



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Развитие устной речи у учащихся 1 класса с умственной отсталостью с
использованием элементов сказкотерапии**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

71 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«16» 01 2024 г.

Зав. кафедрой ИППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-1

Рудакова Юлия Викторовна 

Научный руководитель:

Кандидат педагогических наук, доцент

Пахтусова Наталья Александровна 

Челябинск

2024

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| Введение | 3 |
| ГЛАВА I. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ | 7 |
| 1.1. Психоллингвистический анализ развития устной речи..... | 7 |
| 1.2. Особенности развития устной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья..... | 16 |
| 1.3. Сказкотерапия в коррекции нарушений устной речи у школьников с ограниченными возможностями здоровья..... | 21 |
| ГЛАВА II. ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УО | 28 |
| 2.1. Общая структура экспериментального исследования..... | 28 |
| 2.2. Методика и организация констатирующего эксперимента..... | 29 |
| 2.3. Анализ результатов изучения состояния устной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья..... | 39 |
| ГЛАВА III. ПРИМЕНЕНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ | 52 |
| 3.1. Общая структура формирующего эксперимента..... | 52 |
| 3.2. Программа формирующего эксперимента..... | 53 |
| 3.3. Оценка эффективности коррекционной работы по формированию устной речи у младших школьников с умственной отсталостью..... | 60 |
| Заключение | 72 |
| Список используемой литературы | 74 |
| Приложение | |

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы интеллектуального и личностного развития детей являются фактором активизации комплексного теоретического и практического изучения особенностей обучения и развития детей, особенностей развития речи. Понятие о сущностях феноменов речи, механизмах формирования и общих закономерностях является главным фактором, определяющим развитие учебной деятельности младшего школьника. Одним из базовых компонентов в обучении и воспитании детей является развитие устной речи.

Проблема развития устной речи актуальна тем, что речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. Несформированность или недоразвитие устной речи отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка.

Специфика нарушений речи и их коррекция у умственно отсталых детей определяются особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития. Как показывают наблюдения (Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская, В.Г. Петрова, Л.Г. Парамонова) речь умственно отсталого ребенка младшего школьного возраста отличается ее качественным своеобразием. Встречаются нарушения связи слов в предложениях, краткость, сжатость изложения, фрагментарность, недоразвитие мотивационной стороны высказывания. У умственно отсталых детей отмечается, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы.

Многолетняя практика и поиски новых путей повышения результативности логопедической работы показали, что добиться положительного результата в работе с детьми с нарушениями речи можно, если наряду с традиционными логопедическими занятиями включать в

коррекционную работу комплексные занятия с использованием нестандартных форм и методов проведения.

Одним из древнейших методов, активно разрабатываемых логопедами, психологами и педагогами в последнее 10 лет и применяемых в работе с детьми с нарушениями речи, является использование сказки.

Сказка является наиболее универсальным, комплексным методом воздействия в коррекционной работе. Ведь сказка — это образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность. Во время работы над сказкой, дети обогащают свой словарь, идет работа над автоматизацией поставленных звуков и введение их в самостоятельную речь. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, а, следовательно, влияют на развитие устной речи. Огромный вклад в исследование и разработку данной проблемы внесли: Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. В. Гнездилов, Т. М. Грабенко, Н. Погосова, Т. Сергеева, М. А. Поваляева, Г. Г. Чебанян, Д. Ю. Соколов, О. В. Заширинская, С. А. Черняева и многие другие.

Однако вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития устной речи у младших школьников специальных (коррекционных) школ, на сегодняшний день недостаточно разработаны. Таким образом, в настоящее время проблема развития и коррекции устной речи у умственно отсталых обучающихся является актуальной как в практическом, так и в теоретическом плане.

Цель работы. Показать влияние сказкотерапии на процесс развития устной речи первоклассников с умственной отсталостью.

Объект исследования: устная речь обучающихся первых классов с умственной отсталостью.

Предмет исследования: особенности использования сказкотерапии в коррекции нарушений устной речи обучающихся 1 классов с умственной отсталостью.

Гипотеза: если в системе логопедической работы целенаправленно использовать сказку, то это повысит уровень развития устной речи первоклассников с умственной отсталостью, так как сказка способствует развитию эмоционально-волевой сферы и основных компонентов языковой системы.

Задачи исследования:

1) Проанализировать состояние проблемы особенностей развития устной речи у детей с умственной отсталостью.

2) Подобрать и апробировать методы исследования устной речи у первоклассников с умственной отсталостью.

3) Разработать и апробировать программу по коррекции нарушений устной речи у первоклассников с умственной отсталостью с применением сказкотерапии.

4) Проанализировать влияние сказкотерапии на развитие устной речи у первоклассников с умственной отсталостью.

Методологической и теоретической основой исследования явились труды многих известных отечественных ученых, которые занимались проблемой развития устной речи: Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, Л.П. Якубинский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Т.А. Ткаченко; положение о системном подходе к анализу речевых нарушений (Р.Е. Левина, В.И. Лубовский), положение о коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в специальных коррекционных учреждениях (М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн).

Методы исследования. В соответствии с целью, гипотезой и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ литературных источников), метод наблюдения, констатирующий и формирующий эксперимент, математическая обработка данных.

Практическая значимость исследования. Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и

углубить научные представления о специфике логопедической работы по развитию устной речи обучающихся младших классов с умственной отсталостью.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка использованной литературы, приложения.

Глава I отражает современные подходы к проблеме формирования устной речи в лингвистике, психолингвистике, психологии и логопедии; особенности развития устной речи у младших школьников с умственной отсталостью; использование сказкотерапии в коррекции нарушений устной речи.

Во II главе путем констатирующего эксперимента анализируются особенности развития устной речи у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

В III главе дается оценка эффективности коррекционной работы с применением сказкотерапии по формированию устной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Заключение содержит анализ и обобщающий опыт работы, ее эффективность.

Приложение содержит результативные обобщения проведенного эксперимента.

ГЛАВА I. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1.1. Психолингвистический анализ развития устной речи

Устная речь как средство общения оказывает влияние на развитие всех психических функций, определенный уровень сформированности которых является необходимой предпосылкой и условием школьного обучения, обеспечивает произвольно-контекстное общение с взрослыми и сверстниками и, тем самым, оказывает влияние на социализацию ребенка [13, 15].

Являясь особым видом речевой деятельности, устная монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. При использовании устной речи применяются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие средства, а также синтаксические категории.

Характеристика устной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и психологической методической литературы. Вопросы развития устной речи изучались в разных аспектах: психологическом [11, 42, 48], психолингвистическом [4, 30] и логопедическом [9, 11, 45].

В литературе часто при определении сущности данного вида речи акцент делается на слове «устная». Поэтому под определение «устная речь» подпадает даже такая единица языка, как предложение, на основании того, что все слова в предложении связаны друг с другом. Вместе с тем в психологической и психолингвистической литературе устная (или монологическая, или контекстная) речь рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности,

имеющий более сложное строение, нежели предложение или диалогическая речь. Именно этим определяется тот факт, что даже хорошо сформированный навык владения фразой не обеспечивает в полной мере умения создавать связные сообщения.

Под устной речью в широком смысле слова следуют понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и “каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей устной речи” [13].

Из анализа литературных источников следует, что понятие “устная речь” относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.

А. Р. Лурия [33], С. Л. Рубинштейн [42], В. П. Глухов [13] считают, что диалогическая (диалог) – первичная по происхождению форма речи, возникающая при непосредственном общении двух или нескольких собеседников и состоит в основном обмене репликами. Отличительными чертами диалогической речи являются:

- эмоциональный контакт говорящих, их воздействие друг на друга мимикой, жестами, интонацией и тембром голоса;
- ситуативность [30].

По сравнению с диалогической, монологическая речь (монолог) – это устная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности [17].

В отличие от диалога монолог как длительная форма воздействия на слушателя впервые был выделен Л.П. Якубинским [50]. В качестве дифференциальных признаков этой формы общения автор называет обусловленную длительностью говорения связанность, «построенность речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на

немедленную реплику партнера; наличие заданности, предварительного обдумывания».

Все последующие исследователи устной монологической речи, обращаясь к выделенным Л.П. Якубинским [50] признакам, акцентируют внимание или на лингвистических, или на психологических характеристиках монолога.

Л.С. Выготский [11] характеризует монологическую речь как высшую форму речи, исторически развивающуюся позднее, чем диалог. Специфику монолога (как устной, так и письменной формы) Л.С. Выготский усматривает в его особой структурной организации, композиционной сложности, необходимости максимальной мобилизации слов.

С.Л. Рубинштейн [42], развивая учение о устной речи, в первую очередь отмечает, что строится она на умении раскрыть мысль в связном речевом построении. Сложность монологической речи, он объясняет потребностью «передать в речевом плане более или менее обширное речевое целое, предназначенное для постороннего слушателя и ему понятное».

С.Л. Рубинштейн четко выделяет в контекстной речи два взаимосвязанных плана: мыслительный и речевой, что позволяет подойти к анализу устной речи как особого вида речемыслительной деятельности. Рассматривая генезис устной речи, он отмечает, что спонтанно в процессе «живого общения», она не формируется, ребенок постепенно переходит от «господства» ситуативной диалогической речи к контекстной.

Исключительно плодотворной для развития теории устной речи явилась мысль Н.И. Жинкина [15] о правилах внутренней, смысловой организации текста, отражающей ход мысли говорящего. С этой точки зрения для логопедов особый интерес представляет выделение двух пластов в содержательной стороне рассказа – системы предметных (денотатных) обозначений, т.е. осознание того, о чем будет идти речь, и системы

предикатов, т.е. осознание того, что будет сообщаться об отношениях реальных предметов действительности.

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

Соединение в рассказе предметных (субъектных) и предикативных элементов может быть осуществлено различными способами, которыми ведает особый вид синтеза – планирующий, или упреждающий, синтез. в зависимости от целей коммуникации, человек в одних случаях противопоставляет предметные обозначения, в других – присоединяет их один к другому, в-третьих – устанавливает между ними причинно-следственные связи. Установление в тексте иерархии предикатов обусловлено из различной функциональной нагрузкой, поскольку один из них передают основную мысль и являются главными, другие, передающиеся второстепенные мысли – дополнительными, а третьи – дополнительными ко вторым.

Замысел, по словам Н.И. Жинкина [15], возникает до текста и определяет не только общую предметно-тематическую область поиска новой информации, но и намечает уровни развертывания текста через иерархию тем, под тем и микро тем. Замысел вводит в речь ограничения, влияющие на выбор слов.

Речевое высказывание становится только в том случае полностью понятным партнеру, когда его смысловая программа включает в себя мысли (т.е. предикации) разного порядка. Предикации первого порядка передают основную идею сообщения, то, ради чего текст создается; предикации второго порядка передают основное содержание; предикаты третьего порядка, являясь дополнительными к предикатам второго порядка, уточняют, конкретизируют их, способствуют тем самым созданию полного,

развернутого содержания. Различное функциональное назначение предикаций подчеркивается и их различным лингвистическим оформлением.

А. Р. Лурия [33], А. А. Леонтьев [30] к основным свойствам монологической речи относят: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическую последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации. Особенность этой формы речи состоит в том, что ее содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется.

А. А. Леонтьев [30] отмечает, что, являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля за процессом речевой деятельности с опорой, как на слуховое, так и на зрительное восприятие. По сравнению с диалогом, монологическая речь более контекста и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных синтаксических конструкций. Таким образом, последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

Однако А. Р. Лурия [33] и ряд других авторов [4, 13, 50] наряду с существующими различиями отмечают определенное сходство и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи. Прежде всего, их объединяет общая система языка. Монологическая речь, возникающая у ребенка на

основе диалогической, впоследствии органично включается в разговор, беседу.

Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний.

А.А.Леонтьев [30] определяет термин “высказывание” как коммуникативную единицу (от отдельного предложения до целого текста), законченную по содержанию и интонации и характеризующуюся определенной грамматической или композиционной структурой. К характеристикам любого вида развернутых высказываний относятся: связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей.

В специальной литературе выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли говорящего [42, 45].

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания – последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности сообщения.

Для того чтобы рассказ получился, необходимо связать, сгруппировать предложения между собой по определенным правилам существующих в языке. С этой точки зрения любое монологическое сообщение представляет собой совокупность опорных, коммуникативных сильных исходных предложений, обладающих признаками самостоятельности и коммуникативных слабых внутренних предложений, несущих в себе признаки подчиненности, зависимости (содержания такого предложения вне текста непонятно). Целый рассказ или его отдельная смысловая часть, по

мнению Л.М. Лосевой [32], начинается абзацными, или опорными, предложениями. Они обладают особо ритмомелодикой или составляют основное смысловое и структурное ядро (модель) текста, поскольку в них наиболее отчетливо выступает тема, развиваемая последующих, коммуникативно-слабых предложений.

Благодаря умению применять правила перехода возможна дальнейшая развертка и конкретизация как грамматических, так и синтаксических структур.

Таким образом, овладение правилами генерации цельного и связного монологического сообщения предполагает сформированность всех уровней речевого механизма: мотивационно-побудительного, ориентировочно-исследовательского и исполнительного. Рассматривая речь как деятельность, И.А. Зимняя [17] отмечает, что ее становление и развитие обеспечивается как общефункциональными механизмами, так и специфически речевыми. В качестве общефункциональных механизмов выступают такие как осмысление, упреждение (т.е. опережающее отражение), оперативная и постоянная память. К специфически речевым механизмам относятся:

- «операционные смыслообразующие механизмы», функция которых заключается в построении предметно-логического плана сообщения или его предметно-наглядной программы;

- «механизмы фонационного оформления» речевого сообщения, т.е. механизмы внешнего оформления.

Несмотря на некоторую автономность в осуществлении отдельных речевых действий, весь механизм работает как целая система.

Важной для понимания организации процесса устной речи является точка зрения А.Р. Лурии [33], считающего, что актуализация полной формы механизма порождения присуща самостоятельной, инициативной монологической речи. В тех же случаях, когда имеется заданность смысловых (как, например, при составлении рассказа по наглядной

ситуации) или лексико-грамматических компонентов (составление рассказа по опорным словам), актуализируются только отдельные его звенья.

Так как порождение смыслового высказывания, это процесс, включающий в себя совокупность актов кодирования и декодирования, а говорящий является лицом, умеющим одновременно слушать и понимать, то следует остановиться и на вопросе восприятия и понимания речевого высказывания. Процесс смыслового восприятия речевого сообщения содержит переход от воспринимаемой развернутой речи к ее свернутой форме, переход от внешней языковой структуры сообщения к внутреннему смысловому плану. Этот переход происходит за счет выделения в текстовом сообщении «смысловых вех», или «опорных пунктов», которые во внутренней речи становятся выражением содержания смысловых отрезков рассказа.

Процесс смыслового восприятия речевого сообщения рассматривается как сложная многоуровневая перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность, в которой выделяются те же уровни, что и в деятельности говорения. Это дает основание квалифицировать процесс восприятия и понимания речевого сообщения как процедуру, во многом аналогичную процессу порождения речи [4]. Так, ориентировочный уровень связан с получением сигнальной информации о характере ситуации, в которой протекает общение. Смыслообразующий уровень, являющийся фактически механизмом понимания, существенно не отличается от механизма планирования в процессе создания сообщения, т. к. включает в себя активное моделирование смысловой структуры текста.

Полное понимание текстового сообщения возможно лишь в том случае, если человек из воспринятого сообщения способен вычленить два вида информации - лингвистическую и семантическую. Выделение лингвистической информации протекает за счет операций морфологического и синтаксического анализа и синтеза, а выделение смысловой информации -

за счет вычленения предметных пар и установления между ними предикативных отношений.

Учитывая сложную организацию устной монологической речи А.А. Леонтьев [33] делает вывод о необходимости специального речевого воспитания, направленного как на формирование умений, связанных с произвольностью и развернутостью, так и на формирование речевых умений, касающихся структурной организованности текста монологического высказывания. Одной из первостепенных задач, связанных с обучением устной речи, является задача нахождения средств демонстрации внутреннего, смыслового плана сообщения, поскольку это позволило бы «объективировать наше интуитивное ощущение смысловой структуры и смысловой насыщенности текста».

Таким образом, анализ теоретических данных показал, что устная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности. Она характеризуется особыми присущими только ей признаками. Устная речь носит характер систематического последовательного изложения, осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно.

Знание лингвистических и психолингвистических основ устной речи, приведенных выше, необходимо для коррекционной работы с детьми, имеющих нарушения речи.

1.2. Особенности развития устной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Становление речи у умственно отсталых детей, по сравнению с нормально развивающимся, происходит в более поздние сроки, осуществляется замедленным темпом, отличаясь при этом качественным своеобразием. Особенности речи обучающихся коррекционной школы наиболее ярко обнаруживаются на начальных ступенях обучения. По данным исследований М.Е. Хватцевого [46], Р.Е. Левиной [29], Р.И. Лалаевой [27], и

др., в начальных классах школы выраженные нарушения наблюдаются у 40-60% детей. К этому времени ученики еще далеко неполностью овладевают родным языком. У большинства обучающихся младших классов отмечается разнообразие, часто – весьма грубые нарушения в произношении, лишь постепенно поддающиеся исправлению и отрицательно влияющие на дальнейшее развитие познавательной деятельности и личности детей.

Словарный запас умственно отсталых школьников, по сравнению с тем, которым располагают их нормально развивающиеся сверстники, резко ограничен, особенно в плане понимания и употребления слов, имеющих как специфическое так и абстрактное и обобщающее значение. Чрезвычайно затруднено использование слов различной меры обобщенности. Во многих случаях отмечается недифференцированное понимание и неадекватное применение, казалось бы, простых по своим значениям, хорошо знакомых школьникам слов. Пассивный словарь обучающихся по объему резко преобладает над активным, что обусловлено трудностями актуализации слов [43].

Из основных видов речи для умственно отсталого ребенка наиболее доступна речь диалогическая, разговорно-бытовая, ситуативная. Переход от диалогической к монологической речи дается умственно отсталым с большим трудом. Ученики младших классов коррекционной школы пользуются преимущественно простыми, мало распространенными, далеко не всегда правильно построенными предложениями, в ряде случаев представляющими собой прочно сложившиеся стереотипы [26].

В коммуникативной функции речи умственно отсталых детей оказываются нарушенными все ее стороны: информационная, эмоционально-выразительная, регулятивная. Ученики затрудняются выразить в речи имеющиеся знания, ответить на вопросы, самостоятельно построить рассказ (недоразвитие информационной стороны); испытывают большие затруднения в передаче в речи чувств, отношения к предмету (недоразвитие

выразительной стороны); не могут с помощью речи побудить слушателей к желаемому говорящим поведению (недоразвитие регулятивной стороны).

Следует специально отметить, что нарушения речи умственно отсталых школьников усугубляются нарушениями эмоционально волевой сферы. В этом плане наиболее показательной является монологическая речь, осуществления которой, по сравнению с диалогом, и гораздо большей мере требует от ребенка самостоятельности. В ряде случаев грубые нарушения монологической речи – чрезмерная краткость, фрагментарность, нарушения логики построения высказывания, наличие необоснованных привнесений, неправильности построения предложений, неточное использование слов и т.п. бывают вызваны не только низким уровнем речевых возможностей умственно отсталого ребенка, но и в какой – то мере наличием у него резких отклонений в эмоционально - волевом плане [22].

По мнению С. Я. Рубинштейн [43], основными причинами недоразвития речи умственно отсталых детей является «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцированных связей во всех анализаторах». В связи с медленно развивающимися дифференцированными условными связями в области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не различает звуки речи, не разграничивает слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих.

Развитие моторики, в том числе и речевой, у умственно отсталых детей протекает замедленно, недифференцированно. Точность речевых движений обеспечивается двояким контролем. Оказывается неточным как слуховой, так и кинестетический контроль.

В работах многих авторов отмечается, что становление устной речи у умственно отсталых детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями [14, 38]. Умственно отсталые дети довольно длительное время задерживаются на этапе

вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии логопедической помощи, протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов коррекционной школы. В процессе развития устной речи умственно отсталые школьники младших классов нуждаются в постоянной стимуляции со стороны учителя, в систематической помощи, которая проявляется в форме вопросов, либо в подсказке.

Нарушения формирования устной речи обусловлены целым комплексом причин. Наряду с нарушениями познавательной деятельности, немаловажную роль, в недоразвитии устной речи играет недостаточная сформированность диалога. Диалогическая речь, как известно, предшествует монологической и подготавливает ее развитие. Умственно отсталые дети часто не осознают необходимости ясно и четко передавать содержание, какого-либо события так, чтобы оно было понятно собеседнику [28].

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

Особенности связных высказываний во многом определяется и характером заданий (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ по представлению и т.д.). Исследования Л.В. Занкова и М.Ф. Гнездилова показали, что количество слов в рассказах по серии сюжетных картинок у умственно отсталых детей в 2,5 раза больше,

чем в рассказах на заданную тему. Авторы объясняют это тем, что серия сюжетных картинок определяет последовательность изображенных событий, их динамику [10].

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

Связные высказывания умственно отсталых детей малоразвернуты, фрагментарны. В рассказе нарушена логическая последовательность, связь между отдельными его частями. Связные тексты часто состоят из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, и характеризуются краткостью и сжатостью изложения.

У умственно отсталых школьников нарушается как внутренний (смысловой) уровень, так и языковой уровень устной речи. Смысловой уровень (внутреннее программирование) устной речи оказывается нарушенным в той или иной мере у всех умственно отсталых детей. Чем более сложным по степени самостоятельности является задание, чем больше оно связано с необходимостью смыслового программирования высказывания, тем труднее оно выполняется. Так составление рассказа по серии сюжетных картинок осуществляется легче, чем по сюжетной картине. Это объясняется тем, что в задании рассказать по серии сюжетных картинок уже имеется определенная программа связных высказываний, которая обусловлена последовательностью событий, изображенных на картинках. При составлении же рассказа по сюжетной картинке такие опорные последовательные звенья отсутствуют [14, 22, 38].

Рассказы по сюжетной картинке трудны умственно отсталым детям и характеризуются определёнными особенностями. Активное развертывание сюжета в рассказ заменяется перечислением отдельных элементов ситуации, часто не различаются существенные и второстепенные детали. Нарушается структура текста: наблюдаются разрывы, иногда отсутствуют связующие элементы. Затруднения приводят к частым остановкам, вызывают необходимость задавания наводящих вопросов. Эти особенности также свидетельствуют о значительном нарушении внутреннего программирования связного текста [9].

Таким образом, нарушения устной речи у умственно отсталых детей обусловлены многими факторами: недостаточным анализом ситуации, трудностью выделения из образа ситуации существенных и второстепенных компонентов (элементов), нарушением смыслового программирования содержания связного текста, недоразвитием способности удерживать программу, неумением развертывать смысловую программу в виде серии предложений, связанных между собой.

1.3. Сказкотерапия в коррекции нарушений устной речи у школьников с ограниченными возможностями здоровья

Метод работы со сказкой имеет многовековую историю. Слово “сказка” впервые встречается в семнадцатом веке. Однако до того как появились исследования Б. Беттельхейма, Р. Гарднера, К. Юнга, В. Проппа в сказках видели “одну забаву”, достойную низших слоев общества. В дальнейшем на основании исследований этих великих личностей была построена современная концепция работы со сказкой [49].

Сказка, – говорил Э. Фромм, – также многогранна, как и жизнь. Именно это делает сказку эффективным психотерапевтическим и развивающим средством.

О влиянии сказки на развитие личности ребенка, на его речевое развитие писали такие ученые как М. Б. Брун [5] , Э. Пендерсон [6], В. П. Аникин [2] и другие.

Последние десять лет неоднократно обсуждался вопрос о том, полезны ли работа со сказкой. Конец века все поставил на свои места и сегодня метод работы со сказкой активно разрабатывается в нашей стране многими известными психологами, педагогами и логопедами [20, 40, 41].

В нашей стране, в Санкт-Петербурге открыт первый Институт сказкотерапии. Он представляет собой научно-практический и исследовательский центр, в котором разрабатывается методология комплексной работы со сказкой для детей, имеющих отклонения в развитии. Ректор Института – Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева – доктор психологии, сказкотерапевт, автор психолого-педагогической технологии “Комплексная Сказкотерапия”, преподаватель Института специальной педагогики и психологии [18].

Множество прекрасных сказок для детей, имеющих проблемы и недостатки развития, написано А. В. Гнездиловым – доктором медицинских наук, профессором НИПНИ имени В. М. Бехтерева и кафедры психиатрии МАПО, почетным доктором Эссекского университета в Англии, основателем хосписного движения в России.

Трудно оценить роль сказок, художественных произведений и в развитии правильной устной речи. Если говорить традиционно, то тексты расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, формируют языковые (прежде всего, грамматические) обобщения и практическое усвоение (по образцу, наглядной опоре) лексических, грамматических и эмоционально-выразительных компонентов фразовых высказываний, различных типов синтаксических конструкций, отражают причинно-следственные взаимосвязи событий. Работа со сказкой способствует развитию просодической стороны речи (тембр голоса, его сила, темп,

выразительность), формирует представления об основных принципах связного сообщения.

Т. Сергеевой написаны и применяются в детских садах уникальные логопедические сказки-помощницы. Г. А. Быстровой, Э. А. Сизовой, Т. А. Шуйской [7] подобраны замечательные логосказки, которые несут определенную лексическую или грамматическую нагрузку.

По мнению психологов, педагогов и логопедов, использование сказкотерапии облегчает процесс освоения устной речи [40, 47]. Так М. Кольцова считает: "Рассказывая сказку, ребенок учится использовать ранее усвоенные фразы. Использует он их здесь не механически, а в новых комбинациях, создавая что-то свое, новое. В этом залог развития творческих способностей человеческого ума".

Таким образом, сказкотерапия способствует закреплению положительного эффекта не только в развитии личности, но и в развитии устной речи ребенка.

Современные специалисты в поиске эффективных средств коррекции для ребенка с умственной отсталостью все больше ориентируются на использование механизма воздействия сказки, которое оказывает значительное коррекционное влияние, комплексно воздействуя на детей.

Как отмечается в пособии Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой [14], обучение устной речи умственно отсталых школьников должно поначалу строиться на темах, близких детям, с опорой на их личный жизненный опыт (пережитое и виденное ими). При этом важной остается задача научить их видеть окружающее, наблюдать, сравнивать, делать обобщения. Для этого хороши упражнения в словесном описании различных предметов или явлений, особенно в плане сравнения.

Так как жизненный опыт умственно отсталых обучающихся весьма ограничен, их речевое развитие идет за счет приобретения разнообразных

знаний, поэтому чтение книг должно сыграть большую роль в развитии речи [28].

Пересказы — популярная, но достаточно сложная форма работы по развитию устной речи обучающихся. Пересказ имеет несколько видов, в зависимости от характера текстов, подлежащих пересказу, и от тех мыслительных задач, которые предлагают детям. Подробный пересказ способствует развитию активного словаря детей, формированию фразовой и устной речи. Дается на не слишком коротких текстах. Легки для первых пересказов ритмические тексты, содержащие повторы, например такие сказки: «Курочка Ряба», «Репка», «Колобок» [14].

Сегодня психологами, педагогами и логопедами разработаны самые разнообразные формы работы со сказками: анализ, обсуждение, изготовление кукол, драматизация, рисование и другие. Игры и упражнения “сказочных занятий”, направленные на высокую двигательную активность, чередование состояний активности и пассивности, повышают гибкость и подвижность нервных процессов, развивают моторику и координацию движений, снимают физическое и психическое напряжение, увеличивают работоспособность детей. Многие упражнения, требующие активного зрительного или слухового внимания (пристальное смотрение на пламя свечи, вглядывание в постоянно изменяющееся движение ленты или куклы, вслушивание в звуки природы, в звон колоколов, в ритм музыки), увеличивают способность детей к концентрации внимания, к умению максимально сосредотачиваться и совершенствовать волевые качества [3].

Существуют следующие наработанные рекомендации по практическому применению «сказочных» занятий для развития устной речи:

- прежде чем приступить к проведению полноценных занятий по сказкам, необходимо потренировать детей в умении правильно сидеть, расслабляться, чувствовать, выполнять инструкции;

- длительность занятий зависит от возраста детей и их психических возможностей;

- в цикле занятий со сказками нет определенного начала и конца. Занятия со сказками можно проводить в любой последовательности;

- в случае непредвиденного утомления детей занятие необходимо мягко остановить, объяснив, что «волшебная сила» иссякла, и нет возможности сегодня продолжать путешествие по сказке, что следующая встреча с героями сказки состоится в другой раз;

- сказки можно повторять через определенные промежутки времени. Дети любят повторения, и, кроме того, знакомые упражнения воспринимаются легче, а порою и с большим интересом;

- сказки лишь условно можно поделить на простые и сложные, цикл занятий со сказками построен по типу «от простого к сложному»;

- необходимо помнить, что все, выполняемое детьми, даже импровизации, надо поощрять особо.

«Проживая сказку», дети учатся преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. Постоянно используемые в сказках этюды на выражение и проявление различных эмоций дают детям возможность улучшить и активизировать выразительные средства общения: пластику, мимику, речь. Путешествия по сказкам пробуждают фантазию и образное мышление, освобождают от стереотипов и шаблонов, дают простор творчеству. Эмоционально разряжаясь, сбрасывая зажимы, «отыгрывая» спрятанные глубоко в подсознании страх, беспокойство, дети становятся мягче, увереннее в себе, восприимчивее к людям и окружающему миру, а, следовательно, преодолевают психологическую боязнь перед самостоятельным высказыванием.

В каждой предлагаемой логопедом сказке, как правило, присутствуют или специальные упражнения на тренировку дыхания или упражнения на расслабление с фиксацией внимания на дыхании [44].

Сказкотерапевтическое занятие содержит обязательный ритуал «входа в сказку» (психологический настрой), основную часть, где используются приемы работы со сказкой, приемы и упражнения для развития вербального воображения ребенка, и ритуал «выхода из сказки». Сказкотерапевтический эффект на логопедическом занятии достигается сочетанием трех составляющих образа сказки и сказочной атмосферы: музыкальный образ сказки, образ сказочного пространства (светотехнические эффекты), собственно рассказывание сказки и демонстрация персонажей сказки в настольном театре [8].

Таким образом, в сказке и через восприятие сказочного мира можно создать необходимые условия для развития эмоциональной сферы ребенка, устной речи, обогатить его воображение.

Л.Короткова [24] в своей книге «Сказкотерапия для дошкольников и детей младшего школьного возраста» рекомендует методическую систему работы над сказкой, которая состоит из 2-х этапов:

I этап включает в себя следующие виды работы:

1. чтение сказки логопедом;
2. беседу по сказке на нравственно-духовную тематику, эмоциональное переживание;
3. речевую зарядку (словарная работа, развитие фразовой речи, работа пословицами и поговорками);
4. развитие мышления и воображения (вопросы по сказке, задания на преобразование сюжета, героев, обучение умению выражать свою позицию);
5. сказка и экологическое воспитание детей;
6. арттерапия (развитие воображения, восприятия, формирования чувства красоты, мелкой моторики).

II этап предполагает следующие виды совместной деятельности:

1. беседа по содержанию сказки;
2. инсценирование эпизодов или всей сказки;
3. психогимнастика;
4. работу над выразительностью речи, тембром голоса, выражением настроения;
5. психокоррекционная работа (снятие тревожности, замкнутости, страха и т.д.).

Основным моментом сказкотерапии является выполнение сказочной роли. В процессе игры ребенок создает образ действием и словом, что способствует активному развитию его речевой деятельности.

Можно выделить основные направления логопедической коррекционной работы при использовании сказкотерапии [21]:

- формирование культуры речи (правильность, выразительность, четкость);
- развитие артикуляционной и мелкой (пальчиковой) моторики, речевого дыхания; пространственной ориентировки; правильной осанки;
- совершенствование фонематического восприятия, правильного произношения, грамматического строя речи;
- развитие монологической и диалогической формы речи, мыслительных навыков и творческой самостоятельности детей.

Кроме всего сказанного, в каждой театрализованной игре присутствуют сюжетные и ролевые действия. Ведущая роль в них принадлежит логопеду. Роль логопеда в сказке должна служить образцом для подражания. Дети учатся у него ролевым движениям, правильной, выразительной, плавной речи, эмоциональности.

Работа со сказкой позволяет логопеду формировать у ребенка активный речевой запас, развивать вербальное (сочинение сказки) и невербальное воображение (иллюстрация к сказке), которое является основой творческих

способностей, умение выделять проблему, актуализированную в сказке, интегрировать нравственные уроки сказки в свой жизненный опыт, понимать чувства и переживания окружающих и создавать собственные сочинения, основанные на синтезе сказочного материала и эмоционального опыта ребенка [3].

Таким образом, достоинство и роль сказок в работе с умственно отсталыми детьми младшего школьного возраста неоспоримы: это образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность. Во время работы над сказкой, дети обогащают свой словарь, идет работа над автоматизацией поставленных звуков и введение их в самостоятельную речь. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, влияют на развитие устной речи.

Выводы по главе I:

1. В устной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Только специальное речевое воспитание подводит ребенка к овладению устной речью, которое представляет собой развернутое высказывание, состоящее из многих или нескольких предложений.

2. Несформированность или недоразвитие устной речи отмечается у всех детей с умственной отсталостью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка. Своевременная и целенаправленная работа по развитию устной речи будет способствовать развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, улучшению межличностного общения.

3. Сказка является эффективным развивающим, коррекционным и психотерапевтическим средством в работе с детьми. С помощью сказки можно повысить уровень устной речи, что очень важно для дальнейшего развития и социальной адаптации умственно отсталых школьников.

ГЛАВА II. ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Общая структура экспериментального исследования

Теоретический анализ специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования выявил недостаточную изученность вопроса изучения устной речи у учеников младших классов специальных (коррекционных) школ. Таким образом, дальнейшее экспериментальное изучение устной речи детей с умственной отсталостью позволит расширить и углубить научные представления о специфике логопедической работы по развитию устной речи данной группы детей. Это положение легло в основу констатирующего эксперимента данной дипломной работы.

Цель исследования: изучить уровень сформированности устной речи у младших школьников с умственной отсталостью.

Задачи исследования:

1) Подобрать и апробировать методы исследования устной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

2) В результате анализа данных диагностики, выявить особенности устной речи у умственно отсталых школьников.

При проведении эксперимента учитывались следующие принципы психологической диагностики:

- Принцип объективности выводов и результатов требует того, чтобы они были научно обоснованы, т.е. вытекали из результатов эксперимента, полученных при помощи валидных и надежных методик;

- Принцип целостного подхода к изучению личности ребенка (это принцип учитывает важность каждого отдельно взятого момента какого-либо изучаемого факта, который нужно рассматривать на качественном уровне);

- Принцип сочетания количественного и качественного подходов к анализу полученных данных.

Наряду с общими принципами психодиагностики, констатирующий эксперимент был построен в соответствии со специальным принципом, предполагающим исследование умственно отсталых детей:

- Принцип учета возрастных и специфических особенностей психофизического развития данной категории детей. Реализация данного принципа была достигнута при выборе методов экспериментального исследования. В частности, необходимым требованием было адаптировать формулировку предлагаемых заданий к уровню интеллектуальных возможностей данной категории детей, что обеспечивало адекватность понимания детьми заданий.

Данное экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ШИ ОВЗ» г. Троицк. Экспериментальную группу составили 12 обучающихся в возрасте 8-9 лет, которые согласно данным медико – психолого-педагогической комиссии имели диагноз «умственная отсталость легкой степени» различной этиологии.

2.2. Методика и организация проведения констатирующего эксперимента

Методы научных исследований - это те приемы и средства, с помощью которых получают достоверные сведения, используемые далее для построения научных теорий и выработки практических рекомендаций, поэтому методы должны быть надежны и валидны.

Констатирующий эксперимент состоял из нескольких последовательных друг за другом этапов: подготовка экспериментального исследования, проведение самого эксперимента, анализ полученных результатов в ходе эксперимента.

На первом этапе шла подготовка экспериментального исследования. На этом этапе проводилась выбор необходимых психодиагностических методик.

При конструировании исследовательских методик мы учитывали, что специфика детей с умственной отсталостью предполагает соблюдение определенных требований к диагностической процедуре. В частности, необходимым требованием было адаптировать формулировку предлагаемых заданий и сами методики к уровню их интеллектуальных возможностей, что обеспечивало адекватность понимания детьми задания.

Для выявления сформированности устной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта была использована и адаптирована методика В.П. Глухова.

Исследование было направлено на выявление возможностей детей в использовании различных видов связных высказываний - от единичной формы до составления рассказов с элементами собственного творчества. Определялась способность детей к передаче содержания знакомого литературного текста, зрительно воспринимаемой сюжетной ситуации, а также своего собственного замысла. Комплексное исследование включало шесть последовательных экспериментальных заданий и проводилось методом индивидуального эксперимента.

Наглядный материал для обследования был подобран в соответствии с возрастом испытуемых, их индивидуальными возможностями и способностями. Обработка результатов и их оценка осуществлялась по четырехбалльной системе с учетом следующих критериев: смысловая целостность, лексико-грамматическое оформление, самостоятельность выполнения задания.

Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам

Цель: определить способность ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Ребенку предлагается поочередно несколько (5-6) картинок следующего содержания:

1. «Мальчик поливает цветы»;
2. «Девочка ловит бабочку»;
3. «Мальчик ловит рыбу»;
4. «Девочка катается на санках».

При показе каждой картинке ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?». В результате выясняется, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик / девочка?»).

При анализе результатов отмечаются особенности составленных фраз (смысловое соответствие, грамматическая правильность, наличие пауз, характер наблюдаемого аграмматизма и др.).

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) – ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание.

3 балла (средний уровень) – адекватная по смыслу фраз имеет один из перечисленных недостатков: недостаточно информативна; отмечаются ошибки в употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении; нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях; длительные паузы с поиском нужного слова.

2 балла (уровень ниже среднего) – адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие.

1 балл (низкий уровень) – отсутствие адекватного ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинке.

2. Составление фраз по картинкам с изображением простых действий

Цель: выявить способность детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Ребенку предлагалось назвать картинки («девочка», «корзинка», «лес»), а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Для облегчения задания предлагался вспомогательный вопрос: «Что сделала девочка?» Перед ребенком стояла задача: на основе «семантического» значения каждой картинки и вопроса педагога установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, «Девочка гуляла в лесу»), задание повторялось с указанием на пропущенную картинку.

При оценке результатов учитывалось: наличие фразы, адекватной предложенному заданию; особенности этой фразы (семантическая «наполненность», синтаксическая структура, аграмматизмы и др.); характер оказываемой ребенку помощи.

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) – ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание.

3 балла (средний уровень) – предложение составлено с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы), верно установлены логико-смысловые отношения между предметами и переданы в виде законченной фразы-высказывания.

2 балла (уровень ниже среднего) – предложение составлено с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); предложение составлено с учетом только двух картинок, но между которыми верно установлены логико-смысловые отношения; фраза составлена грамматически верно.

1 балл (низкий уровень) – предложение составлено с учетом только одной картинке, помощь экспериментатора в виде побуждения, стимулирующих вопросов не использована; логико-смысловые отношения между предметами не установлены.

Последующие задания предназначались для определения уровня сформированности и особенностей устной устной речи детей в доступных для данного возраста ее видах (пересказ, рассказы по наглядной опоре и из личного опыта, рассказывание с элементами творчества). При оценке выполнения заданий на составление различных видов рассказа учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками устной речи. Определялись: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядному сюжету) и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывалась помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок

Цель: выявить умение составлять рассказ по серии сюжетных картин, где события развиваются в определенной последовательности.

Использовалась серия сюжетных картинок «Девочка и еж». Картинки в нужной последовательности раскладывались перед ребенком и внимательно ими рассматривались. Предлагалась следующая инструкция: “Составь по

этим картинкам рассказ”. Составлению рассказа предшествовало разбор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применялось жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Кроме общих критериев оценки принимались во внимание показатели, определяемые спецификой данного вида рассказывания: смысловое соответствие содержания рассказа изображенному на картинках; соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) - самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей).

3 балла (средний уровень) - рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку). Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.

2 балла (уровень ниже среднего) - рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.

1 балл (низкий уровень) - рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое

соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.

4. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа)

Цель: выявить умение строить связное высказывание по литературному образцу, пересказывать, сохраняя последовательность событий.

Для этого использовалась знакомая детям сказка «Репка», которую они рассказывали по памяти. Если ученики затруднялись, экспериментатор сам рассказывал сказку, затем предлагал рассказать ее детям. При анализе составленных пересказов особое внимание обращалось на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа и др.

После процедуры обследования, полученные результаты оценивались путем анализа по следующим критериям: понимание содержания текста; полнота содержания текста; логическая последовательность; синтаксическая структура предложений; объем пересказа.

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) – пересказ составлен самостоятельно; полностью передаются содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.

3 балла (средний уровень) – пересказ составлен с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, единичные нарушения структуры предложений.

2 балла (уровень ниже среднего) – используются повторные наводящие вопросы. Связность значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей

тела, смысловые ошибки. Нарушена последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

1 балл (низкий) – пересказ составлен по наводящим вопросам. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связного воспроизведения текста, единичные смысловые несоответствия.

5. Составление описательного рассказа

Цель: выявить умение ребенка полно, точно и последовательно отображать основные свойства предмета и представлять содержание в языковой форме.

Детям предлагалась игрушка-кукла, которую они должны были в течение нескольких минут рассмотреть, а затем составить о ней рассказ по данному вопросному плану. При описании куклы давалась следующая инструкция-указание: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п. В случае, когда ребенок оказывался не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагался для пересказа образец описания, данный экспериментатором.

При анализе составленного ребенком рассказа обращалось внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики.

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) – в рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначения. Соблюдается логическая последовательность в описании признаков предметов, смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа. Используются различные средства словесной характеристики предмета.

3 балла (средний уровень) – рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков предметов, смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

2 балла (уровень ниже среднего)– рассказ составлен по наводящим вопросам, недостаточно информативен – в нем не отражены некоторые (2-3) существенные признаки предмета. Отмечается: незавершенность ряда микротем, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядочный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

1 балл (низкий уровень) – рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств, признаков. Не отмечается логически обусловленной последовательности: простое перечисление отдельных признаков и детали предмета носит неупорядочный характер. Выявляются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

6. Продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картинки)

Цель: выявить возможность детей в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал.

Ребенку показывалась картинка, изображающую кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывался текст незавершенного рассказа и предлагалось придумать его продолжение.

Содержание текста таково:

Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шёл по лесной тропинке. Вот он вышел на опушку и увидел домики своей деревни. Вдруг из-за деревьев выскочили три больших волка. Коля бросил портфель и быстро влез на дерево. Волки окружили дерево и, щёлкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его... Что было дальше?

Содержание картины таково: мальчик на дереве; внизу под деревом волки; вдали виднеется деревня.

При оценке составленного окончания рассказа отмечалось: смысловое соответствие высказывания ребенка содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения, учитывались языковые средства, грамматическая правильность речи.

Оценка уровня выполнения:

4 балла (оптимальный уровень) – рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию данному началу, доведен до логического завершения, дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность изложения, творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов.

3 балла (средний уровень) – рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования. Существуют некоторые языковые трудности в реализации замысла.

2 балла (уровень ниже среднего) – рассказ составлен при использовании повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную

целостность сообщения. Отмечаются лексические и синтаксические затруднения. Связность изложения нарушена.

1 балл (низкий уровень) – рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию, схематичен; продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования, допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушена последовательность изложения. Выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.

Так же в качестве дополнительного метода эксперимента использовались:

-Метод наблюдения - это целенаправленное и планомерное восприятие явления, результаты которого фиксируются наблюдателем. В процессе выполнения заданий наблюдение велось за последовательностью действий, наличием ошибок и их исправлений, умением преодолевать трудности и достигать результат. Метод наблюдения очень удобен тем, что является нестандартизированным и не требует согласия от испытуемого на её проведение.

-Метод беседы. Беседа проводится с целью установления контакта с ребёнком, а так же уточнения особенностей поведения детей.

2.3. Анализ результатов изучения состояния устной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Перед проведением экспериментального исследования была проведена предварительная работа: знакомство с детьми, ознакомление с личными делами обучающихся, беседа с классным руководителем о психофизических особенностях детей, их учебной деятельности, и с логопедом, о речевых нарушениях каждого из обучающихся; проведено непричастное наблюдение за работой на логопедических и общеобразовательных занятиях.

Вторым этапом было проведение экспериментального исследования. В результате проведенного исследования были получены следующие данные.

Результаты исследования сформированности устной речи умственно отсталых младших школьников на констатирующем эксперименте по всем заданиям представлены на рисунке 1 (Приложение 1).

Первое задание заключалось в составлении детьми предложений по пяти отдельным картинкам, изображающим простые действия (мальчик поливает цветы из лейки, девочка ловит бабочку сачком и др.)

Таблица 1-Количественные данные определения способности составлять адекватное законченное высказывание

| Количество баллов | Испытуемые (%) |
|--------------------------|-----------------------|
| 1 | 8 |
| 2 | 50 |
| 3 | 25 |
| 4 | 17 |

Полученные результаты показали, что дети испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи с чем возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать изображенное действие («Что делает мальчик, девочка?»). У 25% школьников при этом отмечались ошибки на употреблении словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова. Большинство младших школьников (50%) составили фразу с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие. У одного испытуемого (8%) наблюдалось сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера.

Затруднения вызвало у умственно отсталых школьников выполнения второго задания, направленного на выявление способности детей к

установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы-высказывания.

Таблица 2- Количественные данные на выявление умения устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания

| Количество баллов | Испытуемые (%) |
|--------------------------|-----------------------|
| 1 | 17 |
| 2 | 33 |
| 3 | 25 |
| 4 | 25 |

Несмотря на задаваемый всем детям вопрос: «Что сделала девочка?», только трое испытуемых (25%) смогли составить предложение самостоятельно, с учетом взаимосвязи трех картинок. У 25% детей предложение было составлено с некоторой помощью, но верно были установлены логико-смысловые отношения между предметами. 33% испытуемым задание объяснялось повторно (с указанием на пропущенную картинку), фраза-высказывания была составлена грамматически неверно. У 2 учеников (17%) отмечались выраженные синтаксические затруднения, предложение было составлено с учетом только одной картинки.

Выполнение третьего задания – составление рассказа по серии сюжетных картинок дало возможность определить ряд специфических особенностей в проявлениях монологической речи у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Таблица 3- Количественные данные на выявление умения составлять рассказ по серии сюжетных картин

| Количество баллов | Испытуемые (%) |
|--------------------------|-----------------------|
| 1 | 17 |
| 2 | 33 |
| 3 | 42 |
| 4 | 8 |

Несмотря на предварительный разбор содержания каждой из картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки, составление связного самостоятельного рассказа оказалось трудным для большинства испытуемых. Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указание на соответствующую картинку или конкретную деталь. Для всех испытуемых были характерны затруднения при переходе от одной картинке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в самостоятельном продолжении рассказа). Помимо отсутствия сформированных навыков в данном виде рассказывания, это, по-видимому, можно объяснить недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти у детей данной группы и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью.

У 33% детей в рассказах отмечались пропуски нескольких моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок (например, указания на действия только одного персонажа), что свидетельствует о недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Достаточно полное отражение содержания картинок наблюдалось у 42% испытуемых, у них наблюдались единичные ошибки в построении фраз. И только 8% обучающихся самостоятельно составили связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет.

У 2 испытуемых (17%) различные нарушения при составлении рассказа были резко выражены, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования. Например: «Встретила ежа... Грибы под елкой... Собрала грибы... Пошла домой...».

В результате анализа выполнения четвертого задания «Пересказ текста» обнаружилось следующие недостатки: затруднения в начале пересказа, краткость, стереотипность, примитивность синтаксических конструкций, предложения часто не согласованы друг с другом, отчего нарушается логика повествования.

Таблица 4- Количественные данные выявления умения строить связное высказывание по литературному образцу

| Количество баллов | Испытуемые (%) |
|--------------------------|-----------------------|
| 1 | 17 |
| 2 | 50 |
| 3 | 33 |
| 4 | - |

Полученные результаты показали, что у 33% умственно отсталых детей пересказ был составлен с помощью стимулирующих вопросов, отмечались отдельные нарушения связного воспроизведения текста. Пересказ остальным детям давался с трудом. 50% детей смогли передать только первую часть текста (завязку), продолжить пересказ не смогли. После дополнительных вопросов педагога и подсказок отвечали односложными ответами, не могли продолжить пересказ. Рассказам остальных детей (17%) были свойственны длительные паузы и повторы, отмечались бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

Большинство предложений, используемых детьми, являлись простыми, распространенные одним второстепенным членом предложения, реже

встречались простые нераспространенные предложения и односоставные, процент употребления сложных предложений очень мал.

Пересказы умственно отсталых школьников свидетельствовали о нарушении лексико-грамматического строя речи, также очевидность бедность словаря у обследуемых детей. Предложения рассказов состояли преимущественно из имен существительных и обиходных глаголов. Для связи слов в предложении дети использовали союзы (и, потом, но), имели место неоправданные замены существительных личными и указательными местоимениями, прилагательные и наречия встречались редко.

Для пятого задания «Составления описательного рассказа» детям предлагался персонаж - кукла.

Таблица 5- Количественные данные умения отображать основные свойства предмета и представлять содержание в языковой форме.

| Количество баллов | Испытуемые (%) |
|--------------------------|-----------------------|
| 1 | 25 |
| 2 | 42 |
| 3 | 33 |
| 4 | - |

Полученные данные показали, что большая часть испытуемых (42%) составляли рассказ по наводящим вопросам, в котором отражались 2-3 существенных признака. Отображение признаков у данной группы детей носило непорядочный характер, выявлялись недостатки в грамматическом оформлении предложений. У 33% обучающихся рассказ-описание отличался логической завершенностью, в нем отражалось большая часть основных свойств предмета. Для 25% испытуемых составление рассказа вызвало большие затруднения. Они смогли указать на детали предмета только поле повторных наводящих вопросов, не отмечалось логической последовательности. Один испытуемый оказался не способным составить

даже короткий описательный рассказ, ему был предложен для пересказа образец описания, данный экспериментатором.

Основные трудности испытуемых заключались в низкой информативности рассказа, который зачастую заменялся простым перечислением свойств игрушки. Кроме этого, затруднения у испытуемых вызвало составление грамматически верных предложений, лексические недостатки высказываний.

Анализ результативности выполнения задания «Продолжения рассказа по заданному началу (с использованием картинки)» младшими школьниками с умственной отсталостью представлен в таблице 6.

Таблица 6- Количественные данные выявления возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи

| Количество баллов | Испытуемые (%) |
|-------------------|----------------|
| 1 | 25 |
| 2 | 50 |
| 3 | 25 |
| 4 | - |

Выполнение задания творческого характера вызывало наибольшие трудности у детей. 25% детей выполняли задание неадекватно поставленной задаче. Основные трудности проявились как в решении творческой задачи, так и в реализации замысла в форме связного последовательного повествования. 50% испытуемым при составлении окончания рассказа требовалась помощь в виде стимулирующих вопросов. У данной группы отмечались нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования.

У многих детей в собственный рассказ вклинивались повторения эпизодов из прочитанного текста, что приводило к нарушению логики

повествования. 25% детей составляли рассказы по однотипной элементарной схеме с небольшими вариантами.

В отдельных рассказах отмечались смысловые пропуски – пропуск необходимого сюжетного момента, незавершенность действий и др. Нарушения связности изложения были отмечены в 4, а нарушение последовательности в 3 окончаниях рассказа детей, несмотря на жесткую заданность последовательности событий, определяемую сюжетной ситуацией.

Таким образом, в процессе проведенного нами исследования были установлены следующие особенности состояния устной речи обучающихся младших классов с умственной отсталостью: дети мало используют связную фразовую речь в процессе своей деятельности, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций; для самостоятельных монологических высказываний детей характерны употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных лексем, нарушение смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения.

У данной категории детей наблюдаются существенные затруднения при составлении отдельных предложений по наглядной опоре, что может быть связано с неумением устанавливать логико-смысловые отношения между предметами, а так же трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания.

Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушение логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов-микротем, длительные паузы на границах фраз или их частей могут свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываниях.

Для более наглядной оценки уровней сформированности устной речи у исследуемых детей мы использовали суммарную бальную оценку. Так,

первый – "оптимальный" уровень – это 4 балла, второй – "средний" уровень – 3 балла, третий – уровень "ниже среднего" – 2 балла, четвертый – "низкий" уровень – 1 балл. Поэтому суммарная оценка в пределах 23 – 24 баллов характеризует достаточно высокий – "оптимальный" уровень сформированности устной речи, сумма баллов от 18 до 22 соответствует "среднему" уровню, от 12 до 17 – "ниже среднего" и от 6 до 11 баллов – "низкому" уровню.

Наглядное распределение участников по уровням сформированности устной речи представлено в таблице 7

Таблица 7-Уровни сформированности устной речи у младших школьников с умственной отсталостью

| Уровни | Испытуемые (%) |
|---------------|-----------------------|
| оптимальный | - |
| средний | 17 |
| ниже среднего | 58 |
| низкий | 25 |

Из таблицы видно, что все участники распределились на трех уровнях. Средний уровень сформированности устной речи имеет 17% испытуемых, ниже среднего – 58%, низкий – 25%. На оптимальном уровне детей не оказалось.

После диагностики формировались пары, лица, получившие одинаковые, либо, близкие по значению результаты. Методом случайного отбора из пары, лица помещались, либо в контрольную, либо в экспериментальную группу. На основе экспериментального обследования мы разделили детей на 2 группы: экспериментальную и контрольную.

Таблица 8- Уровни сформированности устной речи экспериментальной и контрольной групп

| Экспериментальная группа | | | Контрольная группа | | |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------------|-----------------------------|--|---------|
| Уровни развития устной речи | | | Уровни развития устной речи | | |
| средний | ниже среднего | низкий | средний | ниже среднего | низкий |
| Диана Л. | Алина С. Миша Л. Олеся С. | Жанна Б. Вова Ю. | Платон Ж. | Сергей Х. Даша П. Лена Ю. Коля Б. | Дима Б. |

Чтобы в дальнейшем сопоставить результаты обследования устной речи у детей экспериментальной группы и контрольной на момент констатирующего и контрольного эксперимента составим диаграммы, отражающие уровень развития устной речи детей обеих групп.

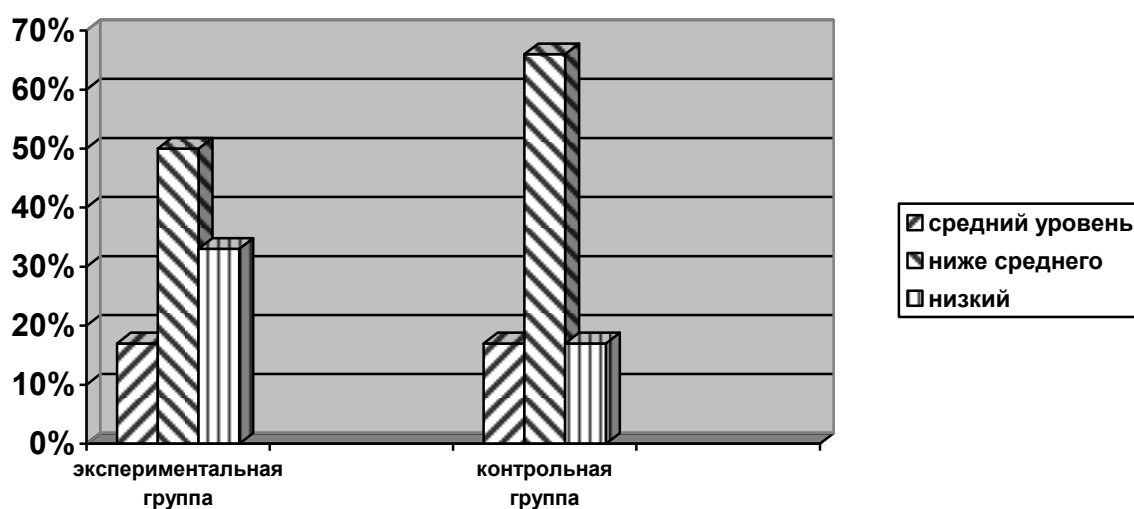


Рисунок 1. Уровень развития устной речи детей экспериментальной и контрольной группы на констатирующем эксперименте

Таким образом, на основании проведенных исследований мы выявили, что у младших школьников с умственной отсталостью отмечается значительное отставание в формировании устной речи, по сравнению с возрастными нормами. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию данного вида речевой деятельности.

Выводы по II главе:

1. На основании данных, полученных путём теоретического изучения проблемы, был подготовлен констатирующий эксперимент, направленный на изучение сформированности устной речи младших школьников с умственной отсталостью. Констатирующий эксперимент включал в себя три последовательных этапа следующего содержания: подготовка экспериментального исследования, проведение самого эксперимента, анализ полученных результатов в ходе эксперимента. Данное экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ШИ ОВЗ», г.Троицк. Экспериментальную группу составили 12 обучающихся в возрасте 8-9 лет.

2. В качестве основных методов исследования были выбраны следующие задания: «Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам», «Составление фразы-высказывания по 3-м предметным картинкам», «Составление рассказа по серии сюжетных картинок», «Пересказ текста», «Составление описательного рассказа», «Продолжение рассказа по заданному началу». В качестве дополнительных методов в эксперименте были использованы общие методы психодиагностики, а именно: беседа, наблюдение. Для объективной оценки развития устной речи ребенка на каждом из этапов проведения констатирующего эксперимента были учтены критерии оценки и показатели, определяемые спецификой задания.

3. На основе полученных результатов обследования в зависимости от степени сформированности устной речи было выделено две группы детей: экспериментальная и контрольная.

4. Проведенные исследования выявили ряд особенностей, характеризующих состояние устной речи у детей с умственной отсталостью, которые будут учитываться нами при планировании и проведении целенаправленной и систематической коррекционной работы.

ГЛАВА III. ПРИМЕНЕНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

3.1. Общая структура формирующего исследования

На фоне значительного отставания в развитии устной речи у детей с умственной отсталостью отмечались существенные различия в овладении навыками этого вида речевой деятельности. Сопоставление результатов выполнения заданий позволило выделить две группы детей: контрольную и экспериментальную.

На основе полученных данных с экспериментальной группой детей с умственной отсталостью проводились дополнительные занятия по развитию устной речи с использованием сказкотерапии.

Цель исследования: разработать систему дополнительных занятий по коррекции нарушений устной речи с применением сказкотерапии, а также оценить эффективность данного коррекционного воздействия.

Реализация поставленной цели потребовала решения следующих задач исследования:

1. Определить направления и этапы коррекционной работы.
2. Разработать и апробировать программу по коррекции нарушений устной речи у младших школьников с умственной отсталостью с применением сказкотерапии.
3. Провести сравнительный анализ констатирующего и формирующего эксперимента.
4. Проанализировать эффективность разработанной коррекционной системы.

Формирующий эксперимент проводился на базе МКСКОУ «Чернухинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида». В экспериментальную группу вошли 6 обучающихся,

которые согласно данным медико – психолого-педагогической комиссии имели диагноз «умственная отсталость легкой степени» различной этиологии.

3.2. Программа формирующего эксперимента

Развитие устной речи является одной из актуальных задач коррекционной работы, проявляющейся в формировании личности младшего школьника, в воспитании его мировоззрения и культуры. Особое значение приобретает система обучения устной речи на первоначальном этапе, когда закладываются основы для ее дальнейшего развития.

Для детей с умственной отсталостью овладение устной речи вызывает определенные трудности, поэтому в работу учителя-логопеда должны использоваться нестандартные формы обучения, что будет стимулировать мотивацию к учебной деятельности, повышать успешность и качество знаний.

Одним из древнейших методов, активно разрабатываемых логопедами, психологами и педагогами в последние 10 лет и применяемых в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, является использование сказкотерапии. Сказкотерапия является наиболее универсальным, комплексным методом воздействия в коррекционной работе.

Принимая во внимание выявленные особенности устной речи исследуемой категории детей и их психофизические особенности, нами был разработан ряд коррекционно-логопедических занятий, направленных на формирование устной речи младших школьников с умственной отсталостью посредством сказкотерапии.

Программа объединения рассчитана на детей 9-11 лет. Работа по программе запланирована так, чтобы расширять сведения детей об окружающем мире, совершенствовать развитие устной речи.

Занятия проводились с периодичностью два раза в неделю в течение трех месяцев.

Цель программы: повышение уровня развития устной речи младших школьников с умственной отсталостью за счет применения на занятиях элементов сказкотерапии.

Задачи программы:

1. создание коммуникативной направленности речевых высказываний;
2. совершенствование лексико-грамматических средств языка, звуковой стороны речи;
3. развитие диалогической и монологической речи;
4. усвоение норм построения связного развернутого высказывания (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, его соответствие теме сообщения и др.).

Планирование работы исходило из следующих положений: организация, форма занятия и привлекаемый материал должен соответствовать возрастным особенностям детей, возможностям их речевого и общего психического развития. Приемы работы использовались в зависимости, как от основных задач занятия, так и от его характера.

При проведении занятий по формированию устной речи учитывались следующие методические принципы:

1. постепенное усложнение в ходе речевого материала;
2. постоянная активизация в ходе занятия детей;
3. обязательное использование наглядности, атрибутов, сказочных героев.

Главным принципом достижения эффективности в работе считаем индивидуальный подход к каждому ребенку. Это принималось во внимание при оказании индивидуальной помощи; при определении очередности и степени участия в коллективных формах работы, в заданиях на подбор лексем и словоформ, в упражнениях, направленных на активизацию восприятия, внимания, памяти и др.

В системе работы над устной речью с использованием сказкотерапии у младших школьников с умственной отсталостью выделили три этапа.

На первом этапе особое внимание уделялось развитию у детей умения слушать и понимать обращенную к ним речь, а также закреплению в речи детей лексико-грамматические конструкции. Рассказывая детям сказки, дети учились внимательно слушать обращенную к ним речь, после чтения задавались вопросы по содержанию прослушанного текста, детям предлагалось выбрать соответствующие иллюстрации. При этом отрабатывались те названия предметов, действий, признаков, которые были запланированы логопедом.

На втором этапе большое внимание уделялось формированию соответствующих грамматических обобщений и практическому усвоению лексических, грамматических компонентов фразы — высказываний, различных типов синтаксических конструкций. У детей формировались представления об основных элементах, лежащих в основе построения сообщения: адекватность содержания, последовательность. Большое место отводилось работе над пересказом, с постепенным усложнением структуры языкового материала текста. Дети овладевали навыками составления рассказа по наглядной опоре, рассказа по аналогии. На занятиях и в ходе режимных моментов с помощью вопросов осуществлялось побуждение детей к составлению краткого сообщения о выполненных ими действиях, их результатах.

На третьем этапе особое внимание уделялось закреплению навыка связного, последовательного и выразительного пересказа литературных произведений; значительное место отводилось упражнениям по составлению сказок. В данную работу с детьми включались следующие задания: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, рассказывание с элементами творчества.

Обучение пересказу сказки проводилось на двух занятиях.

1-е занятие – организационная часть с включением вводных, подготовительных упражнений, чтение произведения, разбор текста (“языковой” и “содержательный”);

2-е занятие – пересказ текста, упражнения на усвоение и закрепление соответствующего языкового материала и анализ детских рассказов.

Целью подготовительных упражнений являлось – организация внимания детей, подготовка их к восприятию рассказа (отгадывание загадок о персонажах произведения; уточнение отдельных слов или словосочетаний, содержащихся в тексте; демонстрация соответствующих картинок). Тексты сказок читались детям дважды, в медленном темпе. При повторном чтении использовался прием завершения детьми отдельных предложений, не законченных логопедом. Разбор содержания сказок проводился в вопросно-ответной форме. Вопросы были направлены на выделение основных моментов сюжетного действия, их последовательности, на определение действующих лиц и наиболее значимые детали повествования. В процессе разбора содержания сказок был использован иллюстративный материал.

После первых занятий в работе с детьми с умственной отсталостью стало использоваться составление творческого рассказа (“придумаем сказку”). Это являлось необходимой частью методики в связи с тем, что творческое рассказывание (сочинение сказки) играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, представляя большие возможности для самостоятельного выражения ребенком своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем. На занятиях были использованы такие основные виды рассказывания как: придумывание и завершение сказки, составление сказки на предложенную тему с опорой на иллюстративный материал, коллективное сочинение сказки.

Кроме того, в процессе формирующего эксперимента на занятиях по сказкам, на которых, помимо основной задачи (развитие устной устной речи), осуществлялся целый комплекс задач стоящих перед коррекционной работой с детьми с умственной отсталостью: активизация процессов мышления, улучшение моторики пальцев рук, артикуляционной моторики, развитие общих движений тела, совершенствование эмоционально-волевых процессов и т. д.

Таблица 9-Планирование дополнительных занятий по развитию устной речи с применением сказкотерапии

| Тема занятия | Цели | Методы, приемы |
|--|---|---|
| <p>Блок 1 (2 занятия) Сказка «Репка»</p> | <p>Формировать грамматический строй речи, умение составлять разные словосочетания, использовать местоимения в речи, подбирать определения к предмету, явлениям; согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже.</p> <p>Активизировать словарь.</p> <p>Развивать мелкую моторику.</p> <p>Активизировать творческое воображение и мышление.</p> <p>Упражнять в решении творческих задач.</p> <p>Воспитывать умение слушать друг друга, не перебивать</p> | <p>Рассказывание сказки.</p> <p>Отгадывание загадок.</p> <p>Дидактические игры: «Что умеют делать звери» «Какой, какая, какое?» «Кто сумеет похвалить» «От каждого по словечку»</p> <p>Развивающая игра «А если бы...»</p> <p>Придумывание нового названия сказки.</p> <p>Инсценировка сказки</p> |
| <p>Блок 2 (2 занятия) Сказка «Колобок»</p> | <p>Систематизировать представление о значении слов.</p> <p>Активизировать словарь.</p> <p>Формировать грамматический строй речи, умения подбирать слова-названия качеств, действий, частей предметов; умение подбирать антонимы, синонимы, употреблять местоимения в речи, согласовывать прилагательные и существительные. Упражнять в решении</p> | <p>Чтение сказки.</p> <p>Беседа.</p> <p>Дидактические игры: «Напишем письмо герою» «Закончи предложение» «Кто знает другое слово»</p> <p>Развивающие игры: «А если бы...» «Хорошо-</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>творческих задач.</p> <p>Развивать умение составлять связное высказывание.</p> <p>Активизировать творческое воображение и мышление.</p> | <p>плохо»</p> <p>Сочинение загадок.</p> <p>Пересказ эпизода сказки от имени героя.</p> <p>Изменение сюжета сказки путем ввода нового героя.</p> |
| <p>Блок 3</p> <p>(2 занятия)</p> <p>Сказка «Теремок»</p> | <p>Продолжать формировать умения подбирать антонимы, прилагательные согласовывать с существительными в роде, числе, падеже; составлять словосочетания, подбирать слова-названия качеств, действий, частей предметов.</p> <p>Активизировать словарь.</p> <p>Продолжать развивать умение составлять связное высказывание.</p> <p>Активизировать творческое воображение, мышление.</p> <p>Упражнять в решении творческих задач.</p> | <p>Чтение сказки.</p> <p>Пересказ с помощью иллюстрации.</p> <p>Придумывание нового названия сказки.</p> <p>Придумывание загадок.</p> <p>Дидактические игры: «Дополни предложение» «Какой, какая, какое» «Задай вопрос герою» Развивающие игры: «А если бы...» «Хорошо-плохо»</p> <p>Придумывание нового окончания сказки.</p> <p>Инсценировка эпизодов сказки</p> |
| <p>Блок 4</p> <p>(2 занятия)</p> <p>Сказка «Гуси-лебеди»</p> | <p>Систематизировать представления о значении слов.</p> <p>Активизировать словарь.</p> <p>Формировать грамматический строй речи, умения подбирать слова-названия качеств, предметов, действий, частей предметов, глаголы, прилагательные; умение использовать суффиксы; умение продолжать и заканчивать высказывание, подбирать подходящее слово и согласовывать его с другими словами в предложении.</p> <p>Активизировать творческое воображение,</p> | <p>Чтение сказки.</p> <p>Беседа.</p> <p>Дидактические игры: «Кто сумеет похвалить» «Назови ласково» «Задумай слово» «От каждого по словечку»</p> <p>Развивающие игры: «А если бы...» «Хорошо-плохо»</p> <p>Пересказ по цепочке с</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | мышление. Упражнять в решении творческих задач. | опорой на иллюстрацию. Придумывание нового названия сказке. Придумывание нового окончания сказки. Изменение сюжета сказки. |
| Блок 5 (2 занятия) Сказка «Пузырь, Соломинка и Лапоть» | Формирование умений отбирать условные заместители для обозначения персонажей сказки; умения выделять части предметов, качества, действия; умения сравнивать, подбирать антонимы, синонимы. Развивать умение использовать заместителей при пересказе конкретного эпизода сказки. Активизировать словарь, творческое воображение и мышление. Развивать умение строить связное высказывание. Упражнять в решении творческих задач. | Чтение сказки. Беседа. Изображение героев геометрическими фигурами. Рассказывание сказки по схеме. Дидактическая игра «Скажи наоборот» Придумывание истории. Придумывание нового названия сказки. Придумывание загадок. Придумывание другого конца сказки. Развивающие игры: «Хорошо-плохо» «А если бы...» Изменение сюжета сказки путем добавления нового героя. |
| Блок 6 (2 занятия) Итоговый. | Формировать грамматический строй речи, умения подбирать слово к заданному, объяснять смысловую связь между словами, обогащать словарь за счет слов, относящихся к разным частям речи; умения составлять связное высказывание с опорой на иллюстрацию; умение аргументировать. | Рассказ эпизода сказки по иллюстрации. Дидактическая игра «Разные слова». Самостоятельное составление рассказа о любимом герое. |

| | | |
|---|--|--|
| 1 занятие. Итоговое по пройденным сказкам. | Активизировать и развивать мышление и память. | |
| 2 занятие. Придумывание новой сказки. | Активизировать знания и представления. Формировать умение подбирать нужное слово, уточнять значение слов. Развивать творческое воображение и мышление. Продолжать формирование умения составлять связное высказывание. | Дорисовывание кляксы на бумаге. Дидактические игры: «Бывает - не бывает» «Речевые ситуации» Придумывание сказочной истории про Кляксу. |

3.3. Оценка эффективности коррекционной работы по формированию устной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

После проведенной работы по развитию устной речи нами был организован контрольный эксперимент, целью которого стало выявление динамики речевого развития детей и определение эффективности коррекционно-логопедического воздействия с использованием на занятиях элементов сказкотерапии.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

- Провести диагностические исследования в двух группах после формирующего эксперимента.
- Осуществить математическую обработку данных.
- Проанализировать и сравнить полученные результаты.

Для реализации цели, экспериментальная группа, после проведения занятий посредством сказкотерапии, и контрольная группа были протестированы при помощи той же методики, включающей 6 заданий, предложенной Глуховым В.П.

Распределение каждого из младших школьников с умственной отсталостью экспериментальной и контрольной группы по уровням выполнения заданий представлено на рисунке 2,3 (Приложение 2,3).

Результаты выполнения испытуемыми первого задания «Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам» представлены на рисунке 3.

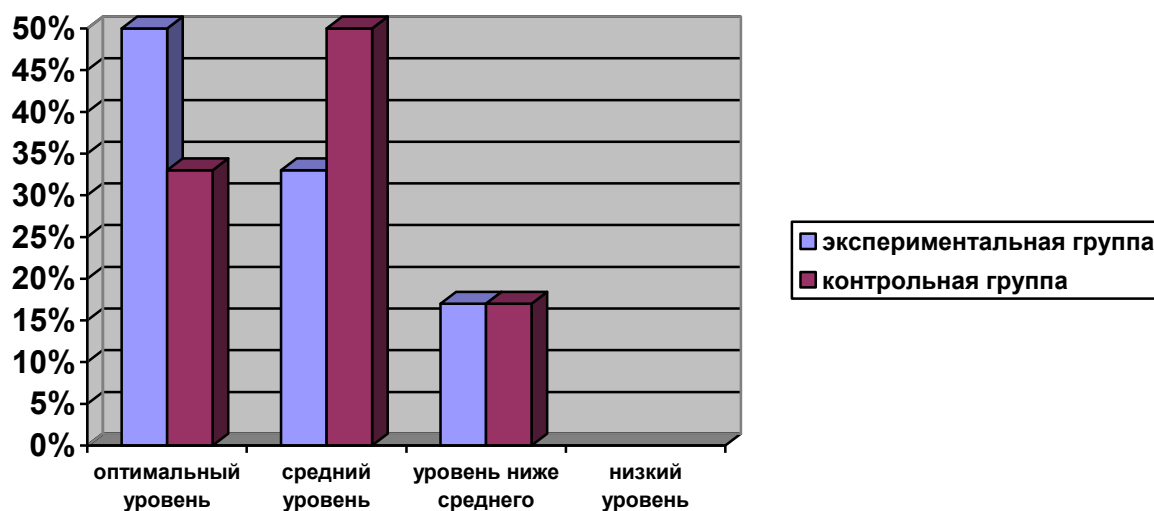


Рисунок 3. Распределение испытуемых по уровням выполнения первого задания в ходе контрольного эксперимента

Так, по первому заданию на оптимальном уровне – самом высоком распределилось трое детей (50%) из экспериментальной группы и двое детей из контрольной (33%). На этапе констатирующего эксперимента первый уровень занимали один участник контрольной группы, и один - из экспериментальной группы. То есть, двоим школьникам из экспериментальной группы и одному из контрольной группы удалось повысить свои результаты, перейдя на качественно более высокий уровень выполнения задания. Эти испытуемые самостоятельно составили грамматически верные, законченные высказывания по изображённым на картинке действиям.

Таким образом, испытуемые как контрольной, так и экспериментальной групп показали достаточно высокие результаты в

выполнении задания на составление адекватных, законченных высказываний на уровне фразы по изображенному на картинке действию.

По второму виду задания "Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически" результаты представлены на рисунке 4.

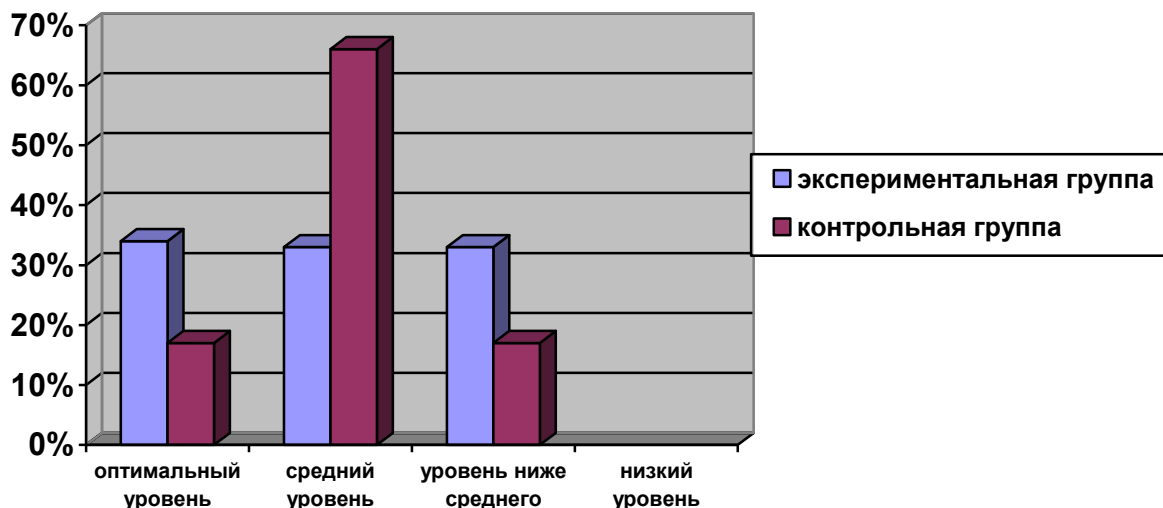


Рисунок 4. Распределение испытуемых по уровням выполнения второго задания в ходе контрольного эксперимента

Полученные результаты показали, что на оптимальном уровне оказалось 33% детей экспериментальной группы, и 17% контрольной группы. В экспериментальной группе трое обучающихся (50%) переместились на более высокий уровень. Остальные испытуемые распределились на том же уровне, аналогично констатирующему этапу эксперимента. Двое испытуемых контрольной группы (33%) так же остались на прежних уровнях – оптимальном и среднем. Испытуемым как контрольной, так и экспериментальной групп, оказавшимся на среднем уровне потребовалась помощь в виде стимулирующих вопросов (например: "что сделала девочка?", "зачем девочка взяла корзину?" и т.д.).

Таким образом, большинство испытуемых и экспериментальной и контрольной групп показали высокую способность устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать в виде законченной фразы-высказывания.

По третьему виду задания "Рассказ по серии сюжетных картинок" результаты исследования представлены в рисунке 5.

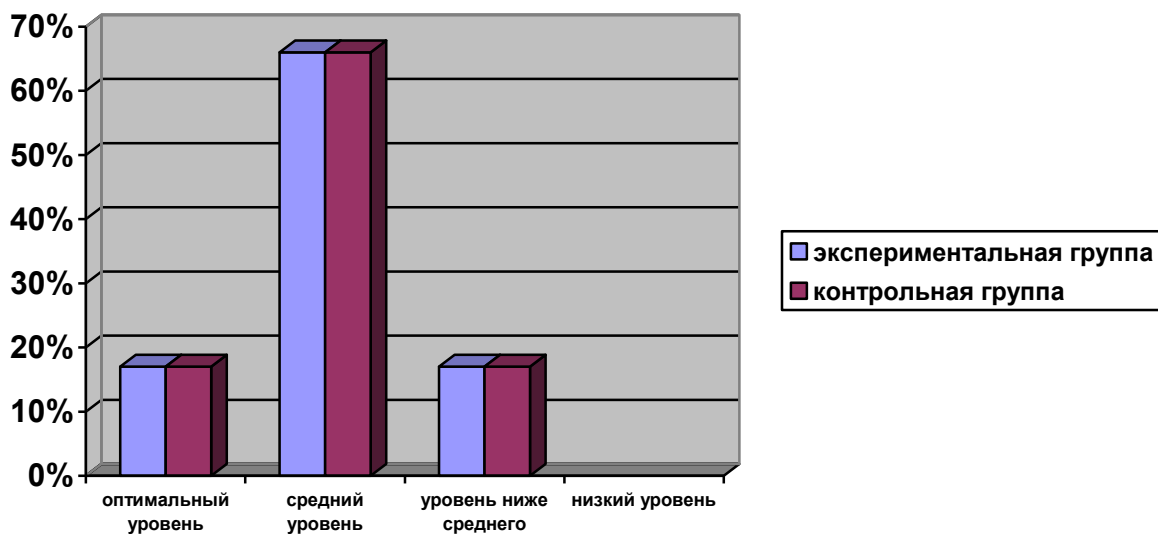


Рисунок 5. Распределение испытуемых по уровням выполнения третьего задания в ходе контрольного эксперимента

В экспериментальной группе двое обучающихся переместились на более высокий уровень. Остальные испытуемые распределились на тех же уровнях, что и в констатирующем эксперименте. Двое учащихся контрольной группы остались на прежних уровнях выполнения задания, и трое улучшили свой результат, поднявшись на одну ступень выше.

Основные трудности у испытуемых заключались в нарушении связности повествования, в отдельных смысловых несоответствиях, либо рассказ составлялся с помощью наводящих вопросов экспериментатора.

Таким образом, можно сделать вывод, что после проведения коррекционно-логопедических занятий обучающиеся экспериментальной группы стали лучше составлять связный, логически-последовательный рассказ на основе содержания последовательных фрагментов-эпизодов, что у учащихся контрольной группы было замечено в меньшей степени.

Выполнение четвертого задания "Пересказ знакомой сказки" представлено в рисунке 6.

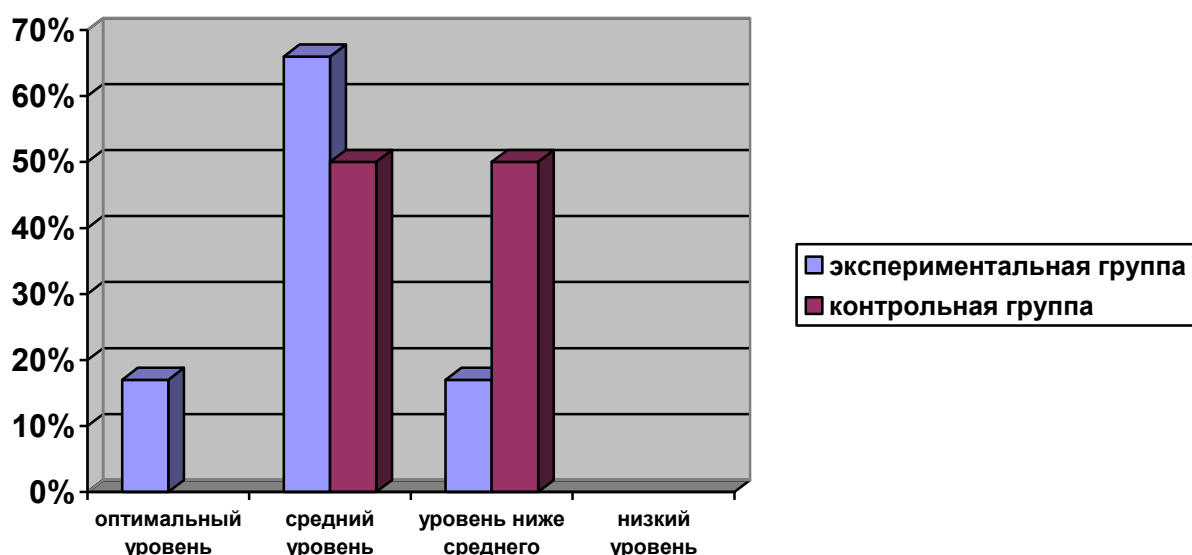


Рисунок 6. Распределение испытуемых по уровням выполнения четвертого задания в ходе контрольного эксперимента

Данное задание после проведения формирующего эксперимента не вызвало затруднений у 17% детей экспериментальной группы, до этого дети составляли рассказ с помощью наводящих вопросов, отмечалась бедность и однообразии употребляемых языковых средств. Четверо испытуемых из экспериментальной группы улучшили свои результаты, в отличие от участников контрольной группы, где всего трое детей переместились на более высокий уровень выполнения задания. Основные затруднения при пересказе сказки заключались в составлении грамматически верных предложений и связном, логически-последовательном изложении. В экспериментальной группе большинство детей (67%) смогли самостоятельно справиться с заданием, полностью передали содержание текста, соблюдая связность и последовательность изложения. В контрольной группе на среднем уровне оказалось 50% детей.

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента некоторые обучающиеся экспериментальной группы смогли воспроизвести по памяти простой по структуре литературный текст, соблюдая при этом

грамматические нормы родного языка, не допуская при рассказывании смысловых пропусков и повторов.

Пятое задание "Составление описательного рассказа", так же как и в констатирующем эксперименте оказалось одним из самых сложных.

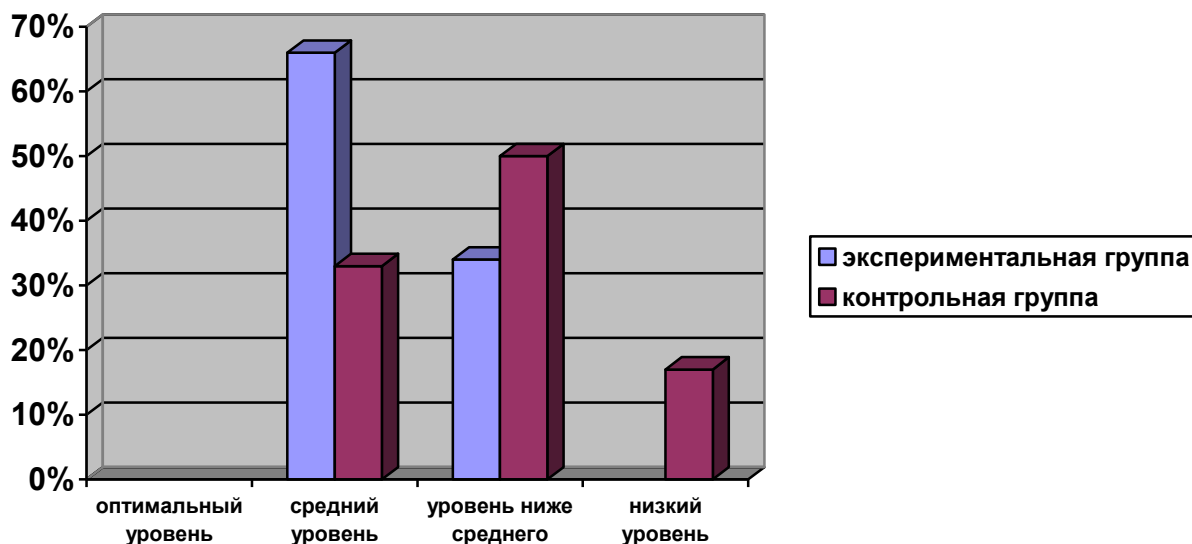


Рисунок 7. Распределение испытуемых по уровням выполнения пятого задания в ходе контрольного эксперимента

Так, оптимальный уровень – самый высокий, как и в ходе констатирующего эксперимента не занял ни один учащийся. На среднем уровне расположились исследуемые контрольной группы – два человека (33%), и экспериментальной группы – четыре человека (67%). На уровне ниже среднего разместились двое испытуемых экспериментальной группы (33%) и трое контрольной группы (50%). По сравнению с констатирующим экспериментом трое обучающихся из экспериментальной группы и двое из контрольной смогли улучшить свои результаты.

Основные трудности у исследуемых заключались, как и в констатирующем эксперименте, в низкой информативности рассказа, который зачастую заменялся простым перечислением свойств игрушки. Но в экспериментальной группе даже перечисление стало богаче по содержанию.

Небольшие затруднения, так же как и в констатирующем эксперименте вызвало и выполнение шестого задания "Продолжение рассказа по заданному началу".

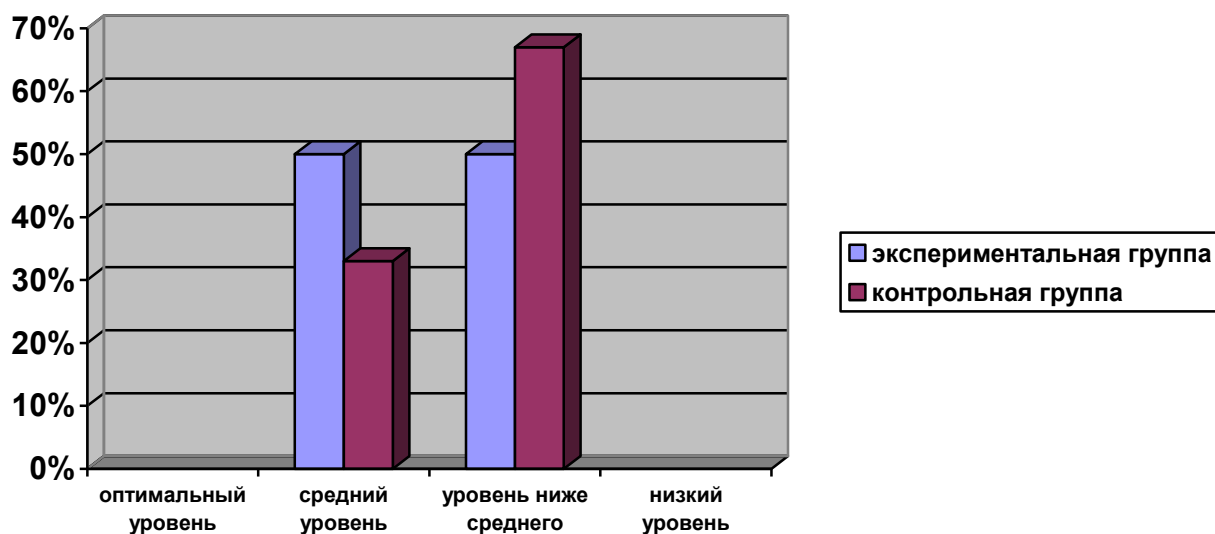


Рисунок 8. Распределение испытуемых по уровням выполнения шестого задания в ходе контрольного эксперимента

Так, первый уровень выполнения задания ни один из испытуемых не достиг. На среднем уровне расположились трое учащихся экспериментальной (50%), и двое учащихся контрольной группы (33%). На уровне ниже среднего оказалось трое участников экспериментальной группы (50%) и четверо экспериментальной группы (67%). Трое испытуемых экспериментальной группы и двое контрольной улучшили свои результаты.

При выполнении данного задания участники обеих групп испытывали затруднения. Но в отличие от контрольной группы, испытуемые экспериментальной группы предлагали собственные варианты продолжения рассказа по заданному началу, пытались выразить свои мысли в адекватных, логически-последовательных и завершенных высказываниях, с помощью наводящих вопросов экспериментатора раскрывали собственный замысел, идею сюжета рассказа.

Таким образом, полученные результаты показали, в экспериментальной группе произошли изменения в развитии и активизации устной речи у всех детей. Двоим школьникам из экспериментальной группы удалось повысить свои результаты, перейдя на качественно более высокий уровень выполнения задания.

Нами были сделаны выводы о том, что словесное оформление рассказов обследованных младших школьников экспериментальной группы стало более совершенным по сравнению с первоначальным этапом, в нем менее присутствуют черты, обычно присущие ситуативной речи. После проведения формирующего эксперимента мы наблюдали обогащение словаря, в рассказах дети использовали большее количество разнообразных терминов, наблюдалось меньше повторений. Кроме имен существительных и глаголов, что было характерно на этапе констатирующего эксперимента, дети начали использовать активнее и другие части речи, в том числе наречия. Гораздо реже, почти совсем не наблюдалось грубой несогласованности между предложениями, нарушения структуры текста в виде разрывов, пропусков слов редки. Рассказы детей хотя и отличались краткостью, однако после проведенных занятий они стали представлять собой единое целое, а не совокупность фрагментов, как это имело место при проведении констатирующего эксперимента.

Пересказ текста вызвал некоторые затруднения лишь у двоих детей, которые затруднялись пересказать текст полностью и выполнили задание частично. Большинство детей выполнили пересказ логически последовательно, не нарушая структуры повествования.

По данным сформированности устной речи у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах (Приложение 1, 2) был построен рисунок 10, где мы видим, что уровень развития устной речи детей экспериментальной группы на контрольном этапе исследования улучшился.

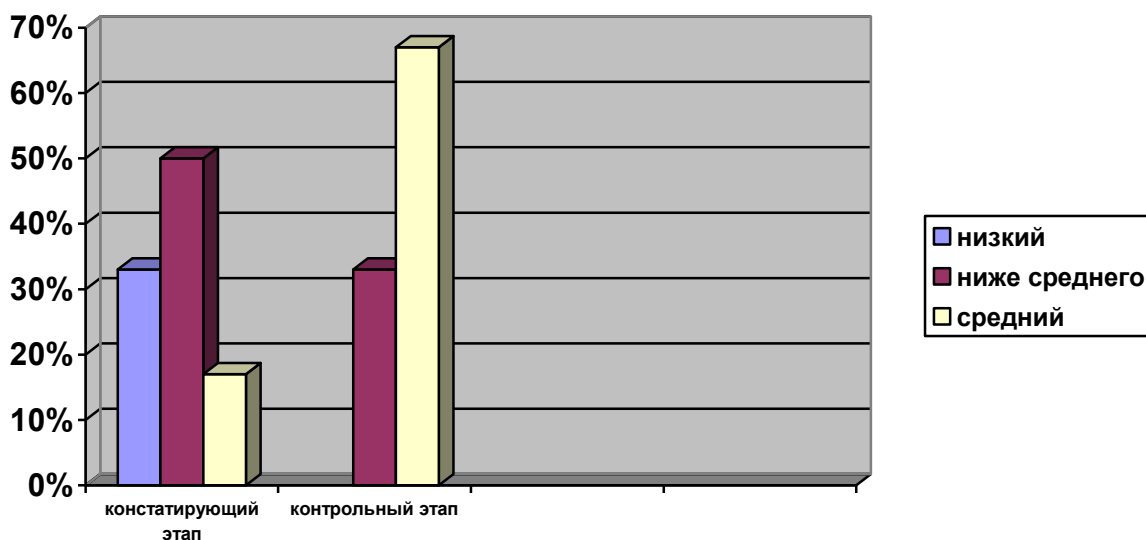


Рисунок 10. Результаты исследования уровня сформированности устной речи экспериментальной группы на контрольном этапе исследования

Следовательно, в группе после проведенной коррекционной работы по активизации устной речи посредством сказкотерапии преобладают 67% детей со средним уровнем развития устной речи, на этапе констатирующего эксперимента было всего 17%. Сравнительная диаграмма уровня сформированности устной речи у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах представлена на рисунке 1 (Приложение 4).

По данным сформированности устной речи у детей контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах (Приложение 1,3) был построен рисунок 11, где мы видим, что уровень развития устной речи детей контрольной группы на контрольном этапе исследования тоже улучшился.

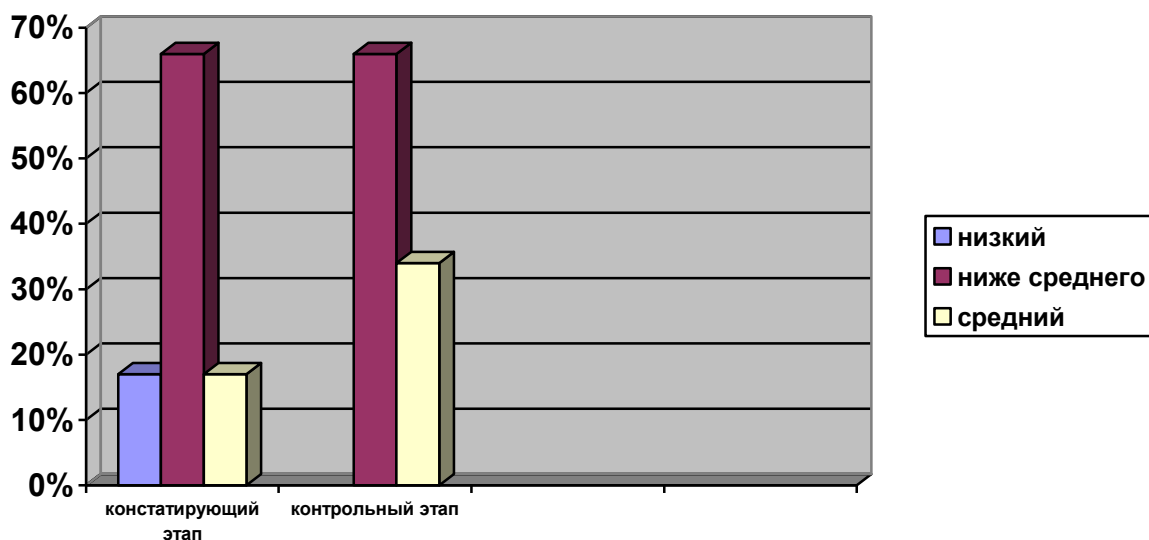


Рисунок 11. Результаты исследования уровня сформированности устной речи контрольной группы на контрольном этапе исследования

Анализируя рисунок 11, мы видим, что результаты активизации устной речи детей с умственной отсталостью контрольной группы улучшились незначительно. 33% детей смогли перейти на другой, более высокий уровень развития устной речи. Сравнительная диаграмма уровня сформированности устной речи у детей контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах представлена на рисунке 2 (Приложение 5).

Чтобы наглядней представить данную разницу, составим сравнительную диаграмму уровня развития устной речи детей обеих групп на момент контрольного эксперимента.

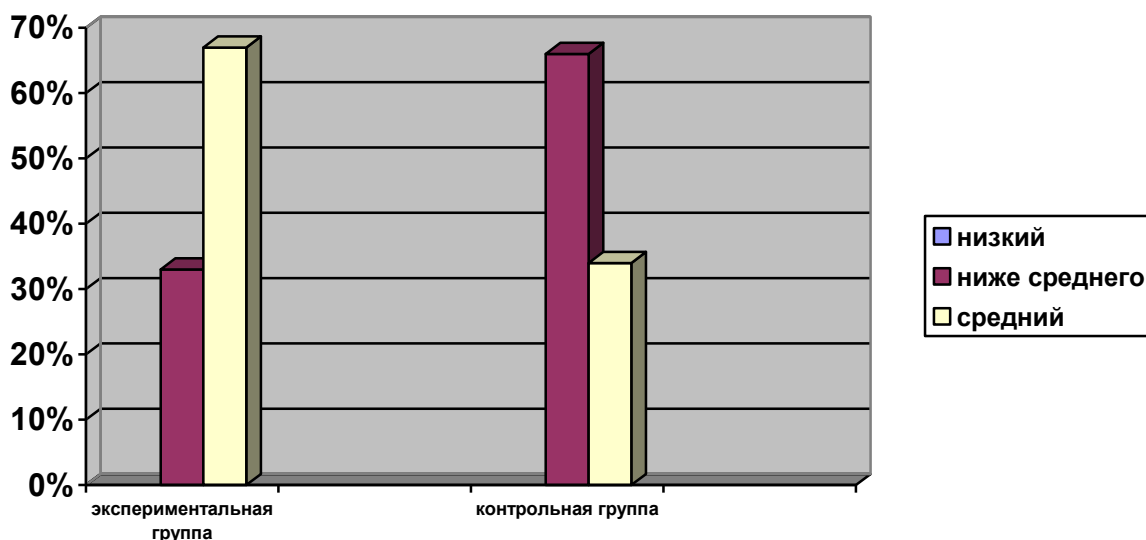


Рисунок 12. Сравнительная диаграмма развития устной речи детей контрольной и экспериментальной групп на момент контрольного эксперимента

Таким образом, как показывает динамика развития качеств устной речи у детей с умственной отсталостью, выявленная на этапе контрольного эксперимента, разработанные нами принципы, направления, приемы работы средствами сказкотерапии способны обеспечить эффективное развитие устной речи у детей с умственной отсталостью младшего школьного возраста.

Невысокие результаты по показателям составления рассказов-описаний и самостоятельных рассказов указывают на то, что, дальнейшая коррекционная работа должна быть направлена на эти виды рассказывания при соблюдении выделенных нами основных принципов - реализации комплексного, индивидуально-дифференцированного подхода в развитии устной речи учащихся с умственной отсталостью.

Выводы по III главе:

1. На основании полученных экспериментальных данных дети с умственной отсталостью были распределены на группы соответственно

уровням развития устной речи и, одновременно с этим подтвердили необходимость организации индивидуально-дифференцированного подхода в процессе развития устной речи изучаемой категории детей.

2. В процессе коррекционно-развивающей работы принимали участие логопед, учитель начальных классов. За период внедрения разработанных принципов, направлений, методов и приемов коррекционно-развивающей работы по коррекции устной речи посредством использования на занятиях элементов сказкотерапии произошли заметные изменения в уровнях развития устной речи детей с умственной отсталостью.

3. Сравнительный анализ, полученных в ходе контрольного эксперимента результатов, показал значительную динамику в развитии устной речи детей экспериментальной группы в сравнении с детьми контрольной группы по результатам выполнения всех серий методики.

По всем показателям устная речь детей с умственной отсталостью, участвовавших в формирующем эксперименте, имела положительную динамику:

- пересказы детей характеризовались последовательностью, логичностью, разнообразием лексических средств;
- рассказы по картинкам обрели большую развернутость, последовательность, связность;
- дети усвоили лексико-грамматические средства выражения связности текста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

К числу важнейших задач логопедической работы с младшими школьниками, обучающимися в коррекционной школе, относится формирование у них устной речи. Значительные трудности в овладении навыками устной речи у детей с умственно отсталостью, обусловлены недоразвитием фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, памяти, внимания, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении устной речью.

Метод работы со сказкой имеет многовековую историю, хотя научное обоснование и целенаправленное использование в работе с детьми, в частности в логопедии, он получил только около десяти лет назад. Сегодня этот метод является одним из наиболее широко освещаемых в современной литературе и одним из самых перспективных.

Достоинство и роль этого метода сегодня в работе с детьми неоспоримы: это образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность. Во время работы над сказкой, дети обогащают свой словарь, идет работа над автоматизацией поставленных звуков и введение их в самостоятельную речь. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, а следовательно влияют на развитие устной монологической речи. Работа со сказкой способствует развитию просодической стороны речи: тембра голоса, его силы, темпа, интонации, выразительности.

Следовательно, сказка – эффективное развивающее, коррекционное и психотерапевтическое средство в работе с детьми с умственной отсталостью. И чтобы это средство дало результат, надо использовать сказки в полной мере.

В начале психолого-педагогического эксперимента по выявлению влияния сказки на процесс развития устной речи детей с умственной отсталостью был проведен констатирующий эксперимент, результатом которого явилось получение данных об уровне развития устной речи детей. Исходя из результатов констатирующего эксперимента, была разработана методика проведения формирующего эксперимента и применен на практике подобранный методический комплекс, состоящий из комплексных “сказочных” занятий, занятий по обучению пересказу сказок, составлению творческих рассказов (“сочиним сказку”), направленных на развитие устной речи. При подведении итогов психолого-педагогического эксперимента был проведен контрольный срез, где вторично было проведено исследование уровня развития устной речи детей с умственной отсталостью. После проведения количественной и качественной обработки фактического материала по результатам констатирующего эксперимента и контрольного среза была определена положительная динамика и эффективность процесса развития устной речи посредством влияния сказки.

Все вышесказанное дает обоснование утверждать, что цель, поставленная перед нами в решении данной проблемы, была достигнута, а выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение в проанализированных объективных данных.

Список используемой литературы

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316с.
2. Аникин В.П. Русская народная сказка. Пособие для учителей /В.П.Аникин. - М., «Просвещение», 1977. – 208с.
3. Андреева Н.Г. Логопедические занятия по развитию устной речи младших школьников. В 3-хч. Ч. 1: Устная речь. Лексика: пособие для логопеда/ Н.Г. Андреева; под ред.Р.И. Лалаевой. - М.: Гуманитар.изд. центр ВЛАДОС, 2006. - 182с.
4. Ахутина Т.В. Порождение речи. - М.: Академия. 1998. - 230с.
5. Брун Б.И.Использование сказок в психотерапии. - М.2000. – 102 с.
6. Брун Б., Педерсен Э., Рунберг М. Сказки для души. Использование сказок в психотерапии. - М.: “Информационный центр психологической культуры”, 2000. – 184с.
7. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логосказки. - СПб.: “Каро”, 2002. – 128 с.
8. Васькова О. Ф. Сказкотерапия как средство развития речи детей дошкольного возраста / О. Ф. Васькова, А. А. Политыкина. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 112с.
9. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высш. учеб. заведений. – М.: Владос, 2009 г. – 703 с.
10. Воробьева В.К. Методика развития устной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб.пособие – М.:АСТ: ХРАНИТЕЛЬ, 2007 - 158с.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. - М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.

12. Гаврикова М.Ю. Коррекционно-развивающие занятия. Развитие речи (1-4 класс). Учебно-методическое пособие / М.Ю. Гаврикова: 2-е изд., - М.: Глобус, Волгоград: Панорама, 2007 – 176с.
13. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во: АСТ , 2007. – 318 с.
14. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Формирование устной речи у детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 1970. – 160 с.
15. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. - 157 с.
16. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития у дошкольников. – Екатеринбург: АРДЛТД ,1998. – 320с.
17. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 432 с.
18. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2007. – 176 с.
19. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
20. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству: теория и практика по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Златоуст, 1998. – 352с.
21. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь «особому» ребёнку: книга для педагогов и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. Нисневич. – СПб.: [б. и.], 2000. – 96 с.
22. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников. 5-9 класс. - М.: Изд-во КАРО, 2005 г. – 240с.
23. Колягина В. Г. Планы – конспекты по формированию личности и

речи дошкольника с использованием средств искусства / В. Г. Колягина, О. Н. Овчар // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 2. – С. 74-81.

24. Короткова Л. Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста: Методические рекомендации для педагогической и коррекционной работы / Л. Д. Короткова. – М.: ЦГЛ, 2004. – 246 с.

25. Кочеткова А.В. Комплексные методы развития устной речи младших школьников (Кочеткова А.В.// Начальная школа. 2002.- №9 - с.64-68.

26. Кузнецова В.Г. Основы специальной психологии. - М. Академия. 2002. - 478с.

27. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М.: Владос, 2004. – 72 с.

28. Лалаева, Р.И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников / Р.И. Лалаева // Дефектология : научно-методический журнал / Ред. Н.Н. Малофеев, А.Б. Меньков. – 2003. – №3. – с. 29-34.

29. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды. – М., издательство Аркти, 2005 г. - 222 с.

30. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. - 214с.

31. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва; 2011. – 462с.

32. Лосева Л.М. Как строится текст. - М. Академия, 1989г. - 270с.

33. Лурия А.Р. Язык и сознание. // Под ред. Е.Д. Хомской. - М., 2001. – 416с.

34. Мастюкова Е. М., Певзнер М. С., Пермякова В. А. Дети с нарушениями умственного развития. - Иркутск: ИГПИ, 1992. – 159с.

35. Набойкина Е. Л. Сказки и игры с «особым ребёнком» [Текст] / Е. Л. Набойкина. – СПб. : Речь, 2006. – 144с.
36. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И.Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. - 208с.
37. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех. М.: “Издательство АСТ”, 2002. – 333 с.
38. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М.: Академия, 2002. – 160с.
39. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: “Феникс”, 2002. – 448с.
40. Погосова Н.М. Погружение в сказку. – М.: Изд-во Речь, 2008. – 208 с.
41. Практика сказкотерапии / Под ред. Н. А. Сакович. - СПб: Речь, 2004. - 224 с.
42. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Изд-во Питер, 2009 г. – 592 с.
43. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1986. - 192 с.
44. Середа А. И. Сказкотерапия – новая комплексная интегративная психолого-логопедическая технология в коррекционно-развивающей работе / А. И. Середа, И. К. Дробахина // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 3/4. – С. 104-116.
45. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие устной речи. – СПб: Детство-пресс, 1998. – 47с.
46. Хватцев М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. – М, 1937. – 299с.
47. Шорохова О.А. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию устной речи дошкольников. - М.: ТЦ Сфера, 2006. — 208с.
48. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М.: Интор, 1998. – 112с.

49. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы. - М.: Академический проект, 2007. – 303с.
50. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. - М., 1986. – 280с.

Приложение 1.

Таблица 1.

Результаты исследования уровня сформированности устной речи
умственно отсталых младших школьников на констатирующем эксперименте

| № | Имя ребенка | 1-е задание | 2-е задание | 3-е задание | 4-е задание | 5-е задание | 6-е задание | Общее количество баллов | Уровень развития |
|----|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------------------|------------------|
| 1 | Алина С. | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 17 | Ниже среднего |
| 2 | Миша Л. | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 17 | Ниже среднего |
| 3 | Дима Б. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 7 | Низкий |
| 4 | Сергей Х. | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 12 | Ниже среднего |
| 5 | Диана Л. | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 21 | Средний |
| 6 | Вова Ю. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 7 | Низкий |
| 7 | Олеся С. | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 15 | Ниже среднего |
| 8 | Даша П. | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 14 | Ниже среднего |
| 9 | Платон Ж. | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 18 | Средний |
| 10 | Жанна Б. | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 11 | Низкий |
| 11 | Леша Ю. | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 13 | Ниже среднего |
| 12 | Коля Б. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 11 | Ниже среднего |

Приложение 2.

Таблица 2.

Результаты исследования уровня сформированности устной речи
экспериментальной группы на контрольном этапе

| | Имя ребенка | 1 задание | 2 задание | 3 задание | 4 задание | 5 задание | 6 задание | Общее кол- во баллов | Уровень развития |
|----------|------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| 1 | Алина С. | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 19 | Средний |
| 2 | Миша Л. | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 20 | Средний |
| 3 | Диана Л. | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 22 | Средний |
| 4 | Вова Ю. | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 13 | Ниже среднего |
| 5 | Олеся С. | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 18 | Средний |
| 6 | Жанна Б. | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 14 | Ниже среднего |

Приложение 3.

Таблица 3.

Результаты исследования уровня сформированности устной речи
контрольной группы на контрольном этапе

| | Имя ребенка | 1 задание | 2 задание | 3 задание | 4 задание | 5 задание | 6 задание | Общее кол- во баллов | Уровень развития |
|----------|------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| 1 | Дима Б. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 | Ниже среднего |
| 2 | Сергей Х. | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 12 | Ниже среднего |
| 3 | Даша П. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 16 | Ниже среднего |
| 4 | Платон Ж. | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 20 | Средний |
| 5 | Лена Ю. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | Средний |
| 6 | Коля Б. | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 14 | Ниже среднего |

Приложение 4.

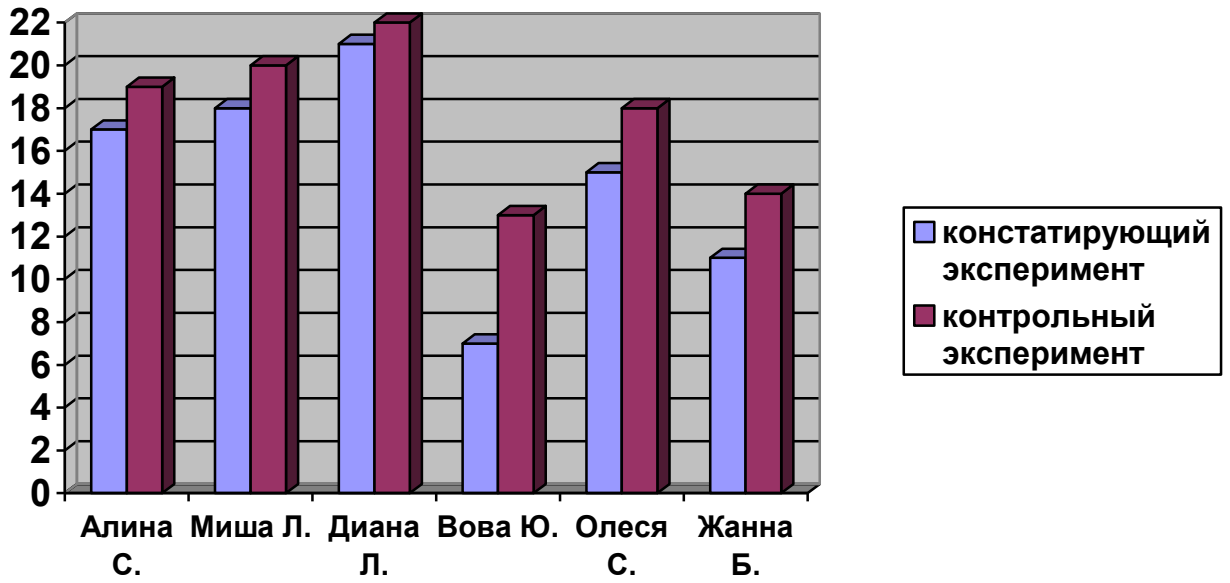


Рисунок 1. Сравнительная диаграмма уровня сформированности устной речи у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах (в баллах)

Приложение 5.

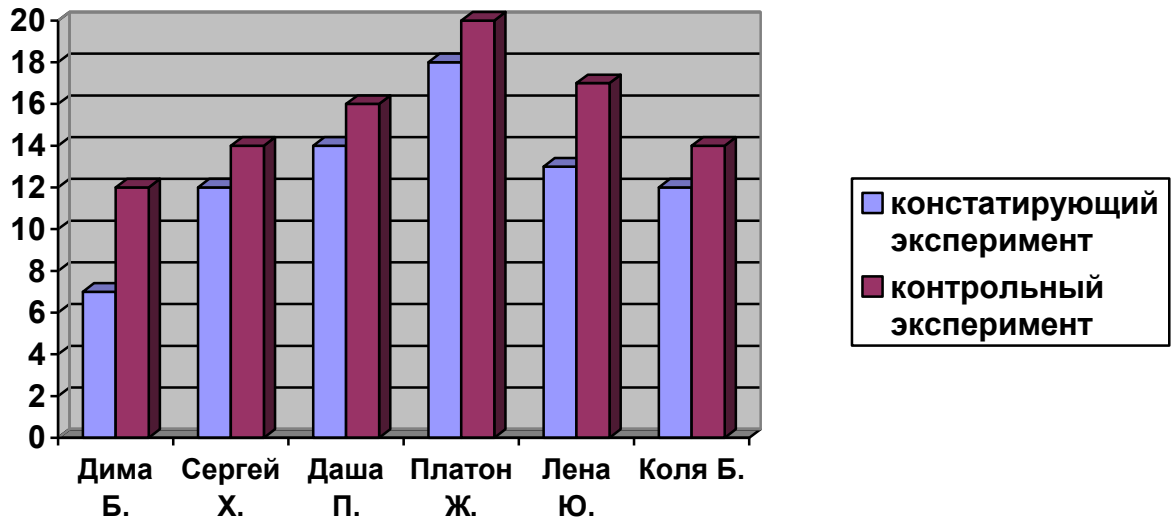


Рисунок 2. Сравнительная диаграмма уровня сформированности устной речи у детей контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах (в баллах)