*На правах рукописи*



Позднякова Инга Олеговна

**ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ**

**УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

19.00.10 – Коррекционная психология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Москва – 2016

Работа выполнена на кафедре комплексной коррекции нарушений детского развития ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»

|  |  |
| --- | --- |
| **Научный руководитель:** | доктор психологических наук, доцент  **Инденбаум Елена Леонидовна** |
|  |  |
| **Официальные оппоненты:** | **Волковская Татьяна Николаевна**  доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры логопедии Московского городского педагогического университета  **Холод Марина Тагировна**  кандидат психологических наук, доцент кафедры анатомо-физиологических основ дефектологии Московского педагогического государственного университета |
|  |  |
| **Ведущая организация:** | ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» |

Защита состоится «28» января 2016 года в 12:00 часов на заседании диссертационного совета Д-850.013.01, созданного на базе Московского городского психолого-педагогического университета по адресу: 127051,

г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, ауд. 414.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского городского психолого-педагогического университета и на сайте МГППУ http://мгппу.рф/.

Автореферат разослан «12» декабря 2015 года.



Ученый секретарь

диссертационного совета И.Ю. Кулагина

**Общая характеристика работы**

**Актуальность темы исследования и степень ее разработанности.**

Устная речь,выполняющая множество функций, выступает как одно из основных средств социализации и социально-психологической адаптацииребенка. В отечественной специальной психологии общепризнано мнение о вторичности речевых недостатков умственно отсталых (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова и др.), бедности, шаблонности, стереотипии их высказываний (Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Е.Ф. Соботович), а также о наличии определенных ресурсов совершенствования речи (Л.Ю.Долгих, С.В. Комарова, В.А. Озолайте). При этом психологическим условиям активизации этих ресурсов внимания фактически не уделялось.

Согласно теории отечественной психолингвистики (И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Р.М. Фрумкина) устная речь бывает подготовленной (кодифицированной) и неподготовленной (разговорной, некодифицированной). В деловом общении (в том числе учебном взаимодействии) оба вида речи играют существенную роль. Однако педагоги отдают предпочтение подготовленной речи (А.Г. Арушанова, М.Р. Львов и др.). При работе с умственно отсталыми детьми попытки преодолеть бедность и инактивность высказываний осуществляются преимущественно за счет воспроизведения «правильных» речевых образцов. Опыт инициации развернутых детских высказываний накоплен в отечественной специальной психологии при обучении школьников со сложными сенсорными недостатками (Е.Л. Гончарова, И.А. Соколянский). С подобных позиций возможности речи умственно отсталых детей изучались ограниченно.

Концепция Федерального государственного стандарта образования детей с ограниченными возможностями здоровья (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская) и ее последующая конкретизация для умственно отсталых школьников предполагает развитие способности к словесному самовыражению, а, следовательно, умения создавать самостоятельные высказывания. Предполагается, что указанные аспекты будут учитываться при разработке программ сопровождения и построении индивидуальных образовательных траекторий (И.М. Бгажнокова, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Л.М. Шипицына, А.М. Щербакова и др.).

Улучшение неподготовленной устной речи должно также стать целью психокоррекционной работы, направленной на развитие сферы жизненной компетенции умственно отсталых школьников. Пути психолого-педагогического управления ее качеством в отечественной литературе фактически не обсуждались. Практическая значимость этой проблемы в сочетании с недостаточ­ной ее изученностью обусловливают актуальность исследования индивидуально-типологических характеристик и психолого-педагогических условий совершенствования устной речи умственно отсталых младших школьников.

**Цель исследования:** изучить особенности устной подготовленной и неподготовленной речи умственно отсталых младших школьников и определить психолого-педагогические условия, способствующие ее совершенствованию.

**Объект исследования -** устная речь умственно отсталых младших школьников.

**Предмет исследования -** индивидуально-типологические особенности устной речи умственно от­сталых младших школьников и психолого-педагогические условия ее совершенствования.

**Гипотезы исследования:**

Качество устной речи умственно отсталых младших школьников, существенно отклоняясь от нормативного для возраста, зависит от многих факторов, в числе которых важное значение имеет степень подготовленности высказывания.

Различия в характеристиках устной речи определяются мерой интеллектуальной недостаточности, зависят от интереса к речевой деятельности, ориентированности на собеседника и соотносятся с индивидуально-типологическими особенностями умственно отсталых детей.

Анализ речевого взаимодействия педагогов с умственно отсталыми детьми на уроках позволяет уточнить психологические условия его совершенствования.

Коммуникативные ситуации, моделируемые психологом как непринужденное личностное общение, активизируют устную речь умственно отсталых младших школьников и улучшают качественные характеристики как подготовленного, так и неподготовленного речевого высказывания.

В соответствии с целью определялись **задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ психологической природы устной речи, проблем ее совершенствования у умственно отсталых младших школьников, а также их индивидуально-типологических различий.
2. Осуществить сопоставительное изучение устной монологической и диалогической речи младших школьников при нормальном и нарушенном интеллектуальном развитии и определить факторы, влияющие на ее качество.
3. Изучить речевое взаимодействие обучающихся и учителей на разных уроках для выработки адресованных педагогу дифференцированных психологических рекомендаций по активизации и совершенствованию устной речи умственно отсталых младших школьников.
4. Определить и экспериментально проверить моделируемые психологом условия совершенствования устной речи умственно отсталых младших школьников.

**Теоретико-методологической основой** проведенного исследования явились:

* положения об объективных закономерностях психического и речевого развития ребенка, основы которых раскрыты в теории культурно-исторического развития психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия);
* положения, составляющие отечественную теорию нарушенного развития в общем (Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский) и умственной отсталости в частности (И.М. Бгажнокова, И.А. Коробейников, В.Г. Петрова, Л.М. Шипицына и др.);
* концепция о совершенствовании сферы жизненной компетенции и учете индивидуальных особенностей детей с ОВЗ, воплощенная в стандарте их образования (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев и др.);
* коммуникативно-деятельностный подход к изучению и развитию детской речи (А.А. Леонтьев, В.Я. Ляудис, Е.И. Негневицкая, И.П. Негурэ и др.);
* субъектно-деятельностный подход к изучению факторов речевой активности ребенка (А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Цукерман и др.).

**Методы и методики исследования.**

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были использованы методы: экспериментально-психологический (диагностика и психолого-педагогический эксперимент), включенное и внешнее наблюдение, тестирование, метод экспертной оценки, методы количественной (статистический анализ) и качественной обработки материала.

Для изучения характеристик устной речи были получены монологические и диалогические высказывания в специально смоделированных коммуникативных условиях. Ситуация порождения подготовленного высказывания предполагала создание рассказа «на оценку», т.е. повторяла типичную учебную. Неподготовленное высказывание фиксировали в ходе рассказывания ребенком любой истории, записывая ее на диктофон. Эта ситуация моделировала неформальное общение в диаде «ребенок-взрослый». Диалоги были получены при выполнении парами детей учебного задания, предъявленного в игровой форме.

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

Оценка интереса к речевой деятельности проводилась качественно по эмоциональным реакциям на просьбу создать рассказ, высказаться, а также по степени активности ребенка в процессе речепорождения.

В анализе диалогической речи учитывались разнообразие реплик-высказываний, ориентированность на собеседника (тип речевого поведения), варианты их взаимодействия (коактивное и интерактивное) и способы решения учебной задачи.

Анализ речевого взаимодействия обучающихся и учителей осуществлялся с помощью методики Н. Фландерса – А.А. Реана.

Оценка степени интеллектуальной недостаточности (меры дефицита познавательных способностей) осуществлялась на основе соотнесения уровня сформированности познавательной деятельности (УСПД), устанавливаемого по схеме С.А. Домишкевича и Е.Л. Инденбаум, с вербальным интеллектуальным показателем (ВИП), вычисляемым по итогам проведения 1, 2, 4, 5 субтестов детского варианта вербальной шкалы теста Векслера (WISC) в адаптации Ю.И. Филимоненко и В.И. Тимофеева.

Для отнесения умственно отсталых школьников к психологическому типу (пограничный, классический, осложненный) использовались критерии, предложенные Е.Л. Инденбаум: сочетание степени интеллектуальной недостаточности с поведенческими нарушениями.

**Надежность и достоверность** результатов исследования обеспечивалась теоретической обоснованностью его исходных позиций, применением комплекса исследовательских методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования, репрезентативностью выборки испытуемых, использованием статистико-математических методов обработки полученных данных в сочетании с качественным анализом результатов.

**Организация и база исследования.**

Исследование проводилось в четыре этапа на базе СКОШ VIII вида № 2, № 4, № 5, № 6 и МОУ СОШ № 23 и № 7 (г. Иркутск). Обследовались учащиеся 1–3 классов в возрасте 7–12 лет. Умственно отсталые школьники, кроме системного недоразвития речи, не имели логопедических диагнозов, затрудняющих речевую коммуникацию.

На первом этапе (2004–2005 г.г.) помимо теоретического анализа психологической природы устной речи, было предпринято специальное неформализованное наблюдение за ее состоянием у умственно отсталых школьников, позволившее определить дальнейшую методику исследования.

На втором этапе (2006–2008 г.г.) было проведено констатирующее сравнительное исследование монологической и диалогической речи 124 умственно отсталых учащихся (36 первоклассников, 42 второклассников, 46 третьеклассников) и 60 младших школьников с нормальным интеллектуальным и речевым развитием, а также изучение состояния интеллектуальной сферы и других потенциально влияющих факторов. Оценка речевого взаимодействия педагогов с детьми осуществлялась методом внешнего наблюдения на случайной выборке 12 уроков в СКОШ VIII вида, проводимых разными учителями.

На третьем этапе (2009–2010 г.г.) осуществлялась разработка и реализация экспериментальной программы совершенствования устной речи умственно отсталых младших школьников. На базе вторых классов СКОШ VIII вида № 2 и № 4 г. Иркутска была проведена серия психокоррекционных занятий, направленных на повышение речевой активности и улучшение качества устных высказываний. В эксперименте приняли участие 48 второклассников. Общая выборка детей была разделена на две группы, скомплектованные методом парных случаев (по 24 ученика в каждой) – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Оценивалось влияние моделируемых психологом условий активизации потенциальных возможностей детей в структурировании и оформлении содержания устных высказываний.

На четвертом этапе (2011–2014 г.г.) определялась эффективность психокоррекционной работы; исследовательский материал обобщался и статистически обрабатывался; проходила работа над текстом диссертации.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что в области специ­альной психологии получены новые эмпирические данные об индивидуально-типологических особенностях устной монологической и диалогической речи умственно отсталых младших школьников. Подтверждена правомерность выделения среди детей представителей различных психологических типов (пограничного, классического, осложненного), имеющих отличия в качестве устной речи и требующих разной меры психокоррекционного вмешательства. Установлены значимые факторы, детерминирующие качество устной речи: интерес к речевой деятельности, ориентированность на собеседника, степень интеллектуальной недостаточности. Дано психологическое обоснование психокоррекционной работы по совершенствованию устной речи.

**Теоретическая значимость исследования.** Результаты исследования уточняют имеющиеся в специальной психологии сведения об особенностях устной речи, интрапсихологических и психолого-педагогических условиях ее совершенствования. Выделены речевые особенности, соотносимые с вариантами проявлений интереса к речевой деятельности и типологическими характеристиками умственно отсталых младших школьников, определена эффективность различных коммуникативных ситуаций для повышения качества высказываний, что создает основу для адресного психокоррекционного воздействия.

Впервые в отечественной специальной психологии показано, что неподготовленная речь, несмотря на внешнее несовершенство, оказывается у умственно отсталых детей более содержательной, следовательно, при правильном педагогическом руководстве и создании коммуникативных ситуаций непринужденного общения многие типичные речевые недостатки (в частности, речевая инактивность, бедность и неразвернутость высказываний) могут уменьшаться, создавая перспективу лучшей социально-психологической адаптации.

**Практическая значимость исследования.** Выделены качественные уровни речевого развития, которые, наряду с учетом индивидуально-типологических особенностей умственно отсталых детей, могут приниматься во внимание психологами и педагогами. Определены и апробированы психолого-педагогические условия активизации устной речи умственно отсталых младших школьников. Сформулированы адресованные педагогам психологические рекомендации по активизации и совершенствованию устной речи детей, относящихся к разным психологическим типам.

**Апробация и внедрение результатов исследования.**

Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедр теории и практик специального обучения и воспитания, комплексной коррекции нарушений детского развития Педагогического института Иркутского государственного университета и докладывались на научно-практических конференциях: «Трудности развития у детей: диагностика и коррекция» (Иркутск, 2006, 2007, 2013), «Социально-адаптационные программы повышения качества жизни для людей с проблемами в развитии» (Иркутск, 2008, 2009); международных семинарах «Современные подходы к организации помощи людям с ограниченными возможностями здоровья» (Иркутск, 2010), «Социально-трудовая реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности как фактор повышения качества их жизни» (Иркутск, 2011); курсах повышения квалификации для работников специальных (коррекционных) школ VIII вида «Теоретические и методические аспекты коррекционной направленности обучения и воспитания учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида в современных условиях» (Зима, 2011; Иркутск, 2012; Тулун, 2013; Жигалово, 2014; Железногорск, 2015).

Полученные результаты включаются в курс лекций по дисциплине «Моделирование речевых ситуаций в работе с умственно отсталыми детьми» на факультете специального и инклюзивного образования ИГУ. Основные результаты проведенного исследования отражены в одиннадцати публикациях автора.

**Основные положения, выносимые на защиту.**

1. Устная речь умственно отсталых младших школьников отличается от нормативной по количественным и качественным характеристикам высказываний, обнаруживающих в разных коммуникативных ситуациях как сходство (бедность, однообразие), так и различия в лексико-синтаксическом оформлении и смысловом содержании.
2. Индивидуально-типологические различия в качестве устной речи определяются степенью интеллектуальной недостаточности и ее сочетанием с поведенческими нарушениями. Ведущим фактором, обусловливающим содержательную развернутость подготовленных и неподготовленных монологических высказываний младших школьников, является интерес к речевой деятельности. На качество диалогической речи влияет ориентированность ребенка на собеседника.
3. Несовершенство речевого взаимодействия педагогов с умственно отсталыми детьми на уроках требует устранения дисбаланса в их речевой активности и создания психологических условий, способствующих активизации детских высказываний.
4. К психолого-педагогическим условиям активизации устной речи относятся присутствие заинтересованного собеседника, оказание систематической стимулирующей помощи, использование коммуникативных ситуаций непринужденного личностного общения.

**Структура диссертации.**

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка из 201 наименования, 5 приложений. Текст работы иллюстрирован 28 таблицами, 1 рисунком. Объем основного текста диссертации составляет 185 страниц.

**ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **введении**обосновывается актуальность работы, определяется ее объект и предмет, формулируются цель, задачи, гипотезы, научная новизна, теоретическая и практическая значимость проведенного исследования, выдвигаются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретический анализ проблемы устной речи умственно отсталых младших школьников и психологических механизмов ее совершенствования»представлен обзор литературы по теме исследования, раскрывается общепсихологический контекст изучения устной речи, на основе которого выделяются условия ее совершенствования у умственно отсталых младших школьников, рассматриваются факторы, детерминирующие качество речевой деятельности.

В *первом параграфе* «Устная речь как объект психологического изучения и ее роль в развитии умственно отсталого школьника»речь рассматривается в единстве основных ее функций, как один из видов человеческой деятельности, определенный способ организации психических процессов. Устная речь связана с мотивацией и целеполаганием, имеет предметное содержание и иерархическое строение (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), выступает как мотивированная и целенаправленная деятельность, характеризующаяся высокой степенью индивидуальности и ситуативности (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев).

Процесс речепорождения имеет сложную структуру и включает коммуникативную потребность, мотив, ориентировку в ситуации общения, формирование смыслового содержания, реализацию внутренней программы речевого действия. В зависимости от условий речепорождения исследователи разных научных направлений выделяют неподготовленную (разговорную) и подготовленную (кодифицированную) устную речь (Н.И. Жинкин, Е.А. Земская, И.А. Зимняя, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.Б. Сиротинина и др.).

В проблеме совершенствования устной речи выделяются два направления изучения. Ряд исследований преимущественно педагогической направленности рассматривает условия повышения качества устной подготовленной речи. В менее разработанном втором направлении основное внимание уделяется потенциалу разговорной речи, представляющей собой самое необходимое применение языка (Н.И. Жинкин, Р.М. Фрумкина и др.). Она используется для обслуживания наиболее важных сторон жизни человека в сфере непринужденного общения. Ее наличие в устной речи считается обязательным, особенно на начальных этапах отработки речевых действий, в связи с чем немало исследований посвящено описанию так называемых разговорных универсалий (М.Л. Вайсбурд, И.А. Зимняя, Е.С. Кубрякова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, T.B. Сахарный, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.).

Характеристики разговорной речи определяются общими свойствами устной речи: неподготовленностью, спонтанностью, линейным характером, ведущими к экономии или избыточности речевых средств. Выделяя разговорную речь как «особую языковую систему», лингвисты описывают свойственные только ей специфические законы функционирования фонетики, морфологии и синтаксиса (Т.Г. Винокур, Е.А. Земская, О.Б. Сиротинина, Ю.М. Скребнев, Е.Н. Ширяев и др.).

Важным моментом в разговорной речи выступает ее внутренняя мотивированность. Присутствие заинтересованного собеседника побуждает говорящего более естественно, без напряжения разворачивать свои смыслы. Интерес к предмету разговора всегда обеспечивает живое спонтанное общение. В некоторых исследованиях, касающихся развития детей, совершенствование разговорной речи признается обязательным (Н.Н. Бебешина, М.Ф. Гнездилов, Н.И. Жинкин, Г.Л. Зайцева, К.В. Комаров, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик и др.).

Непосредственность общения оказывает большое влияние на характер коммуникации в целом и детерминирует другие условия функционирования разговорной речи – диалогичность, неподготовленность, спонтанность (Н.И. Жинкин, Е.А.Земская, Р.М. Фрумкина). Особенности разговорной речи, связываясь с невербальным поведением человека (мимикой, жестами), с его интонацией речи, накладываются на смысловое содержание реплик и создают целостный образ говорящего (И.А. Горелов). В разговорной речи создается обстановка психологического комфорта, которая так важна в живом общении.

Недостатки устной речи считаются одним из наиболее значимых признаков нарушенного развития – в первую очередь интеллектуального. Выраженное отставание в становлении речи умственно отсталых отмечается всеми авторами. В специальной литературе имеются сведения, что вплоть до окончания школы умственно отсталые ученики предпочитают говорить простыми предложениями, сопровождая их жестами (Г.И. Данилкина, М.П. Феофанова, А.П. Федченко).

Исследования Л.С. Выготского, О.В. Защиринской, Р.И. Лалаевой, В.И. Лубовского, В.Г. Петровой, Е.Ф. Соботович и др. показали, что успешность самостоятельного порождения устных высказываний у умственно отсталых детей во многом определяется особенностями их познавательной деятельности.

В.Г. Петрова в своем пионерском исследовании речи умственно отсталых отмечала, что доступной формой их вербального общения выступает диалог, инициируемый и поддерживаемый взрослым. Собственная потребность в общении у детей данной категории недостаточна, их побуждения к речи быстро исчерпываются. Дети избегают быть инициаторами диалога. Вместе с тем разговорная речь умственно отсталых школьников фактически не являлась предметом специального изучения.

Во *втором параграфе***«**Факторы, влияющие на качественные характеристики устной речи нормально развивающегося и умственно отсталого ребенка»проанализированы многочисленные источники, касающиеся нормально развивающихся детей (Г.В. Бурменская, А.А. Бодалев, А.Б. Добрович, М.С. Егорова, С.В. Елгина, М.Н. Ковалева, И.Ю. Кулагина, Н.И. Лепская и др.).

Исследования указанного плана в специальной литературе относительно малочисленны (О.В. Защиринская, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова и др.). Факторы представлены преимущественно описательно. Большинство авторов констатировало фактически линейную связь между степенью интеллектуального и речевого недоразвития (В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова и др.).

Исследователями отмечалось большое значение возраста умственно отсталого, постепенное улучшение его речевых умений (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева). О.В. Защиринская показала влияние длительности коррекционного обучения на межличностное общение умственно отсталых школьников. У них улучшаются навыки саморегуляции, способность понимать партнера по общению, повышается стремление к общению, растет уверенность. Совершенствование качества высказывания связывалось с адекватностью и интенсивностью коррекционно-развивающей работы (А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, С.В. Комарова и др.).

Значимым фактором считается интерес, облегчающий также актуализацию имеющихся знаний. При наличии интереса к теме рассказа школьники лучше разворачивают свои высказывания, делая их более эмоционально окрашенными (Л.Ю. Долгих, Р.И. Лалаева, В.А. Озолайте, В.Г. Петрова).

Е.И. Разуван включала в число значимых для понимания речевых трудностей личностные факторы: недостаточную инициативу в общении с незнакомым человеком; наличие страха, смущения; неумение применять полученную информацию.

Представлены разные подходы к совершенствованию устной речи. В педагогике традиционно представление о ее развитии как многоступенчатом процессе, начинающемся с овладения словом, потом – предложением и лишь затем – текстом (А.Г. Арушанова, М.Р. Львов и др.). Однако подобная логика работы психологически мало оправдана. Несмотря на практичность и простоту, модели такого типа позволяют отработать с большей или меньшей полнотой лишь отдельные действия подготовленной (кодифицированной) речи. Как правило, это действия, направленные на лексико-грамматическую организацию сообщения, а не на улучшение содержания высказывания.

Альтернативный подход не предполагает описанной «разрывности». По мнению многих исследователей (Л.В. Занков, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ, Е.И. Негневицкая и др.), следует создавать типичные речевые ситуации, в которых обеспечивается целостность речевой деятельности. Так происходит накопление основного фонда речевых умений и навыков, создается фундамент для совершенствования неподготовленного высказывания. Обучение развернутым и правильно оформленным ответам должно происходить после того, как у детей сформируются определенные разговорные навыки.

На основании проведенного анализа литературы мы выделили основные факторы, значимость которых подлежала экспериментальной проверке. К ним были отнесены интеллектуальные (уровень сформированности познавательной деятельности, способность оперировать словесной информацией, актуализировать знания, рассуждать, т.е. «вербальный интеллект»), а также личностные факторы (интерес к речевой деятельности и ориентированность на собеседника). Учитывался психологический тип, к которому можно было отнести конкретного школьника, а также возраст и год обучения. Мы полагали, что на основе полученных данных будут предложены дифференцированные пути совершенствования устной речи умственно отсталых младших школьников.

Во**второй главе**«Организация и методики исследования устной речи умственно отсталых младших школьников»подробно описываются этапы проведения исследования и его технология.

Был использован срезовый метод оценки состояния устной речи, вывод об уровне развития которой делался на основании наблюдения, экспертных оценок педагогов, а также специально созданных экспериментальных ситуаций, изменяющих мотивацию речепорождения.

В первом случае ребенку предлагалось составить рассказ «на оценку» (монолог, подготовленное, кодифицированное высказывание), во втором – рассказать об интересном случае из своей жизни (монолог, неподготовленное, некодифицированное высказывание).

Третья ситуация требовала вместе с одноклассником составить «поезд» из картинок, установив и вербализовав связи между ними, т.е. объяснив сверстнику, почему выбирается та или иная картинка (диалог, неподготовленное высказывание).

Все полученные высказывания подвергались лингвистическому и психолингвистическому анализу.

Для подготовленных и неподготовленных высказываний были выделены критерии оценки качества. Фиксировались отказы от высказывания, осуществлялось отнесение к одной из пяти возможных качественных его градаций. Качество устной монологической речи оценивалось по лингвистическим критериям и на основе модифицированной методики анализа семантической структуры текста Т.М. Дридзе. Для констатации степени интереса к речевой деятельности критерии были выделены нами.

При анализе диалогического высказывания выделялись монодиалог и интерактивный диалог. В анализе диалогической речи учитывались разнообразие реплик-высказываний, типы речевого поведения детей, варианты их взаимодействия и способы решения учебной задачи.

Типы речевого поведения (ориентированность на собеседника) определялись в зависимости от личностных характеристик. Дети, склонные к доминированию, квалифицировались как ведущие собеседники, уступчивые – как ведомые. Оптимальной считалась позиция равноправного собеседника. В этом случае ребенок и предлагал свои решения, и прислушивался к предложениям партнера. Мы дифференцировали интерактивный диалог, когда реплики были адресованы партнеру и направлены на решение поставленной задачи, и монодиалог. В последнем случае ребенка не заботило, понимает ли его собеседник. В диссертации приводится множество примеров, иллюстрирующих указанные типы диалогов.

В качестве группы сравнения были обследованы школьники с нормальным интеллектуальным развитием. Необходимость такого сопоставления была обусловлена многочисленными указаниями на общее ухудшение речевого развития современных младших школьников (Ю.Е. Вятлева, О.Е. Грибова, И.В. Прищепова и др.).

Осуществлялось также наблюдение за речевым взаимодействием учителей и учащихся на уроке (всего 12 наблюдений). Его анализ проводился с помощью методики Н. Фландерса – А.А. Реана.

Экспертная характеристика общего уровня сформированности познавательной деятельности (УСПД) по схеме С.А. Домишкевича дополнялась подсчетом ВИП и служила для определения степени интеллектуальной недостаточности испытуемых. Информация о наличии поведенческих нарушений была получена от педагогов.

Осуществлялось разделение умственно отсталых испытуемых на психологические типы. Детей, отнесенных к пограничному типу, было 19,35% от общего количества обследованных. Они обнаруживали наименьшее отставание в интеллектуальном развитии, их ВИП составил 70-76 баллов, а УСПД был наиболее высоким в выборке (дети могли усваивать простые алгоритмы деятельности). Представители классического типа (70,96% от общей выборки) характеризовались более выраженной интеллектуальной недостаточностью (ВИП 57-69 баллов, УСПД недостаточный или низкий, свидетельствующий о слабом осознании цели познавательной задачи). Эти дети не имели отчетливых нарушений поведения. Испытуемые, отнесенные к осложненному типу (9,67%), демонстрировали сочетание наиболее низкого интеллекта с устойчивыми поведенческими нарушениями (ВИП 58-63 баллов, УСПД низкий или крайне низкий, при котором ребенок не может принять познавательную задачу).

Все взаимосвязи устанавливались с помощью статистической обработки, в ходе которой вычислялись средние показатели, процентные соотношения, устанавливалась достоверность различий (по T-критерию и угловому преобразованию Фишера), подсчитывались коэффициенты корреляции по критерию Пирсона, проводился дисперсионный факторный анализ ANOVA. Оценка интереса к речевой деятельности осуществлялась качественно, на основе характера эмоциональных реакций на задание, отношения к необходимости высказаться.

**Третья глава** «Экспериментальное изучение особенностей устной речи и возможностей ее совершенствования у умственно отсталых младших школьников»представляет результаты констатирующего эксперимента, описание экспериментального обучения и обсуждение его результатов.

В *параграфе 3.1.*анализируются характеристики устной монологической речи нормально развивающихся и умственно отсталых младших школьников: подготовленных (ПВ) и неподготовленных (НПВ) высказываний.

Сопоставление содержательной стороны устных монологических высказываний, проведенное с помощью психолингвистического анализа, обнаружило ожидаемые и высокодостоверные различия между сопоставляемыми группами. Это касалось количества смысловых единиц (как опорных, так и иллюстративных), что свидетельствует о б*о*льших возможностях донесения необходимой информации до слушателя испытуемыми первой выборки. Количество смысловых единиц ПВ в группе нормально развивающихся фактически почти в два раза превышало таковое у умственно отсталых (9,46±1,04 против 5,1±1,13; р<0,001).

Таким образом, в ситуации создания рассказа «на оценку» умственно отсталый ребенок мало продуктивен. Такой способ активизации речевой деятельности нельзя признать оптимальным.

При создании НПВ различия между выборками были несколько меньше (17,73±2,42 против 11,37±2,43, р<0,001). Очевидно, что во второй экспериментальной ситуации (моделирование неформального общения в диаде «ребенок-взрослый»), активизирующей использование разговорной речи, речевая активность детей обеих групп существенно возрастала. Важное значение имеет и отмеченное в НПВ возрастание количества иллюстративных единиц. В обеих группах оно увеличивалось почти в два раза: с 3,23±0,95 до 5,28±1,50 у нормально развивающихся; с 1,47±0,81 до 3,43±0,01 у умственно отсталых (р<0,001). Из этого следует, что ситуация неформального общения побуждает ребенка говорить более эмоционально и развернуто, вызывает желание уточнить информацию для слушателя, сделать ее более понятной.

Вместе с тем стоит отметить, что и НПВ характеризовались типичными для умственной отсталости недостатками: пропуском важных структурных элементов, неоправданными повторами слов и словосочетаний, несовершенством синтаксического оформления используемых лексико-грамматических конструкций. Из этого следует, что разговорная речь хоть и несет в себе коррекционный потенциал, однако нуждается в очень существенном совершенствовании.

Проведя лингвистический анализ с типичным подсчетом относительного количества различных частей речи, мы установили, что он не является информативным инструментом. Между сопоставляемыми группами умственно отсталых и нормально развивающихся школьников достоверных отличий не обнаружено. В обеих группах в высказываниях преобладают существительные (29,63±7,46 и 26,57±9,46), глаголы (23,53±5,94 и 24,50±6,48), местоимения (18,62±5,14 и 14,59±6,25). Отсутствие различий говорит о результатах лексической работы, проводимой в коррекционных школах. Вместе с тем индекс лексического разнообразия закономерно был ниже в группе умственно отсталых (0,35±0,05 и 0,55±0,02; р<0,001) и показывал, что при внешнем благополучии устная речь этих детей значительно беднее.

Более информативным был психолингвистический анализ. В таблице 1 наглядно представлено перемещение по уровням развернутости содержания устных высказываний, происходящее при смене коммуникативной ситуации. Улучшение содержательной развернутости НПВ в сравнении с ПВ отмечено у 98,33 % нормально развивающихся и 71,10 % умственно отсталых младших школьников. Полученные результаты иллюстрируют существенный потенциал НПВ для повышения речевой активности детей. Анализ изменения уровней развернутости содержания высказываний по критерию χ² показал статистическую значимость различий между ПВ и НПВ во всех группах детей (р<0,001).

Полученные высказывания зависели от типологических характеристик испытуемых. Таблица демонстрирует, с одной стороны, уже упоминавшееся ранее улучшение содержательной развернутости монологического высказывания в разных коммуникативных ситуациях, с другой – зависимость качества речи от степени интеллектуальной недостаточности и личностно-поведенческих особенностей (т.е. психологического типа).

Очевидно, что наиболее «благополучные» умственно отсталые дети (пограничный тип) в ситуации неформального общения в 75,0 % случаев создают развернутые и содержательно насыщенные высказывания. Школьники с более выраженной интеллектуальной недостаточностью, но не имеющие отчетливого нарушения поведения (классический тип), также демонстрируют существенный прогресс в НПВ. Самыми неблагополучными оказывались испытуемые, характеризующиеся сочетанием низкого интеллекта с устойчивыми поведенческими нарушениями (осложненный тип). Половина из них в ситуации рассказа на оценку фактически не справлялась с заданием. Остальные продуцировали бедные в содержательном плане высказывания.

Таблица 1.

Распределение высказываний младших школьников разных типологических групп

по уровням развернутости содержания в зависимости от коммуникативной ситуации (%)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровни развернутости содержания устного высказывания | | Умственно отсталые младшие школьники разных психологических типов (n=124) | | | | | | Нормально развивающиеся младшие школьники  (n=60) | |
| Пограничный  (n=24) | | Классический  (n=88) | | Осложненный  (n=12) | |
| ПВ | НПВ | ПВ | НПВ | ПВ | НПВ | ПВ | НПВ |
| Отказ от высказывания | | - | - | - | - | 8,3 (1) | - | - | - |
| 1 | Высказывание трудно назвать рассказом | - | - | - | - | 41,7 (5) | 8,3 (1) | - | - |
| 2 | Высказывание бедное в содержательном плане | 16,7 (4) | - | 53,4 (47) | - | 50,0 (6) | 91,7 (11) | - | - |
| 3 | Высказывание «скупое», но не примитивное | 83,3 (20) | 8,3 (2) | 46,6 (41) | 26,1 (23) | - | - | 88,3 (53) | 1,7 (1) |
| 4 | Высказывание вполне успешное и достаточное | - | 16,7 (4) | - | 73,9 (65) | - | - | 8,3 (5) | 40,0 (24) |
| 5 | Высказывание развернутое, насыщенное | - | 75,0 (18) | - | - | - | - | 3,4 (2) | 58,3 (35) |
|  | Всего | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Следует еще раз обратить внимание на то, что в ситуации ПВ 88,3 % нормально развивающихся школьников высказываются хоть и не примитивно, но скупо. Анализ причин подобного явления выходит за пределы данного исследования, однако позволяет утверждать, что типичный для учебного процесса способ активизации речевой деятельности предложением рассказать «на оценку» недостаточно эффективен не только для умственно отсталых.

Итак, хотя при интеллектуальных нарушениях монолог закономерно труден, можно создать ситуацию, повышающую желание ребенка высказаться, донести свою мысль до слушателя более развернуто и эмоционально. Последнее очень важно для определения дальнейших путей психокоррекционной работы.

В *параграфе 3.2.*анализируются характеристики диалогической речи нормально развивающихся и умственно отсталых школьников, полученные в процессе выполнения задания учебного типа (составление «поезда» картинок, связь между которыми требовала оречевления).

Реплики, используемые детьми в диалоге, имели разную функциональную нагрузку. Они могли быть направлены на установление контакта с собеседником, воздействие на него (побуждение к определенному объединению картинок). Были реплики уточняющего характера, констатирующие наличие связи между выбранными картинками. Кроме того, отмечались вербальные и невербальные проявления согласия-несогласия, которые мы квалифицировали как наименее совершенные, поскольку они свидетельствуют о недостаточной способности школьника выразить мысль. Подобные реакции по функциональной направленности относились к категории «формальное поддержание разговора».

Анализ результатов, полученных в группе нормально развивающихся школьников, показал, что чаще всего они используют реплики констатирующего характера (47,25±1,68%), а затем – призванные оказать воздействие на собеседника (27,09±3,52%). Реплики формального характера были единичными (5,23±3,12%).

Высказывания умственно отсталых распределялись иным образом. Многократно больше были представлены бессодержательные, формальные реплики (от 18,93±2,81 до 63,35±5,34% у представителей разных психологических типов). Значительно меньше было реплик, направленных на установление контакта с собеседником (от 8,54±0,64 до 15,25±0,06%), а также уточняющих и воздействующих. Вместе с тем речевая активность в диалоге все же была выше, нежели в монологических высказываниях. Интересно, что умственно отсталые школьники стремились не столько объяснять, сколько понимать своего партнера, поэтому даже несовершенные высказывания нередко приводили к достаточно успешному решению поставленной познавательной задачи (установление связи между картинками-объектами).

Наиболее насыщенными оказались учебные диалоги школьников с наименьшим отставанием в интеллектуальном развитии (пограничный тип). Об этом свидетельствует употребление ими всех видов реплик-высказываний с преобладанием уточняющих, позволяющих партнеру лучше понимать собеседника («*Вот ежик, например, ест яблоки», «Самолет тоже в небе как птица», «Вот, потому что я поставила дом. Солнце может светить над домом, и ребята могут гулять»)*. В речи детей, отнесенных к классическому типу, превалировали реплики воздействующего характера, напоминающие речевое поведение учителя на уроке *(«Так, давай дальше», «Думай», «Еще», «Говори, почему»*). Наименее содержательными были реплики испытуемых третьей подгруппы (ответы «*Да» «Нет*», молчаливое кивание головой, показ рукой на картинку, без пояснения ее выбора и т.п.).

Выявленную у умственно отсталых младших школьников зависимость устной речи от типологических (личностных) характеристик иллюстрирует таблица 2.

Таблица 2.

Частота встречаемости реплик-высказываний с различной функциональной направленностью в учебных диалогах учащихся разных групп (%)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Функциональная направленность реплик-высказываний | Умственно отсталые младшие школьники разных психологических типов (n=60) | | | Нормально развивающиеся младшие школьники  (n=60) |
| Пограничный  (n=12) | Классический  (n=37) | Осложненный  (n=11) |
| Установление контакта с собеседником | 15,25±0,06\* | 13,41±0,16\*\*\* | 8,54±0,64 | 20,43±0,32 |
| Констатация, уточнение информации | 40,52±2,43\*\*\* | 23,36±3,02\*\*\* | 16,71±3,59 | 47,25±1,68 |
| Воздействие на собеседника | 25,30±3,21\*\*\* | 42,74±5,38\*\*\* | 11,40±6,44 | 27,09±3,52 |
| Формальное поддержание разговора | 18,93±2,81\*\*\* | 20,49±2,92\*\*\* | 63,35±5,34 | 5,23±3,12 |

Примечание: \*- различия между соседними группами достоверны при р<0,05; \*\*- различия достоверны при р<0,0l; \*\*\*- различия достоверны при р<0,00l.

Таким образом, хотя диалог умственно отсталых в учебном взаимодействии также оказывается несовершенным, он все же в значительной части случаев (70,0%) выполняет интерактивную функцию: дети ориентируются на собеседника, реагируют на его реплики, пытаются координировать свои действия и действия партнера. Все это чрезвычайно важно для деловой коммуникации, создает устойчивые предпосылки совершенствования сферы жизненной компетенции.

Перейдем к обсуждению иерархии факторов, определяющих индивидуально-типологические особенности устной речи умственно отсталых школьников. Следует отметить, что ни возраст, ни год обучения не вошли в число факторов, значимо влияющих на качество устной речи во всех трех экспериментальных ситуациях (доказано проведением дисперсионного факторного анализа ANOVA). В группе нормально развивающихся сверстников качество ПВ и НПВ также не обнаруживало достоверных изменений, зависящих от возраста ребенка, он влиял только на разнообразие диалогических реплик. Мы объясняем это уже отмечавшимся другими исследователями общим ухудшением качества устной речи современных детей и, соответственно, наибольшей сложностью для них именно монолога.

Проведенный анализ еще раз доказал, что интеллектуальная недостаточность отражается на качестве устной речи. Формализованная оценка ВИП имеет меньшее значение по сравнению с УСПД. Значения F изменяются в разных коммуникативных ситуациях от 12,89 до 16,96 для УСПД (p<0,001), от 4,94 до 14,98 для ВИП (p<0,001). Это подтверждает меньшую информативность стандартных психометрических оценок интеллекта по сравнению с характеристикой разных аспектов учебного поведения умственно отсталых младших школьников.

Типологические особенности испытуемых влияют на качество высказываний более значительно (F= от 23,85 в диалоге до 42,02 в монологе; p<0,001), что доказывает зависимость характеристик устной монологической и диалогической речи от психологического типа, определяемого мерой дефицита познавательных способностей в сочетании с поведенческими нарушениями.

Тип речевого поведения в диалоге (ориентированность на собеседника) максимально определял насыщенность репликами (F=45,35; p<0,001). Очевидно, что личностно-поведенческие особенности ребенка сильнее влияют на качество диалогической речи. Зависимость качества высказывания от личностных характеристик испытуемых наиболее отчетливо обозначилась в диалогах. Мы рассматривали ориентированность ребенка на собеседника, предполагая, что она может быть значимой для качества устной речи. Действительно, диалоги были лучше у «равноправных» собеседников и хуже – у «ведомых». Равноправные в 100 % случаев использовали все виды реплик, что делало диалог интерактивным. Ведомые в 72,7 % случаев довольствовались минимальным количеством реплик, а у остальных 27,3 % отмечалось устойчивое преобладание реплик какого-либо вида. Подобные «монодиалоги» делают коммуникацию малопродуктивной.

Ведущим фактором оказался интерес к речевой деятельности, причем в группе умственно отсталых детей он имел даже большее значение, чем в норме (F=138,20 против 72,69, при p<0,001 в обоих случаях). Это свидетельствует о том, что мотивационный аспект речепорождения при умственной отсталости играет существенную роль. Наиболее успешными в плане речепорождения оказались ситуации, стимулирующие использование разговорной речи. Они усиливали интерес ребенка к речевому заданию.

При нормальном интеллектуальном развитии интеллектуальные факторы также имеют большое значение для качества высказывания, однако на первый план, как и в выборке умственно отсталых, выходят мотивационные компоненты, проявляющиеся интересом к выполнению речевых заданий, и личностные особенности, обнаруживаемые в речевом поведении.

Приведенные данные, подтверждая нашу гипотезу, доказывают, что различия в характеристиках устной речи определяются мерой интеллектуальной недостаточности, зависят от интереса к речевой деятельности и речевого поведения и соотносятся с психологическими типами, выделяемыми для умственно отсталых детей. Таким образом, выявляемые индивидуально-типологические различия должны учитываться при планировании психокоррекционной работы с младшими школьниками.

В *параграфе 3.3.*анализируются особенности речевого взаимодействия

умственно отсталых младших школьников и учителей на уроках. Обращает на себя внимание высокий удельный вес речевой активности педагогов по сравнению с таковой у учащихся: количество реплик учителей практически в два раза больше (рисунок 1).

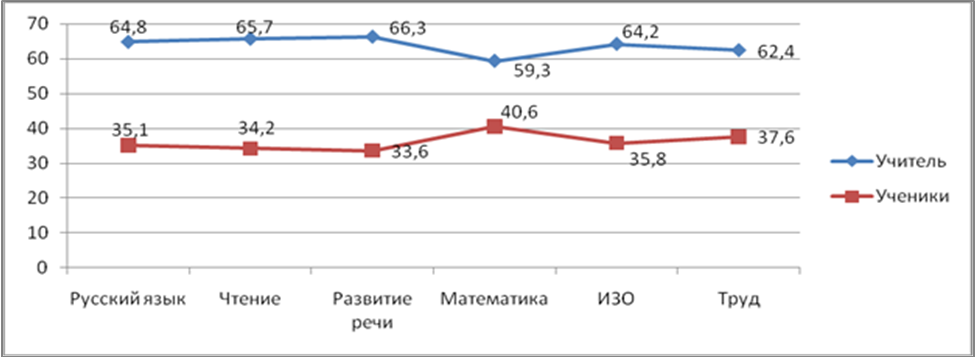


Рисунок 1. Соотношение количества реплик умственно отсталых младших школьников и учителей на уроках (%)

Речевая деятельность учащихся на уроках в большинстве случаев представлена ответами на вопросы учителей. Речевую активность преимущественно проявляют наиболее благополучные дети. Остальные избегают самостоятельных высказываний, ограничиваются формальными односложными ответами. Нами не отмечено создания коммуникативных ситуаций, инициирующих интерактивный диалог. В речи учителей преобладали реплики воздействующего характера *(«Повтори». «Дальше». «Приготовьтесь работать». «Делают все». «Еще». «Следующий»)*, которые и воспроизводились в эксперименте значительной частью детей. Таким образом, можно выделить психологические условия для повышения речевой активности умственно отсталых детей на уроке. К ним относятся рефлексивный контроль за своими высказываниями, создание коммуникативных ситуаций, инициирующих интерактивный диалог.

В *параграфе 3.4.*описана организация экспериментального воздействия, направленного на совершенствование устной речи умственно отсталых второклассников. Основная его цель состояла в определении психолого-педагогических условий, адекватных для решения этой задачи.

Психокоррекционная работа продолжалась в те­чение учебного года. Занятия с 24 детьми, разделенными на подгруппы, проводились 2-3 раза в неделю во внеурочное время. Частота и продолжительность групповых и индивидуальных занятий варьировалась в зависимости от индивидуально-типологических особенностей детей. Моделировались разнообразные коммуникативные ситуации, активизирующие монологическую и диалогическую речь. В их число входили дидактические игры, игры творческого характера, предполагающие действие в воображаемой ситуации, речевые упражнения.

Всего было проведено 80 групповых и 168 индивидуальных занятий. К числу психолого-педагогических условий были отнесены обеспечение коммуникативной направленности речевых высказываний, включение процесса речепорождения в значимую для детей деятельность, индивидуальный подход к организации работы по совершенствованию речевых умений.

Психокоррекционная работа осуществ­лялась всеми участниками образовательного процесса при координирующей роли психолога в лице автора. Психолог организовывал совместную деятельность учителя и воспитателя, осуществлял групповую и индивидуальную речевую работу с детьми.

Реализация экспериментального обучения велась поэтапно. Первый этап предполагал усиление мотивации, особенно у детей, не обнаруживающих достаточного интереса к вербальному взаимодействию. Второй этап работы предполагал совершенствование структурно-композиционных компонентов высказывания. Основным приемом коррекционной работы выступало моделирование речевых ситуаций. Индивидуальная тактика зависела от интеллектуальных и личностно-поведенческих особенностей ребенка.

Для доказательства эффективности организованных психокоррекционных занятий на констатирующем этапе было проведено распределение детей по выделенным ранее четырем качественным уровням речевого развития.

Испытуемые, относимые к низкому уровню, не стремились к речевому общению, их участие в диалоге было формальным, интереса к рассказыванию не обнаруживалось, количество смысловых единиц в порождаемых высказываниях было минимальным и не позволяло слушателю составить точное представление о предмете высказывания. В начале эксперимента на этом уровне находилось 10 человек в экспериментальной (ЭГ) и 8 в контрольной группе (КГ).

Отнесение к недостаточному уровню (10 человек в ЭГ и 12 в КГ) свидетельствовало о несколько более высокой речевой активности, но тип речевого поведения в диалоге характеризовался как несовершенный: ведомый или ведущий. Связное монологическое высказывание было скупым и оставляло ощущение примитивности, однако степень его понятности для слушателя была приемлемой.

Незначительная часть испытуемых (по 4 в каждой группе) уже на начальном этапе была отнесена к третьему уровню (приближенному к условно-нормативному для обсуждаемого возраста и нарушения). Эти дети проявляли достаточную речевую активность, интерес к речевым заданиям, занимали позицию равноправного собеседника, при этом их высказывания имели существенные резервы для улучшения. Понять рассказываемое ребенком можно было без затруднений, хотя представить детали, контекст излагаемого было сложно.

Оптимальным (условно-нормативным) для умственно отсталого младшего школьника можно считать уровень, при котором высказывание не только совершенно понятно, но и содержит иллюстративные единицы, т.е. позволяет собеседнику достаточно полно представить излагаемое. Увлеченность ребенка рассказыванием вызывает у одноклассников желание слушать его, побуждает их к улучшению собственных реплик. На начальном этапе таких детей нам не встретилось.

Таблица 3 иллюстрирует результаты проведенной работы.

Таблица 3.

Распределение умственно отсталых младших школьников по уровням речевого развития до и после обучения (%)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Качественные уровни речевого развития | Экспериментальная группа  (n=24) | | Контрольная группа  (n=24) | |
| До | После | До | После |
| Низкий | 41,67 \*\* | 16,67 | 33,33 | 33,33 |
| Недостаточный | 41,66 \*\* | 16,67 | 50,00 | 41,67 |
| Приближенный к условно-нормативному | 16,67 \*\*\* | 50,00 | 16,67 | 25,00 |
| Условно-нормативный | - | 16,66 | **-** | **-** |
| Всего | 100 | 100 | 100 | 100 |

Примечание: достоверность различий по ϕ\*Фишера: \*\*- при р<0,0l; \*\*\*- при р<0,00l.

Приведенные данные свидетельствуют об эффективности экспериментального воздействия. У умственно отсталых младших школьников, принимавших участие в психокоррекционной работе, наблюдалась достоверно лучшая динамика в развитии устной речи, чем у детей из КГ. Проведенное исследование показало, что совершенствование устной речи умственно отсталых младших школьников может стать предметом целенаправленной совместной работы психолога, учителя и воспитателя. Психолого-педагогические условия, необходимые для совершенствования устной речи предполагают, с одной стороны, усиление коммуникативной направленности речевой деятельности ребенка с учетом его индивидуальных возможностей, с другой стороны – стимуляцию у детей естественной потребности в речевых высказываниях, активизацию их потенциальных возможностей в структурировании высказываний и обогащении их содержания.

В **заключении** подведены итоги проведенного исследования и сформулированы выводы:

1. Особенности устной речи умственно отсталых младших школьников заключаются в большей, чем при нормальном развитии, зависимости от коммуникативной ситуации, что позволяет рекомендовать шире использовать потенциал разговорной речи для преодоления бедности, однообразия, недостаточной понятности для собеседника.
2. Уровень речевого развития более всего зависит от субъективной заинтересованности ребенка, его способности поддерживать коммуникацию в качестве равноправного собеседника, индивидуально-типологических характеристик, которые должны приниматься во внимание в психокоррекционной работе.
3. К психологическим условиям, позволяющим улучшить детские высказывания на уроках, относится обеспечение педагогами рефлексивного контроля за своим речевым поведением и создание ими коммуникативных ситуаций, инициирующих интерактивный диалог.
4. К психолого-педагогическим условиям совершенствования устной речи относится организация совместной психокоррекционной работы психолога, учителя, воспитателя, которая должна учитывать индивидуально-типологические особенности обучаемых и включать создание разнообразных коммуникативных ситуаций с использованием разговорной речи.

**Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях:**

*Публикации в ведущих научных журналах и изданиях, рекомендованных ВАК РФ:*

1. Позднякова, И.О. Устная речь умственно отсталых младших школьников: детерминанты индивидуальных различий и пути улучшения [Текст] / Е.Л. Инденбаум, И.О. Позднякова, В.И. Нодельман // Дефектология. – 2015. – №1. – С. 3–10.
2. Позднякова, И.О. Актуальность использования разговорной речи в речевой работе с умственно отсталыми младшими школьниками [Текст] / И.О. Позднякова // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 1. – С. 158–162.
3. Позднякова, И.О. Психологические условия и методы развития разговорной речи умственно отсталых младших школьников [Текст] / И.О. Позднякова // Наука и школа . – 2011. – № 4. – С. 120–122.
4. Позднякова И.О. Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьников [Текст] / В.И. Нодельман, И.О. Позднякова // Дефектология. – 2008. – № 6. – С. 5–13.

*Научные статьи, тезисы:*

1. Позднякова, И.О. К вопросу использования разговорной речи как средства повышения коммуникативной компетентности школьников с нарушением интеллекта [Текст] / И.О. Позднякова // Трудности развития у детей: диагностика и коррекция: Материалы межрегиональной научной конференции. – Иркутск: ИГПУ, 2004. – Часть II. – С. 38–41.
2. Позднякова, И.О. Состояние проблемы и перспективы изучения разговорной речи младших школьников с нарушением интеллекта [Текст] / И.О. Позднякова // Психолого-педагогическое изучение детей с отклонениями в развитии и поиск путей коррекционно направленного обучения: Сб. научных трудов. – Иркутск: ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», 2005. – Вып. 3. – С. 25–33.
3. Позднякова, И.О. Психолингвистические характеристики разговорной речи младших школьников с общим интеллектуальным недоразвитием [Текст] / И.О. Позднякова // Трудности развития у детей: диагностика и коррекция: Материалы III межрегиональной конференции / Под ред. Е.Л. Инденбаум, Л.Ю. Долгих. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2006. – С. 61–64.
4. Позднякова, И.О. Условия развития разговорной речи младших школьников с отклонениями в умственном развитии [Текст] / И.О. Позднякова // Образовательные ресурсы Восточной Сибири как фактор повышения качества жизни: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Сб. науч. статей / Под ред. А.С. Косоговой, О.В. Шелеховой. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2007. – С. 113–122.
5. Позднякова, И.О. Особенности диалогической речи умственно отсталых младших школьников [Текст] / И.О. Позднякова // Предпосылки и условия успешной социализации при трудностях развития: Сборник научных трудов и докладов. – Иркутск: ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-та», 2008. – С. 83­­­­–86.
6. Позднякова, И.О. Особенности речевого взаимодействия умственно отсталых младших школьников и учителей на уроках [Текст] / И.О. Позднякова // Современные подходы к организации помощи людям с ограниченными возможностями здоровья: Сб. науч. статей. – Иркутск: ГОУ ВПО «ВСГАО», 2010. – С. 74–80.
7. Позднякова, И.О. Разговорная речь умственно отсталых младших школьников и психологические условия ее развития [Текст] / И.О. Позднякова, В.И. Нодельман // Современные подходы к организации и содержанию медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных трудов / под ред. Е.Л. Инденбаум, Иркутск: Изд-во Вост.-Сиб. гос. академии образования, 2011. – С. 137–148.

Позднякова Инга Олеговна

ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ

УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Автореферат

*Подписано в печать «07» декабря 2015 г.*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Изготовлено в ООО «Издательство «Аспринт»

664003 г. Иркутск, ул. Сухэ-Батора, 18, оф. 67

Тел. (3952) 742778 e-mail: [400002@mail.ru](mailto:400002@mail.ru)

Бумага офсетная. Формат 60х90 1/16, усл. печ. л. 1,75.

Печать трафаретная. Тираж 100 экз. Заказ № 1257