – № 2. – С. 14–21.
55. Кошечкина, О.В. Онтогенез коммуникативной компетенции: речежанровый аспект [Текст] / О.В. Кошечкина // Филология и человек: научный журнал. – 2012. – №1. – С. 147–153.
56. Куценко, Н.И. Некоторые особенности развития и структуры речи умственно отсталых детей [Текст] / Н.И. Куценко // Тюменский медицинский журнал, 2012. – № 1. – С. 16–17.
57. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: Кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 224 с.

- 58.Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст]: избр. тр. / Ред.сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2010. – 224 с.
- 59.Леонтьев А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
- 60.Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
- 61.Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997. – 152 с.
- 62.Лобкова, Г.Н. Встреча для Вас [Текст]: Учеб. пособие по практике устной речи / Г.Н. Лобкова, Н.И. Плотникова. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 104с.
- 63.Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) [Текст] / В.И. Лубовский. Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
- 64.Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р.Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
- 65.Львов, М.Р. Основы теории речи [Текст]: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.Р.Львов. – М., 2008. – 247 с.
- 66.Маллаев, Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника [Текст] / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, О.А. Бажукова. – СПб.:Речь, 2012. – 160 с.
- 67.Методы обследования речи детей [Текст]: пособие по диагностике речевых нарушений / ред. Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2010. – 240 с.
- 68.Мильруд, Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощенным предложениям) [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 2009. – № 2. – С. 15–21.
- 69.Павлова, Н.В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта

- [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Павлова. – М., 2002. – 22 с.
70. Павлова, Н.Д. Коммуникативная функция речи: интенциональная и интерактивная составляющие [Текст]: автореф. дис. ... д. психол. наук / Н.Д. Павлова. – М., 2012. – 60 с.
72. Песняева, Н.А. Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Песняева. – М., 2004. – 24 с.
73. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
74. Петрова, В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников [Текст] / В.Г. Петрова // Дефектология. – 2011. – № 3. – С. 52–56.
76. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика – Пресс, 1994. – 527 с.
77. Психолингвистика [Текст]: Учебник для вузов / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: ПЕР СЭ, 2009. – 416 с.
78. Речь. Речь. Речь [Текст]: Книга для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Педагогика, 1990. – 336 с.
79. Ротенберг, В.С. Стратегия полушарий [Текст] / В.С. Ротенберг // Популярная психология: Хрестоматия / Сост. В.В. Мироненко. – М.: Просвещение, 1990. – С. 55–60.
80. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2013. – 713 с.
81. Рябцева, С.Л. Диалог за партой [Текст]: Кн. для учителя / С.Л. Рябцева. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.

- 82.Савина, Г.М. Особенности построения контекстных высказываний младшими школьниками с задержкой психического развития [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.М. Савина. – Нижний Новгород, 2010.– 24 с.
- 83.Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011. – 431 с.
- 84.Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью: практика специальной психологии [Текст] / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – СПб.: Речь, 2008. – 247 с.
- 85.Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор.алалией) [Текст] / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.
- 86.Хорошая речь [Текст] / Под ред. М.А. Кормилициной и О.Б. Сиротининой. Изд. 2-е, испр. – М.: Издательство ЛКИ, 2011. – 320 с.
- 87.Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных: речь и интеллектуальная деятельность [Текст]: Учеб.пособие. – 2-е изд., испр. И доп. / Л.С. Цветкова. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: Модэк, 2008. – 424 с.
- 88.Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]: Учебное пособие / С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
- 89.Цукерман, Г.А. Взаимодействие взрослого и ребенка, творящее зону ближайшего развития [Текст] / Г.А. Цукерман // Культурноисторическая психология. – 2009. – № 4. – С. 61–73.
- 90.Чернышова, Е.Н. Обучение речевому общению младшего школьника в образовательном процессе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н.Чернышова. – Оренбург, 2007. – 23 с.

91. Чиркина, Г.В. Методическое пособие для учителя-логопеда к учебнику «Развитие речи» для образовательных учреждений V вида. 1 класс [Текст] / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2010. – 152 с.
92. Чудинов, А.П. Проблемы формирования коммуникативных навыков у учащихся вспомогательной школы [Текст] / А.П. Чудинов // Речь и мышление детей с отклонениями в развитии: Сб. научн. Трудов / Ред. колл. В.В. Коркунов, А.Н. Нигаев, А.П. Чудинов. – Екатеринбург, Издво УГПИ, 1992. – С. 4-7.
93. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики [Текст] / А.М. Шахнарович. – М.: ИЯз РАН, 1999. – 165 с.
94. Шипицына, Л.М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте [Текст] / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2009. – 128 с.
95. Ширяев, Е.Н. Структура разговорного повествования [Текст] / Е.Н.Ширяев // Русский язык: Текст как целое и компоненты текста / Отв.ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1982. – С. 106–121.
96. Щербакова, А.М. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / А.М. Щербакова, А.Ю.Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 63–71.
97. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д.Б. Эльконин / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
98. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] / Л.П. Якубинский // Язык и его функционирование: Избр. работы. – М.: Просвещение, 1986. – С. 17–59.